SEMINÁRIO

DoCEntes

2024

EDUCAÇÃO E EQUIDADE DE GÊNERO

contribuições docentes para uma escola plural, inclusiva e acolhedora

Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância Coded/CED

CEARÁ EDUCA

CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Organizadoras(es)
Ana Joza de Lima
Jacqueline Rodrigues de Moraes
Maria Jucineide da Costa Fernandes
Paulo Venício Braga de Paula
Vagna Brito de Lima

Editorial
Ana Joza de Lima
Jacqueline Rodrigues de Moraes
Paulo Venício Braga de Paula

Revisão e Normalização
Elizabete de Oliveira da Silva

Diagramação
Carmen Mikaele Barros Marciel
Thaissa Martins Lima

Design gráfico
Lindemberg Souza Correia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C387e Ceará, Secretaria da Educação do.
Educação e equidade de gênero: contribuições docentes para uma escola plural, inclusiva e acolhedora [recurso eletrônico] / Secretaria da Educação do Ceará. Sobral: SEDUC, 2026.

Livro eletrônico
ISBN 978-85-8171-799-9 (E-book)

1. Educação. 2. Equidade de gênero. 3. Contribuições docentes. I. Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância – Coded (CED). II. Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE (Cogem). III.Título.
CDD: 370

Todos os direitos reservados à
Secretaria da Educação do Estado do Ceará - Centro Administrativo Governador Virgílio Távora.
Av. General Afonso Albuquerque Lima, S/N – Cambeba, Fortaleza-CE - Cep: 60.822-325.
Ano de Publicação: 2026.

Elmano de Freitas da Costa
Governador

Jade Afonso Romero
Vice-Governadora

Maria Jucineide da Costa Fernandes
Secretária da Educação

Emanuele Grace Kelly Santos Ferreira
Secretária Executiva de Cooperação com os Municípios

Francisca de Assis Viana Moreira
Secretária Executiva de Gestão da Rede Escolar

Helder Nogueira Andrade
Secretário Executivo da Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e Protagonismo Estudantil

José Iran da Silva
Secretário Executivo de Planejamento e Gestão Interna da Educação

Vagna Brito de Lima
Coordenadora Estadual de Formação Docente e Educação a Distância – Coded/CED

Ana Paula Nogueira
Coordenadora de Educação de Tempo Integral – Coeti

Bruna Alves Leão
Coordenadora de Protagonismo Estudantil – Copes

Kelem Carla Santos de Freitas
Coordenadora de Acompanhamento e Resultados na Aprendizagem – Coade

Francisco Tadeu Valente Celedonio
Coordenador da Educação Profissional – COEDP

Nohemy Rezende Ibanez
Coordenadora de Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo – Cociq

Ideigiane Terceiro Nobre
Coordenadora de Gestão Pedagógica do Ensino Médio – Cogem

José Wilson Araújo Fraga
Coordenador de Educação em Direitos Humanos, Inclusão e Acessibilidade – COEDH

Jorge Herbert Soares de Lira
Cientista Chefe da Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 9

INTRODUÇÃO 10

PARTE 1 - A LUTA DAS MULHERES NA CIÊNCIA, NA POLÍTICA E NA EDUCAÇÃO: EXEMPLOS DE MULHERES QUE TRANSFORMARAM E/OU TRANSFORMAM A SOCIEDADE CEARENSE 19

Relações de gênero e o ensino de história: entre a transversalidade do documentário 'Transversais' e a insubmissão do documentário 'Insubmissas'
Autores: Tomaz Caetano Dutra e Cícero Joaquim dos Santos 30

Reconhecendo letras e vozes femininas: a literatura cearense na sala de aula em busca da equidade
Autor: Francisco Sousa de Oliveira 40

Eliane Dayse Pontes Furtado: mulher docente, as memórias, as histórias e os esquecimentos nas trajetórias dos processos de construção e formação da sociedade (1991 a 2025)
Autores: Aline Soares Campos e José Gerardo Vasconcelos 53

Vozes femininas em poesia: explorando a identidade e a resistência no universo de Conceição Evaristo
Autores: Francisco José Lima Albuquerque e Jaiane Farias de Sousa 63

Da fantasia de Emília à poesia de Mazé: valorizando as vozes femininas cearenses
Autora: Maria Mariana Ferreira Gonçalves 74

Relato de experiência do projeto de leitura "mulheres que inspiram"
Autoras: Aíla Ma. Leite Sampaio, Angélica Hilário Freitas e Magarete Alfreda Costa 87

Vozes da resistência: a trajetória de Maria da Penha e o avanço dos direitos das mulheres.
Autoras: Letícia Milena Freitas Silva e Renata Pinheiro Ricarte 99

Fragmentos biográficos e educacionais de uma educadora do curso pedagógico da antiga Escola Normal
Autoras: Maria Sângela de Sousa Santos Silva, Maria Osenir de Melo Rodrigues e Maria Augusta Carneiro 117

PARTE 2 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS À IGUALDADE DE GÊNERO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE ESTADUAL 119

A questão de gênero na formação docente: uma análise a partir de projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas integradas do Colégio Pedro II
Autores: Alexandre Carvalho da Silva, João Ricardo Rodrigues dos Santos, Sidnei Ribeiro Júnior e José Ricardo Dordron de Pinho 119

Promovendo a igualdade de gênero: círculos de construção de paz na EEMTI Maria Conceição de Araújo
Autora: Maria Vanábia Alves 135

Direitos humanos e a saúde mental das mulheres da EEMTI MFS
Autoras: Patrícia Pimentel Pereira e Juliana Pereira de Oliveira 144

A importância do projeto "Reconstruídos" na desconstrução do machismo estrutural em uma escola pública da rede estadual
Autor: Jarbas Sousa de Mendonça Sobrinho 154

Desconstruindo Amélia": empreendedorismo e protagonismo feminino no GAB.
Autoras: Eliene Andressa dos Santos Araújo, Joana Sthefany Lucena Quintino e Maria Clara Araújo de Sousa 167

O Papel da Coordenação Escolar na articulação e efetivação de ações voltadas para equidade de gênero e proteção das mulheres na Escola Gustavo Barroso, Jaguaribe-Ce
Autores: Cleomar Maciel de Araújo Vieira e José Fagner da Silva 178

Educação em tempo integral e equidade de gênero: como a escola pode contribuir para a geração de novos jovens e para o desenvolvimento de uma prática plural e acolhedora
Autores: Glaydson Braga e Silva, Aline da Silva Machado de Oliveira e Samuel dos Santos Rodrigues 194

Uma reflexão sobre gênero, escola, currículo e teoria queer
Autoras: Maria Irene Esmeraldo Paz, Eliane da Silva Ferreira Moura e Tereza Mônica Viana de Castro 208

Raízes silenciadas: tramas e traumas da violência contra mulher em Cariré, Ceará
Autora: Jaciara Azevedo Rodrigues 222

Empoderamento juvenil e cidadania: o papel dos jovens na dinâmica e transformação comunitária
Autora: Nágela Thais Ramos Vasconcelos Albuquerque 232

PARTE 3 - AS CONTRIBUIÇÕES DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO MATEMÁTICA, LINGUAGENS, CIÊNCIAS HUMANAS E CIÊNCIAS EXATAS PARA A PROMOÇÃO DA EQUIDADE NA ESCOLA 241

Conhecendo os nutrientes para uma alimentação saudável
Autores: Francisco Leanderson Pereira da Silva e Daniel Cassiano Lima 242

A arte de desvendar Biologia através do pop-up
Autor: José Luís Faustino de Sousa 253

Cientistas do Futuro: aprendendo e criando no clube de ciências
Autores: Marilha Vieira de Brito, Raquel Mágda Lima Araújo, Francisca Vanessa Ribeiro do Nascimento, Maria de Fátima Ferreira da Silva e Cristiano Ferreira de Araújo 263

O que eles trazem consigo? Percepções e aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio sobre Botânica
Autora: Maria do Socorro Santana de Sousa Luciano 273

A realidade aumentada na aula de Geografia: decifrando o mapa de Fortaleza utilizando a ferramenta web ar
Autores: Antonia Cibelle Dantas Lopes e Tiago Cartaxo de Lucena 288

Formação continuada sobre percurso de habilidades como estratégia para recompor lacunas de aprendizagem em Matemática
Autores: Joseane Lima Muniz, Irene Dulcineia dos Reis e Adelannia Chaves Dantas 303

Raízes do saber: explorando o mundo botânico e a força feminina
Autora: Maria do Socorro Santana de Sousa Luciano 318

Fato ou fake: saberes sobre saúde sexual e reprodutiva em um Centro de Educação de Jovens e Adultos
Autoras: Ana Paula Almeida Dias da Silva, Fátima Aurilane de Aguiar Lima Araripe e Angélica Hilário Freitas 329

Educação Matemática Inclusiva: possibilidades e percepções sobre o ensino de Matemática para pessoas com deficiência visual
Autor: Pedro Henrique de Lima 337

PARTE 4 - RECONHECIMENTO E AFIRMAÇÃO DAS MULHERES NAS DIVERSAS MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS 347

A arte delas para o encanto nosso: a arte feminina e sua reflexão social
Autor: Raimundo Romão Batista 348

Ginástica para todos: impulsionando experiências corpo-artísticas e reflexões de gênero na escola
Autores: Eliaquim de Sousa Lima e Nilson Vieira Pinto 360

Para além da invisibilidade: o papel do documentário "Herdeira do Bumba Meu Boi" na afirmação das mulheres na cultura popular de Granja (CE)
Autor: Antonio Jacinto de Sousa Alves 373

A força da mulher: como a arte contribui para a construção do empoderamento feminino nas escolas. 387
Autores: Maria Reginalda da Silva e Bruno Pinheiro Américo .....

Artcult Interseccionalidades: um alerta sobre a misoginia em escalas e uma súplica para equidade de gênero.
Autores: Aluísio Ferro Miranda, Wellington Ferreira Barros e Luara Sophia Batista Moreira 397

Curta Cidadã: práticas pedagógicas de equidade de gênero na escola pública
Autores: Claudilânyo Gonçalves dos Santos e Maria Iraides Rufino de Sales 413

PARTE 5 - EDUCAÇÃO HÍBRIDA E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS COM O USO DAS TDICS PARA FORTALECER AS APRENDIZAGENS 423

Educação híbrida e estratégias pedagógicas com o uso das TDICS no ensino de ciências humanas
Autor: Itamar da Silva Lima 424

A influência das tecnologias emergentes na educação híbrida para a promoção da equidade e inclusão digital entre grupos socioeconômicos diversos
Autores: Antônio Almeida Cavalcante, Kevin Cristian Paulino Freires e Micael Campos da Silva 435

Laboratório Educacional de Ciências como ferramenta de empoderamento feminino: contribuições da iniciação científica na EEMTI Maria Conceição de Araújo
Autores: Noé Raimundo de Vasconcelos e Francisca Jeiciane Silveira 447

Educação gamificada: promovendo a equidade de gênero e inclusão de PCD no ensino médio profissionalizante com *Minecraft*
Autora: Lívia Maria Leitão da Silva 459

PARTE 6 - AFIRMAÇÃO DA ESCOLA PLURAL: INICIATIVAS DE INCLUSÃO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS E PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS 469

O Maracatu cearense como elemento de fortalecimento das relações étnico-raciais através do turismo cultural
Autores: Janderson Felipe Saldanha Oliveira e Letícia Ramalho Nascimento 470

As representações dos povos originários na arte: experiências com estudantes do Padre Arimateia Diniz
Autor: Charles Farias Siqueira 480

Desconstruindo barreiras: a educação étnico-racial como prática transformadora nas escolas
Autora: Maria Gabriela Vieira Leite 489

O papel da escola no fortalecimento da equidade racial e de gênero por meio de projetos científicos e olimpíadas escolares
Autores: Moises da Silva Almeida, Ana Kesia Soares dos Santos e Francisco Jackson Gomes ... 501

Interseções entre educação e cultura: a influência dos saberes indígenas cearenses na formação crítica no Ensino Médio
Autoras: Marília Moreira Lima, Joyce Ferreira Gomes e Antônia Patrícia de Sousa Costa 510

Selo 'Escola Inclusiva': uma proposta para fortalecer a equidade, a acessibilidade e a inclusão nas escolas públicas do Ceará
Autores: Maria da Conceição Oliveira Veras e Francisco Felipe Moura Fontele 520

Não somos iguais e sim somos plurais: respeito à diversidade humana e práticas educacionais inclusivas
Autores: Francisca Jacqueline Marques Leite, Maria Eveline Marques Leite e Murilo Oliveira de Carvalho 531

Educação Inclusiva e Ensino Stem: A Formação Continuada como alicerce da transformação pedagógica
Autores: Gabriela Pereira Souza, Sandro César SIlveira Jucá e Maria Cleide da Silva Barroso ... 539

E-book coletivo bilíngue "Construindo Um Mundo Melhor"
Autora: Maria Patrícia Barros Lima 548

O protagonismo do sagrado feminino nas religiões afro-brasileiras: a luta e resistência contra o racismo e intolerância religiosa
Autor: Inácio Francisco dos Santos Carvalho 557

PARTE 7 - O PAPEL DAS ESCOLAS NO PLENO DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO, NO SEU PREPARO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA E NA SUA QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHO 567

Questões de gênero na educação física escolar
Autoras: Vanessa Isaias Macedo e Roberta Oliveira da Costa 568

Curso técnico em Administração da EEM Francisco Miguel de Andrade
Autores: Kátia Keylly Feitosa da Silva e Francisco Lucas Nicolau da Silva 581

Reflexões sobre a interdisciplinaridade na educação de jovens e adultos
Autoras: Maria Natália Coelho da Silva, Rosiane Pereira de Freitas e Waldilene Silva 596

Autonomia e educação de adultos: um estudo do estado de conhecimento das pesquisas no campo da eja semipresencial
Autora: Rosiane Pereira de Freitas 608

Educação libertadora: o papel das escolas no pleno desenvolvimento do educando para a cidadania e qualificação profissional
Autores: Francisco Ivanildo Alves Bezerra e Carlos Vieira de Souza 620

A valorização e o respeito com princípios de igualdade, tolerância e cidadania... Prazer! Sou a feira do conhecimento Gerardo Majella–Fecogem
Autor: Francisco Glauberto Melo Ribeiro 634

Quem tem direito à fala? A prática de debate em sala de aula como ferramenta de cidadania e equidade
Autora: Janne Kely Alves de Andrade 645

Equidade e empoderamento feminino na educação de jovens e adultos: histórias inspiradoras Autoras: Alexandra Maria de Andrade, Tânia Amâncio Ferreira Fernandes e Tereza Cristina Gonçalves da Silva 656

APRESENTAÇÃO

O presente E-book traz um compilado de textos dos/as professores/as e gestores/as da Secretaria da Educação do Estado do Ceará que participaram apresentando trabalhos no Seminário Docentes de 2024, cujo tema foi “Educação e equidade de gênero: contribuições docentes para uma escola plural, inclusiva e acolhedora”.

Vale ressaltar que o Seminário Docentes é uma iniciativa da Secretaria da Educação (Seduc/CE), realizada por meio da Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (Coded/CED), que oportuniza aos/às professores/as e gestores/as da rede pública estadual de ensino momentos de reflexão, debate, partilha e socialização de saberes.

A organização deste livro eletrônico é fruto da parceria entre a Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (Coded/CED), a Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio (Cogem), através do Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE.

Os artigos aqui apresentados participaram da seleção da Chamada para Publicação de Artigo e Relato de Experiência no Dossiê Seminário DoCEntes 2024 (Link), realizada em 2024. Os textos, por não terem sido contemplados pelo Dossiê da Revista, a qual só comporta até 8 publicações por chamada, foram remanejados para compor o presente e-book. O objetivo é ampliar cada vez mais os espaços de publicação dos trabalhos dos nossos docentes, contribuindo para a socialização das práticas pedagógicas desenvolvidas em toda a rede de ensino cearense.

Importante dizer que o material ora apresentado também compõe um momento importante da formação docente, à medida que valoriza as práticas e saberes docentes, assim como a produção de conhecimento e das pesquisas realizadas pelos/as autores/as, implicando positivamente na sua qualificação profissional. Destacamos que a responsabilidade pela autoria dos artigos é exclusivamente atribuída aos seus respectivos autores.

Cumprimentamos todos os autores e autoras participantes deste projeto e destacamos a relevância de suas contribuições para o desenvolvimento da educação no Ceará.

Ana Joza de Lima (Assistente Técnico – Coded/CED)
Jacqueline Rodrigues Moraes (Orientadora de Célula – Coded/CED)

INTRODUÇÃO

O embrião do presente livro nasceu da decisão da Seduc-ce em assumir no ano de 2024 como tema condutor de sua prática pedagógica: a “Equidade de gênero e proteção das mulheres”. E neste contexto, a iniciativa representa uma expansão da oferta educacional por parte da Secretaria, em parceria com o Ministério da Educação (MEC). O quadro de desigualdade entre homens e mulheres na sociedade brasileira evidencia-se em vários aspectos da vida social e doméstica. Poderíamos listar várias diferenças, mas vamos destacar apenas três: diferença salarial em favor dos homens; presença predominantemente masculina na política; dificuldade das mulheres em ocupar funções de liderança ou em algumas áreas de trabalho, principalmente quando os salários são muito altos. Além disso, o quadro das diversas violências que as mulheres vêm sofrendo são as seguintes: patrimonial, moral, psicológica e física por parte dos homens, resultando no predomínio de um crescente aumento dos feminicídios. Outro problema, parcamente discutido, envolve desde os abusos sexuais praticados pelos homens contra as mulheres, que, muitas vezes, abrem caminho para o estupro e não raro o estupro seguido de morte. Entretanto, essa coletânea é uma prova cabal de que há uma luz no fim do túnel. E essa luz é a Educação. Acompanhamos nas últimas décadas uma crescente presença das mulheres em quase todos os níveis da Educação. Se por um lado a equidade de gênero continua um desafio, por outro o investimento na Educação e a luta por direitos vêm garantindo avanços e conquistas pelas mulheres. O livro é um projeto arrojado, organizado em 7 partes as quais estão distribuídas em 55 capítulos que situam o protagonismo feminino marcado, também, pela raça em diversos campos do saber.

Nessa primeira parte, apresentaremos oito capítulos. O primeiro deles busca compreender como as relações de gênero incorporam e instrumentalizam a narrativa histórica a partir de uma perspectiva de gênero que viabiliza a representação do passado, mediado pelas relações de poder a partir de uma análise de gênero. Dois documentários foram analisados “Transversais” e “Insubmissas” numa base teórica do pensamento de Joan Scott (2012) e suas considerações sobre a temática de gênero, e como as relações sociais do presente ainda são moldadas por uma estrutura de pensamento heteronormativa, que confronta qualquer tipo de sexualidade, representando um viés binário. O capítulo seguinte faz uma reflexão sobre o apagamento histórico de obras de autoria feminina na literatura cearense e a experiência pedagógica desenvolvida com estudantes do ensino médio que buscou dar visibilidade a essas vozes silenciadas. O estudo demonstrou que o contato com essas produções ampliou o

repertório cultural e promoveu reflexões significativas sobre identidade, representatividade e equidade de gênero. Enfim, vale destacar o fortalecimento das práticas pedagógicas comprometidas com uma formação cidadã e inclusiva.

O terceiro capítulo aborda a trajetória dos estudos educacionais desde a criação Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC) e discute a inserção das mulheres no ensino superior. O estudo apontou que as Mulheres Docentes, são majoritariamente invisibilizadas pela história oficial, sendo que estas colaboraram formando profissionais, apoiando a fundação de instituições educativas, empregando um referencial de autores e autoras, como: Ricoeur (2007), Le Goff (2003), Bosi (1999), Louro (1997) e Hunt (1992). A pesquisa empregou o método biográfico de Mulheres Docentes, através da análise da biografia da professora Eliane Dayse Pontes Furtado. A pesquisa possibilitou compreender as práticas educativas, leituras e representações que eram tecidas pelas Mulheres Docentes do Curso de Pedagogia da FACED, no período de 1991 a 2025. O capítulo posterior teve como objetivo evidenciar o uso da literatura como instrumento para o desenvolvimento da consciência crítica, para tanto, utilizou-se a poesia de Conceição Evaristo. A pesquisa fundamenta-se no estudo de autores como Rildo Cosson (2009), que enfatiza a leitura crítica como instrumento de formação cidadã, e Antônio Cândido (2006). O projeto foi desenvolvido com alunos do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública localizada no município de Acopiara. Constatou-se que a obra contribuiu para a ampliação da consciência crítica dos leitores sobre raça, gênero e exclusão social.

O quinto capítulo apresenta uma prática pedagógica realizada em um colégio da Polícia Militar, voltada para a promoção da igualdade de gênero e para a valorização da literatura feminina regional. O projeto *Da Fantasia de Emília à Poesia de Mazé: Valorizando as Vozes Femininas Cearenses* surgiu das experiências vivenciadas na Eletiva de Literatura Cearense e o reconhecimento e a valorização da produção literária de autoria feminina no ambiente escolar. A metodologia de pesquisa-ação possibilitou identificar lacunas no conhecimento dos estudantes acerca das autoras. A fundamentação teórica, ancorada nas contribuições de Bell Hooks, Virginia Woolf e outras pensadoras feministas. O trabalho provocou um aumento dos empréstimos de obras de autoras cearenses na biblioteca escolar e na utilização dessas produções como repertório em redações. O capítulo seguinte abordou o projeto de leitura Mulheres que inspiram foi desenvolvido no Ceja Professor Gilmar Maia de Souza, em Fortaleza, com o objetivo de promover práticas de leitura e aproximar os alunos dos textos literários. Além de trabalharmos as leituras propostas de textos selecionados das

escritoras Zélia Sales, Carolina Maria de Jesus e Cora Coralina e a história delas por meio de suas obras, o que mostrou a eficácia do uso das metodologias ativas (Macich & Moran, 2018) e comprovou a validade da Aprendizagem baseada em Projetos (Bender, 2014). Os alunos homens se identificaram e tiveram ampla participação, pois reportaram os assuntos à vida deles, da mãe, companheira e irmãs.

O sétimo capítulo, focou-se no projeto "Vozes da Resistência: a trajetória de Maria da Penha", desenvolvido realizado por alunos e professoras do curso Técnico de Enfermagem da EEEP Monsenhor Odorico de Andrade, em Tauá-CE, com o objetivo de refletir sobre a trajetória da ativista Maria da Penha Maia Fernandes. A pesquisa ajudou a informar sobre formas de denúncia de violência. A ação contou com apresentações teatrais não verbais, acompanhadas por uma trilha sonora executada ao acordeon, evocando a sensibilidade das cenas que retratavam os marcos da vida da ativista. As encenações ocorreram em três escolas públicas, alcançando 350 alunos, com amostra de 89 voluntários que responderam um questionário pós-apresentação. 98% dos espectadores se emocionaram, embora 64% não conhecessem Maria da Penha previamente. Além disso, 96% destacaram a importância de ações educativas para o combate à violência nas escolas; 72% defenderam programas educacionais e campanhas de equidade de gênero desde a infância; e 54% apontaram a autonomia financeira feminina como fator importante para a redução da violência. O último capítulo da parte 1 é uma pesquisa qualitativa de abordagem tipo biográfica sobre Dorotea Aquino dos Santos que atuou por 25 anos no curso Pedagógico da Escola Normal Maria Emília Rabelo, Morada Nova–CE. O objetivo foi conhecer, publicizar e valorizar as experiências educativas e formativas da professora e sua contribuição para a educação do município. A metodologia consiste em revisão bibliográfica, história oral, através de entrevistas realizadas em sua residência, a qual foi estruturada em três blocos: 1º) identificação pessoal e familiar; 2º) suas memórias da formação estudantil e profissional; 3º) relatos do seu ingresso no magistério. As narrativas orais foram gravadas, transcritas e analisadas sob a perspectiva dos teóricos Freire, Thompson, Nóvoa e artigos de periódicos digitais. Conclui-se que, como Professora de Didática e Estágio Supervisionado, ajudou gerações de alunos na formação pedagógica para o magistério.

A Segunda Parte do livro aborda as práticas pedagógicas voltadas à igualdade de gênero nas escolas públicas da rede estadual. No primeiro capítulo, afirma-se que as questões de gênero no cenário educacional brasileiro têm sido amplamente debatidas, especialmente, no que concerne à sua presença na formação docente. Portanto, o estudo investiga as relações

entre formação de professores e estudos de gênero, adotando uma perspectiva interseccional para compreender como essa temática se articula com outros marcadores sociais, como raça e classe. O foco da pesquisa recai sobre as licenciaturas integradas em humanidades do Colégio Pedro II (CPII), analisando como as diretrizes curriculares abordam gênero nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). Teoricamente a pesquisa centra-se nas autoras feministas e estudiosas do campo, com Scott (1995), Louro (1997), Hooks (2013) e Lugones (2011), articulando essas reflexões com debates sobre formação docente a partir de autores como, Freire (2016), Tardif (2008), Saviani (2009), García (2009), Imbernón (2009) e Nóvoa (2019). O estudo não pretende falar apenas em nome das mulheres, mas sim examinar criticamente a presença (ou ausência) da perspectiva de gênero na formação docente, reforçando a importância de escutar e valorizar as vozes daqueles(as) diretamente impactados(as) por essas dinâmicas. O capítulo seguinte aborda o projeto "Promovendo a Igualdade de Gênero e Garantia dos Direitos das Mulheres" foi realizado numa escola pública de Ensino médio em Acaraú-CE, com o objetivo de sensibilizar a comunidade escolar sobre a transformação da realidade da mulher e o combate às desigualdades, criando uma escola mais inclusiva. Apesar dos avanços e conquistas, a luta pela equidade de gênero continua. Ademais, a metodologia incluiu círculos de diálogo, tertúlias, pesquisas sobre figuras femininas, exibição de documentários e debates. As entrevistas com os alunos e os *feedbacks* ao final de cada encontro, mostraram resultados positivos. Enfim, o projeto favoreceu a conscientização da comunidade escolar sobre as desigualdades enfrentadas pelas mulheres, consolidando valores como respeito e equidade entre os estudantes.

No terceiro capítulo, propõe-se um estudo que tem como foco a saúde mental de mulheres adolescentes em contexto escolar, com ênfase nos direitos humanos e no enfrentamento à violência de gênero. Desenvolvido na escola EEMTI Manuel Ferreira da Silva, no Ceará, o projeto promoveu rodas de conversa, palestras e aplicação de questionários para avaliar a influência das demandas escolares, familiares e sociais sobre o bem-estar emocional das alunas. O estudo evidencia que mais de 60% das alunas se sentem mentalmente afetadas pelas exigências escolares e mais de 40% percebem desigualdade de gênero nas tarefas domésticas. A pesquisa também ressalta a necessidade de políticas públicas voltadas à saúde mental, especialmente para populações vulneráveis. Referências relevantes como Arnett *et al*. (2014), Brown (1994), Gomes (2020) e documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) fundamentam a abordagem do projeto, destacando a conexão entre igualdade de gênero, saúde mental e cidadania. O objetivo do capítulo seguinte foi

publicizar, através de um relato de experiência, a aplicação, funcionamento e avaliação do Projeto Reconstruídos, que consiste em um projeto realizado com os meninos de uma escola pública de Ensino Médio de Fortaleza, que debate, semanalmente, sobre temáticas importantes do universo masculino e que tenham como objetivo a desconstrução da masculinidade tóxica. Tendo como referencial teórico a obra Os Meninos são a Cura do Machismo (QUEIROZ, 2021) e Sejamos Todos Feministas (ADICHIE, 2015), o trabalho buscou, através da análise qualitativa-quantitativa, expressar, na forma de pesquisa participante, a percepção do autor durante o percurso de aplicação do projeto na escola. Os resultados foram tratados à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), e indicaram que a maioria dos participantes atribui elevada importância ao projeto, apesar de reconhecerem ainda a necessidade de mudanças comportamentais pelo público masculino no ambiente escolar.

No quinto capítulo, o objetivo principal foi ofertar uma rede de apoio, empreendedorismo, pesquisa e cultura, proporcionando formação complementar para o(a)s aluno(a)s, visando a equidade de gênero e a qualificação profissional. A pesquisa visa fortalecer os estudos sobre empreendedorismo, mercado de trabalho e as relações de gênero; bem como disponibilizar oficinas multidisciplinares, rodas de conversas e palestras formativas. A pergunta central foi como o protagonismo estudantil pode ser utilizado como ferramenta que influencia a equidade de gênero dentro e fora do ambiente escolar? O estudo resultou num acervo de registros dos encontros e a produção de um minidocumentário composto de entrevistas com mulheres empreendedoras.

O sexto capítulo tem por objetivo compreender como a mediação e a articulação da coordenação escolar favoreceram as diversas ações formativas empreendidas na Escola de Ensino Médio Gustavo Barroso, em Jaguaribe-CE, por meio de temáticas específicas, como a equidade de gênero e proteção das mulheres. Tem-se aqui um estudo de caso etnográfico, ancorado nos trabalhos de André (1995) e Minayo (2002), com procedimentos metodológicos de pesquisa bibliográfica e documental, observação participante e entrevistas. A investigação contou com a participação de dezesseis professores e um coordenador escolar e ocorreu durante as reuniões pedagógicas da instituição de ensino. Os achados da pesquisa revelam que a coordenação escolar assume uma função necessária de liderança no ambiente escolar e que a maioria das ações da escola passam necessariamente pela sua mediação e articulação. O capítulo posterior objetivou analisar de que forma a escola, especialmente a de tempo integral, pode atuar na desconstrução do machismo estrutural presente na educação brasileira,

promovendo a equidade de gênero, a valorização do protagonismo feminino e a transformação de práticas pedagógicas que historicamente reproduzem desigualdades. O estudo se fundamenta em questões do machismo estrutural na educação (Barrachi, 2004; Bourdieu, 1999), passando-se ao relato da importância da escola em tempo integral nesta desconstrução, o que inclui o envolvimento de todos os agentes da educação, incluindo família e comunidade (Roveroni, Momma, Guimarães, 2019; Freire, 2000), chegando-se à importância de uma boa formação docente (Carvalho, 2004; Bourdieu, 1999) para que se consigam ações educacionais mais equitativas. O estudo contribuiu para ampliação das práticas educativas voltadas à equidade de gênero. No capítulo seguinte, tem-se como objetivo fazer uma reflexão sobre questões que envolvem currículo e práticas escolares atuantes na produção e na reprodução das relações de gênero socialmente construídas, pautando-se por relações desiguais entre escolares, e como a teoria *queer* traz uma reflexão para um currículo mais abrangente, reflexivo e de respeito às diferenças. Este trabalho evidencia a necessidade da teoria *queer* na constituição do currículo escolar como prática reflexiva para uma educação que não reforce o sexismo. De caráter bibliográfico foram utilizadas concepções de gênero, escola, currículo e teoria *queer* tais como: Scott (1996); Silva (1999); Louro (2003, 2004); entre outros. Fez-se necessário problematizar questões de gênero na escola, bem como um currículo reflexivo com a inclusão da teoria *queer* como uma forma de promover a igualdade e a diversidade.

O capítulo nove busca apresentar os resultados de um projeto sobre violência contra a mulher promovido na escola de Educação Profissional Guiomar Belchior Aguiar localizada em Cariré-Ce. Nesse sentido, o projeto desenvolvido durante o ano de 2024 objetivou promover uma cultura de respeito e não-violência, contribuindo para a construção de uma sociedade mais segura para as mulheres. Há um reconhecimento de que a violência contra a mulher é um fenômeno complexo e multifatorial. O último capítulo aborda o empoderamento juvenil e cidadania, demonstrando o papel dos jovens na dinâmica e transformação comunitária. Durante o processo, os alunos identificaram como demanda urgente a revitalização do sistema de esgoto da Rua do Salgado, no distrito de Aranaú-CE. A proposta foi apresentada à Câmara Municipal, onde foi acolhida O sucesso da ação evidencia a potência de projetos escolares voltados à cidadania e à participação política, sugerindo sua replicação em outras instituições como estratégia para fomentar o engajamento social e fortalecer o papel da escola como espaço de transformação social.

O primeiro capítulo da Terceira Parte aborda a alimentação saudável com a absorção de nutrientes de forma correta é essencial para o desenvolvimento corporal das crianças e

adolescentes, evitando, assim, alguns tipos de patologias na fase adulta. Diante disso, objetivou-se desenvolver uma sequência didática dentro do conteúdo de sistema digestório com a temática os nutrientes de uma alimentação saudável para alunos da segunda série do ensino médio de uma escola pública estadual de Maranguape-CE em que se abordou os nutrientes participantes de uma alimentação saudável. Verificou-se que parte dos alunos ainda não tem conhecimento necessário sobre os nutrientes alimentares e uma alimentação saudável. O estudo concluiu que é possível estimular, nos estudantes participantes, o desenvolvimento de algumas competências e habilidades e a progressão por parte dos discentes para uma boa alimentação.

O segundo capítulo assume que o ensino de biologia é oriundo do entendimento coletivo sobre processos que ocorrem em nossas vidas e para o efetivo papel das ciências em nosso cotidiano torna-se necessário a relação deste com a prática investigativa. Assim, o objetivo deste trabalho foi a criação de um livro *pop-up* com o intuito de aprimorar o ensino de biologia com o uso de uma abordagem, interativa e visualmente estimulante por meio do protagonismo estudantil numa Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI). A experiência com *pop up* com o uso de experiências visuais e interativas demonstrou aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. A integração das aulas com o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) enriquece a aprendizagem ao combinar os seus diversos recursos. O capítulo seguinte teve como objetivo de incrementar a imersão científica de meninas na EEEP Professor Sebastião Vasconcelos Sobrinho foram organizados grupos de estudos com público feminino focando na aprendizagem baseada em projetos. Foi realizado um Projeto científico com alunas denominado Clube de Ciências Marie Curie para olímpiadas científicas. O clube de ciências incluiu discussão conjunta de conteúdos e resolução de questões. As alunas em questão concluíram as etapas propostas, o que influenciou no incremento de inscrições em olimpíadas em 2024. Houve um aumento de inscrições de 85 % na OCQ, 76% na ONC (as provas ainda não foram realizadas). No que diz respeito a OBA no ano de 2023 não houve premiações femininas já nesse ano de 2024 foram três medalhas conquistadas por alunas (dois ouros e um bronze). Além disso, 9 alunas realizaram inscrições no “Futuras cientistas” e 30 na olimpíada QuiMeninas. Conclui-se que o clube de ciências e aprendizagem por projetos promoveu um incentivo a iniciação científica contribuindo para equidade social.

O quarto capítulo discute que o ensino de botânica na educação básica enfrenta diversos problemas no processo de ensino/aprendizagem. Assim, o objetivo principal deste

estudo foi identificar a construção do conhecimento sobre botânica em uma turma do 3º ano do ensino médio durante uma eletiva de botânica. Os resultados do questionário aplicado antes da eletiva revelaram lacunas significativas no conhecimento botânico. Após a eletiva, observou-se uma melhoria notável: 100% dos alunos identificaram corretamente os grupos de plantas, e 90,2% responderam corretamente sobre as classificações botânicas. O capítulo seguinte aborda a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), como estratégia de ensino em Geografia, auxilia na didática pedagógica, facilitando o processo de Ensino/Aprendizagem da ciência geográfica. Nesse sentido, a Realidade Aumentada (RA) é apresentada enquanto ferramenta tecnológica que está potencializando a prática docente, por estar articulada com a realidade vivida dos educadores e educandos. Desse modo, o presente artigo apresenta e analisa experiências acerca do uso da Realidade Aumentada (RA) com o intuito de desenvolver nos escolares a aprendizagem cartográfica. A experiência ocorreu na disciplina de Geografia, nas turmas de primeiro ano do Ensino Médio da Escola de Ensino Médio Patronato Sagrada Família, em Fortaleza – CE. O foco foi desenvolver o raciocínio geográfico, e promover uma aprendizagem conectada às situações geográficas.

A pesquisa apresentada no sexton capítulo busca analisar o uso do percurso de habilidades pelos/as professores/as como estratégia didática para recompor lacunas de aprendizagens em Matemática nos/as estudantes da 3ª Série da CREDE 11. A metodologia utilizada partiu de uma pesquisa de natureza aplicada com uma abordagem qualitativa com objetivos descritivos, baseada em uma pesquisa ação precedida de um estudo bibliográfico com questionários como instrumentos de coleta de dados. A técnica de análise de dados foi baseada na análise de conteúdo para os questionários e na análise investigativa para os relatórios resultados das provas diagnósticas. O estudo destaca a relevância do percurso de habilidades na recomposição das lacunas de aprendizagem dos estudantes envolvidos no estudo. A pesquisa demonstrou a necessidade de encontros contínuos e construção de materiais estruturados alinhados às realidades escolares, apontando para a valorização da prática reflexiva docente como elemento essencial para aprimorar o ensino e aprendizagem. O capítulo posterior analisou o projeto de uma experiência de ensino de Botânica desenvolvida na EEMTI Professor José Teles de Carvalho, Brejo Santo-CE. O objetivo foi investigar e documentar a diversidade de plantas presente na escola, promovendo a compreensão teórica e prática dos principais grupos vegetais A abordagem estimulou discussões sobre os impactos ecológicos associados à introdução de espécies exóticas,

enfatizando a preservação da flora nativa e a implementação de práticas de conservação ambiental. Enfim, os estudantes foram estimulados a cultivar interesse, autonomia e as competências de pesquisa, além de reconhecer a importância da mulher na ciência, promovendo uma educação inclusiva, crítica e integrada ao cotidiano dos alunos.

O oitavo capítulo teve como objetivo promover o conhecimento sobre sexualidade e autocuidado, visando proporcionar informações que propiciem qualidade de vida sexual aos alunos regularmente matriculados num Centro de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação do Ceará. Configura-se como um relato de experiência de caráter descritivo e exploratório, com abordagem qualitativa. A ação educativa abordou as diferentes dimensões da sexualidade, enfatizando o autocuidado, a prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e a construção de relações interpessoais saudáveis e respeitosas. Também buscou fomentar a reflexão sobre igualdade de gênero. Assim, o estudo propiciou o aprendizado de relações fundamentadas no respeito, na responsabilidade compartilhada e na promoção do bem-estar individual e coletivo. Neste décimo capítulo o estudo objetivou investigar como o uso de materiais concretos pode melhorar o ensino de matemática para estudantes com deficiência visual no Ensino Médio da Escola Vivina Monteiro, por meio da pesquisa-ação, abordagem qualitativa fundamentada em Thiollent (2011). Esses estudantes enfrentam desafios devido à natureza visual da matemática, agravados pela falta de capacitação docente e recursos didáticos adequados, limitando seu desenvolvimento acadêmico e social. O método envolveu identificação das necessidades de um estudante cego, planejamento e implementação de oficinas semanais sobre operações aritméticas e geometria básica, utilizando sólidos geométricos, Multiplano e Geoplano. Concluiu-se que a metodologia adotada beneficia estudantes com e sem deficiência visual, promovendo ambientes de aprendizagem colaborativos e inclusivos.

O primeiro capítulo da Quarta Parte destaca que a arte geralmente acompanhou o desenvolvimento da humanidade, entretanto, as produções artísticas eram predominantemente desenvolvidas pelos homens, inviabilizando o protagonismo feminino. Diante disso, objetivamos analisar como as manifestações artísticas protagonizadas por mulheres podem refletir sobre as vivências sociais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e explicativa, conforme Gil (2007). Perante isso, realizamos pesquisas em textos acadêmicos acerca da temática, nos quais podemos citar as contribuições de Fischer (1987), Maluf e Mott (1998), Barbosa (1990), Duby e Perrot (1990) dentre outros. Para este trabalho, escolhemos 03 manifestações artísticas: a música “Dona de mim” de Iza; a pintura

“A coluna partida” de Frida Kahlo e o conto “Maria” de Conceição Evaristo. Essa atividade foi trabalhada na 2ª série, na EEMTI Senador Fernandes Távora, em Ereré-CE. Enfim, o estudo concluiu que as dificuldades enfrentadas e a falta de visibilidade social da arte feminina continua um desafio. No capítulo, seguinte a pesquisa objetivou compartilhar uma experiência pedagógica acerca das vivências corpo-artísticas com a ginástica para todos e as reflexões de gênero. Realizou-se assim, fundamentações teóricas em Corsino e Auad (2012), Moraes (2012), Prado (2014), Oliveira *et al.* (2021), e ancorou-se na abordagem qualitativa, tratando-se de um relato docente com três turmas das 3ª séries do Ensino Médio no primeiro semestre de 2024, em uma escola estadual do interior do Ceará. As reflexões de gênero representadas nas experiências corpo-artísticas da ginástica para todos enunciaram e corporificaram discussões envolvendo: os desafios e conquistas do processo de inserção das mulheres no esporte, o empoderamento feminino a partir da crítica ao padrão corporal, e o debate sobre a temática da independência feminina. Além disso, que essa prática docente mostra-se como um importante objeto de conhecimento para ser analisado e vivenciado nas aulas de Educação Física. Concluiu-se que o trabalho com a ginástica para todos possibilita a proposição de uma prática pedagógica reflexiva e crítica sobre as questões de gênero no contexto escolar.

A pesquisa apresentada no terceiro capítulo analisa o documentário Herdeira do Bumba Meu Boi: *a força feminina na cultura de Granja*, produzido pelo CEJA Guilherme Gouveia, em Granja (CE). Focado no protagonismo feminino na cultura popular, o estudo destaca a trajetória de Maria do Livramento dos Santos Ferreira, Maria Mocó, no Bumba Meu Boi. Utilizando o estudo de caso, investiga estratégias de resistência e empoderamento das mulheres, os desafios enfrentados em um cenário dominado por figuras masculinas e o potencial do documentário na promoção da equidade de gênero. Os resultados indicam que a produção audiovisual serve como ferramenta eficaz de valorização e visibilidade feminina, contribuindo para romper estereótipos de gênero, ampliar a compreensão inclusiva da cultura popular e fortalecer a identidade cultural nordestina. Este relato de experiência tem como objetivo apresentar reflexões sobre o despertar do empoderamento feminino no contexto escolar, por meio de uma apresentação artística composta por música e cordel. No capítulo seguinte objetiva-se debater sobre de que forma a arte pode contribuir para o reconhecimento do empoderamento feminino na história da humanidade e como pode ser abordada em contextos educacionais com o propósito de oportunizar à classe estudantil, debates acerca da desigualdade social sob a perspectiva de gênero. A experiência foi realizada na Escola de

Ensino Médio Fenelon Rodrigues Pinheiro, situada no município de Solonópole-CE. A metodologia adotada consistiu na análise da apresentação artística “A força da mulher”, a qual propôs reflexões sobre as formas pelas quais as mulheres enfrentam e superam adversidades, utilizando cordéis de poetisas locais, músicas conhecidas nacionalmente, além de falas pautadas nas superações e vitórias das mulheres, acompanhadas por violão.

O quinto capítulo, aborda o planejamento continuado da EEMTI Prefeito Dário Campos Feijó conduzido pelo projeto ARTCULT oriundo do grupo Cultura na Veia (2019), que abordou temas socioeducacionais urgentes por meio da arte e cultura e nas vivências das aulas de História e na Eletiva Memória e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Com a concordância da comunidade e orientação assertiva da SEDUC-CE, em consonância com a temática “*Educação e equidade de gênero: contribuições docentes para uma escola plural, inclusiva e acolhedora*”, o projeto objetivou ações pedagógicas para abordar a história patriarcal, machista, sexista e misógina que tangenciam o valor feminino. Foi usado o modelo interseccional do projeto, visto que as opressões ocorrem de maneiras simultâneas, afetando intensamente mulheres negras, indígenas, ciganas e deficientes. O ARTCULT interseccionalidades emerge como diretriz fundamental objetivando estudantes mais conscientes e respeitadores para mudar esse modelo heteronormativo hegemônico O último capítulo relata a experiência pedagógica "Curta Cidadã", realizada na E.E.M. Prefeito Antônio Conserva Feitosa no contexto do projeto Selo Escola Antirracista, com o objetivo de promover reflexões sobre equidade de gênero entre estudantes da educação pública. A ação consistiu na exibição de curtas-metragens seguidos de debates, proporcionando um espaço de diálogo e pensamento crítico. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Guacira Lopes Louro, Bell Hooks, Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes, Alain Bergala e Paulo Freire, que discutem questões de gênero, raça, identidade e o uso do cinema na educação. Os resultados evidenciam o potencial do audiovisual como ferramenta pedagógica para fomentar a empatia, a consciência crítica e a valorização da diversidade no ambiente escolar.

O primeiro capítulo da Quinta Parte aborda a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de Ciências Humanas através da modalidade híbrida apresenta desafios e oportunidades no contexto educacional hodierno. Este estudo tem como objetivo principal analisar como as estratégias pedagógicas baseadas em TDICs podem fortalecer as aprendizagens em disciplinas de Ciências Humanas. A relevância da pesquisa destaca-se, portanto, pela crescente demanda por práticas educacionais inovadoras que integrem tecnologia de forma significativa, visando ampliar a eficácia do ensino e engajar os

estudantes de maneira mais efetiva. Usando a metodologia de análise bibliográfica, foram revisados artigos, livros e teses que discutem educação híbrida, TDICs e práticas pedagógicas em Ciências Humanas. Entre os principais teóricos discutidos estão Bacich; Tanzi Neto; Trevisani (2015), Moran; Masetto; Behrens (2000), Kenski (2012), Valente (2014) e Freire (1996). Este estudo revela que a integração das TDICs na educação híbrida pode promover um ambiente de aprendizagem mais colaborativo, interativo e personalizado em Ciências Humanas. No capítulo seguinte, retoma-se a educação híbrida, combinando modalidades presenciais e *online*, tem demonstrado ser uma abordagem eficaz para a educação hodierna, principalmente com a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Este estudo tem como objetivo investigar como a implementação de tecnologias emergentes na educação híbrida pode promover a equidade e a inclusão digital entre diferentes grupos socioeconômicos. A análise dos dados revelou que políticas educacionais centradas na equidade e inclusão digital são essenciais para maximizar os benefícios das TDICs. Concluiu-se que a integração das tecnologias emergentes na educação híbrida exige um compromisso contínuo com investimentos em infraestrutura e capacitação docente, focando na personalização do ensino e na prática colaborativa, objetivando não apenas à melhoria do desempenho acadêmico, mas também à promoção da equidade e inclusão digital.

No terceiro capítulo admite-se que a ciência, como muitas áreas, ainda é marcada pela predominância masculina. Dados da Unesco mostram que menos de 30% dos pesquisadores no mundo são mulheres, evidenciando a urgência em promover maior equilíbrio de gênero. Objetivando transformar esse cenário, o Laboratório Educacional de Ciências (LEC) da EEMTI Maria Conceição de Araújo desenvolveu iniciativas voltadas ao empoderamento feminino na ciência. Entre as ações estão a Oficina "*Iniciação Científica na Sala de Aula*", a criação de um clube exclusivo para meninas, sessões de tutoria e participação em programas como "Futuras Cientistas". As alunas foram incentivadas a desenvolver projetos de pesquisa e a participar de feiras e competições, como a "Liga Jovem". Enfim, as ações do LEC revelaram que, com apoio e estímulo adequados, podem ser rompidas barreiras de gênero e promover uma formação mais equitativa, contribuindo para um futuro acadêmico e profissional mais inclusivo. No último capítulo defende-se que a educação libertadora, conforme Paulo Freire, deve promover o pensamento crítico, a autonomia, a inclusão de pessoas com deficiência (PcD) e a equidade de gênero. Freire, enfatiza que a educação deve libertar o indivíduo, capacitando-o a transformar a realidade. Integrar a *gamificação* com a equidade de gênero é essencial para criar um ambiente educacional inclusivo e justo. A

gamificação engaja os alunos, permitindo que aprendam observando e interagindo em ambientes simulados, tornando o aprendizado mais dinâmico. Promover a equidade de gênero dentro desse contexto desafia estereótipos e fomenta respeito e colaboração, essenciais para uma sociedade mais equitativa. O jogo EGEPROM, utilizado por alunos do ensino médio, exemplifica essa integração, simulando o processo de recrutamento no *Minecraft* e desafiando estereótipos de gênero em uma indústria tradicionalmente masculina. A pesquisa com 40 alunos, incluindo PcD, na Escola Estadual de Educação Profissional Francisco Aristóteles de Sousa, em Itaitinga, Ceará, usou uma abordagem social quali-quantitativa e exploratória, com observação participante. Concluiu-se que apoiar este projeto é investir em uma educação transformadora, independentemente de gênero ou deficiência.

O primeiro capítulo da Sexta Parte apresenta um relato de experiência realizado na EEEP Paulo VI. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de caracterizar o Turismo Sustentável e o Turismo Cultural. O Turismo Sustentável é muito importante para a sociedade, pois busca desenvolver a sustentabilidade por meio de experiências turísticas inovadoras. Nele estão inclusas as ideias de preservação dos locais através do Turismo Cultural. A cidade de Fortaleza (CE) tornou-se um importante polo turístico do país, essa pesquisa tem como objetivo proteger e salvaguardar o patrimônio cultural dessa cidade, mais especificamente o seu patrimônio cultural imaterial, por meio do estudo sobre o maracatu cearense como elemento de fortalecimento das relações étnico-raciais. Além disso, foi escolhido o maracatu cearense para ser abordado como objeto de estudo desse trabalho. Foram realizadas duas apresentações artísticas sobre o maracatu cearense durante a Feira Cultural e Científica da escola, a primeira foi chamada de “Brincar de Maracatu” e a segunda foi a “Coroação da Rainha Negra do Maracatu Cearense” na Escola de Ensino Médio Padre Arimateia Diniz. No capítulo posterior, a proposta foi integrar uma competência do ensino médio que envolve a compreensão e mobilização das diversas linguagens e práticas artísticas e sociais. A metodologia utilizada incluiu o *brainstorming* e a sequência didática (SD) para explorar como os estudantes percebem e estereotipam os indígenas, revelando uma série de preconceitos comuns. Além disso, os estudantes foram convidados a analisar imagens de obras de arte do livro didático do Novo Ensino Médio, incluindo “Conselho de homens Xicrin-Kayapo, 1966” de Claudia Andujar e “História do Brasil: little boys and girls” de Anna Bella Geiger, para estimular uma apreciação crítica e uma melhor compreensão das representações indígenas.

O terceiro capítulo investiga práticas pedagógicas destinadas à promoção das relações

étnico-raciais no ambiente escolar, destacando seu papel transformador na construção de uma educação plural, inclusiva e crítica. A pesquisa fundamenta-se nas concepções de Paulo Freire (1986), Bell Hooks (1994) e Pierre Bourdieu (1986), cujas obras oferecem subsídios teóricos para compreender a educação como prática de liberdade, conscientização e análise crítica das desigualdades sociais. Foram realizadas revisão bibliográfica e observações em campo no 2° Colégio da Polícia Militar Cel Hervano Macêdo Júnior e na EEMTI Almiro da Cruz, onde práticas educativas envolvendo a cultura afro-brasileira e indígena foram analisadas. Concluiu-se que adotar práticas inclusivas amplia a experiência escolar e potencializa a formação de cidadãos engajados na luta por justiça social e equidade em uma sociedade diversa. No capítulo seguinte, foi abordada a desigualdade de gênero é uma questão atual persistente em diversas áreas da sociedade, incluindo na educação. O estudo teve como objetivo realizar um diagnóstico de projetos que incentivam a participação de estudantes de diferentes gêneros em eventos científicos e olimpíadas escolares e se justifica pela necessidade de incentivar ambientes educacionais mais igualitários e inclusivos. Neste trabalho foi realizado um estudo de caso, no qual investigou a inserção dos estudantes da EEEP Clemente Olintho Távora Arruda em atividades científicas e a importância e função de um Departamento Olímpico e Científico Estudantil (DOCE) implantado na escola. Enfim, após entrevistar algumas alunas que estudaram na escola e estão na universidade, foi possível identificar como estratégias práticas como esta contribuem para fomentar o desenvolvimento acadêmico e a igualdade de gênero por meio desses projetos.

O quinto capítulo, apresenta os resultados de uma experiência pedagógica desenvolvida com turmas da primeira série do ensino médio da escola estadual de educação profissional Alfredo Nunes de melo, em Acopiara-Ce. A proposta consistiu na elaboração de uma sequência didática com foco na valorização dos saberes e culturas dos povos indígenas do Ceará, envolvendo atividades como exibição de vídeos, leitura da obra "Ideias para adiar o fim do mundo" de Ailton Krenak, produção de infográficos e apresentação de salas temáticas. A experiência teve como objetivo sensibilizar os estudantes para a necessidade da diversidade étnico-cultural, promover o pensamento crítico e fomentar uma educação comprometida com a equidade. O capítulo seguinte propõe a criação e a implementação do Selo Escola Inclusiva no Estado do Ceará como uma estratégia para fortalecer as práticas educacionais voltadas à promoção da equidade, da acessibilidade e da inclusão escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter propositivo, que desenvolvem ações inclusivas, complementando iniciativas já existentes, como o Selo Escola Sustentável e o Selo Escola

Antirracista. Concluiu-se nos resultados que são destacados os impactos esperados, como o fortalecimento da cultura de inclusão, a ampliação da acessibilidade física e pedagógica, o estímulo à gestão participativa e a disseminação de práticas exitosas.

O sétimo capítulo, apresentou algumas ações e práticas educacionais inclusivas no Colégio Estadual Governador Flávio Marcílio, sob a jurisdição da CREDE 10 em Russas-CE. As iniciativas e políticas públicas de inclusão às pessoas com deficiências a partir do cenário quantitativo revelou-se preocupante devido ao baixo quantitativo estudantes nessa condição. O referencial teórico principal está amparado em três obras. A título de apresentação didática elencou-se: Diálogos sobre Inclusão e Diversidade de Geny Lustosa e Orientações para o atendimento de estudantes público-alvo da Educação Especial (publicação da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-Ce) - Programa Ceará Educa Mais. No período letivo do primeiro semestre de 2024 tivemos a alegre satisfação de contarmos com a Sala de AEE-Atendimento Educacional Especializado (espaço físico destinado às práticas inclusivas principais com o apoio de 3 cuidadores/as através de recursos e serviços necessários à inclusão escolar de estudantes da Educação especial. No capítulo seguinte abordou-se a formação continuada de professores nas áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM) configura-se como elemento central para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de responder às demandas da diversidade nas escolas públicas. Este estudo tem como *objetivo analisar os impactos sociais e pedagógicos de programas de formação continuada voltados à inclusão educacional em escolas da rede estadual do Ceará*. Tratou-se de um estudo qualitativo, de caráter exploratório, com base em análise documental e revisão bibliográfica. O referencial teórico fundamenta-se em autores como Mendes (2016), que discute os princípios da educação inclusiva, Garcia e Jesus (2019), que abordam a formação docente para a diversidade, e Mello e Souza (2021), que analisam o uso de tecnologias assistivas no contexto escolar. Enfim, houve avanços na compreensão de conceitos como equidade, acessibilidade e direito à aprendizagem, bem como maior conscientização dos docentes sobre a heterogeneidade das salas de aula. Contudo, persistem desafios na operacionalização dos conhecimentos adquiridos.

No capítulo nove refletiu-se sobre desenvolvimento de projetos atrativos, dinâmicos, inovadores, reflexivos e criativos disciplina Eletiva, tem sido desafiador e marcante para os docentes, nas escolas públicas de tempo integral em nosso país. Este relato de experiência apresenta o processo de execução de um projeto da disciplina Eletiva, de produção,

publicação e divulgação de um livro digital coletivo bilíngue, realizado por alunos surdos e ouvintes do 5º ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal de Tempo Integral de Educação Bilíngue Francisco Suderland Bastos Mota, em Fortaleza. A escola apresenta uma proposta de educação na perspectiva bilíngue, para alunos surdos. O projeto com o tema Inclusão social, teve como objetivos: ser um instrumento de pesquisa, de discussão e reflexão sobre o conceito e a importância da inclusão social; da promoção do respeito, da empatia, da responsabilidade social, de comunicação, de troca de experiências e de uso das tecnologias digitais, no processo de formação de seus alunos. Concluiu-se que o projeto possibilitou o protagonismo e um melhor aprendizado por parte dos alunos participantes. O décimo capítulo apresenta os resultados de uma pesquisa-ação realizada no CEJA Guilherme Gouveia, em Granja-CE, como parte das atividades do "Selo Escola Antirracista". A proposta enfatizou o protagonismo do sagrado feminino nas religiões afro-brasileiras, com ênfase na valorização das mães de santo e das divindades femininas como Iemanjá, Iansã, Oxum e Nanã. A partir da discussão em tese, utilizando como referencial teórico de (RODRIGUES, 2025; NOGUEIRA, 2023; NOVAES, 2020; ROCHA et al, 2017; MARIOSA et al, 2019) A abordagem qualitativa de observação participativa na metodologia pesquisa-ação foi embasada com as contribuições de (SILVA,OLIVEIRA e ATAÍDES, 2021).Usou-se o jogo "Tarô dos Orixás" como ferramenta pedagógica e espiritual, a ação envolveu alunos, professores e funcionários da instituição, promovendo reflexões sobre ancestralidade, espiritualidade, autoconhecimento e enfrentamento ao racismo religioso. A Umbanda e o Candomblé foram reconhecidos como espaços de preservação de saberes ancestrais, resistência cultural e espiritual frente as violências do racismo estrutural e à intolerância religiosa. Enfim, as escolas foram reconhecidas como espaço de diálogo, valorização das religiões de matriz africana.

O primeiro capítulo da Sétima Parte defende que a educação física pode desempenhar um papel fundamental na desconstrução de estereótipos de gênero, promovendo a igualdade e inclusão. Este estudo foi realizado com alunos do 1º ano da EEEP Dep. José Maria Melo, em Guaraciaba do Norte - CE, e teve como objetivo investigar a influência das normas de gênero nas práticas corporais, além de incentivar reflexões sobre a igualdade de gênero. A atividade envolveu a exibição de vídeos sobre gênero e esportes, seguida por discussões sobre como os alunos compreendem as influências das normas de gênero nas atividades físicas. A turma foi dividida em grupos e desafiada a identificar estereótipos de gênero associados a diversas práticas esportivas. Após isso, foram realizadas atividades em que os papéis tradicionais de

gênero foram invertidos, com meninos praticando dança e meninas jogando futsal. Enfim, a aula demonstrou o potencial da educação física na desconstrução de estereótipos de gênero, tanto no contexto escolar quanto na vida cotidiana. O capítulo posterior abordou a reestruturação do Ensino Médio noturno na rede estadual do Ceará, com foco na 2ª série e nas mudanças promovidas pelo Novo Ensino Médio. A organização curricular por áreas do conhecimento, aliada à Formação Técnica e Profissional, visa atender estudantes que conciliam trabalho e estudo, promovendo inclusão e formação integral. O objetivo geral é analisar os impactos pedagógicos e sociais da implementação dessa nova estrutura, verificando sua eficácia na promoção da equidade educacional e na preparação dos alunos para o mercado de trabalho e a cidadania. A pesquisa adota metodologia qualitativa, com análise documental, entrevistas e questionários com estudantes, professores e gestores. Referências como Freire (1996), Saviani (2007) e Arroyo (2011), além de diretrizes oficiais, fundamentam a discussão. Os resultados apontam maior engajamento, redução da evasão e fortalecimento de projetos de vida. Os impactos incluem avanços na equidade e ampliação de oportunidades. Em termos de cidadania, as escolas noturnas assumem papel formativo essencial, consolidando-se como espaços de resistência, inclusão e transformação social.

No capítulo seguinte o tema central deste relato de experiência está relacionado ao ensino de Geografia e Inglês, fundamentou-se na interdisciplinaridade no âmbito da educação de adultos, em especial, na sua modalidade semipresencial. Este relato de experiência possui como suporte a metodologia libertadora freireana (FREIRE, 2024) que compreende a necessidade de articular várias vias dos saberes para cooperar no processo de aprendizagem. Para tal feito, mobilizamos estratégias lúdicas, como conciliar o conteúdo com atividades corriqueiras dos discentes e expor por meio de música o conhecimento abordado. Com esse intuito, exploramos a introdução de léxicos em inglês, realizamos uma roda de conversa sobre o tema Meio Ambiente. O quarto capítulo corresponde a um recorte da tese de doutoramento intitulada: *Autonomia Discente no Ensino Semipresencial de Adultos no Brasil a partir da perspectiva freiriana*, e apresenta um panorama geral de estudos levantados que são apresentados acompanhados das referências, de informações sobre o local da instituição vinculada aos autores e a identificação dos objetos pesquisados. Convém detalhar que se trata de abordagem quanti-qualitativa de caráter bibliográfico, mediante análise de conteúdo de natureza inventariante e descritivo da produção acadêmica sob a temática da autonomia na EJA. Conta com o aporte teórico de Romanowki e Ens (2006), Severino (2006) entre outros. Concluiu-se que o número de artigos identificados nesse levantamento demostra uma certa

lacuna ou invisibilidade no contexto da produção teórica neste campo de saber. O estudo posterior, de abordagem qualitativa e natureza bibliográfica, analisa o papel das escolas na implementação da educação libertadora, conforme proposta por Paulo Freire, com o objetivo de promover o desenvolvimento pleno do educando nas dimensões cidadã e profissional. Parte-se do pressuposto de que a superação da educação tradicional exige práticas pedagógicas que favoreçam a autonomia, a dialogicidade e a conscientização dos alunos. Como método, adota-se a revisão de literatura (ECHER, 2011), com base teórica em Freire (1987), Gerhardt e Silveira (2009), Arantes e Ferreira (2019) e outros autores que discutem metodologias ativas e integração curricular. Os resultados apontam que estratégias como aprendizagem baseada em projetos e sala de aula invertida favorecem o desenvolvimento integral dos estudantes, estimulando suas dimensões intelectual, emocional, social e física. A integração entre currículo acadêmico e formação profissional, associada a parcerias com empresas, amplia a qualificação dos alunos para o mundo do trabalho. Entre os desafios identificados estão a resistência institucional, a falta de infraestrutura e ausência de políticas públicas específicas. Conclui-se que a efetivação da educação libertadora depende de investimentos em formação docente, apoio institucional e políticas que incentivem práticas escolares críticas.

No sexto capítulo aborda-se o projeto “A Valorização e o Respeito com princípios de igualdade, tolerância e cidadania... Prazer! Sou a FEIRA DO CONHECIMENTO GERARDO MAJELLA–FECOGEM” foi desenvolvido na EEMTI Gerardo Majella Mello Mourão, em Ipueiras-CE, com o objetivo de conscientizar as/os discentes acerca da necessidade de gerar respeito, aceitação e melhor interação entre elas/es, surgindo a necessidade de construir um ambiente que desperte a valorização e o respeito com princípios de equidade, tolerância e cidadania. A metodologia usou pesquisas exploratórias, práticas, explicativas, descritivas e bibliográficas, fundamentada numa abordagem qualitativa. O planejamento foi efetivado em atividades referentes ao Núcleo de Trabalho Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS), Estudo Orientado, Formação para Cidadania, Unidades Curriculares Eletivas e área das Ciências Humanas, com atividades referentes ao Dia da Consciência Negra. Para fundamentar as ações, foram feitas entrevistas, pesquisas em *sites* e livros. Enfim, as/os estudantes foram instigadas/os a buscar uma escola plural, inclusiva e acolhedora, respeitando a equidade de gênero, elevando sua autoestima para atingir uma aprendizagem significativa. No capítulo posterior a prática de debate em sala de aula, de acordo com os estudos da oralidade, tem sido considerada uma atividade de grande potencial para a formação da cidadania, fortalecimento

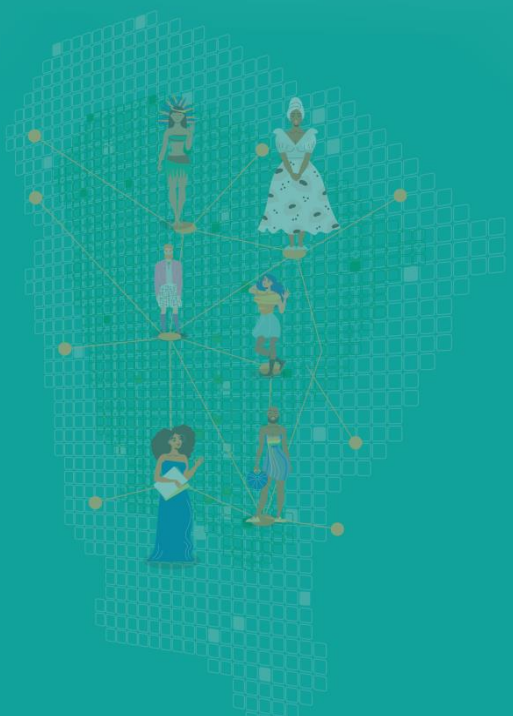
da equidade e promoção dos Direitos Humanos na escola. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), o debate potencializa capacidades argumentativas dos estudantes, o respeito à diversidade, bem como a construção coletiva de conhecimentos. A discussão sobre a prática de debate em sala de aula emerge como ferramenta para promover a cidadania, a equidade de gênero e a garantia do direito à fala como forma de promover o desenvolvimento pleno dos estudantes.

No oitavo e último capítulo dessa coletânea apresentou-se os resultados de um projeto desenvolvido no Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA de Iguatu, revelando como a participação feminina na Educação de Jovens e Adultos (EJA) contribui para o empoderamento e a resistência de mulheres por meio da análise de suas histórias de vida e trajetória educacional. Desse modo, nesta pesquisa foram documentadas histórias inspiradoras que possam servir de exemplo para outras mulheres que compartilham da mesma realidade. Logo, a metodologia adotada é qualitativa, utilizando histórias de vida coletadas através de entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental. Ademais, a análise dos dados foi realizada por meio de codificação temática, permitindo identificar padrões e temas recorrentes nas narrativas das participantes. Teoricamente, o estudo baseou-se em conceitos de autores como Paulo Freire (2019), Bell Hooks (2013), Michel Foucault (1979), entre outros. A pesquisa pretendeu, além de contribuir para a compreensão do papel da EJA no empoderamento feminino, também inspirar políticas públicas e práticas educacionais que promovam a inclusão e a equidade de gênero na educação. Concluiu-se que as histórias de vida documentadas servirão como testemunhos da força e resiliência das mulheres, promovendo inspiração e esperança para outras que enfrentam desafios semelhantes.

Professor Doutor Rosendo Freitas de Amorim

Parte 1

A luta das mulheres na ciência, na política e na educação: exemplos de mulheres que transformaram e/ou transformam a sociedade cearense



RELAÇÕES DE GÊNERO E O ENSINO DE HISTÓRIA: entre a transversalidade do documentário transversais e a insubmissão do documentário insubmissas

Gender Relations And The Teaching Of History*: between the transversality of the documentary transversais and the defiance of the documentary insubmissas*

Tomaz Caetano Dutra[1]
Cícero Joaquim dos Santos[2]

Resumo:
De acordo com o presente artigo, busca-se compreender como as relações de gênero incorporam e instrumentalizam a narrativa histórica a partir de um olhar generificado que viabiliza a representação do passado, mediado pelas relações de poder a partir de uma análise de gênero. Compreende-se dois documentários analisados aqui como dimensões propositivas para a investigação das relações de gênero no ensino de história, como "Transversais" e "Insubmissas" e como essas narrativas audiovisuais, nos permitem analisar a humanidade dos corpos a partir da conceitualização de gênero. Utiliza-se como campo teórico de aprofundamento dessa abordagem o pensamento de Joan Scott (2012) e suas considerações sobre a temática de gênero, e como as relações sociais do presente ainda são moldadas por uma estrutura de pensamento heteronormativa que confronta qualquer tipo de sexualidade que não representa seu viés binário.

Palavras-chave*:* Ensino de História. Insubmissas. Transversais. Relações de Gênero.

Abstract:
According to this article, the aim is to understand how gender relations incorporate and instrumentalize historical narrative from a gendered perspective that enables the representation of the past, mediated by power relations through a gender analysis. two documentaries analyzed here, transversais and insubmissas, are understood as propositional dimensions for investigating gender relations in the teaching of history, and how these audiovisual narratives allow us to analyze the humanity of bodies through the conceptualization of gender. the theoretical framework for deepening this approach is based on the work of joan scott (2012) and her considerations on the theme of gender, as well as how present-day social relations are still shaped by a heteronormative structure of thought that confronts any type of sexuality that does not align with its binary bias.

Keywords: *Teaching History. Insubmissas. Transversais. Gender Relations.*

[1] Mestrando no Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória na Universidade Regional do Cariri – URCA, lotado atualmente na EEMTI Alda Férrer Augusto Dutra na cidade de Lavras da Mangabeira-CE.
[2] Pós-doutorado em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Doutor em História pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2017). Docente do PPG-ProfHistória, do PMPEDU e do Departamento de História da URCA).

1 INTRODUÇÃO

Pontuar como uma das características centrais ao ensino de história as relações de gênero, nos permite visualizar uma condição representativa aos seres humanos que anteriormente eram negligenciadas no intercurso da narrativa histórica. A marcação do gênero reconfigura diretrizes que começam por se apresentar como investidas, transformações e mudanças que remodelam o espaço histórico da narrativa, na medida que a dimensão de gênero incorpora elementos estruturantes no pensar e no agir de seres humanos, constituindo seus modos de ser e de viver.

Na compreensão de como as relações de gênero ilustram uma nova forma de se enxergar a história humana, é possível associar tal perspectiva analítica a história do deus grego Hemafrodito, fruto do relacionamento amoroso de Hermes e Afrodite, que ao ser levado pelas ninfas até o Monte Ida, encontrara-se com Salmacis, uma ninfa aquática. Ao observar as belas feições do jovem deus, tenta seduzi-lo, mas ele a rejeita. Ao se despir e se banhar em uma lagoa, Hemafrodito fora surpreendido por Salmacis, que espairecida de amores pelo jovem deus, conclama aos deuses que nunca mais os separem. O desejo fora atendido e Hemafrodito e Salmacis se unem em um mesmo corpo, tornando-se agora um gênero intersexual, envergonhado sobre sua nova condição, amaldiçoa todos/todas a se tornarem intersexuais no momento que se banharem no mesmo lago no qual havia mergulhado.[3]

A história de Hemafrodito nos conduz a uma reflexão em que o gênero seria algo fluido, como as águas do Monte Ida, possibilitando uma nova condição aos corpos, que agora não se enxergam mais aprisionados a fisionomia biológica que herdaram em seu nascimento, mas sim, na possibilidade de florescer uma sexualidade, despertando um flerte ao gênero igual e/ou oposto, reconstruindo uma sensibilidade e subjetividade condensada por um prazer carnal e por uma mentalidade *generificada* que passa agora por reproduzir a materialidade de sua dimensão subjetiva, através de um corpo, de um pensamento ou de uma atitude que lhe faz ressignificar a sua existência.

Na medida que o gênero configura uma perspectiva de identificar as relações humanas no tempo, dois documentários se apresentam como cruciais para o desenvolvimento de nossas reflexões, que são os documentários: “Transversais”, dirigido por Émerson Maranhão no ano de 2019, e disponível na plataforma de filmes via *streaming* da Netflix, e o documentário Insubmissas produzido pela Associação REMOP (Retratores da Memória de Porteiras) e

[3] Informação disponível em: http://www.letras.ufes.br/sites/letras.ufes.br/files/field/anexo/e-book_Jornada_de_Estudos_Classicos_2010.pdf. Acesso em: 2 jun. 2015.

disponível na plataforma digital de vídeos do YouTube. Tais elementos transmutam um novo olhar sobre as relações de gênero e o ensino de história, que passam agora a serem ressignificados por essa nova visão histórica de se interpretar as relações de poder a partir e através da sexualidade dos corpos humanos na história.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A produção do documentário Transversais em 2019 e ainda em exibição na Netflix no seguinte ano de 2024, demonstram uma produção audiovisual que busca recortar através dos relatos dos/das personagens entrevistados/entrevistadas, uma ressignificação de sua existência a partir da transversalidade do gênero. As/os personagens citadas/citados habitam o território do Estado do Ceará, mais precisamente na região metropolitana de Fortaleza e reproduzem um relato generificado de como a sua transição acabou por marcar o fator decisivo da sua existência. Diante do conceito de gênero, a autora Joan Scott (1990, p. 86) nos apresenta suas seguintes definições:

> Minha definição de gênero tem duas partes e diversas subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder.

Compreende-se as relações de gênero como um fator constitutivo das relações sociais humanas. A sexualidade dos corpos, assim como o gênero, e as relações sexuais, conseguem por promover a compreensão de lugar no qual é localizado o ser humano, interpretando um sistema de violência, de dominação e de controle, por meio de uma estrutura sexualizada que começa por reproduzir lugares específicos aos gêneros na sociedade, por exemplo, o lugar da/do homossexual, do/da heterossexual, do/da bissexual, do/da intersexual e etc. Essa leitura de dominação pelo gênero será possível apenas se identificarmos a categoria de gênero como um alicerce fundante na estrutura de pensamento histórico sobre as relações de poder, por meio da expansão do patriarcado e da sua sistematização binária de divisão dos sexos.

O documentário apresentado nos apresenta assim um “não lugar” que antes fora negligenciado pela narrativa histórica, e esquecido nas problematizações dos historiadores na análise das configurações de poder nos espaços sociais humanos. A transversalidade de gênero, por intermédio da adoção da feminilidade ou da masculinidade, nos ajuda a reconstruir o ser humano como um ser carregado de fluidez, sendo seu gênero carregado de simbologias, espiritualidades e tensões.

> Judith Butler busca destruir o sistema binário que opõe natureza (sexo) e cultura (gênero), o eu e o outro, e defende que "o sexo não é dado biologicamente, sobre o qual o gênero é construído"; ao contrário, é apenas um ideal regulativo materializado num corpo por meio de práticas normativas reiteradas. (PEDRO, 2011, p. 275)

Ao observar em seu corpo biológico a impossibilidade da representação do seu ideal de existência, inúmeras personagens passam agora a desafiar o seu passado, a sociedade e a sua família como a representação desses sistemas de reprodução de práticas normativas, ao estabelecer uma nova roupagem generificada a esse corpo, e mesmo já reproduzindo essa feminilidade/masculinidade nos seus mais variados aspectos subjetivos, ainda não a materializa em sua performatividade corporal, e quando o/a sujeito/sujeita se inibe de reproduzir essa performatividade de gênero em seu corpo, acaba inibindo a si mesmo/mesma de reencontrar sua verdadeira existência, na ausência da coragem para a transgressão do gênero, estará ele/ela condenado/condenada ao perpétuo aprisionamento em seu "armário" subjetivo.

A transversalidade por mais que possa aparentar uma suave expressão de transição, de locomoção gradual e controlada a outro espaço de gênero, é um conceito que enuncia um discurso de coragem, de força, resistência e resiliência contra práticas normativas que buscam enquadrar e frear essa força revolucionária que nos move. Transversalidade é em sentido mais estrito o ato de transgredir, sobrepor-se a uma condição lastimante e ruidosa que nos apequena e nos diminui a um controle patriarcal e binário que procura nos encaixar em moldes prefixados nos seus específico sistemas de pensamento, que não objetivam humanizar o ser humano no sentido de conhecer seus atributos e a sua humanidade, mas de reproduzir cópias de seus corpos patriarcalizados, não bastando o código genético transmitido aos descendentes, o pai ou a mãe quer que o filho ou a filha reproduza sua mesma sexualidade, sua visão de mundo, e que continue uma perpétua acumulação de riquezas para uma vida que ainda não existe. Diante da reflexão apresentada, Joan Scott (2012, p. 344) por meio de sua análise de gênero, sintetiza que:

> Para os oponentes do gênero, a palavra conjura fantasias de desejo de liberdade selvagem, de sexualidade descontrolada. Se, como eles sustentam, heterossexualidade e ordem social são intimamente ligadas, uma provê a fundação natural da outra, então gênero – a atribuição arbitrária e contingente de papéis para corpos sexuados – inverte as relações (fazendo a sociedade a determinante da identidade sexual). Mesmo se os referentes são restritos a homens e mulheres, a ideia de que eles são definidos "dentro do contexto da sociedade" coloca em questão a própria reivindicação da auto-evidência biológica. Na lógica destes críticos, então, gênero leva inexoravelmente à liberdade da orientação sexual, ao desprendimento do desejo de seu mandato reprodutivo. Uma vez que o desejo é libertado desta forma, ele aparentemente não tem limites. Homossexuais, bissexuais, transexuais são a encarnação fantasmática do fim do homem.

A análise de Joan Scott (2012) a respeito da categoria "gênero", reporta o estabelecimento de uma normatividade milenar, idealizada pelo cristianismo medieval e incorporada pelos estados laicos e republicanos do século XX, com o pretenso objetivo de fornecer papéis específicos aos corpos que seriam dotados por sua vez de almas, almas essas criadas e definidas por Deus que conduziria por meio de sua magnânima sapiência uma alma "masculina" a um corpo masculinizado por um pênis e portanto "homem" por natureza da ação divina, ou uma alma fêmea em um corpo que seria dotado de feminilidade por se encontrar ausente de pênis.

Nesse espaço heteronormativo idealizado e efetivado pela cristandade medieval, moderna e contemporânea, a transversalidade provoca arrepios, por representar a decadência de uma ordem milenar que fracassou no seu papel de reprimir, silenciar e ocultar uma sexualidade presente nos corpos, e que ansiava por revelar sua homossexualidade, sua bissexualidade e sua transexualidade, ansiava também por representar um papel de protagonismo no teatro social, arquitetando um novo ser humano caracterizado agora por suas relações de gênero, combatendo incessantemente a visão conservadora de que a existência de gays representaria uma visão fantasmática do fim do homem, ou de que o orgulho lésbico seria a anunciação da extinção da mulher.

A partir do documentário Insubmissas disponível na plataforma virtual de vídeos do YouTube, relata-se a história de cinco personagens de uma pequena cidade no interior do Ceará chamada Porteiras. Os relatos dessas personagens se interseccionam na possibilidade de se contar histórias de superação, de dor e principalmente de coragem a partir do marcador de gênero, através da sexualidade na qual esses corpos aspiravam possuir, tal sexualidade é compreendida aqui como um fator determinante na identidade sexual, e responsável por definir as características que regem a humanidade desses/dessas sujeitos/sujeitas. Compreende-se que tais marcadores podem ser exemplificados pela seguinte contextualização histórica.

> Weeks (2007) esclarece que tanto o termo 'heterossexual' quanto o termo 'homossexual' parecem ter sido cunhados ao mesmo tempo, na Alemanha, em 1869, por Karl Kertbeny, um escritor austro-húngaro, com o intuito político de revogar as leis anti-sodomitas do país. Até então, a atividade sexual entre pessoas do mesmo sexo era chamada de sodomia, com ligações religiosas em uma base moral cristã. Em muitos países havia sanções e penas criminais para quem incorresse no crime da sodomia. (WOLFF; SALDANHA, 2015, p. 37)

Na cultura social de uma cidade interiorana do Nordeste, os valores cristãos se encontram arraigados aos aspectos mais estruturantes das relações sociais dos sertanejos, tais

expressões de gênero representam no tocante, uma transgressão de valores normativos que definiram por tempos imemoriais a sexualidade dos corpos nordestinos, regulados por um conservadorismo cristão que reafirmava os limites do amor, da paixão e principalmente da sexualidade. As personagens no entanto não se deixam intimidar pelos desafios que elas possam enfrentar, sua luta de defesa pela orientação sexual que lhes caracterizam e dão forma, fundamenta a estrutura de sua humanidade, sua insubmissão perante um regimento de valores arraigados em solo nordestino, respalda a organicidade e o teor revolucionário de seu movimento de libertação, uma libertação de corpos aprisionados pelo sacrilégio olhar interiorano.

Diante da fala de Weeks (2007), a homossexualidade em/de Porteiras contrasta com a aparente normalidade pacata do interior, cheios/cheias de serem personagens secundários de uma vida de mentira, desistem de serem figurantes de uma história heteronormativa, e começam através de sua homossexualidade serem finalmente protagonistas de uma história real, recheada de altos e baixos. Suas falas interligam uma cadeia de insubmissão que ainda se perpetua na cidade de Porteiras, por intermédio de uma moral cristã que através de um imaginário popular, ainda interpreta a homossexualidade como um ato profano, transformando Porteiras na Sodoma do século XXI, e levando esses populares a prenunciarem tragicamente o Armagedom que ceifaria suas vidas e destruiria as suas riquezas, o juízo final que incorreria a todos/todas habitantes dessa cidade.

A manutenção da hierarquia heteronormativa, no teor do imaginário religioso popular, representaria a continuação da vida e o desaparecimento de um caos que desordenaria a materialidade do tempo e a organicidade da existência. Tal reflexão pode ser sintetizada de forma mais precisa na seguinte citação:

> A sexualidade humana, reforçando, é composta pelo desejo e prazer, afeto e prática, agenciamento interno e externo. O que se destaca é a rigidez com que temos tentado enquadrar os comportamentos sexuais. São duas esferas em constante conflito: a interna e a externa, o reconhecimento subjetivo e o reconhecimento social. Tais disputas nos levam à questão da organização política das demais esferas sociais de um ser humano e a luta por equidade. O sexo, em suas três acepções vistas aqui (biológica, cultural e ato sexual), acaba sendo um dos principais elementos constitutivos dos sujeitos sociais e identidades pessoais. A dominação masculina sobre o feminino, a heteronormatividade que exclui outras práticas sexuais ou as coloca como desvio à norma, o ideário de ligação entre afeto e ato sexual, a pretensa ideia da existência de apenas machos e fêmeas na espécie humana, a concepção de que a reprodução é a função básica do ato sexual são alguns dos componentes discursivos utilizados pelos saberes-poderes para canalizar as potencialidades humanas para fins específicos: a manutenção de estruturas. (WOLFF; SALDANHA, 2015, p. 43)

O saber-poder que regularia costumes, normas e comportamentos as pessoas de Porteiras, é enunciado por um discurso permeado por práticas institucionalizadas e reproduzidas no interior de espaços públicos e privados. O documentário Insubmissas promove um tensionamento a esse discurso disciplinar e ortodoxo, remodelando um conjunto de experiências que começam agora por se manifestar como novos saberes, que passam a disputar um leque de espaços com essas praticas normativas reiteradas. A força revolucionária dessas personagens procuram reestruturar uma nova humanidade, que se assenta na possibilidade de novas representações humanas para se entender o ser humano, reconstruindo valores que outrora foram silenciados e reprimidos no interior de sua moral cristã, e agora passam a ser enunciados pela força da fala, pela resistência dos corpos e pela insubmissão da consciência.

3 METODOLOGIA

A seguinte pesquisa apresenta como principal característica uma abordagem qualitativa, centrada na análise de produções audiovisuais. A escolha desse método se justifica pela sua capacidade de explorar a complexidade e a riqueza das narrativas presentes nos documentários selecionados.

Para tanto, utilizou-se a análise do discurso como ferramenta teórica e metodológica, fundamentada nos princípios propostos por Michel Foucault (2012). A análise foucaultiana do discurso permite investigar como as produções audiovisuais não apenas refletem, mas também constroem representações de gênero e poder ao longo de suas narrativas.

O corpus da pesquisa é composto pelos documentários Transversais e Insubmissas, cujas narrativas audiovisuais são examinadas em profundidade para identificar como questões de gênero e estruturas de poder são representadas e articuladas.

Este método oferece uma perspectiva crítica que possibilita compreender as relações sociais e culturais mediadas por discursos que desafiam ou reafirmam normas estabelecidas, destacando que tais reflexões são analisadas no âmbito do ensino de história, diante da complexidade dos diferentes atores que atuam em sala de aula (estudantes e professores).

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na medida que enxergamos o ensino de história em sala de aula como um conjunto de experiências que nos permitem compreender a consciência histórica dos estudantes a partir da

aprendizagem construída em sala de aula, enxergamos um valor qualitativo que transcende a perspectiva numérica do fator quantitativo, os resultados compreendidos na seguinte pesquisa se traduzem na capacidade de restruturação do pensamento de estudantes que passam a deter uma leitura histórica que contribua para a tolerância, democracia e formação política capaz de gerar um maior protagonismo em sua realidade e uma maior capacidade intelectiva para se indispor com os antigos argumentos que não se encaixam mais a natureza social da humanidade contemporânea.

Após a exibição dos documentários as turmas se mostraram mais aptas a refletir sobre a questão de gênero e traduzir melhor a necessidade de oportunizar um maior protagonismo as presenças humanas que sempre foram silenciadas na História, pois, através da repressão de seu gênero que reproduz a essência de sua natureza humana, seres humanos foram desumanizados na História, determinando que essas aulas que reforçassem um estudo de gênero se tornassem um verdadeiro convite para que tal identidade pudesse se empoderar e representar sua presença humana de forma autêntica e livre.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sala de aula, ao se reproduzir em uma aula de história os documentários Transversais e Insubmissas, o/a professor/professora enuncia a expansão de um horizonte educativo para além da narrativa histórica, em seu direcionamento mais específico ao ser humano. Já dizia Marc Bloch (2002, p. 55) em seu livro *A Apologia da História*, o objetivo da história enquanto ciência é muito mais compreender as ações humanas no tempo do que o passado. É nesse intuito que as relações de gênero nos possibilitam compreender os seres humanos que emergem a partir de seus corpos, e como os corpos não finalizam a experiência de vida ao ser humano, pelo contrário, e a partir do corpo na história, que o ser humano vai compreendendo novas tonalidades de existência, seja ao reformulá-lo em seu padrão de pensamento, e utilizá-lo para denunciar uma estrutura de poder que negligencia a humanidade dos corpos. A humanidade dos/das entrevistados/entrevistadas nos dois documentários sintetiza essa compreensão humana através da insubmissão a uma prática heteronormativa ou uma transversalidade por meio não aceitação da imposição sobre o gênero corporal.

Tal postura do/da professor/professora de história em sala de aula ajuda as/aos alunas/alunos a pensar mais na história como uma trajetória humana, que possui uma subjetividade individual e que traduz sua existência nesse planeta por meio dessa

subjetividade que representa o significado de sua carne. Ressignificando um olhar que outrora procurava pensar em seres humanos iguais pertencentes a culturas comuns e dotados de comportamentos semelhantes aos outros, só podemos compreender a história humana através da subjetividade que nos representa, e quando falamos de nossa sexualidade aprendemos a representar essa condição subjetiva materializada em nosso corpo, conseguimos compreender os seres humanos que estão nos corpos, e que eles transmutam seus corpos para se adaptaram ao ser humano presente neles. Pois, assim como Hemafrodito se viu como intersexual ao dividir seu corpo com Salmacis e com isso recriarem um gênero fluido e dotado de uma masculinidade e feminilidade que representaria sua identidade de gênero, possamos representar nosso gênero, não de forma envergonhada como fizera o então deus Hemafrodito, mas representá-lo com orgulho e enunciá-lo por meio de nosso corpo em uma luta no qual os seres humanos devem ser sempre entendidos como seres únicos, sendo que cada ser, representa o seu gênero de uma forma singular, que lhe daria substância e forma humana, gerenciando e condicionando os caminhos de sua existência através de suas relações de gênero.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002, p. 55.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

REMOP – Retratores da Memória de Porteiras – CE (direção). **INSUBMISSAS:** Trajetórias LGBTQIA+. Produção: Secult – Secretaria de Cultura do Estado do Ceará. Porteiras: Secult. 2023, 49 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4OJU_huLzw0. Acesso em: 22 mar. 2025.

PEDRO, Joana Maria de. **Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea.** Revista Topoi, v. 12, n. 22, jan. - jun. p. 270 – 283, 2011.

SCOTT, Joan W. Gender on the politics of History. New York: Columbia University Press, 1988 (p. 28 – 50). Tradução: **Educação & Realidade**, v. 15, n. 2, jul./dez. p. 1 – 99. 1995.

SCOTT, Joan W. Os usos e abusos do gênero. Tradução: Ana Carolina E. C. Soares. **Revista Projeto História**, São Paulo, n. 45, pp. 327 – 351. dez, 2012.

MARANHÃO, Émerson (direção). **TRANSVERSAIS.** Produção: Allan Deberton. Fortaleza: Deberton Filmes. 2022, 86 min.

WOLFF, Cristina Scheibe; SALDANHA, Rafael Araújo. Gênero, sexo, sexualidades: Categorias do debate contemporâneo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 29 – 46, jan./jun. 2015. Disponível em: < https://www.esforce.org.br/ >.

RECONHECENDO LETRAS E VOZES FEMININAS: a literatura cearense na sala de aula em busca da equidade

Recognizing female letters and voices: Ceará's literature in the classroom in search of equity

Francisco Sousa de Oliveira[1]

Resumo:
Este artigo apresenta uma reflexão sobre o apagamento histórico de obras de autoria feminina na literatura cearense e a experiência pedagógica desenvolvida com estudantes do ensino médio que buscou dar visibilidade a essas vozes silenciadas. Através de uma proposta de ensino fundamentada na perspectiva dos gêneros textuais e na valorização da diversidade, foram desenvolvidas atividades que promoveram a leitura crítica e a produção textual a partir de obras de autoras cearenses. O estudo demonstrou que o contato com essas produções ampliou o repertório cultural e promoveu reflexões significativas sobre identidade, representatividade e equidade de gênero. A análise dos dados revelou um avanço no engajamento dos alunos e uma mudança de percepção quanto ao papel da mulher na literatura local, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com uma formação cidadã e inclusiva.

Palavras-chave: Literatura cearense. Equidade de gênero. Ensino de Língua Portuguesa.

Abstract:
This article reflects on the historical erasure of works by female authors in Ceará's literature and the pedagogical experience developed with high school students to bring visibility to these silenced voices. Through a teaching approach grounded in the perspective of textual genres and the appreciation of diversity, activities were designed to promote critical reading and text production based on works by female authors from Ceará. The study revealed that exposure to these literary productions expanded the students' cultural repertoire and fostered significant reflections on identity, representativity, and gender equity. Data analysis showed increased student engagement and a shift in their perception of women's role in local literature, emphasizing the need for pedagogical practices committed to inclusive and civic-minded education.

Keywords: *Ceará literature. Gender equity. Portuguese language teaching.*

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história do ensino de Língua Portuguesa na salas de aulas brasileiras, poucos textos seja em prosa ou verso escritos por mulheres são citados. Os textos

[1] Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Cândido Mendes e em Gestão da Escola Básica pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Licenciado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor na EEMTI Professor Ivan Pereira de Carvalho, em Camocim (CE).

desenvolvidos por homens dominam frequentemente a cena, seja nos momentos de estudos literários ou de leitura e interpretação. O fenômeno não é isolado e talvez mais profundo quando pensamos em literatura de autoria feminina, especialmente a cearense.Tal fator nos leva a algumas indagações: as mulheres não tinham espaço para a escrita? Não demonstravam interesse por esse viés ou foram impossibilitadas de tal espaço? A verdade é que as produções femininaa foram marcadas por um processo sistemático de apagamento, descrito por Constância Lima Duarte como "memoricídio". Esse fenômeno, como explica a pesquisadora, diz respeito ao "apagamento das produções artísticas e científicas de autoria feminina com o intuito de silenciá-las e invisibilizar suas produções intelectuais" (DUARTE, 2019, p.52).

No Ceará, exemplos como Francisca Clotilde, autora de *A divorciada* (1902), e Emília Freitas, conhecida por *A rainha do ignoto* (1899), ilustram a luta das mulheres para se afirmarem em um espaço literário dominado por homens. Os desafios, no entanto foram muitos, a princípio mulheres anteriores à elas, por questões de educação provinciana estiveram restritas à funções familiar, preparadas para constituir família e cuidar do lar. Outras, porém, romperam estigmas, deixando de apenas apreciar revistas ou periódicos, mas também lançando mão de suas ideias por meio da escrita. Apesar disso, Clotilde, por exemplo, teve sua participação em periódicos e revistas frequentemente relegada a segundo plano, sendo mencionada, em diversas ocasiões, apenas como "colega de redação" (ALMEIDA, 2012). Da mesma forma, Alba Valdez, a primeira mulher a ingressar na Academia Cearense de Letras, foi uma figura pioneira, mas sua produção literária ainda não recebe o devido reconhecimento nos currículos escolares (HOLANDA, 1971).

Apesar de inúmeras conquistas com um pioneirismo incomum, muitas escritoras continuam silenciadas pelo tempo, porque produziram,tiveram significativa contribuição literária, mas foram deixadas de lado pela crítica ou suas produções ficaram isoladas nas prateleiras, seja por olhares enviesados ou falta de disseminação na posterioridade. O fato é que esse apagamento reflete-se na ausência de obras femininas circulando nas escolas atualmente e no desconhecimento generalizado sobre a rica produção literária de mulheres cearenses. Como evidenciam Moura e Castro (2019) a poesia foi escolhida como o gênero inicial da nossa formação literária, sendo também a porta de entrada para muitas autoras cearenses no final do século XIX e início do século XX. Apesar das produções, devido os resquícios de uma sociedade conservadora, nem todos os leitores puderam apreciar obras que só mais tarde puderam constar em diversos periódicos. Nas gerações seguintes abriram-se

alguns espaços, mas a intelectualidade feminina, sobretudo das gerações anteriores, por meio de diversas questões ficaram restritas.

Diante dessa lacuna, torna-se urgente implementar práticas pedagógicas que dialoguem com a produção literária feminina local. Tais iniciativas não apenas resgatam a memória histórica, mas também promovem reflexões significativas sobre identidade, memória e equidade de gênero. Para Antonio Candido (2004), a literatura é um espaço privilegiado para a construção ética e cidadã, permitindo ao leitor reconhecer-se na diversidade humana e ampliar seus horizontes críticos. Nesse contexto, a inclusão de autoras como Alba Valdez, Emília Freitas e Francisca Clotilde, no ensino pode oferecer aos estudantes não apenas uma rica experiência literária, mas também a oportunidade de questionar os valores sociais que perpetuaram sua exclusão.

Na mesma perspectiva é importante também que os estudantes possam ter contato com obras de autoras que ocuparam um maior espaço nas últimas décadas, mas que por serem escritoras locais ou por diversas vezes outras questões ficaram também restritas ao conhecimento de um determinado público, dentre elas Natércia Campos, Socorro Accioli e Jarid Arraes. Conhecê-las é uma forma de abrir espaço para diálogos de transformações de espaço e reconhecer a necessidade de evidencia-las. Uma oportunidade de desmistificar questões, descobrir melhor o próprio espaço, desvendar curiosidades universais ou locais e quem sabe encontrar possibilidades de reflexão e escrita.

Diante do exposto foi desenvolvida uma pesquisa-ação durante as aulas de Língua Portuguesa nas turmas de 2ª séries do ensino médio da EEMTI Professor Ivan Pereira de Carvalho, com o objetivo de promover diálogos entre os estudantes sobre o reconhecimento de figuras femininas da literatura cearense, o impacto de suas produções em diversos gêneros textuais, as temáticas abordadas, a desmitificação de olhares sobre a escrita realizada por mulheres e a possibilidade de produções enfatizando o papel da figura feminina a partir das experiências realizadas.

Este artigo, portanto, apresenta uma experiência pedagógica que buscou romper com o silêncio histórico em torno dessas vozes, introduzindo textos de autoras cearenses na sala de aula e promovendo reflexões sobre suas trajetórias e representações. A proposta almejou não apenas enriquecer o repertório literário dos estudantes, mas também inspirá-los a adotar novos olhares sobre o papel das mulheres na literatura e na sociedade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A literatura é um espaço privilegiado para a construção de identidades, memórias e sentidos culturais. Contudo, a história literária cearense revela um quadro desigual no qual as autoras foram sistematicamente silenciadas. Carla Pereira de Castro (2024) destaca que ao pesquisar para sua obra *Resquícios de Memórias*, deparou-se com uma ausência gritante de nomes femininos nos registros bibliográficos, descrevendo o choque que sentiu ao constatar que "enquanto eu encontrava cem nomes de escritores, me deparava com cinco nomes de autoras" (CASTRO, 2024, p. 232).

Esse fenômeno, denominado por Constância Lima Duarte como "memoricídio", refere-se ao apagamento consciente e sistemático das contribuições femininas no campo da literatura, um processo que perpetua estereótipos e invisibiliza experiências femininas. Segundo Oliveira (2024), mesmo nas obras que chegaram ao público, as personagens femininas foram muitas vezes reduzidas a papéis secundários e estereotipados, reforçando uma representação limitada da mulher: "Tivemos e temos uma literatura escrita majoritariamente por homens sobre dramas masculinos, em que as mulheres comumente funcionam como personagens acessórios às tramas, muitas vezes confinadas a estereótipos" (OLIVEIRA, 2024). Constatação que também podemos observar em obras poéticas, inclusive, da literatura cearense, como ressalta Castro (2021):

> Bastante sintomático do quanto as escritoras pioneiras cearenses não se sentiam à vontade em adentrar um território marcadamente masculino (e machista) à época é a forma como Francisca Clotilde Barbosa Lima se coloca em seu poema 'Horas de delírio', publicado no jornal *Cearense*, edição de 1° de fevereiro de 1877 [...] Para além da opção de um eu poético masculino, cabe destacar que a escritora assinou seu poema apenas com as iniciais, confirmando claramente sua intenção de ocultar sua condição feminina. Por evidências como essa, e em função do pouco interesse pelas escritoras por parte da historiografia literária, seja aqui ou em outros países, a crítica literária de orientação feminista tem buscado fazer esse resgate de autoras não contempladas no cânone (CASTRO, 2021, p. 13).

Esse exemplo evidencia como o silenciamento das mulheres na literatura cearense operava não apenas pela exclusão nos registros oficiais, mas também por estratégias individuais de ocultamento da autoria, como o uso de pseudônimos ou iniciais, reforçando um contexto sócio-histórico que por vezes desconsiderava o valor da escrita feminina e fazia com que recorressem a outros recursos para que suas produções chegassem ao grande público. A escritora Emília de Freitas, a exemplo, na introdução de sua obra "Canções do lar", publicada em 1891, reforçou também outra questão ao comentar sobre a censura implícita aos escritos

elaborados por mulheres, figuras essas que não podiam estar na cena literária, por estarem reduzidas “entre paredes de uma estreita habitação”.

Além da importância do resgate histórico, é preciso compreender essas vozes e seus contextos, bem como a dimensão formativa do contato com o texto literário para ampliar espaços de repertório aos estudantes do ensino médio. Para Antonio Candido (2006), a leitura literária é uma prática essencial à formação ética e cidadã, pois permite que o leitor se reconheça na diversidade humana e aprenda a conviver com o outro. Ainda nessa perspectiva Antonio Candido (2006) salienta que a arte tem a função de humanizar de maneira libertadora, ou seja, capaz de produzir efeitos práticos, contribuindo para condutas e valores sociais e afetivos.

> A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa — o Bom, o Belo, o Verdadeiro — definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço de sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica [...] ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela — com altos e baixos, luzes e sombras. (CANDIDO, 2006, p. 83)

Dessa forma, a literatura não atua como um simples instrumento de transmissão de normas, mas como um espaço simbólico em que o ser humano pode experimentar a pluralidade da existência e, a partir dela, desenvolver sensibilidade, consciência e empatia — elementos essenciais à convivência democrática. Assim sendo, o contato com obras escritas por mulheres cearenses durante as aulas de Língua Portuguesa não apenas enriquece o repertório literário, mas também amplia horizontes críticos e socioculturais.

Nesse contexto, as reflexões de Koch e Elias (2011) em *Ler e Compreender os Sentidos do Texto* são fundamentais para entender a leitura como um processo interativo e dinâmico. As autoras destacam que a leitura pode ser abordada sob três focos principais: o autor, o texto e a interação autor-texto-leitor. A concepção tradicional, que privilegia exclusivamente as intenções do autor, coloca o leitor em uma posição passiva, atribuindo-lhe o papel de apenas captar as ideias do autor conforme foram mentalizadas. Contudo, essa visão é limitada, pois desconsidera a experiência e o conhecimento do leitor, quando na prática o sentido de um texto é estabelecido na interação, seja no que está explicitamente e implicitamente sugerido.

> Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH e ELIAS, 2011, p. 11)

Sob o foco na interação, proposto por Koch e Elias (2011), a leitura é entendida como um processo ativo, no qual o leitor interpreta o texto a partir de seus objetivos, conhecimentos prévios e experiências. Há portanto um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto para além do código linguístico, envolvendo assim interesses e conhecimentos. Dito isso, o contato com enredos e personagens da literatura cearense, expandem possibilidades, podendo provocar um maior interesse de leitura pelos estudantes por gerar uma aproximação com espaços, costumes, expressões.

Dessa forma, ao trazer obras de autoras cearenses para abordagens gramaticais ou literárias, permite-se que os estudantes se engajem em um processo de leitura significativo, no qual suas vivências e percepções atuam como elementos centrais para a construção de sentidos. Eles são convidados a trazerem questões que envolvem o cotidiano, a repensarem posturas e acrescentarem perspectivas sobre a temática trabalhada.

No mesmo viés, autores como Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2010) defendem que a leitura e a produção textual devem ser centradas em práticas reais e significativas de linguagem, permitindo que o estudante interprete criticamente o mundo que o cerca. A inclusão de textos de autoras cearenses, nesse sentido, não apenas promove o reconhecimento e a valorização de vozes femininas esquecidas, mas também potencializa a formação de leitores críticos e reflexivos, capazes de questionar estruturas de poder e ampliar sua visão de mundo.

Destarte, inserir a literatura de autoria feminina cearense na sala de aula é um ato de resistência cultural e de promoção da equidade, que não apenas preenche lacunas históricas, mas também inspira novos olhares sobre o mundo, aproximando o leitor de uma experiência de leitura transformadora. Atrelado a isso, colabora para que encontre o valor dos diversos gêneros textuais e possa percebê-lo como parte da realidade.

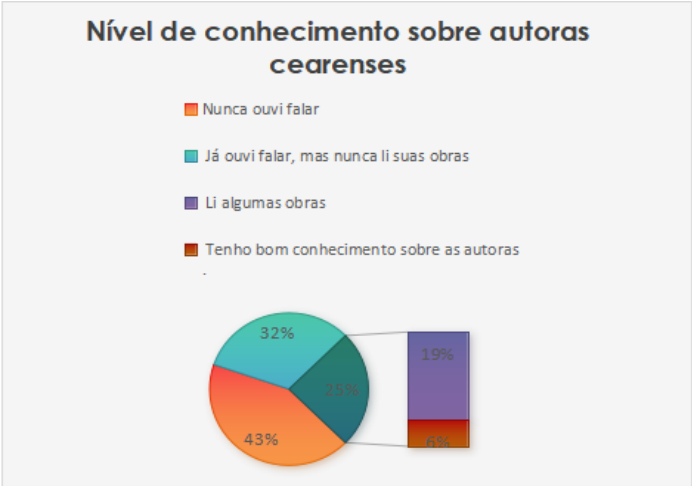
3 METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida sob uma abordagem qualitativa, fundamentada no método da pesquisa-ação, conforme delineado por Creswell (2014), que enfatiza a interação entre pesquisador e participantes na busca de compreender e transformar a realidade de forma colaborativa. Alinhada ao paradigma construtivista, essa abordagem considera a subjetividade e as múltiplas perspectivas dos envolvidos, privilegiando a construção conjunta de significados.

O trabalho foi implementado durante as aulas de Língua Portuguesa, ao longo de dois bimestres letivos de 2025, com três turmas de segunda série do ensino médio da EMMTI Professor Ivan Pereira de Carvalho, localizada em Camocim-Ceará. O objetivo principal foi engajar os participantes em um processo de investigação prática, no qual a coleta de dados, a reflexão e as ações propostas se retroalimentassem continuamente, promovendo tanto a compreensão do problema quanto a proposição de soluções significativas para além do contexto educacional. Além disso, promovesse o contato com gêneros textuais e a posteriormente a possibilidade de produções textuais.

O trabalho foi iniciado com uma sondagem diagnóstica por meio da aplicação de um questionário que buscava identificar o nível de familiaridade dos estudantes com autoras cearenses, suas concepções sobre equidade de gênero e a percepção sobre a importância da literatura feminina no contexto escolar. As respostas iniciais revelaram um grande desconhecimento sobre as escritoras locais (Gráfico 1) e sobre o debate de gênero no espaço literário.

Gráfico 1- Nível de conhecimento sobre autoras cearenses



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Na sequência, foram desenvolvidas aulas introdutórias sobre importância da literatura feminina e cearense, contextualizando suas contribuições e desafios históricos.A prática foi aplicada por meio de explanação oral com apoio de slides e posterior roda de conversa fortalecida por fragmentos textuais de cunho sócio-histórico, bem como fragmentos de obras de algumas escritoras.Os momentos foram desenvolvidos utilizando como base os estudos de Castro e Moura (2019) e Castro (2021). Durante o processo, os estudantes puderam ler, debater, questionar pontos e socializar posturas. O momento foi conduzido de forma leve, deixando de lado qualquer discussão de valores estéticos, mas considerando principalmente as

abordagens expressas pelas palavras, as intenções de escrita, os valores e a humanidade de seus autores.

Tendo como ponto de partida o primeiro contato das turmas com a temática da literatura cearense de autoria feminina, foi proposta uma atividade de pesquisa colaborativa. Nessa etapa inicial, estudantes e professor se reuniram para listar nomes de escritoras nascidas no Ceará, promovendo um levantamento coletivo baseado em conhecimentos prévios, buscas orientadas e indicações compartilhadas. Após a sistematização das respostas, foi organizada uma lista com, pelo menos, vinte autoras, considerando que alguns nomes se repetiram entre as três turmas participantes.

Com esse material em mãos, iniciou-se a etapa de leitura e análise das trajetórias dessas escritoras. Cada turma foi dividida em cinco grupos, e cada grupo ficou responsável por pesquisar sobre, no mínimo, duas autoras selecionadas a partir do levantamento inicial. Em paralelo, foram desenvolvidas, nas aulas de língua portuguesa, atividades que integravam conteúdos gramaticais e literários, a partir da análise de frases, trechos e fragmentos de obras de algumas dessas autoras, como Alba Valdez, Emília Freitas, Francisca Clotilde, Júlia Galeno, Henriqueta Galeno, Natércia Campos, Jarid Arraes e Socorro Accioli.

Essa abordagem visava promover o contato significativo com a produção textual dessas mulheres, permitindo que os(as) estudantes percebessem a literatura como ferramenta de conhecimento, reflexão crítica e interpretação da realidade. Conforme apontam Koch e Elias (2011), a interação entre texto e leitor é regulada por intenções, o que reforça a importância de estratégias que despertem o interesse pela leitura crítica e contextualizada.

Após as pesquisas, os grupos elaboraram resumos sobre a vida e obra das autoras estudadas, socializando os resultados em sala de aula. Com isso, os(as) estudantes puderam tanto ler quanto produzir gêneros textuais como a biografia e o resumo, ampliando seu repertório e suas habilidades de leitura e escrita. A partir das apresentações e do interesse demonstrado, foram selecionadas, em cada turma, autoras cujas obras seriam estudadas com maior profundidade. Dentre elas, destacaram-se: Emília Freitas, Francisca Clotilde, Natércia Campos e Socorro Accioli.

A proposta manteve a estratégia de leitura paralela, unindo a análise literária e gramatical de fragmentos com a discussão de aspectos temáticos, estilísticos e simbólicos presentes nas obras. A leitura dos textos — muitas vezes feita em casa como tarefa — era retomada e debatida em sala de aula, favorecendo a construção coletiva de sentidos e o reconhecimento das figuras femininas tanto nas narrativas quanto no próprio cenário literário.

As obras abordadas incluíram *A Divorciada*, *A Rainha do Ignoto*, *A Casa* e *A Cabeça do Santo*, permitindo reflexões sobre personagens, contextos históricos e questões sociais como identidade, gênero e representatividade.

Ao término das leituras, cada grupo foi desafiado a apresentar, a partir de suas interpretações, o valor das personagens femininas nas obras e a importância de tais narrativas terem sido escritas por mulheres. Para isso, foram sorteados diferentes formatos de apresentação, como seminários, galerias interativas, podcasts, exposições, júri simulado, musicais, teatros, entre outros. As apresentações permitiram não apenas a expressão criativa, mas também o debate crítico sobre questões identitárias e sociais, promovendo uma reflexão coletiva acerca das contribuições dessas autoras para a literatura e para o pensamento contemporâneo.

Durante as apresentações, foi possível perceber um amadurecimento nas análises e um maior entendimento sobre o papel de autoras dos séculos XIX, XX e XXI como precursoras de discursos inovadores, que desafiaram os padrões de seus tempos. Essas experiências favoreceram o desenvolvimento da oralidade, da argumentação e da escuta crítica.

Na etapa seguinte, passou-se à produção escrita. Com base no estudo de elementos narrativos, os(as) estudantes começaram a elaborar rascunhos inspirados nas obras lidas, recuperando memórias de personagens, temas e estilos. Por meio de atividades orientadas, foram construindo suas próprias narrativas, criando personagens e situações que refletiam suas aprendizagens. As produções combinaram texto e imagem, culminando na criação de um e-book coletivo, com contos e narrativas autorais inspirados nas escritoras cearenses estudadas(Figura1).

Como etapa final, foi aplicado um segundo questionário, com o objetivo de avaliar as mudanças no repertório cultural, nas concepções de gênero e no interesse pela literatura cearense escrita por mulheres. Os dados coletados evidenciaram o impacto positivo da experiência, tanto no engajamento dos estudantes quanto no desenvolvimento de competências de leitura crítica, expressão oral, produção textual e valorização da autoria feminina na literatura.

Figura 1- Metodologia aplicada

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apontaram um crescimento expressivo no interesse dos estudantes pelas obras de autoras cearenses e uma maior compreensão sobre a importância da representatividade de gênero na literatura. Antes do projeto, 43% dos alunos declararam nunca ter ouvido falar de autoras cearenses; após a vivência, esse número caiu significativamente, demonstrando o impacto da proposta (Gráfico 2).

Gráfico 2- Motivação para ler obras de autoras cearenses

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Adicionalmente, as rodas de conversa realizadas nas aulas permitiram um espaço de reflexão coletiva. Muitos alunos compartilharam suas percepções sobre a desigualdade de gênero na literatura, conectando os dados históricos apresentados às suas realidades contemporâneas. Esse processo não apenas ampliou o entendimento sobre a invisibilização histórica das autoras, mas também gerou discussões que transcenderam o ambiente escolar, envolvendo familiares e a comunidade em debates sobre equidade de gênero e representatividade.

As produções textuais dos estudantes demonstraram uma evolução substancial na capacidade de análise crítica. Trechos das redações e debates em sala indicaram que os alunos foram capazes de identificar os desafios enfrentados pelas autoras cearenses em diferentes períodos históricos, ao mesmo tempo em que traçaram paralelos com outras áreas da sociedade onde as mulheres ainda enfrentam marginalização.

A elaboração de um *e-book* coletivo pelos estudantes foi outro marco significativo do projeto. Esse recurso reuniu contos, poemas e reflexões inspirados nas obras analisadas durante o curso, evidenciando um entendimento profundo das temáticas abordadas e uma sensibilidade crescente para questões de gênero e cultura. Durante o processo de criação, os estudantes expressaram orgulho em contribuir para um trabalho que valorizasse a produção literária feminina e suas implicações na formação de uma sociedade mais justa.

Por fim, as apresentações realizadas em diferentes formatos, como seminários, podcasts e galerias interativas, demonstraram o engajamento ativo dos alunos. Observou-se um aumento na confiança e na habilidade de articulação verbal, além de uma maior disposição para explorar questões de gênero e literatura em contextos mais amplos.

O projeto revelou, portanto, que a inserção da literatura feminina cearense no ambiente escolar não apenas estimula o gosto pela leitura, mas também contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência descrita evidencia a urgência de romper com o apagamento das vozes femininas na literatura cearense e reforça a importância de ações pedagógicas que promovam a equidade de gênero e a valorização da diversidade. Essa iniciativa mostrou que o ambiente escolar pode – e deve – funcionar como um espaço de reconstrução simbólica e de justiça cultural, contribuindo para o reconhecimento de trajetórias historicamente silenciadas.

É importante reconhecer que o enfrentamento às estruturas patriarcais por parte das autoras cearenses não ocorreu de forma linear. Ao contrário, foi marcado por avanços e retrocessos, exigindo dessas mulheres uma postura firme, perseverante e, muitas vezes, contrária às expectativas sociais de sua época. Como resultado desse processo, muitas das obras produzidas carregam marcas de resistência, expressando as experiências de quem ocupou posições historicamente marginalizadas, mas encontrou, na escrita, um espaço de afirmação, coragem e permanência.

Ao aproximar os estudantes das obras de autoras cearenses, o projeto possibilitou que eles reconhecessem a riqueza cultural e intelectual que havia sido negligenciada ao longo dos anos, além de promover o fortalecimento de uma consciência crítica sobre representatividade e justiça social. O contato com diferentes gêneros textuais e o desenvolvimento de práticas interativas, como rodas de conversa, análises literárias, produções criativas e apresentações orais, demonstrou o potencial transformador da literatura quando articulada com contextos formativos significativos.

Ademais, o trabalho mostrou que é possível ressignificar o currículo escolar ao incluir vozes femininas e locais, abrindo caminhos para a construção de uma educação mais inclusiva e plural. O engajamento dos estudantes, evidenciado nas atividades e nas produções desenvolvidas, revela não apenas uma ampliação do repertório cultural, mas também o despertar de um senso crítico e afetivo em relação às desigualdades de gênero.

Apesar dos avanços observados, o desafio de consolidar práticas que garantam a visibilidade dessas autoras no ambiente escolar permanece. Tal tarefa exige um compromisso contínuo da escola, da gestão educacional e da formação docente, para que a literatura seja, de fato, um instrumento de humanização e equidade. Nesse sentido, a valorização da escrita feminina cearense nas práticas pedagógicas não deve ser vista como um evento pontual, mas como parte de um processo permanente de reconstrução curricular e de reparação histórica.

Reafirma-se, portanto, que ações como essa contribuem para romper com ciclos de exclusão simbólica e ampliar os horizontes interpretativos dos estudantes, fomentando neles a capacidade de ler o mundo de forma crítica, empática e transformadora. Dar voz às autoras cearenses na sala de aula é, mais que um gesto didático, um posicionamento ético e político em favor de uma educação que reconheça todas as letras e vozes que fazem parte da nossa história.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Carla Pereira de. ***A escrita feminina cearense do século XIX****: uma perspectiva de análise da poesia de Ana Nogueira e Francisca Clotilde*. 2021. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza, 2021.

CASTRO, Carla Pereira de. ***Resquício de memórias****: dicionário biobibliográfico de escritoras e ilustres cearenses do século dezenove*. Fortaleza: Expressão, 2019.

CASTRO, Carla Pereira de. Resquícios de memórias – o resgate de vozes silenciadas na literatura de autoria feminina cearense do século XIX. ***Revista LiteralMENTE***, João Pessoa, v. 4, n. esp., tomo II, p. 231–236, jan./jun. 2024.

CANDIDO, Antonio. ***A literatura e a formação do homem***. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, Antonio. ***A educação pela noite e outros ensaios***. 12. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 71–91.

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

LIMA, Batista de. **A mulher na literatura cearense.** Disponível em: https://www.academiacearensedeletras.org.br/revista/Colecao_Diversos/Mulher_Literatura/ACL_A_Mulher_na_Literatura_04_A_mulher_na_Literatura_Cearense_BATISTA_DE_LIMA.pdf. Acesso em: 16 abr. 2024.

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

OLIVEIRA, Ana Cláudia. O não-lugar das mulheres na literatura: uma história de apagamento, consumo e resistência. ***Revista Philos***. Disponível em: https://revistaphilos.com/o-nao-lugar-das-mulheres-na-literatura-uma-historia-de-apagamento-consumo-e-resistencia-por-ana-claudia-oliveira/. Acesso em: 16 abr. 2024.

ELIANE DAYSE PONTES FURTADO: mulher docente, as memórias, as histórias e os esquecimentos nas trajetórias dos processos de construção e formação da sociedade (1991 a 2025)

Eliane Dayse Pontes Furtado: *woman teacher, memories, stories and forgetting in the trajectories of the processes of construction and formation of society (1991 to 2025)*

Aline Soares Campos[1]
José Gerardo Vasconcelos[2]

Resumo:
Evidenciar aspectos da trajetória dos estudos educacionais desde a criação Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC) e discutir a inserção das mulheres no ensino superior. Tendo como "pano de fundo" a compreensão que as Mulheres Docentes, são majoritariamente invisibilizadas pela história oficial, sendo que estas colaboraram formando profissionais, apoiando a fundação de instituições educativas, gerindo escolas, outros espaços. Tendo como referencial autores e autoras, como: Ricoeur (2007), Le Goff (2003), Bosi (1999), Louro (1997) e Hunt (1992). Esta pesquisa sustenta e constitui sua proposta metodológica fundamentada teoricamente na Nova História Cultural, utilizando a História Oral de Mulheres e a Biografia de Mulheres, como metodologia de pesquisa e a sistematização de novas tecnologias da informação e comunicação para a constituição e a organização do acervo de memória e também para fomentar a criação de categorias de documentação institucional, fundamentando a pesquisa. Ressaltamos a relevância de fomentar o estudo da história de Mulheres Docentes, através da análise da biografia da professora Eliane Dayse Pontes Furtado. Apontando compreender as práticas educativas, leituras e representações que eram tecidas pelas Mulheres Docentes do Curso de Pedagogia da FACED, no período de 1991 a 2025, no Estado do Ceará e revelar e valorizar o trabalho de Mulheres Docentes.

Palavras-chave: Biografia de Mulheres. Memória. Educação.

Abstract:
To highlight aspects of the trajectory of educational studies since the creation of the Postgraduate Program of the Faculty of Education (FACED) of the Federal University of Ceará (UFC) and to discuss the inclusion of women in higher education. Having as a "backdrop" the understanding that Women Teachers are mostly invisible by official history, and that they collaborated by training professionals, supporting the foundation of educational

[1]Mestre em Educação (UFC). Professora de Educação Física da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE). Orcid: 0000-0002-2205-4697.
[2]Doutor em Sociologia (UFC). Professor Titular de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará (UFC). Orcid: 0000-0003-0559-2642.

institutions, managing schools, and other spaces. Having as a reference authors such as: Ricoeur (2007), Le Goff (2003), Bosi (1999), Louro (1997) and Hunt (1992). This research supports and constitutes its methodological proposal theoretically based on the New Cultural History, using the Oral History of Women and the Biography of Women, as a research methodology and the systematization of new information and communication technologies for the constitution and organization of the memory collection and also to encourage the creation of categories of institutional documentation, supporting the research. We emphasize the relevance of promoting the study of the history of Women Teachers, through the analysis of the biography of Professor Eliane Dayse Pontes Furtado. Aiming to understand the educational practices, readings and representations that were woven by Women Teachers of the Pedagogy Course at FACED, in the period from 1991 to 2025, in the State of Ceará and to reveal and value the work of Women Teachers.

Keywords: *Biography of Women 1. Memory 2. Education 3.*

1 INTRODUÇÃO

As universidades, no Brasil, foram criadas após muita resistência de Portugal e também de brasileiros que as julgavam desnecessárias na Colônia. Entretanto, ainda no século XIX, diante das dificuldades encontradas pelas classes dominantes em conseguir acesso para cursar as universidades da Europa, criaram-se medidas para instituir o Ensino Superior no Brasil. Assim, o Ensino Superior brasileiro nasceu no modelo de instituto isolado e de natureza profissionalizante (engenharia militar e medicina aplicada) em faculdades divorciadas organizacionalmente entre si, contemplando muitas das distorções curriculares e, até hoje, estas criações originárias dessa conjuntura histórica, são constantemente questionadas do ponto de vista estrutural e de funcionamento (BRITO; CUNHA, 2009).

A correção das distorções originais foi abordada em inúmeras Reformas Educacionais ocorridas ainda na República Velha, que se estendeu de 1889 a 1930 e ficou marcado pela força das oligarquias, cuja a maioria deles era associada com a agricultura e pecuária. As constantes discussões e reformas da instrução pública, com critérios políticos acima da base de cunho científico permearam e deram a tônica da concepção das Reformas (SAVIANI, 2010).

O breve tempo da instituição universitária no Brasil, se comparado a Europa (Bolonha, Itália – 1088) e a América (Universidade Nacional Maior de São Marcos, Peru – 1551), não minimizam as dificuldades a serem galgadas para atender a grande demanda da população ainda sem acesso à Educação Superior, e consequentemente a formação contínua.

Frente a esta perspectiva a universidade é um produto histórico e social e sua amplitude pode ser apreciada no escrito por Vega (2009) como

> La universidad es un producto histórico, de modo que está íntimamente impregnada de su contexto, con el que interactúa de múltiples formas, pero posee una cierta identidad formada en su devenir histórico que la convierte en una institución con un alto grado de individualización en las diversas épocas y en los diferentes âmbitos donde actúa (VEGA, 2009, p. 94 e 95). [ ] Y quizá en ese tema esté encerrado el primer gran confiicto que la abruma: el de ser siempre distintay siempre la misma (VEGA, 2009, p. 129).

Desta feita, a investigação e a pesquisa sobre os acontecimentos pertinentes a Educação, e especificamente, ao Ensino Superior, no decorrer da história e tempos remotos, geram implicações ocorridas nos percursos do Ensino Superior no Brasil. Assim, o rigor acadêmico e investigativo e a história e a memória da história das Instituições de Ensino Superior e suas atrizes e atores nos imbuem a pesquisar sobre essa temática tão imprescindível ao desenvolvimento da nossa nação.

Isso posto, trazemos nosso olhar, nosso foco, para o estado do Ceará, pinçando a Professora Eliane Dayse Pontes Furtado, elegendo a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Faculdade de Educação (FACED), desde a criação do Curso de Pedagogia para compreendermos e desvendarmos aspectos políticos, econômicos e sociais, no processo de sua construção social e no imaginário cultural.

Nessa perspectiva objetivamos evidenciar aspectos da trajetória da Mulher Docente Eliane Dayse Pontes Furtado desde os estudos secundaristas, passando por sua formação acadêmica até a sua contribuição para o desenvolvimento da Faculdade de Educação da UFC, como também, discutir a inserção das Mulheres Docentes no Ensino Superior brasileiro.

Compreendendo que a Mulher Docente, são majoritariamente invisibilizadas pela história oficial, sendo sufocadas e apagadas no território da história social. Sendo que estas colaboraram formando inúmeros profissionais. Apoiando e contribuindo com fundação de instituições educativas, gerindo escolas ou alfabetizando e, o que proporcionou redimensionamento nas relações sociais, políticas e econômicas como uma proposta de Estado e consequentemente a afirmação da própria FACED.

Entendemos que os desafios impostos à pesquisa histórica sobre as instituições de Ensino Superior são os mais variados, pois compreende desde a inexistência de repertórios de fontes organizados, falta de documentos ou documentos degradados, não apenas pela ação do

tempo, mas também pelo inadequado albergamento, até a dificuldade de acesso a alguns arquivos (LE GOFF, 2003).

Contudo, acreditamos que tais desafios devem ser enfrentados pelos pesquisadores, pois as investigações sobre a história e a historiografia das instituições educativas e de seus atores, se constituem como importante instrumento no processo de preservação da história, da memória e das trajetórias da educação local, regional e mesmo nacional (VASCONCELOS; MAGALHÃES JÚNIOR, 2001).

Assim, trazemos como delimitação do problema de pesquisa*: "Eliane Dayse Pontes Furtado: A Mulher Docente e as Histórias, Memórias e Trajetórias nos Processos de Construção e Formação da Sociedade (1991 a 2022)".* A partir da perspectiva e problemática institucional e feminina, pesquisando e refletindo sobre: quais práticas, formações e representações eram tecidas pela trajetória da Professora Eliane Dayse Pontes Furtado, como mulher, professora, cidadã da FACED?

Portanto, a relevância em fomentar a história da Professora Eliane Dayse Pontes Furtado, por intermédio da biografia se explica por possibilitar maior visibilidade à voz de um sujeito que durante muito tempo nessa narrativa esteve fora das versões da historiografia oficial, ou ocupou espaços mínimos e marginalizados, embora tenham participado e contribuído ativamente do processo histórico (VASCONCELOS; FIALHO; MACHADO, 2017).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Curso de Pedagogia da UFC surgiu, integrando a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada pela Lei 3.866, de 25/01/1961, na segunda metade do século XX. Destarte, acreditamos que a Mulher Docente contribuiu de forma significativa para o Estado do Ceará e com a solidificação da FACED, colaborando eficazmente para a Comunidade de Ensino Superior se tornar a potência educacional que apreciamos nos dias atuais. A efervescência histórica da FACED representa uma instituição de referência e com inúmeros serviços prestados à sociedade cearense e a vida do nosso povo, no que compete a educação, a política e as transformações sociais ocorridas na região (BRASIL, 1961).

Segundo o historiador Jean-Jacques Becker, a história oral inclui-se com "arquivos provocados", ou seja, não seriam absolutamente espontâneos. Não podemos nem mesmo dizer que a forma oral conduz a uma espontaneidade maior do que a escrita, pois,

geralmente as pessoas interrogadas numa pesquisa oral possivelmente refletiram sobre o que iam dizer ou pedem depois para retificar ou omitir certas declarações (BECKER, 2002).

A memória, assim, pode aparecer não só matriz da História, mas, também como canal da reapropriação do passado histórico tal como nos é narrado pelos relatos históricos (RICOEUR, 2007). Reminiscências são selecionadas e conservadas, outras imediata ou progressivamente são marginalizadas e logo esquecidas. Mas o esquecimento também pode ser um elemento negociável e fonte de conflito e, juntamente com a memória, constitui parte do jogo de poder e resistência, interagindo de forma dialética num movimento de conservação/supressão (TODOROV, 2000).

As memórias são documentos como outros, a serem interpretados. As fontes orais, como outras fontes, não devem ser vistas como a "verdade", a única versão do passado; são a representação que as pessoas têm do passado. Do mesmo modo que não se deve descartar a história oral, não se deve tê-la como a mais importante. Interessa ao pesquisador menos do que postular os fatos "verdadeiros" ou "falsos" do passado, entender os mecanismos que criaram esse passado construído, para a partir daí pensar na visão do entrevistado e buscar o entendimento analítico-histórico dos fatos acontecidos (BOSI, 2003).

O gênero biográfico, traz em seu contexto a criação das memórias de nosso próprio tempo. Pretendemos mapear as possibilidades e os limites de relações que podem ser constituídas entre uma narrativa biográfica e a escrita da história, a partir da problematização de estudos e contextos que instituíram a FACED. Assim, através da trajetória da Mulher Docente, a Professora Eliane Dayse Pontes Furtado do Curso de Pedagogia, que construiu e colaborou com a história do Ensino Superior. Este, ensino refletido de forma contemporânea para promover o ensino dos profissionais da educação e estudantes integrados com a produção do conhecimento, com a pesquisa e com a sociedade, como uma formação superior fomenta (FIALHO; SANTOS; SALES, 2019).

Desta forma, a biografia é importante para o conhecimento histórico. Os objetivos da pesquisa biográfica estão nos percursos de seus biografados a partir do pressuposto de seus projetos e campos de possibilidade acerca do universo a ser reconstruído. Assim, a biografia na perspectiva da Mulher Docente do Curso de Pedagogia, contribuirá para revelar os contextos, as temporalidades, a pluralidade existente nos grupos e nas instituições, nas condições sociais, na etnia, nos marcos temporais, pois para a Mulher Docente inventar futuros nunca foi obstáculo (MALUF, 2012).

Após um longo período foi que ocorreu uma espécie de valorização da biografia. Portanto, o indivíduo voltou a ocupar um lugar central, individual e coletivo, na constituição da história. Destarte, a biografia detém valor heurístico, ainda se justifica pela contribuição no avanço das discussões próprias ao conhecimento histórico. Ressalta-se que a biografia histórica é, antes de tudo, história, portanto, precisa se pautar pelos métodos e procedimentos de pesquisa (VASCONCELOS; FIALHO; MACHADO, 2017).

Na história da construção acadêmica das ciências humanas, as abordagens de histórias de vida cresceram enormemente, para os pesquisadores, desde que a Escola de Chicago elegeu a vida dos imigrantes como significativa para a compreensão da sociedade norte-americana e lhes deu a palavra. A história de vida e os documentos que a iluminam (documentos, arquivos públicos, imagens) alcançam o estatuto de objeto científico no qual a palavra constitui o meio privilegiado de acesso a atitudes e representações do sujeito (LEWIS, 1970).

Nesse sentido, a pesquisa utilizará como referenciais, pesquisadores contemporâneos que abordam a biografia de mulheres educadoras, relacionando ao campo da história da educação (VASCONCELOS; FIALHO; MACHADO, 2017). Diante disso, acreditamos que a "História não é apenas um produto da natureza, pois é constituída pela ação de sujeitos autônomos, que determinam as reações, consciente ou inconscientemente, mesmo ante as influências conjunturais" (FIALHO; SANTOS; SALES, 2019, p. 12).

Para esta pesquisa, asseveramos ser importante dialogar com a ideia de experiência, no sentido atribuído por Edward Palmer Thompson. Para esse historiador inglês, não se deve pensar a formação dos atores sociais numa visão estritamente estrutural materializante ou numa perspectiva culturalista isolada em seu contexto (THOMPSON, 1981). Destarte, como movimento, a cultura traz não só a possibilidade de reinvenção, como também a perspectiva de conformação. As "vontades individuais" não são átomos desestruturados em colisão, mas agem com, sobre e contra as outras "vontades" agrupadas, como famílias, comunidades, interesses e, acima de tudo, como classes. Na proposta *thompsiana* a experiência é um processo humano em que homens e mulheres

> (...) experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida "tratam" essa experiência em sua consciência e sua cultura das mais complexas maneiras e em seguida agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (THOMSON, 1981, p. 182).

Portanto, ao invés de um processo previsível no qual os fenômenos se ligariam por causalidades mecânicas, Thompson retoma a imprevisibilidade da ação humana, na manipulação pelos indivíduos de sua própria experiência. Assim, nossa pesquisa traz como fundamentos teóricos esses princípios norteadores que serão basilares para investigação e estudo.

3 METODOLOGIA

Nossa proposta metodológica se constitui teoricamente na Nova História Cultural, a pesquisa utiliza a história oral como metodologia de pesquisa e a sistematização de novas tecnologias da informação e comunicação para constituição e organização de acervo de memória e também para fomentar a criação de categorias de documentação institucional e assim, constituir: *"Eliane Dayse Pontes Furtado: A Mulher Docente e as Histórias, Memórias e Trajetórias nos Processos de Construção e Formação da Sociedade (1991 a 2022)"*, utilizando fontes orais entrecruzadas com fontes documentais (SOIHET, 1997).

Conhecer a vida experienciada por Eliane Dayse Pontes Furtado, mediante estudos biográficos, possibilita apreciar o contexto docente das professoras em suas especificidades, trazendo à tona as vivências educativas de sua época embebidas de subjetividades que constituem o cotidiano citadino e fomentam a história da educação da FACED e do Estado do Ceará (FIALHO; CARVALHO, 2017).

A pesquisa será de cunho bibliográfico e descritivo com abordagem qualitativa, com uso da técnica documental com análise de conteúdo, fontes documentais por órgãos e entidades científicas bem como entrevistas. Essas entrevistas serão produzidas tendo como fonte privilegiada as entrevistas a serem realizadas com a Professora Eliane Dayse Pontes Furtado que teve sua história de formação intelectual e docente vinculadas à FACED ocupando papel de destaque no campo educacional cearense, como ex-aluna e professora.

De acordo com Bosi (2003, p. 68), "A narração da própria vida é o testemunho de mãos eloquentes dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória". A pesquisa terá como elementos norteadores a metodologia da História Oral e as referências nas correntes
historiográficas da História Nova (LE GOFF, 2011) e da Nova História Cultural[2] (HUNT, 1992).

Acreditamos que, a memória é parte do real em movimento, condicionada a flutuações, transformações, mudanças constantes, lembranças e esquecimentos. Tais "mutações" da memória acontecem em função do momento em que ela está sendo articulada, em que ela está sendo expressa. O trabalho de organização da memória é sempre parcial. O passado descontínuo é organizado na medida em que fragmentos de lembranças, pedaços de fatos, falas e cheiros, ganham sentido a partir de uma necessidade ou desejo do presente (THOMPSON, 1997; POLLACK, 1989).

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Consideramos que não há como fugir da subjetividade em trabalhos com história oral e em pesquisas históricas em geral. A história é um objeto de luta pelo poder travada entre classes, grupos e indivíduos. Ressaltamos que, Louro (1997, p. 2) afirma que "o modo como os sujeitos, em suas relações sociais atravessadas por diferentes discursos, representações e práticas, vão construindo suas identidades, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo". Decidir sobre o que deve ser lembrando e também sobre o que deve ser esquecido integra os mecanismos de controle de um grupo sobre o outro (LE GOFF, 2003).

Assim, é imprescindível a pesquisa e o debruçar-se sobre os relatos e as percepções sobre: *"Eliane Dayse Pontes Furtado: Mulher Docente e as Histórias, Memórias e Trajetórias nos Processos de Construção e Formação da Sociedade (1991 a 2022)"*.

Segundo Philippe Levillain (2003), é nesse contexto de retorno e constituição de um novo tipo de história e memórias, que procura dar voz ao indivíduo na história através de uma valorização da ação e dos atores políticos, que podemos entender o florescimento contemporâneo da escrita biográfica como forma de conhecimento histórico e de luta da Mulher Docente como protagonista.

Desta feita, buscaremos relatos trazidos pela Ex-Aluna e Professora da FACED: Eliane Dayse Pontes Furtado, compreendendo que, escrever uma história sobre a vida de uma pessoa, é estar atento, certamente, aos "projetos e desejos que [...] [os] atores que construíram e que desconstruíram com o passar do tempo" (GOMES, 2011). Projetos esses, realizáveis ou não, de acordo com outros projetos individuais ou coletivos dentro de um "campo de possibilidades" (VELHO, 1994).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa doutoral, visa fomentar a história de Mulheres Docentes, por intermédio da pesquisa Biográfica, para possibilitar maior visibilidade à voz de um sujeito que durante muito tempo ficou fora das versões da historiografia oficial, ou ocupou espaços mínimos e marginalizados, embora, na prática, tenham participado e contribuído ativamente no processo histórico.

REFERÊNCIAS

BECKER, Jean-Jacques. O handicap do a posteriori. In FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (Org.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê, 2003.

BRASIL. **Cria a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Ceará**. Lei Nº 3.866. 25 de janeiro de 1961.

BRITO, T. T. R.; CUNHA, A. M. de O. Revisitando a História da Universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação.** Vitória da Conquista Ano VII n. 12; p. 43-63, 2009.

FIALHO, L. M. F.; SANTOS, F. M. B.; SALES, J. A. M. Pesquisas Biográficas na História da Educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, p. 11-29, 2019. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12743/6898. Acesso em: 10 de agosto de 2022.

FIALHO, L. M. F.; CARVALHO, S. O. C. História e memória do percurso educativo de Célia Goiana. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 22, n. 45, p. 137-157, 2017.

GOMES, Ângela de Castro. Rascunhos de história imediata: de monarquistas e republicanos em um triângulo de cartas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 61, p. 341-344 – 2011.

HUNT, Lynn. **A Nova História Cultural**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LE GOFF, J. A História Nova. In: NOVAIS, F.; SILVA, R. F. (org.). **Nova História em perspectiva**. São Paulo: Cosac & Naify, 2011. p. 128-176.

LE GOFF, Jaques**. História e Memória**. Tradução: Bernardo Leitão, 5 º ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2003.

LEVILLAIN, Philippe. Os protagonistas: da biografia. In: RÉMOND, René (Org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2003, pp. 141-184.

LEWIS, Oscar. **Os filhos de Sanchez**. Lisboa: Moraes, 1970.

MALUF, V. **Mulher, trabalho e maternidade**: uma visão contemporânea. São Paulo: Atheneu, 2012.

MARTINS, Suely Aparecida. As contribuições teórico-metodológicas de E. P. Thompson: experiência e cultura. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2 nº 2 (4), agosto-dezembro/2006, p. 113-126.

POLLAK, Michel. **Memória, esquecimento e silêncio**. In: **Estudos Históricos.** Rio de Janeiro, vol.2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poíesis Pedagógica**, v.8, n.2 ago-dez, 2010. Disponível em: https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035/8876. Acesso em: 02 jan. 2023.

SOIHET, R. História das Mulheres. In: **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. Ciro Flamarion Cardoso, Ronaldo Vainfas (Orgs). Rio de Janeiro: Campus, 1997.

THOMPSON, Alistair. **Recompondo a memória**. In: **Projeto história**. São Paulo: EDUC, nº. 15, p. 51-71, 1997.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros***:* uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TODOROV, Tzvetan. **Los abusos de la memoria**. Barcelona: Paidós Ibérica, 2000. VASCONCELOS, L. M; FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. S. Educação, gênero e higienismo nos anúncios publicitários da Paraíba durante a Primeira República. **Cadernos de História da Educação** (Online), Uberlândia, v. 16, n.2, p. 451-473, 2017. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/39598. Acesso em: 01 de junho de 2023.

VASCONCELOS, José Gerardo; MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano (Org.). **Memórias no plural**. Fortaleza: LCR, 2001.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor,1994, p. 40.

VEGA, R. I. **La gestión de la universidad. Planificación, estructuración y control**. Buenos Aires. Biblos, 2009.

VOZES FEMININAS EM POESIA: explorando a identidade e a resistência no universo de Conceição Evaristo

Female Voices in Poetry: *Exploring the Identity and Resistance in the Universe of Conceição Evaristo*

Francisco José Lima Albuquerque[1]
Jaiane Farias de Sousa[2]

Resumo:
Este artigo tem por objetivo evidenciar o uso da literatura como instrumento para o desenvolvimento da consciência crítica e para a ampliação da compreensão sobre a vida e a humanidade. Para isso, utilizamos a poesia de Conceição Evaristo, uma das escritoras mais importantes da literatura brasileira contemporânea, com foco na identidade e na resistência, destacando como sua escrita constrói discursos de afirmação, denúncia e pertencimento, reafirmando o papel da memória e da oralidade. A pesquisa fundamenta-se no estudo de autores como Rildo Cosson (2009), que enfatiza a leitura crítica como instrumento de formação cidadã, e Antônio Cândido (2006), que abordam a relação entre literatura e contexto social. A metodologia adotada combina análise textual da obra de Evaristo com reflexões teóricas sobre literatura, identidade e habilidades artísticas. O projeto foi desenvolvido com alunos do segundo ano do ensino médio da E. E. E. P. Alfredo Nunes de Melo, localizada no município de Acopiara. Os resultados demonstram que sua poesia promove uma ressignificação da experiência feminina negra, utilizando a escrita como ferramenta de resistência e empoderamento. Além disso, a recepção de sua obra contribui para a ampliação da consciência crítica dos leitores sobre raça, gênero e exclusão social.

Palavras-chave: Conceição Evaristo. Poesia. Identidade. Resistência.

Abstract:
This article purposes to demonstrate the use of literature as an instrument for developing critical awareness and expanding understanding about the life and humanity. To this end, we use the poetry of Conceição Evaristo, one of the writers most important in contemporary Brazilian literature, with a focus on identity and resistance, highlighting how her writing constructs discourses of affirmation, denunciation and belonging, reaffirming the role of memory and orality. This research is based on the study of authors such as Rildo Cosson (2009), who emphasizes critical reading as an instrument for citizenship formation, and Antônio Cândido (2006), who address the relationship between literature and social context. The methodology adopted combines textual analysis of Evaristo's composition with theoretical reflections on literature, identity and artistic skills. The project was developed with second-year high school students from E. E. E. P. Alfredo Nunes de Melo, located in the city of Acopiara. The results demonstrate that her poetry promotes a resignification of the black female experience, using writing as a tool of resistance and empowerment. Besides, the

[1] É um contador de histórias, músico e historiador da tradição oral em várias culturas da África Ocidental. Desempenham um papel crucial na preservação da história, cultura e tradição de suas comunidades.

[2] Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Ceará, especialista em Literatura Brasileira pela FAPAF e professor da E.E.E.P. Alfredo Nunes de Melo - Acopiara/CE. E-mail: franze_acop@yahoo.com.br

reception of her work contributes to the expansion of readers' critical awareness about race, gender and social exclusion.

Keywords: *Conceição Evaristo. Poetry. Identity. Resistance.*

1 INTRODUÇÃO

A literatura desempenha um papel crucial na formação da consciência crítica e na ampliação da compreensão sobre a vida e a humanidade. Em contextos de resistência, a palavra escrita torna-se um instrumento essencial para a denúncia de desigualdades e para a construção de identidades historicamente marginalizadas. No cenário da literatura afro-brasileira, a produção de Conceição Evaristo se destaca por sua abordagem da memória, da oralidade e da vivência da mulher negra, por meio do conceito de *escrevivência*, em que literatura e experiência se entrelaçam.

Nesse contexto, é necessário dar visibilidade às vozes femininas na literatura e compreender o papel da poesia como ferramenta de resistência e transformação social. Em um contexto de luta por equidade racial e de gênero, a obra de Conceição Evaristo propõe uma nova forma de representação da identidade negra, utilizando-se da literatura para reivindicar espaços e narrativas historicamente negadas. Sua poesia representa uma luta contra o silenciamento imposto pela sociedade patriarcal e racista, como também constitui uma celebração da cultura, história e força das mulheres negras.

Conceição Evaristo, nascida em 1946, é uma escritora cuja obra abrange não apenas a literatura, mas também o ativismo social e cultural. Evaristo utiliza a palavra como uma ferramenta de empoderamento, oferecendo uma narrativa alternativa e muitas vezes ausente dos discursos predominantes na sociedade.

O estudo da poesia de Conceição Evaristo no contexto educacional proporciona uma ferramenta poderosa para a desconstrução de preconceitos e estereótipos. Através da análise de suas poesias, estudantes são convidados a refletir sobre questões de gênero, raça, e classe, promovendo um entendimento mais inclusivo e diverso da literatura brasileira. Além disso, a inclusão de vozes femininas negras no currículo escolar é um passo crucial para a democratização do conhecimento e para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa.

A análise de sua poesia permite entender como a literatura pode contribuir para a construção da consciência crítica e para a ampliação da percepção das dinâmicas sociais que estruturam a sociedade.

Dessa forma, a exposição à poesia de Conceição Evaristo tem o potencial de provocar mudanças profundas tanto em indivíduos quanto em comunidades. Sua escrita inspiradora pode servir como um farol para mulheres negras que buscam expressar suas próprias experiências e como uma fonte de empatia e compreensão para leitores de todas as origens. Em um mundo onde as vozes de minorias ainda são frequentemente abafadas, a celebração da obra de Evaristo representa um ato de resistência e um passo em direção a um futuro mais inclusivo.

Portanto, este artigo tem como objetivo analisar como a poesia de Conceição Evaristo evidencia o uso da literatura como instrumento de desenvolvimento da consciência crítica e de ampliação da percepção sobre a condição humana. Ao explorar as vozes femininas em sua poesia, destacamos a importância de ouvir, aprender e crescer a partir das experiências e perspectivas das mulheres negras, promovendo uma sociedade mais consciente e comprometida com a equidade. A análise textual das obras poéticas de Evaristo permite compreender como sua escrita contribui para uma leitura crítica do mundo e para a construção de novas perspectivas sobre identidade e resistência.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este projeto se apoia em uma perspectiva interseccional e crítica da literatura, compreendendo-a como ferramenta de transformação social, construção identitária e resistência simbólica. A análise da poesia de Conceição Evaristo é fundamentada em autores que reconhecem o papel social e político da literatura, como Antônio Cândido (2006), Rildo Cosson (2009) e Nilma Lino Gomes (2017), e dialoga com reflexões contemporâneas sobre a escrita de mulheres negras, como as de Duarte (2014), Lélia Gonzalez (2020), Bell Hooks (2013) e Grada Kilomba (2019).

A relação entre literatura e sociedade é um tema amplamente discutido por teóricos da área. Antônio Cândido (2006), em “Literatura e Sociedade”, argumenta que a literatura não é um fenômeno isolado, mas sim uma prática social que influencia e é influenciada pelo contexto em que se insere. Para ele, a literatura não é mero entretenimento, ela tem um papel humanizador que permite aos indivíduos compreenderem melhor a si mesmos e ao outro, desenvolvendo, assim, uma consciência crítica e sensibilidade ética acerca das estruturas sociais.

Complementando essa perspectiva, Rildo Cosson (2009), em "Círculos de Leitura e Letramento Literário", discute a leitura como uma prática social que ultrapassa a simples decodificação de textos, promovendo o letramento literário, que envolve a compreensão profunda e crítica das obras. No contexto do projeto, a abordagem do autor é crucial para a compreensão de como a poesia de Conceição Evaristo pode ser trabalhada em círculos de leitura, possibilitando que os leitores desenvolvam uma consciência crítica sobre as questões de identidade e resistência presentes em sua obra. Através da leitura coletiva e da discussão em grupo, características dos círculos de leitura, os participantes podem compartilhar suas interpretações e experiências, enriquecendo o processo de letramento literário e contribuindo para a formação de uma consciência coletiva sobre as dinâmicas de opressão e resistência na sociedade.

Antônio Cândido (2006), em "Literatura e Sociedade", discute ainda a função social da literatura e sua capacidade de refletir e influenciar as estruturas sociais. O autor argumenta que a literatura não deve ser vista apenas como um produto estético, mas como um fenômeno social que participa ativamente na construção da realidade. Para ele, a literatura possui um papel emancipador, pois ao oferecer representações do mundo, ela também propicia uma forma de reflexão crítica sobre as injustiças e contradições presentes na sociedade.

A partir dessa perspectiva, a obra de Conceição Evaristo pode ser vista como uma forma de intervenção social, em que a poesia atua como expressão artística e como um meio de resistência contra as opressões de raça e gênero. A análise das poesias de Evaristo sob a ótica de Cândido permite reconhecer a importância de sua produção literária como um instrumento de conscientização e transformação social. Sua poesia dá voz a sujeitos historicamente marginalizados, e ao fazê-lo, contribui para a desconstrução de discursos hegemônicos que perpetuam a desigualdade.

A *escrevivência*, termo cunhado pela própria autora, refere-se à escrita que nasce da experiência de vida e das memórias da população negra, especialmente das mulheres. Segundo Evaristo, essa escrita não apenas narra, mas denuncia, reivindica e propõe novas possibilidades de existência. Dessa forma, a literatura de Evaristo se insere em um contexto de luta por representatividade e reconhecimento, aproximando-se de estudos sobre literatura afro-brasileira e feminista, como os de Duarte (2014) e Gomes (2017), que analisam a escrita de mulheres negras como um espaço de resistência e reconstrução de identidades.

Em consonância com esse pensamento, Grada Kilomba (2019), em “Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano", propõe uma descolonização da escrita e da

linguagem como caminhos para a libertação de sujeitos racializados. Kilomba enfatiza que a narrativa negra precisa romper com as formas tradicionais de produção de conhecimento, pois muitas vezes a linguagem acadêmica tradicional reproduz a mesma estrutura colonial que silencia e exclui.

Esse diálogo se estende à proposta estética e ética do rapper Emicida em seu “Experimento Social Amarelo", analisado por Fábia Beviláqua (2021). A autora destaca que Emicida, ao combinar música, documentário, audiovisual e performance, cria uma poética do cotidiano periférico marcada por uma ética amorosa e por uma estética da solidariedade. Assim como Evaristo, o artista transforma experiências pessoais em discurso coletivo e político, resgatando as memórias da população negra e reconfigurando seu lugar no mundo.

A dissertação de Beviláqua (2021) interpreta Emicida como um *griot* contemporâneo que constrói, por meio da música e da arte, uma identidade coletiva afirmativa, rompendo com os estigmas impostos às periferias urbanas. A autora argumenta que o projeto “AmarElo" atua como um discurso de valorização da cultura afro-brasileira, da ancestralidade e da esperança, promovendo uma pedagogia da escuta e da presença. Nesse sentido, tanto a escrevivência quanto a poética de Emicida propõem novas formas de falar de si e do mundo a partir de experiências históricas de opressão.

Essa leitura se articula com as ideias de Bell Hooks (2013), que compreende o amor como prática de resistência e o ensino como ato político. Também dialoga com Lélia Gonzalez (2020), ao reconhecer que a cultura negra brasileira é constantemente marginalizada e precisa ser reinserida no centro do debate educacional e literário.

Ao lado disso, Nilma Lino Gomes (2017) afirma que a valorização das vozes negras nas práticas educativas é essencial para a construção de uma escola democrática e antirracista. Conceição Evaristo, ao apresentar mulheres negras como protagonistas de suas histórias, desafia o cânone tradicional e oferece aos leitores novas possibilidades de identificação e reflexão. Essa proposta dialoga com as ideias de Bell Hooks (2013), para quem a educação deve ser um espaço de liberdade, em que corpos e saberes historicamente excluídos sejam reconhecidos como legítimos.

Além disso, a leitura da escrita de mulheres negras sob o viés da crítica feminista, como propõe Duarte (2014), permite compreender como essas autoras utilizam a literatura como lugar de fala, denúncia e reconstrução de subjetividades. Lélia Gonzalez, em seus ensaios sobre identidade e racismo, reforça a importância de reconhecer os saberes de matriz

africana e a experiência das mulheres negras como eixo central de análise nas ciências humanas e sociais.

Para Cândido (2006, p. 80) “Em ambos os casos, verifica-se que a produção da arte e da literatura se processa por meio de representações estilizadas, de uma certa visão das coisas, coletiva na origem, que traz em si um elemento de gratuidade como parte essencial da sua natureza". Ele ressalta que a criação literária, apesar de singular e autônoma, deriva de uma visão de mundo coletiva que reflete as tensões e desigualdades de determinada sociedade, analisando como a literatura possibilita a reflexão crítica sobre as contradições sociais.

Nesse contexto, a teoria de Cândido foi utilizada para embasar a análise crítica das poesias de Evaristo, destacando como a autora constrói sua narrativa poética para resistir às imposições sociais e afirmar a identidade negra feminina. Através dessa análise, pretende-se mostrar como a literatura pode funcionar como um espaço de contestação e criação de novas possibilidades de existência para os grupos oprimidos.

Portanto, a integração dessas perspectivas neste projeto permite uma análise da obra de Evaristo, não apenas como um objeto de estudo literário, mas como uma ferramenta de mudança social e educativa. Sua poesia dá voz aos sujeitos silenciados e tensiona discursos hegemônicos que perpetuam desigualdades de raça, gênero e classe. Ao promover círculos de leitura que utilizem a poesia de Evaristo, o projeto visa tanto o desenvolvimento do letramento literário quanto a ampliação da consciência crítica sobre as questões de identidade e resistência, contribuindo para a formação de leitores mais conscientes e engajados na luta por justiça social.

3 METODOLOGIA

Este projeto segue uma abordagem qualitativa, utilizando métodos de análise literária e crítica cultural para explorar as vozes femininas na poesia de Conceição Evaristo. Este trabalho foi desenvolvido com alunos do segundo ano do ensino médio. A princípio foram selecionados poemas da autora que abordam os temas sobre identidade e resistência: "Vozes-mulheres", "eu- mulher" e "a noite não adormece nos olhos das mulheres". Em seguida, fizemos a motivação por meio do vídeo do poema “Vozes-mulheres”, que está disponível no You Tube, após a exibição do vídeo foi feita uma breve reflexão com os alunos sobre as mulheres das suas vidas: avó, mãe, tia, irmã, etc.

Pedimos, então, que pensassem em uma história ou memória significativa relacionada a uma delas. Podia ser algo que aprenderam, uma experiência compartilhada ou uma característica que admiram. Logo após foram motivados a escreverem um pequeno texto ou poema inspirado na mulher que escolheram. Eles devem tentar captar a essência da história ou memória que refletiram anteriormente. Foram orientados a usar uma linguagem emocional e descritiva, similar à de Conceição Evaristo.

Em seguida, os alunos fizeram a leitura do seu texto ou poema para o grupo. Em seguida aconteceu uma roda de conversa sobre as temáticas abordadas e compartilhamento do que mais os emocionou na história do colega. Ademais, fizemos a leitura e interpretação dos textos selecionados, por meio de círculos de leitura, identificando as principais estratégias poéticas utilizadas por Conceição Evaristo para expressar resistência e afirmação da identidade negra feminina. Foi dada atenção especial ao uso da "escrevivência", conceito desenvolvido por Evaristo, que une escrita e vivência como forma de resistência e construção identitária. Ao final foi proposto a confecção de um paginário, uma espécie de mural construído com desenhos, levando em consideração o que mais despertou a atenção deles no poema escolhido. Esse paginário foi fixado nas paredes da escola para as outras turmas prestigiarem o trabalho dos colegas e poderem adentrar também no universo dessa grande escritora contemporânea.

4 ENTRE LEITURAS E VIVÊNCIAS: SENTIDOS CONSTRUÍDOS

O projeto foi implementado com alunos do segundo ano do ensino médio, e a análise dos resultados baseia-se na observação do desenvolvimento dos estudantes ao longo das atividades, suas interpretações das poesias, e nas discussões realizadas durante os círculos de leitura.

Os resultados indicam que os estudantes demonstraram um avanço significativo em seu letramento literário ao longo do projeto. A prática dos círculos de leitura, conforme sugerido por Rildo Cosson, permitiu que os estudantes compreendessem o conteúdo das poesias de Conceição Evaristo, como também desenvolvessem habilidades críticas para analisar os textos em profundidade.

Além disso, a troca de interpretações durante os círculos de leitura contribuiu para um enriquecimento mútuo, em que os alunos se beneficiaram da diversidade de perspectivas de seus colegas. Observou-se que os estudantes passaram a articular melhor suas ideias,

argumentando com mais segurança sobre as questões abordadas nas poesias, como a resistência ao racismo e a luta pela afirmação da identidade negra feminina.

Figura 1 – Círculos de leitura

Fonte: Arquivo dos autores.

A partir das leituras e discussões, os participantes demonstraram um aumento significativo na consciência crítica sobre as questões sociais presentes nas poesias. Inspirados pela análise da obra de Conceição Evaristo, muitos estudantes começaram a refletir sobre suas próprias experiências e sobre a realidade social ao seu redor. Isso se alinha com as ideias de Antônio Cândido, que argumenta que a literatura tem o poder de revelar as estruturas sociais e incentivar a reflexão crítica.

Ademais, os alunos identificaram como a poesia de Evaristo expressa as dores e resistências das mulheres negras, e muitos fizeram conexões com as injustiças observadas em sua própria comunidade ou no noticiário. Em discussões, os estudantes frequentemente relacionaram os temas das poesias com eventos atuais, como movimentos sociais contra o racismo e a desigualdade de gênero, mostrando que a literatura funcionou como um catalisador para a conscientização e o engajamento social.

Outro resultado importante foi o aumento da empatia e da valorização da diversidade entre os alunos. Ao explorar as experiências das personagens das poesias de Evaristo, os estudantes tiveram a oportunidade de enxergar o mundo através dos olhos de pessoas cujas vidas são marcadas pela discriminação e pela luta por reconhecimento. Esse exercício de

empatia levou muitos alunos a questionar estereótipos e preconceitos, abrindo espaço para um ambiente de maior respeito e compreensão dentro da sala de aula.

Observou-se ainda que os alunos começaram a valorizar mais as contribuições das mulheres negras para a cultura e a sociedade, reconhecendo a importância de suas vozes na construção de uma narrativa mais inclusiva. Esse impacto foi particularmente notável em trabalhos escritos e projetos criativos que os alunos produziram ao final do projeto, em que muitos incorporaram elementos da cultura afro-brasileira e temas de resistência em suas próprias criações literárias.

A aplicação dos conceitos de Rildo Cosson sobre letramento literário e de Antônio Cândido sobre a função social da literatura mostrou-se eficaz na formação dos alunos como leitores críticos e cidadãos conscientes. O projeto também destacou a importância de incluir a obra de Conceição Evaristo no currículo escolar, como parte da literatura brasileira e como uma ferramenta poderosa para a educação para a diversidade e a justiça social.

Ao final do projeto, os alunos foram convidados a construir um paginário, uma espécie de mural, em que cada página representa um tema, um poema ou um aspecto da obra de Conceição Evaristo que mais despertou a atenção durante os círculos de leitura. A análise desse conteúdo fornece uma visão rica sobre como os estudantes internalizaram e expressaram suas interpretações das poesias, além de revelar os temas e elementos que tiveram maior impacto sobre eles. As páginas incluíam citações de poemas, ilustrações, e reflexões pessoais, indicando uma compreensão profunda de como a autora utiliza a poesia para desafiar as estruturas de poder que marginalizam as mulheres negras.

Figura 2 – Paginário

Fonte: Arquivo dos autores (setembro de 2024)

Além da resistência, a afirmação da identidade foi outro tema amplamente representado, como pode ser visto na imagem acima. Os alunos destacaram como Evaristo celebra a cultura afro-brasileira e as experiências das mulheres negras em seus poemas, e como essa celebração serve como uma forma de empoderamento.

O paginário criado pelos alunos não apenas evidenciam o sucesso do projeto em engajá-los com a obra de Conceição Evaristo, mas também funcionam como uma prova tangível do impacto duradouro que esse engajamento teve sobre eles. Os estudantes compreenderam os textos, e os internalizaram de maneira profunda e significativa, transformando a leitura em uma experiência pessoal e social.

Portanto, o impacto educacional do projeto foi significativo, já que os alunos ampliaram suas habilidades literárias e desenvolveram uma consciência crítica que transcende a sala de aula. Muitos relataram que as discussões influenciaram suas visões sobre o papel da literatura e sobre como podem contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto alcançou seus objetivos principais, proporcionando uma experiência educativa enriquecedora e transformadora para os alunos do segundo ano do ensino médio. Ao longo das atividades propostas, os estudantes desenvolveram habilidades de leitura e análise literária e expandiram sua consciência crítica sobre questões fundamentais como identidade, resistência, racismo e gênero.

Através dos círculos de leitura, os alunos tiveram a oportunidade de explorar a obra de Conceição Evaristo de maneira colaborativa e reflexiva, o que promoveu um engajamento com os textos e uma compreensão mais ampla das experiências retratadas nas poesias.

A construção do paginário, como etapa final do projeto, destacou a capacidade dos alunos de internalizar e expressar suas interpretações de forma criativa e pessoal. Esses trabalhos refletiram a compreensão dos temas abordados, e evidenciaram um impacto social significativo, mostrando que os estudantes foram além da mera leitura, transformando-a em um processo de autoconhecimento e de reflexão crítica sobre a sociedade.

Entre os principais desafios enfrentados, a necessidade de adaptar as atividades para atender às diferentes habilidades e interesses dos alunos mostrou-se crucial, mas foi superada com sucesso através do apoio coletivo. Esse processo contribuiu para o fortalecimento das

habilidades socioemocionais dos estudantes, promovendo a confiança, a empatia e o respeito mútuo.

O projeto evidenciou portanto o poder transformador da literatura e a importância de abordagens pedagógicas que incentivem o pensamento crítico, a criatividade e o engajamento social. A experiência vivenciada pelos estudantes demonstra que, ao integrar a literatura com a realidade social, é possível promover uma educação mais significativa e relevante, capaz de preparar os jovens para os desafios e as responsabilidades da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

BEVILÁQUA, Fábia Magalhães Dias. **Periferia, identidade e canto**: o Experimento Social AmarElo de Emicida. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2009.

DUARTE, Constância Lima. **Escritas de mulheres negras no Brasil: perspectivas críticas.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos.** Belo Horizonte: Nandyala, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano:** ensaios. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução de Sandra Regina Haydu. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

DA FANTASIA DE EMÍLIA À POESIA DE MAZÉ: valorizando as vozes femininas cearenses

From Emília's imagination to Mazé's poetry: *valuing the voices of ceará's women writers*

Maria Mariana Ferreira Gonçalves[1]

Resumo:
O presente artigo apresenta uma prática pedagógica realizada em um colégio da Polícia Militar, voltada para a promoção da igualdade de gênero e para a valorização da literatura feminina regional. O projeto Da Fantasia de Emília à Poesia de Mazé: Valorizando as Vozes Femininas Cearenses surgiu das experiências vivenciadas na Eletiva de Literatura Cearense e teve como objetivo promover o reconhecimento e a valorização da produção literária de autoria feminina no ambiente escolar. A metodologia de pesquisa-ação possibilitou identificar lacunas no conhecimento dos estudantes acerca das autoras cearenses, evidenciando o apagamento histórico dessas vozes na formação escolar. A fundamentação teórica, ancorada nas contribuições de bell hooks, Virginia Woolf e outras pensadoras feministas, orientou a construção de práticas pedagógicas voltadas para a democratização do acesso literário e para a ampliação do repertório crítico dos alunos. As iniciativas desenvolvidas despertaram o interesse pela literatura local e fomentaram discussões sobre marginalização literária e questões de gênero. O impacto do projeto foi observado no aumento dos empréstimos de obras de autoras cearenses na biblioteca escolar e na utilização dessas produções como repertório em redações. Dessa forma, o trabalho contribuiu para uma educação mais inclusiva, crítica e representativa da identidade cultural regional.

Palavras-chave: Literatura cearense. Escrita feminina. Literatura feminina cearense. Representatividade.

Abstract:
This article presents a pedagogical project developed at a Military Police school, aimed at promoting gender equality and highlighting the contributions of regional female literature. The project, From Emília's Imagination to Mazé's Poetry: Valuing the Voices of Ceará's Women Writers, emerged from experiences in the elective course on Ceará Literature and sought to foster recognition and appreciation of works authored by women from Ceará within the school environment. Action research methodology enabled the identification of significant gaps in students' knowledge about local female authors, revealing a historical silencing of these voices. The theoretical framework, grounded in the ideas of bell hooks, Virginia Woolf, and other feminist thinkers, supported the development of pedagogical strategies to democratize literary access and encourage critical reflection among students. The initiatives sparked greater interest in regional literature and opened space for discussions on literary marginalization and gender issues. The project's impact was reflected in the increased circulation of books by female authors in the school library and the use of these works as

[1] Mestra em Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA), Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Padre Dourado (FACPED), Graduada em Letras pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professora da Secretaria de Educação do Ceará, com atuação no 2º C.P.M Coronel Hervano Macêdo Júnior, Juazeiro do Norte/CE.

references in student essays. Ultimately, the project contributed to building a more inclusive and representative educational environment, affirming the importance of making women's literary contributions visible within cultural and educational contexts.

***Keywords**: Literature from Ceará. Female authorship. Women's literature from Ceará. Representation.*

1 INTRODUÇÃO

A construção do cânone da literatura brasileira foi historicamente marcada pela hegemonia da intelectualidade masculina, composta majoritariamente por homens que detinham o poder de legitimar o que deveria ser reconhecido como produção literária digna de prestígio e transmissão. Essa seleção excludente consolidou uma tendência histórica de silenciamento e marginalização das vozes femininas, relegando suas narrativas a espaços periféricos ou ao esquecimento.

A história da literatura brasileira é permeada pelo silenciamento de vozes femininas, fruto de uma construção social que, por séculos, restringiu às mulheres o acesso à educação, à escrita e à publicação. Quando Woolf (2017) disse que "ainda vai levar muito tempo até que uma mulher possa se sentar e escrever um livro sem encontrar com um fantasma que precise matar, uma rocha que precise enfrentar", não houve equívoco, séculos à frente, e essa barreira ainda não foi derrubada por completo, ainda há fantasmas para assassinar e rochas para combater. Mesmo, nos dias atuais, as mulheres ainda são minoria publicada, e o cânone ainda é majoritariamente masculino.

No âmbito escolar, essa dinâmica refletiu na formação dos currículos que priorizaram autores homens em detrimento da diversidade de experiências e perspectivas literárias, agravando também a invisibilização de produções regionais, como a das mulheres cearenses. Embora iniciativas contemporâneas, como a inclusão de disciplinas eletivas de Literatura Cearense na grade curricular, representem avanços significativos na promoção da identidade cultural local e na democratização do acesso ao conhecimento, tais medidas ainda não são suficientes para romper com as raízes profundas da exclusão histórica. Persistem lacunas na representatividade de autoras mulheres, especialmente no que diz respeito à construção de um repertório escolar que contemple a pluralidade de vozes e experiências femininas na literatura regional.

Nesse contexto, durante as aulas da Eletiva de Literatura Cearense, em um colégio da Polícia Militar do estado do Ceará, constatou-se o pouco conhecimento dos estudantes da

eletiva sobre a literatura do nosso estado, especialmente quando escrita por mulheres. Esse cenário revelou uma lacuna na formação literária regional e motivou à seguinte indagação: será que a ausência de representatividade feminina na literatura cearense no ambiente escolar impacta o reconhecimento da produção literária local pelos estudantes? Diante de uma resposta positiva a cerca dessa realidade, emergiu a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que ampliassem o reconhecimento da literatura produzida por mulheres cearenses, e então, o projeto *Da Fantasia de Emília à Poesia de Mazé: Valorizando as Vozes Femininas Cearenses* foi idealizado.

A intervenção educativa implementada buscou fomentar o interesse dos estudantes pela produção literária regional, promover o contato direto com obras e autoras, e criar espaços de valorização da escrita feminina no ambiente escolar. E desse modo, fundamenta-se na hipótese de que o desconhecimento sobre a literatura de autoria feminina entre os estudantes decorre da invisibilização dessas produções nos currículos tradicionais, e que ações de valorização e democratização do acesso a essas obras podem transformar a percepção dos alunos sobre a literatura local e sobre a representatividade feminina.

Nesse sentido, a atividade pedagógica em questão buscou corrigir essa lacuna ao valorizar a produção literária feminina cearense e oferecer meios concretos e inovadores para que os estudantes conhecessem e interagissem com essas obras. Tal iniciativa não apenas enriqueceu o processo de ensino-aprendizagem e promoveu uma educação mais inclusiva, como também fortaleceu o reconhecimento de narrativas locais, incentivando o interesse pela leitura e o desenvolvimento de uma visão crítica acerca da representatividade na literatura.

A relevância dessa prática reside na oportunidade de transformar a relação dos alunos com a literatura, possibilitando um contato mais direto e reflexivo com a produção literária de mulheres cearenses. Almejou-se que a experiência proporcionasse um espaço fértil para debates sobre a importância da presença feminina na literatura e na sociedade, impulsionando o reconhecimento de suas trajetórias e a conquista de seus espaços. Através da leitura e da fruição literária, buscou-se que os estudantes compreendessem a relevância dessas vozes femininas e se inspirassem na força e na riqueza de suas histórias, contribuindo para uma valorização mais ampla, crítica e significativa da produção literária feminina no Ceará.

Esta reflexão ancora-se nos estudos de Woolf (1986), bell hooks (2019) e Hélène Cixous (2021), que problematizam o silenciamento histórico das mulheres e a necessidade de deslocar suas vozes "da margem ao centro" (HOOKS, 2019). Através de práticas colaborativas, inspiradas na metodologia da pesquisa-ação, procurou-se integrar teoria e

prática na formação dos estudantes, buscando contribuir para uma educação mais inclusiva, crítica e representativa da diversidade cultural cearense.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desde a conquista do direito ao voto — liderada no Brasil por Bertha Lutz — as lutas protagonizadas por mulheres, principalmente a partir do século XIX, abriram caminhos para a obtenção de direitos sociais, políticos e educacionais, provocando transformações significativas nos diversos setores da sociedade. As primeiras ondas do movimento feminista possibilitaram que as mulheres passassem a se constituir, de modo mais ativo, como sujeitos históricos de suas próprias narrativas, rompendo com os modelos tradicionais que as relegavam à esfera privada. No campo da escrita e da literatura, essas lutas foram decisivas para que começassem a emergir vozes femininas até então silenciadas, permitindo o reconhecimento gradual, embora ainda limitado, de autoras como produtoras legítimas de conhecimento e cultura.

Porém, a delimitação da mulher como sujeito histórico inferior traz marcas difíceis de serem apagadas, como bem considerou Woolf (1986, p.20) em seus escritos, “às mulheres tudo era privado, educação, leitura, vida social.” A autora denuncia que, durante séculos, as mulheres foram privadas do acesso à educação, da liberdade de expressão e do direito de escrever. Faltava-lhes, literalmente, um "quarto próprio" — espaço simbólico e material — para desenvolverem sua criação intelectual. Segundo Woolf, essa exclusão não foi apenas institucional, mas também psíquica, marcada pela ausência de incentivo e pelo descrédito em relação à capacidade intelectual das mulheres.

Simone de Beauvoir (2016) também contribui para essa análise ao indicar que a identidade feminina foi construída socialmente como "o outro" em relação ao homem. E essa alteridade forçada também se manifestou na literatura: o masculino foi tomado como experiência universal, enquanto as vivências femininas foram marginalizadas ou ignoradas. A universalização da visão masculina impôs um modelo de conhecimento e de criação que desconsiderava a pluralidade das vozes femininas, resultando em um apagamento sistemático das suas contribuições literárias.

Dessa forma, a entrada das mulheres no campo da literatura se deu de maneira tardia e desigual. Durante séculos, o silêncio foi naturalizado como traço feminino, e a escrita foi concebida como um privilégio reservado aos homens. Esse contexto resultou em uma

produção literária feminina quantitativamente inferior não por ausência de capacidade ou interesse, mas pelas condições históricas, sociais e institucionais que limitaram o acesso das mulheres à educação, à expressão artística e à publicação. A produção literária das mulheres foi, assim, subalternizada, relegada a espaços marginais e “alternativos”. Porém, apesar das adversidades impostas, o patriarcado não conseguiu suprimir todas as vozes femininas; a escrita de mulheres, ainda que frequentemente invisibilizada, persistiu e encontrou meios de expressão, muitas vezes, pelas "portas dos fundos" da história literária.

É nesse contexto que a literatura de autoria feminina pode ser associada à noção de "minoria cultural", posicionando-se em oposição à arte legitimada pelas elites dominantes. Muitos fatores evidenciam a forma como a escrita feminina foi historicamente desconsiderada, tratada como menos apta à perpetuação no cânone literário. A marginalização da literatura feita por mulheres, portanto, não é apenas uma questão de ausência numérica, mas revela a existência de barreiras simbólicas que associam a produção feminina a categorias de menor prestígio e difusão cultural.

Patrocínio (2010) analisa que, ao adjetivar a literatura como "feminina", "marginal" ou "afro-brasileira", já se demarca uma territorialidade discursiva que distingue essa produção do que é considerado o centro legítimo da literatura nacional. Para a autora, a literatura feminina, por conta do histórico de silenciamento, foi inserida nos circuitos marginais, não pelo conteúdo de suas obras, mas pelas condições de exclusão que lhe foram impostas ao longo do tempo. Tal compreensão aponta para o fato de que essa literatura busca, antes de qualquer atributo estético associado ao "feminino", a constituição de um sujeito discursivo autônomo, que rompe com a posição silenciosa de objeto. Como Patrocínio (2010) afirma:

> [...] a Literatura Feminina busca a formação de um espaço próprio dentro do universo da literatura mundial mais ampla, em que a mulher seja o sujeito do discurso e possa a partir de um ponto de vista e de um sujeito de representação próprios, que sempre constituem um olhar da diferença, construir sua própria representação. Não se trata de oferecer uma percepção mais afetiva, delicada, sutil, reservada, frágil ou doméstica no âmbito da literatura, mas, sim, de constituir-se enquanto sujeito discursivo, livrando-se da silenciosa posição de objeto. (PATROCÍNIO, 2010, p.29.)

Contudo, reconhecer a exclusão histórica das mulheres exige ir além da categoria "mulher" enquanto grupo homogêneo. A crítica feminista contemporânea, especialmente em sua vertente interseccional, evidencia que as dinâmicas de marginalização não afetam todas as mulheres da mesma maneira. Questões de raça, classe social e território são dimensões fundamentais para compreender a amplitude e a complexidade dos processos de exclusão.

Bell hooks (2019), em Teoria Feminista: da margem ao centro, argumenta que a opressão vivenciada pelas mulheres deve ser entendida a partir da sobreposição de múltiplas formas de dominação. Segundo a autora, as mulheres negras, pobres e periféricas são duplamente marginalizadas: não apenas pelo gênero, mas também pelas estruturas raciais e econômicas que as afastam dos centros de poder e de representação simbólica, como o universo literário. Assim, a interseccionalidade surge como chave interpretativa essencial para compreender a desigualdade literária e cultural.

À luz dessa perspectiva, torna-se evidente que a análise da marginalização literária feminina seria insuficiente se desconsiderasse essas interseções de opressão. Mulheres brancas, negras, indígenas e periféricas experimentaram — e ainda experimentam — acessos diferenciados aos espaços de produção e reconhecimento literário. Em se tratando das autoras cearenses, essa marginalização múltipla se revela não apenas pela ausência de suas obras no cânone nacional, mas também pela baixa visibilidade em seus próprios contextos regionais, perpetuando silenciamentos que entrelaçam gênero, raça, classe e territorialidade.

Embora o Ceará seja reconhecido como celeiro artístico-cultural e berço de movimentos literários significativos — como os Oiteiros, o Grupo Clã e a Padaria Espiritual —, a historiografia literária do estado permaneceu, por muito tempo, centrada em nomes masculinos. Figuras como José de Alencar, Adolfo Caminha, Domingos Olímpio e Patativa do Assaré compõem o imaginário oficial da literatura cearense, sendo recorrentes em manuais escolares, antologias e eventos literários. Essa centralidade masculina reforça um apagamento sistemático das contribuições femininas, cujos nomes raramente ocupam posições de prestígio ou sequer são mencionados em ambientes formais de formação leitora. No contexto escolar, essa ausência torna-se ainda mais evidente, perpetuando uma literatura regional narrada, quase exclusivamente, por homens.

A crítica de Roger Chartier (2002) à construção das tradições culturais também se torna útil aqui, pois segundo o autor, aquilo que é consagrado como patrimônio literário não resulta de uma seleção neutra ou espontânea, mas de disputas de poder que determinam o que será lembrado e o que será esquecido. Nesse sentido, a memória literária cearense — assim como a nacional — foi moldada por escolhas que sistematicamente silenciaram as mulheres. Ainda hoje, a participação feminina na literatura do Ceará é vista como fragmentada, periférica e pouco legitimada, o que revela não a ausência de produção, mas a ausência de reconhecimento.

A reflexão proposta por Hélène Cixous (2022) em *O riso da Medusa* fornece uma potente chave interpretativa para compreender o silenciamento histórico da escrita feminina. Ao recorrer à figura mítica da Medusa — cuja multiplicidade de línguas é vista como ameaça e motivo de extermínio —, a autora constrói uma alegoria da maneira como a voz das mulheres tem sido sistematicamente temida, distorcida e silenciada ao longo da história.

> Bastava, reza a lenda, que Medusa mostrasse todas as suas línguas para que os homens saíssem correndo: eles confundiam essas línguas com serpentes. Precisava vê-los fugir, tapando os ouvidos, com as pernas [...] bambas, ofegantes, já sentindo a mordida. Eu até achava essa cena engraçada. Porém, mais tarde, o Homem voltava de costas e, de um golpe forte, com sua espada ereta, sem nem mesmo olhar o que fazia, cortava a cabeça dessa infeliz. Fim do mito. (CIXOUS, 2022, p.29)

Para Cixous, o gesto de falar e escrever, quando realizado por mulheres, rompe com os pactos simbólicos do patriarcado, que estrutura a linguagem a partir da dominação masculina. Não se trata, portanto, de uma ausência de voz, mas de uma tentativa recorrente de supressão dessa voz por meio de mecanismos simbólicos e materiais de controle do discurso. A escrita feminina, em sua perspectiva, torna-se um ato de resistência — um modo de ocupar o espaço da linguagem com os traços da diferença, da multiplicidade e da subversão. Quando a autora defende que a mulher deve "escrever seu corpo" e transformar sua experiência em narrativa, está, na verdade, propondo uma ruptura com os modelos discursivos que a relegaram à condição de objeto, incapaz de produzir saber ou cultura. Ao se apropriar da palavra, a mulher não apenas reivindica seu lugar na literatura, mas também desestabiliza as estruturas de poder que sustentam sua exclusão.

Essa concepção de escrita enquanto enfrentamento simbólico é especialmente relevante para pensar o lugar da mulher na literatura brasileira e regional. A metáfora das "línguas de Medusa", capazes de provocar medo e reação violenta simplesmente por existirem, ilustra com precisão o modo como a produção feminina foi estigmatizada, deslocada para as margens e considerada indesejável pelos paradigmas tradicionais da crítica e do cânone. Diante desse panorama de exclusão e marginalização histórica, compreender a escrita feminina como um ato de resistência e afirmação torna-se essencial para pensar práticas educativas mais inclusivas e representativas.

A literatura produzida por mulheres, especialmente em contextos periféricos e regionais, carrega em si não apenas a força da expressão artística, mas também a denúncia das estruturas que tentaram silenciá-la. Assim, faz-se necessário criar espaços de reconhecimento e valorização dessas produções no ambiente escolar, como forma de romper com os

apagamentos históricos e contribuir para a construção de uma formação crítica, plural e sensível às múltiplas vozes que compõem a nossa cultura literária.

3 METODOLOGIA

A prática pedagógica desenvolvida no âmbito da atividade *Da Fantasia de Emília à Poesia de Mazé: Valorizando as Vozes Femininas Cearenses* utilizou uma abordagem qualitativa, fundamentada na metodologia da pesquisa-ação. De acordo com Thiollent (1998):

> a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLENT,1998, p.14).

Essa perspectiva metodológica foi escolhida por possibilitar uma relação dinâmica entre reflexão e prática educativa, respeitando a participação ativa dos alunos no processo de intervenção. O público-alvo da prática foram os estudantes do 2º Colégio da Polícia Militar Coronel Hervano Macêdo Júnior, localizado no município de Juazeiro do Norte – CE. Aproximadamente 340 alunos, com idades entre 12 e 18 anos – matriculados no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio – participaram de forma voluntária das ações desenvolvidas. A seleção da amostra foi do tipo não probabilística, por adesão espontânea, considerando uma margem de erro de 5% para os dados analisados.

O percurso metodológico iniciou-se com a aplicação de um questionário diagnóstico que visava identificar o nível de conhecimento dos estudantes sobre a literatura de autoria feminina cearense. Confirmada a lacuna formativa, deu-se início a uma série de ações colaborativas, concebidas e executadas pelos próprios estudantes da Eletiva de Literatura Cearense.

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa sobre autoras cearenses e suas produções literárias. A partir desse levantamento, os alunos elaboraram cartazes interativos contendo informações sobre as autoras, suas obras e relevância histórica, enriquecidos com QR codes que direcionavam para conteúdos digitais complementares. (Figura 1) Esses cartazes foram afixados em locais estratégicos da escola, como corredores, biblioteca e salas de aula, com o objetivo de estimular o interesse e o acesso às informações.

Figura 1 – Alguns dos cartazes interativos elaborados pelos estudantes com informações e QR codes sobre autoras cearenses.

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Paralelamente, organizou-se o *Talk Show das Poderosas Literárias*, uma dramatização educativa em que as alunas, caracterizadas como escritoras cearenses de diferentes épocas, apresentavam suas trajetórias e discutiam a importância do reconhecimento feminino no campo literário. A atividade foi apresentada a turmas do Ensino Médio e, posteriormente, do Ensino Fundamental, fomentando o debate sobre representatividade e literatura.

Outra ação relevante foi a reorganização do espaço da biblioteca escolar, com a criação de uma área dedicada exclusivamente às obras de autoras cearenses. Essa reorganização visava dar visibilidade às produções literárias femininas e facilitar o acesso dos estudantes a essas obras. No mesmo contexto, foi realizada uma entrevista com Mazé Sales, escritora e ex-regente da biblioteca escolar, cujo conteúdo foi divulgado no ambiente virtual da escola, ampliando o alcance da iniciativa. (Figura 2)

Figura 2 – Cantinho da biblioteca escolar e entrevista com a autora Mazé.

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2024.

Como culminância das atividades, os alunos desenvolveram o *Museu Virtual da Literatura Feminina Cearense*, um site criado para disponibilizar, de maneira organizada e acessível, o material produzido sobre as autoras cearenses. O Museu Virtual foi divulgado por meio de folders informativos distribuídos nas salas de aula, contendo QR codes que redirecionavam diretamente para o site, garantindo a democratização do acesso ao conteúdo. (Figura 3)

Figura 3 – Folder informativo com QR code de acesso ao *Museu Virtual da Literatura Feminina Cearense*, desenvolvido pelos estudantes.

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

A análise dos dados coletados ocorreu de forma qualitativa e interpretativa, fundamentada nas observações realizadas durante as atividades, nos relatos espontâneos dos estudantes, no aumento do número de empréstimos de livros escritos por autoras cearenses na biblioteca e na utilização desses repertórios em produções escritas, como redações escolares. Para assegurar o rigor metodológico, realizou-se a triangulação dos dados, integrando informações provenientes dos questionários, das observações de campo e dos depoimentos dos participantes.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A realização do projeto evidenciou a lacuna existente no repertório literário dos estudantes no que tange à literatura feminina cearense. A pesquisa diagnóstica inicial revelou que a maioria dos alunos desconhecia autoras locais, como Emília Freitas, Ana Facó, Mazé

Sales e Jarid Arraes, confirmando a hipótese de invisibilização histórica dessas vozes na formação escolar.

O contato direto com as obras e trajetórias das autoras cearenses, proporcionado pelas ações pedagógicas, promoveu não apenas o reconhecimento da relevância dessas escritoras, mas também provocou uma reflexão crítica sobre os mecanismos de exclusão presentes na construção do cânone literário. Em consonância com bell hooks (2019), que defende a necessidade de deslocar as vozes marginalizadas "da margem ao centro", a experiência pedagógica possibilitou aos estudantes a ressignificação da literatura regional como espaço plural e representativo.

A dificuldade em encontrar informações sobre figuras como Emília Freitas e Ana Facó gerou discussões relevantes em sala de aula sobre os processos de apagamento histórico e a resistência feminina ao silenciamento imposto. Essa percepção sobre a exclusão simbólica da produção feminina despertou nos estudantes o entendimento de que a literatura não é apenas um produto estético, mas também um instrumento político, capaz de dar visibilidade a sujeitos historicamente silenciados.

A descoberta de Jarid Arraes como escritora contemporânea, reconhecida nacionalmente e oriunda do mesmo território dos alunos, provocou sentimentos ambíguos de orgulho e indignação: orgulho pela representatividade, e indignação pela ausência de reconhecimento local. Essa reação reforça as reflexões de Virginia Woolf (2017), que destacou as barreiras invisíveis — ou “fantasmas” — enfrentadas pelas mulheres que ousam escrever e reivindicar espaços de legitimidade na cultura letrada.

As atividades desenvolvidas, como o *Talk Show das Poderosas Literárias*, contribuíram para uma aproximação afetiva entre os estudantes e as autoras cearenses, permitindo que figuras históricas e contemporâneas fossem humanizadas e compreendidas em sua complexidade. Essa estratégia didática dialoga com a proposta de Hélène Cixous (2022), ao defender a importância de dar visibilidade à multiplicidade das vozes femininas, frequentemente silenciadas ao longo da história literárias.

O impacto positivo da prática foi observado no aumento expressivo dos empréstimos de livros de autoras cearenses na biblioteca escolar, na apropriação de suas obras como repertório sociocultural em produções textuais e no acesso constante ao *Museu Virtual da Literatura Feminina Cearense*. Essas ações fortaleceram a identidade regional dos estudantes, ampliaram sua formação crítica e promoveram a democratização do acesso à literatura produzida por mulheres.

Além dos efeitos observados no ambiente escolar, a prática gerou desdobramentos significativos fora da sala de aula. Como reconhecimento da proposta, foi firmada uma parceria com a Universidade Federal do Cariri (UFCA) para a criação de um clube de leitura voltado à valorização da literatura feminina cearense. Ademais, as alunas envolvidas foram convidadas para apresentar e replicar o projeto em outra escola da rede pública, ampliando o alcance da iniciativa e reafirmando seu potencial formativo e transformador. Desse modo, percebe-se com nitidez que práticas pedagógicas que valorizam a literatura feminina local são eficazes não apenas na promoção da leitura, mas também na formação de uma consciência crítica acerca de gênero, cultura e representatividade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência aqui relatada evidencia como práticas pedagógicas sensíveis à representatividade podem reconfigurar o espaço escolar como território de escuta, reconhecimento e justiça simbólica. Mais do que promover o contato com obras de autoria feminina cearense, a intervenção se constituiu como um exercício de deslocamento: deslocamento do olhar dos estudantes, do foco curricular e das vozes marginalizadas para o centro das atenções pedagógicas. Nesse movimento, a literatura deixou de ser um conteúdo estanque e passou a operar como campo de disputas e reconstruções identitárias.

A repercussão da prática, com a formação de parcerias institucionais e a replicação em outros espaços escolares, revela seu potencial não apenas como intervenção pontual, mas como proposta estruturante de mudança. A escola, nesse contexto, transforma-se em agente ativo na valorização da cultura local e na formação de sujeitos críticos e engajados. A entrada da universidade pública nesse processo, por meio da criação de um clube de leitura em parceria com a UFCA, aponta para a possibilidade concreta de articulações duradouras entre diferentes instâncias educativas, o que amplia o alcance e a profundidade da proposta.

Tendo em vista esse cenário, estudos futuros podem aprofundar o impacto de práticas como esta na formação de leitores mais conscientes e atentos às questões de gênero, território e identidade cultural. Além disso, torna-se relevante investigar como a inserção sistemática da literatura de autoria feminina nos currículos escolares pode contribuir para a redução das desigualdades simbólicas e para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Todos esses elementos reafirmaram a importância de estratégias educativas que não apenas ensinem literatura, mas que também revelem suas lacunas e promovam justiça

simbólica e representatividade. A escrita das mulheres, em especial das autoras cearenses, não apenas amplia os horizontes da literatura brasileira, como também devolve à escola sua função social de formar sujeitos leitores críticos, sensíveis e historicamente situados.

Ao fim, compreende-se que a literatura de autoria feminina cearense não deve ocupar apenas espaços alternativos ou comemorativos, mas precisa estar integrada de forma permanente às práticas pedagógicas escolares. Valorizar essas vozes é, portanto, mais do que reparar um apagamento histórico: é promover uma formação leitora comprometida com a pluralidade, a justiça e a transformação social.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**, v. 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

CIXOUS, Hélène. **O riso da Medusa** [1975]. Tradução de Natália Guerellus e Raísa França Bastos. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 2002.

HOOKS, bell. **Teoria Feminista: da margem ao centro**. Tradução: Reiner Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do. **Escritos à margem: a presença de escritores da periferia na cena literária contemporânea.** Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 8.ed. São Paulo: Cortez, 1998.114p.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu.** Trad. Vera Ribeiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

WOOLF, Virginia. **Profissões para mulheres e outros artigos feministas**. Porto Alegre: L&PM, 2017.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE LEITURA "MULHERES QUE INSPIRAM"

Experience report of the reading project Women who inspire

Aíla Ma. Leite Sampaio[1]
Angélica Hilário Freitas[2]
Magarete Alfreda Costa[3]

Resumo:
O projeto de leitura **Mulheres que inspiram** foi desenvolvido no Ceja Professor Gilmar Maia de Souza, em Fortaleza, com o objetivo de promover práticas de leitura e aproximar os alunos dos textos literários. Este relato de experiência, de caráter descritivo e exploratório, com abordagem qualitativa, mostra que, além de trabalharmos as leituras propostas de textos selecionados das escritoras Zélia Sales, Carolina Maria de Jesus e Cora Coralina, realizamos rodas de conversa na biblioteca, recebemos a escritora cearense Zélia Sales na escola e fizemos abordagens lúdicas das obras das duas outras escritoras. Os alunos demonstraram muito interesse em conhecer a história delas por meio de suas obras, o que mostrou a eficácia do uso das metodologias ativas (Macich & Moran, 2018) e comprovou a validade da Aprendizagem baseada em Projetos (Bender, 2014). Foram abordadas questões sobre o protagonismo da mulher, superação, migração e outros temas com os quais tiveram empatia, corroborando a importância da Aprendizagem significativa (Moreira, 2025). Embora a mulher tenha sido o foco do projeto, os alunos homens se identificaram e tiveram ampla participação, pois reportaram os assuntos à vida deles, da mãe, companheira e irmãs.

Palavras-chave: Mulher. Leitura. Aprendizagem. Metodologias ativas.

Abstract:
The reading project Mulheres que inspiram (Women Who Inspire) was developed at Ceja Professor Gilmar Maia de Souza, in Fortaleza, with the aim of promoting reading practices and bringing students closer to literary texts. This experience report, of a descriptive and exploratory nature, with a qualitative approach, shows that, in addition to working on the proposed readings of selected texts by the writers Zélia Sales, Carolina Maria de Jesus and Cora Coralina, we held discussion groups in the library, welcomed the writer from Ceará, Zélia Sales, to the school, and made playful approaches to the works of the other two writers. The students showed great interest in learning about their stories through their works, which demonstrated the effectiveness of using active methodologies (Macich & Moran, 2018) and proved the validity of Project-Based Learning (Bender, 2014). Issues regarding the protagonism of women, overcoming difficulties, migration and other topics with which they had empathy were addressed, corroborating the importance of meaningful Learning (Moreira, 2025). Although women were the focus of the project, the male students identified

[1] Doutora pela UFC. Professora de Língua Portuguesa do Ceja Gilmar Maia de Sousa e da Universidade de Fortaleza (Adjunta).
[2] Mestranda em Planejamento e Políticas Públicas - UECE. Coordenadora da Área de Linguagens e Códigos do Ceja Gimar Maia.
[3] Especialista em Linguística - UECE. Professora de Língua Portuguesa do Ceja Gilmar Maia de Sousa e Colégio Santa Cecília.

with it and participated widely, as they related the issues to their lives, their mother, partner and sisters.

Keywords: *Women. Reading. Learning. Active methodologies.*

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2024, a Secretaria de Educação do Ceará (Seduc) estabeleceu, como temática norteadora das ações, "a equidade de gênero e a proteção das mulheres", fazendo jus à luta histórica delas por espaço, liberdade e dignidade, contemplando um dos eixos transversais do Plano Plurianual (PPA), 2024 - 2027. Dar enfoque a essa questão crucial na nossa sociedade, ainda eivada do ranço machista secular, tenta-se construir uma educação de qualidade e um Estado mais justo e equânime (Seduc, 2024).

De fato, a liberdade que a mulher tem hoje nem sempre foi uma realidade. Até 2016, o Código Civil a definia como incapaz, qual uma criança ou um louco. Ela era dependente do pai e, quando se casava, passava a depender do marido, a quem precisava pedir autorização para tudo. Somente em 1932 ela teve direito ao voto, após muita luta das feministas.

Na década de 50, depois de muita pressão do movimento de mulheres, com destaque para as advogadas Romy Medeiros e Orminda Bastos, o Congresso Nacional aprovou o Código Civil de 27 de agosto de 1962, "pondo fim legalmente à tutela dos maridos sobre suas esposas se quisessem trabalhar fora de casa, receber herança ou viajar" (Rogoginski, 2023). Foi a partir de então que elas puderam trabalhar fora de casa e ter uma profissão.

Embora essas conquistas tenham gerado uma sobrecarga para a mulher, que acumula as funções de trabalhadora, esposa, mãe, dona de casa, muitas vezes sendo a provedora da casa, ela assume o seu papel e resiste a qualquer possibilidade de perda da sua liberdade. Nesse cenário de luta, muitas encontraram na arte uma forma de ressignificação de suas vidas. Na literatura, no cinema, na dança, na música, no teatro ou nas artes plásticas, elas se revelaram grandes criadoras e criaturas.

Foi considerando todos esses contextos – passado e presente – que o projeto de leitura **Mulheres que inspiram** objetivou dar visibilidade às histórias e obras de mulheres brasileiras cuja trajetória é marcada por dinamismo, luta e superação. A arte atravessou suas vidas e transformou-as, dando ressonância ao pensamento libertador e à conquista de cada vez mais espaços dentro da sociedade.

São muitos os nomes de mulheres brasileiras que se destacaram e se destacam no cenários artístico, mas, para sublinhamos a área de Linguagens e Códigos e focalizarmos a

leitura como “pedra de toque”, delimitamos a presença feminina na área da literatura, da música e das artes visuais, contemplando atividades que envolviam leitura, exibição de vídeos, audição de músicas e sarau.

Destacamos, no projeto, a disciplina Língua Portuguesa e contemplamos as obras das escritoras Zélia Sales, Carolina Maria de Jesus e Cora Coralina. A primeira, por se tratar de uma escritora viva, esteve presente na escola e participou de uma roda de conversa com os alunos. As outras duas presentificaram-se por meio de vídeos, leituras dramáticas e atividades lúdicas.

Sobre as autoras contempladas:

Zélia Sales é cearense de Itapajé, graduada em Letras (UECE) e especialista em Investigação Literária (UFC). É professora da rede pública, onde desenvolve projetos voltados para a formação de leitores. Tem três livros publicados no gênero conto: *A cadeira de barbeiro* (2015), *O desespero do sangue* (2018) e *Quando morrem as bonecas* (2025). Em 2019 participou da antologia *Relicário*, que reúne contos de escritores cearenses, dentro do projeto Letras&Livros, organizado pelo jornal O Povo. É membro da Associação Cearense de Escritores – ACE

Carolina Maria de Jesus é uma escritora mineira nascida em Sacramento, a 14 de março de 1914. Apesar de ter tido apenas dois anos de estudo formal, tornou-se escritora e ficou nacionalmente conhecida em 1960, com a publicação de seu livro *Quarto de de*spejo: diário de uma favelada, no qual relatou o seu dia a dia na favela do Canindé, na cidade de São Paulo. Morreu em 13 de fevereiro de 1977, em Parelheiros, distrito da cidade de São Paulo. Hoje é considerada uma das mais importantes escritoras negras da literatura brasileira. Depois do sucesso do seu livro, Carolina Maria de Jesus mudou-se da favela do Canindé, gravou um disco com composições próprias e continuou a escrever. Porém, suas próximas obras não obtiveram o mesmo êxito da primeira.

Cora Coralina é o pseudônimo de Ana Lins dos Guimarães Peixoto, que nasceu no ano de 1889, na cidade de Goiás, antiga Villa Boa de Goyaz. Aos 15 anos, Ana assumiu o nome Cora, palavra derivada de coração. Coralina veio depois, por conta da sonoridade. Casou-se muito jovem e teve seis filhos longe de sua terra natal. Quando ficou viúva, após 45 anos de união, retornou para Goiás e começou a fazer doces para poder criar os filhos. Ela se tornou um destaque na nossa literatura ao escrever contos e poemas e lançar-se no cenário das letras após os 70 anos. Ela fazia doces para vender e escrevia versos nas horas livres. Seu primeiro livro foi publicado em 1965, quando tinha 75 anos, mas só foi reconhecida aos 91, quando,

em 1980, o poeta Carlos Drummond de Andrade escreveu um artigo sobre seus poemas para o Jornal do Brasil. Morreu em 1985 em Goiânia. Suas obras: *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais* (1965), *Meu livro de cordel* (1976), *Vintém de cobre: meias confissões de Aninha* (poemas, 1983), *Estórias da casa velha da ponte* (contos,1985), *Os meninos verdes* (infantil, 1986), *Tesouro da casa velha* (poemas, 1996), *A moeda de ouro que um pato engoliu* (infantil, 1997), *Vila Boa de Goiás* (poemas, 2001), *O prato azul-pombinho* (infantil, 2001).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A leitura é a base da educação, por isso é necessário que toda escola analise o modo como os leitores constroem significados e interagem com os textos, o que implica a elaboração de práticas de ensino que a valorizem. Essas práticas devem visar ao estímulo da capacidade interpretativa, para que possa haver compreensão e reflexão e, consequentemente, se efetive a formação de cidadãos conscientes. Por meio da criação constante de projetos de leitura que seduzam leitores, deixa-se claro para toda a comunidade escolar o papel dela na construção do conhecimento e na formação do indivíduo.

Teóricas como Caldas (2009) e Santos (2002) afirmam que a leitura como decodificação de palavras e a repetição e reprodução mecânica de informações e mensagens foram práticas que formaram leitores capazes de apenas identificar informações explícitas no texto, incapazes de fazer deduções e/ou inferências, ou entender elementos implícitos e subjacentes ao texto. De acordo com Santos (2002)

> a leitura não é um processo mecânico e o leitor não é um elemento passivo, como costumam concebê-los na escola. No processo de leitura, o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado. Ler, portanto, não é apenas extrair informações; é, antes de tudo, compreender e negociar sentidos. Esse trabalho de co-construção do sentido torna-se possível porque o texto não é algo fechado em si mesmo (Santos, 2002b, p. 3).

Corroborando o pensamento de Santos, Paulo Freire (2003) entende a leitura com o valor amplo de compreensão crítica da realidade, que deve ser transformada. Para ele, o leitor não deve ser apenas receptor de ideias, deve ser capaz de recriar o mundo desigual e alcançar a liberdade. Ou seja, entender o que está escrito ou decifrar os signos linguísticos não é bastante, o primordial é entender as dimensões ideológicas que se estabelecem e a realidade circundante:

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (Freire, 2003, p. 11).

Foi com base na concepção de leitura como agente de transformação do pensamento e na abertura de horizontes que, no projeto **Mulheres que inspiram**, buscamos obras de escritoras que levassem os leitores a relacionarem o texto com o contexto, que se sentissem próximos das realidades retratadas e, assim, tivessem ampla participação.

É fato que, com o uso das tecnologias e as consequentes mudanças operadas na sociedade contemporânea, os interesses dos alunos mudaram. É mais atraente para eles passarem o tempo olhando para a tela do celular do que diante de um livro. Mesmo os alunos do CEJA, que, pressupõe-se, têm mais maturidade, têm dificuldade de concentração nas propostas de leitura. Pensando nisso, procuramos lançar mão da teoria metodológica da *aprendizagem significativa*,

> que se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e essa interação é não-literal e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (Moreira, 2025)

Os conteúdos precisam ser essenciais e ter utilidade para a vida deles, que já trazem "conhecimentos prévios", os quais suscitam conexão com os "conhecimentos novos" e relacionáveis à estrutura cognitiva. A leitura de obras literárias escolhidas pressupunham uma interpretação interacionista (Martinich, 2003), pois, no caso das três escritoras, a vida delas está conectada com as obras e é nesse esteio que se consegue a empatia dos alunos, que veem nas narrativas delas um espelho das suas, o que gerou interesse instantâneo.

Nesse contexto, o uso de *metodologias ativas* foi imprescindível para manter o interesse deles. Entende-se as metodologias ativas "[...] como práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional" (Valente, 2018, p. 26). São:

> [...] estratégias pedagógicas para criar oportunidades de ensino nas quais os alunos passam a ter um comportamento mais ativo, envolvendo-os de modo que eles sejam mais engajados, realizando atividades que possam auxiliar o estabelecimento de relações com o contexto, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e o processo de construção de conhecimento. (Valente; Almeida; Geraldini, 2017, p. 464)

Ao aplicar essas estratégias em projetos de leitura, colocam-se os alunos no centro do processo. Eles se envolvem e se identificam, fazendo relações temporais e contextuais

entre a realidade deles e a que se trabalha no universo intra e extratextual das obras. Além de propiciar o interesse e a adesão dos envolvidos, essa metodologia desenvolve a autonomia, a criatividade e a reflexão, oportunizando que eles assumam o protagonismo de sua aprendizagem.

Desse modo, a sala de aula é ressignificada, se amplia e se torna espaço de interações entre os sujeitos e o conhecimento, o debate, a curiosidade, o questionamento e tantas outras habilidades imprescindíveis à formação do sujeito. (Diesel; Baldez; Martins, 2017, p. 285), Além de atentar para a *Aprendizagem significativa* e de usar *Metodologias ativas*, o **Mulheres que inspiram** nasceu com base na *Aprendizagem baseada em projetos*, que é uma 'mola mestra' da pedagogia da Ceja Gilmar Maia de Sousa. Esse tipo de Aprendizagem consiste em colocar o foco no aluno, criar grupos tutoriais e, por meio deles, desenvolver um processo ativo, cooperativo, integrado e interdisciplinar para orientar a aprendizagem.

3 METODOLOGIA

A construção da aprendizagem dos alunos é preocupação constante dos professores, sobretudo nesses tempos em que a tecnologia oferece muitos apelos para dispersar as atenções. A mobilização em torno disso os fazem buscar métodos de ensino diferentes dos tradicionais, visando envolver os alunos e mobilizá-los como agentes do processo.

Tanto as *Metodologias ativas* como a *Aprendizagem baseada em projetos* – sobre as quais já discorremos teoricamente –, se afiguram como modos de "sair da caixa". Com *metodologia ativas*, estimula-se o protagonismo dos alunos. Já a *Aprendizagem por meio de projetos* os permite buscar soluções para questões e problemas reais, por meio de uma estrutura de ensino interdisciplinar, que torna a obtenção de conhecimento mais estimulante.

Após a leitura das obras selecionadas no Projeto do Grupo de Multimeios – Leitura é vida: prazer, saber e poder –, realizamos três encontros com os alunos, para contemplar os três turnos em que a escola funciona. Em todos eles, houve a apresentação da vida e da obra das autoras, em forma de contação de histórias, inclusive envolvendo professores de outras disciplinas, com as quais as obras também se conectavam de forma interdisciplinar.

Iniciamos pela manhã, com a presença de uma autora viva, a Zélia Sales, que falou sobre a sua trajetória do interior para a capital e do seu gosto pela leitura e pela escrita desde criança. À tarde, fizemos a exibição do documentário sobre Carolina Maria de Jesus, seguida de leitura dramática de contos e, à noite, exibimos vídeos com entrevistas de Cora Coralina, e

realizamos um sarau com os poemas da escritora goiana. Foi imprescindível dar espaço de fala aos alunos, para que analisassem e comentassem o que foi compartilhado com eles. Abaixo, descrevemos as ações e disponibilizamos os textos selecionados, conforme quadro abaixo.

ZÉLIA SALES - 10/09
- Contação de história: a trajetória de Zélia Sales - Leitura dramática de um conto dela. - Presença da escritora na escola para bate-papo com os alunos **Contos selecionados:** As cinco pedrinhas: https://blogs.opovo.com.br/leiturasdabel/2020/08/06/leia-as-cinco-pedrinhas-texto-da-escritora-cearense-zelia-sales/ Madá - https://blogs.opovo.com.br/leiturasdabel/2020/08/03/leia-mada-texto-da-escritora-cearense-zelia-sales/ Nota de Rodapé - https://blogs.opovo.com.br/leiturasdabel/2020/05/16/leia-nota-de-rodape-texto-da-escritora-cearense-zelia-sales/
CAROLINA MARIA DE JESUS - 11/09
- Leitura dramática de um texto dela - Debate sobre a vida e a obra dela. **Textos selecionados:** *Quarto de Despejo*: diário de uma favelada – https://dpid.cidadaopg.sp.gov.br/pde/arquivos/1623677495235~Quarto%20de%20Despejo%20-%20Maria%20Carolina%20de%20Jesus.pdf.pdf/ – Exibição de curta-metragem https://www.youtube.com/watch?v=6AvUP-IoYEo https://www.youtube.com/watch?v=06SSBu9JnEg
CORA CORALINA 12/9
12/09 - Contação de história: a trajetória de Cora - Exibição de vídeo com entrevista da autora: https://www.youtube.com/watch?v=4kILdg6qFgA Sugestão de poemas: https://poemassemerros.wordpress.com/cora-coralina-poemas/ - Sarau com poemas selecionados em chá temático

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADO

Trabalhar a leitura na escola é sempre um desafio. Nas reuniões pedagógicas da área de Linguagens e Códigos, uma pergunta se repete: o que fazer para despertar o interesse dos alunos pela Leitura? A equipe de Multimeios mantém perene o Projeto "Leitura é vida: prazer, saber e poder", trabalhando um livro por mês com alunos inscritos. Professores das demais áreas participam, dando contribuições interdisciplinares.

Quando ficou decidido que a área de Linguagens e Códigos faria um projeto com vistas ao mesmo objetivo – estimular a leitura e intensificar a participação dos alunos –, o primeiro passo foi decidir nomes de autores e escolher os textos. Por unanimidade, decidiu-se por escritoras, no sentido de dar visibilidade às mulheres, que, infelizmente, ainda entram nas estatísticas das minorias vulneráveis na sociedade, haja vista o aumento do número de feminicídios dia a dia.

Foi feito um *brainstorming* e chegou-se à conclusão de que deveríamos trabalhar a obra de uma escritora cearense viva e mais outras duas. Sugeriu-se o nome da Zélia Sales, professora da rede estadual de ensino que trabalha com projetos de leitura e tem livros publicados, com narrativas curtas que contam sua mundividência no interior, memórias de sua infância e sua cidade natal. Decidiu-se também que a abordagem seria interacionista (Martinich, 2003), ou seja, que faríamos a conexão das obras com a vida da autora.

Nesse esteio, decidiu-se também pelos nomes das outras duas escritoras: Carolina Maria de Jesus, cuja história de superação está completamente ligada ao seu primeiro livro – *Quarto de despejo* -, em que narra o seu cotidiano de mulher negra e favelada, mãe solteira e única responsável pela educação dos filhos; e Cora Coralina, escritora goiana que estreou na literatura aos 75 anos e escreveu contos e poemas acerca da sua vida e do seu aprendizado.

A história dessas três mulheres está refletida em suas obras e têm tudo a ver com história da maioria das nossas alunas: algumas migraram do interior para a capital em busca de emprego; outras saíram de comunidades onde trabalhavam, venceram preconceitos e outras, ainda, voltaram a estudar com idade avançada, porque foi somente quando tiveram oportunidade. O trabalho com foco nas mulheres não desanimou os alunos homens; todos se sentiram estimulados e validados, pois "são filhos de mulheres e têm filhas mulheres". Trata-se, portanto, de um universo que faz parte da vida deles.

Foram selecionados contos do livro *A cadeira de barbeiro*, da escritora Zélia Sales; capítulos do livro *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus e 15 poemas selecionados

dos livros de Cora Coralina. A biblioteca trabalhou mensalmente os textos com os alunos, que participaram intensamente das leituras, e a culminância se deu no mês de novembro.

A equipe de Artes preparou os cenários de acordo com o universo retratado por cada escritora. No dia 10, pela manhã, diante do cenário de uma barbearia, a escola recebeu Zélia Sales, que contou a sua história de menina interiorana que migra para a capital para estudar e trabalhar; depois relatou como se tornou escritora. Muitas alunas deram depoimentos, mostrando identificação com o que ouviram, inclusive alunos homens se emocionaram. Foram feitas leituras de contos da escritora por alunos e alunas e, em seguida, debateu-se sobre o conteúdo.

No dia 11, no período da tarde, o espaço na frente da cantina foi tomado por papelões e livros velhos, e uma mulher negra apareceu caracterizada como Carolina Maria de Jesus, contando a sua história há pouco exibida em vídeo no telão com imagens da própria escritora. Seguiu-se com leituras dramáticas de trechos da obra *Quarto de Despejo* feitas por alunos e alunas. O debate veio depois, com a contribuição de muitos dos presentes que, até o início do projeto, nada sabiam sobre essa mulher de fibra que despertou a força de outras tantas que vieram depois.

No último dia de atividade, 12 de novembro, foi montado o cenário de um chá da tarde no jardim central da escola, com mesas, cadeiras, xícaras e pratos. Muitos poemas foram dependurados nas árvores, criando um ambiente festivo de sarau. Enquanto as iguarias eram servidas, alunos e professores falavam sobre a história de Cora Coralina, liam poemas e se alternavam na alegria de celebrar uma escritora que mostrou a cada um que nunca é tarde para correr atrás dos sonhos.

Desse modo, lançando mão da Aprendizagem por projetos e utilizando metodologias ativas, colocamos os alunos no centro do processo. Com a escolha de autoras e obras que faziam sentido na vida deles, ou seja, investindo na Aprendizagem significativa, conseguimos atrair os alunos para as leituras e para a participação ativa nos eventos, com liberdade para fazer comentários, dar depoimentos e se expressar como achasse pertinente. A situação da mulher no mundo contemporâneo foi muito discutida. Foram convidados discentes dos três turnos e foi ampla a participação: 100 (cem) alunos, entre homens e mulheres entre 25 e 65 anos, nos três turnos – alguns participaram em mais de um turno, pela curiosidade de conhecer a obra de outra escritores, o que consideramos um público vultoso em uma escola da natureza dos Cejas.

Foi muito interessante também a conexão entre os professores, a troca de saberes e expertise, à disposição para trabalhar em grupo e envolver o aluno em atividades que ultrapassavam o fazer didático, e geravam prazer e envolvimento na dinâmica de ensinar e aprender. As redes sociais, em vez de entrarem em competição ao dividir atenções, foram aliadas na divulgação dos trabalhos feitos. A primeira semente foi plantada e floresceu. Outras virão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há compreensão do mundo sem a leitura. No caso deste projeto – **Mulheres que inspiram** – somamos, à imprescindível necessidade de estimular a leitura de modo geral, a necessidade de ler textos escritos por mulheres. Além da longa trajetória em busca dos seus direitos, elas venceram preconceitos, derrubaram barreiras e superaram inúmeras dificuldades para se afirmarem numa sociedade machista e, muitas vezes, misógina.

A escolha dos nomes, como já assinalamos, recaiu sobre uma escritora viva, contemporânea, nascida no Ceará – Zélia Sales - professora da escola pública, que escreve contos e tem dois livros publicados. Igualmente importante foi a opção pelo nome de Carolina Maria de Jesus, mulher negra, que narrou seu dia a dia na favela de Canindé, em São Paulo, e teve os seus escritos publicados nos anos 60 com repercussão internacional. O terceiro nome foi o de Cora Coralina, escritora goiana que iniciou seu percurso na literatura aos 75 anos e conseguiu reconhecimento nacional com os seus poemas reflexivos sobre a maturidade, a vida cotidiana e simples em sua cidade natal.

Acreditamos que essas três mulheres trouxeram, além de uma grande contribuição para a nossa literatura, uma história inspiradora de transformação da vida pela leitura e pela escrita, figurando, as três, como exemplos de superação e dinamismo.

O Ceja Gilmar Maia foi palco de encontros que não somente celebraram a leitura, deram a conhecer escritoras novas no repertório dos alunos e oportunizaram discussões acerca de gênero, respeito, trabalho, sonhos e tantos outros assuntos que fizeram a diferença na vida de discentes, docentes e todos os envolvidos, dando visibilidade à equidade de gênero, haja vista que os alunos do sexo masculino validaram todas as ações e se posicionaram pela dignidade e liberdade da mulher em todas as ações.

REFERÊNCIAS

ANDRADE JÚNIOR, Jacks de Mello; SOZA, Liliane Pereira de; SILVA, Neidi Liziane Copetti da (org.). **Metodologias ativas**: práticas pedagógicas na contemporaneidade. Campo Grande: Editora Inovar, 2019. p. 1-203.

BACICH, Lilian & MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Editora Penso, 2018

BENDER, Willian N. Aprendizagem baseada em projetos. Porto Alegre: Editora Penso, 2014

CALDAS, A. H. F. Proposta de leitura do gênero textual propaganda impressa. In: Anais do SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA - SEPLA, 5, Taubaté, 2009.

CAMINHOS DA REPORTAGEM | CAROLINA DE JESUS, A ESCRITORA ALÉM DO QUARTO. TV BRASIL. DIREÇÃO DE JEFERSON DE. 2020 HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=6AVUP-IOYEO ACESSO EM 10 AGO 2024.

CORA, Coralina. **Entrevista com a poeta**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4kILdg6qFgA Acesso em 10 ago 2024

CORA, Coralina. **15 poemas**. Disponível em: https://poemassemerros.wordpress.com/cora-coralina-poemas/

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404. Acesso em: 10 ago. 2024.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo**. 10ª. ed. São Paulo: Ática, 2014

MARTTINICH, Al. Quatro teorias da interpretação. In: **Revista de Comunicação e Linguagens**. - Lisboa : Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Centro de Estudos de Comunicação e Linguagens, 2003. - ISSN 0870-7081. - Nº 32, p. 61-78.

MATTAR, João. Metodologias ativas para educação presencial, blended e a distância. Artesanato Educacional, 2017

MOREIRA, Marco Antônio. **O que é afinal Aprendizagem Significativa**? Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf. Acesso em 22 abr 2025

QUEM foi a escritora Carolina Maria de Jesus. Direção de https://www.youtube.com/watch?v=06SSBu9JnEg.

ROGOGINSKi, Arlete. Movimento de mulheres e sua história de lutas. In: Sinjusto, 2023. Disponível em https://www.sinsjusto.org.br/noticias/2023/3/16/artigo-movimento-de-mulheres-e-sua-historia-de-lutas/Acesso em 24 abr 2025.

SALES, Zélia. A **Cadeira de Barbeiro**. Fortaleza: Luazul editora, 2015

SALES, Zélia. **Leituras da Bel.** Disponível em: https://blogs.opovo.com.br/leiturasdabel/tag/zelia-sales/.

SANTANA. Sinval. **Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais** – Cora Coralina Disponível em: https://www.guiadelinguagens.com.br/wp-content/uploads/2021/06/AN.%C3%81LISE-Poemas-dos-Becos-de-Goi%C3%A1s-e-Est%C3%B3rias-Mais.pdf

SANTOS, C. F. **O ensino da leitura e a formação em serviço do professor**. Teias, Rio de Janeiro, ano 3, v. 05, n. jan/jun, p. 29-34, 2002b.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. **Diretrizes para o ano letivo de 2024**. Fortaleza. SEDUC, 2024.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandra Flogi Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, 26 jun. 2017.

VOZES DA RESISTÊNCIA: a trajetória de Maria da Penha e o avanço dos direitos das mulheres

VOICES OF RESISTANCE: *the story of Maria da Penha and the advance of women's rights*

Letícia Milena Freitas Silva[1]
Renata Pinheiro Ricarte[2]

Resumo:

O projeto "Vozes da Resistência: a trajetória de Maria da Penha" foi desenvolvido realizado por alunos e professoras do curso Técnico de Enfermagem da EEEP Monsenhor Odorico de Andrade, em Tauá-CE, com o objetivo de refletir sobre a trajetória da ativista Maria da Penha Maia Fernandes. Especificamente, buscou-se avaliar o impacto de sua história na sociedade brasileira, com foco no contexto educacional, e informar sobre formas de denúncia de violência. A ação contou com apresentações teatrais não verbais, acompanhadas por uma trilha sonora executada ao acordeon, evocando a sensibilidade das cenas que retratavam os marcos da vida da ativista. As encenações ocorreram em três escolas públicas, alcançando 350 alunos, com amostra de 89 voluntários que responderam a um questionário pós-apresentação. Os dados coletados revelaram que 98% dos espectadores se emocionaram, embora 64% não conhecessem Maria da Penha previamente. Além disso, 96% destacaram a importância de ações educativas para o combate à violência nas escolas; 72% defenderam programas educacionais e campanhas de equidade de gênero desde a infância; e 54% apontaram a autonomia financeira feminina como fator importante para a redução da violência. O projeto cumpriu seus objetivos e evidenciou como a resistência individual pode inspirar grandes transformações sociais.

Palavras-chave: Violência. Mulher. Escola. Equidade de Gênero.

Abstract:

The project "Voices of Resistance: the trajectory of Maria da Penha" was developed by students and teachers from the Technical Nursing course at EEEP Monsenhor Odorico de Andrade, in Tauá-CE, with the aim of reflecting on the trajectory of activist Maria da Penha Maia Fernandes. Specifically, the aim was to assess the impact of her story on Brazilian society, with a focus on the educational context, and to provide information on how to report violence. The action included non-verbal theatrical performances, accompanied by a soundtrack played on the accordion, evoking the sensitivity of scenes depicting milestones in

[1] Especialista em Unidade de Terapia Intensiva e Emergência pelo Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, UniLeão – CE), Estomaterapia pela Faculdade Unyleya - RJ e Nefrologia pela Faculdade Venda Nova Do Imigrante, FAVENI - ES. Bacharel em Enfermagem pela Universidade Federal de Campina Grande, UFCG-PB. Professora de Ensino Médio Integral do Curso Técnico de Enfermagem da EEEP Monsenhor Odoric Andrade.

[2] Especialista em Obstetrícia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA-CE, Saúde da Pessoa Idosa pela Universidade Federal do Maranhão, UFMA - MA, Saúde da Família pela Universidade Federal do Ceará, UFC-CE, Estética avançada pela Faculdade Ibiapaba - CE e Energias Renováveis pelo Instituto Centro de Ensino Tecnológico, Centec-CE. Bacharel em Enfermagem pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA-CE. Professora de Ensino Médio Integral do Curso Técnico de Enfermagem da EEEP Monsenhor Odorico de Andrade.

the activist's life. The performances took place in three public schools, reaching 350 students, with a sample of 89 volunteers who answered a post-performance questionnaire. The data collected revealed that 98% of the spectators were moved, even though 64% had not previously met Maria da Penha. In addition, 96% highlighted the importance of educational actions to combat violence in schools; 72% defended educational programs and campaigns for gender equality from childhood onwards; and 54% pointed to women's financial autonomy as an important factor in reducing violence. The project met its objectives and showed how individual resistance can inspire major social changes.

Keywords: *Violence. Women. School. Gender Equity.*

1 INTRODUÇÃO

A violência contra a mulher viola todos os direitos humanos e permanece como um desafio estrutural em diversas sociedades, manifestando-se de formas diferentes, mas igualmente abusivas. E trata-se de um fenômeno complexo, que ultrapassa fronteiras sociais, econômicas e culturais, afetando assim, a dignidade e o bem-estar de inúmeras mulheres no mundo.

No Brasil, a promulgação da Lei nº 11.340, de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha, representou um marco significativo no enfrentamento da violência doméstica, ao instituir medidas protetivas e mecanismos legais específicos para a proteção das vítimas (SANTOS; COSTA, 2023).

A referida legislação homenageia Maria da Penha Maia Fernandes, cuja trajetória pessoal de enfrentamento à violência e busca por justiça inspirou mudanças legislativas e se tornou símbolo de resistência e mobilização social (AQUINO; ALENCAR; STUKER, 2021).

Com base no contexto relatado, a presente pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre a trajetória da ativista, explorando seu potencial educativo e transformador e como objetivos específicos, propõe-se avaliar o impacto da encenação de sua história no contexto escolar em que foi apresentada, bem como informar a comunidade sobre os mecanismos disponíveis para denúncia e enfrentamento da violência de gênero.

Parte-se da hipótese de que práticas pedagógicas ancoradas na arte e na representação de vivências reais, como as encenações teatrais não verbais, são capazes de sensibilizar, promover reflexão crítica e ampliar o acesso à informação sobre os direitos das mulheres.

A justificativa para a realização desta pesquisa está ancorada na necessidade urgente de desenvolver ações educativas eficazes que contribuam para a desconstrução de padrões culturais que naturalizam a violência de gênero.

O uso da linguagem artística, especialmente a teatral, permite acessar o sensível e provocar reflexões profundas, estabelecendo uma ponte entre o conhecimento acadêmico e a vivência cotidiana dos sujeitos (ALVES et al., 2022). Além disso, o projeto apresenta uma intervenção baseada na história de uma figura real, símbolo de transformação social, utilizando metodologias ativas e acessíveis, voltadas à formação cidadã e dessa forma, o estudo busca colaborar com a construção de uma cultura de paz, equidade e respeito, reafirmando o papel da escola como espaço de conscientização e transformação social.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A violência de gênero, sobretudo contra a mulher, é uma construção histórica que se sustenta em bases patriarcais e relações desiguais de poder, perpetuando práticas discriminatórias, silenciamentos e violações de direitos fundamentais (LIRA, 2019). E essa violência não se limita ao espaço doméstico ou familiar, mas se manifesta em múltiplos contextos sociais, desde os ambientes de trabalho até as instituições educativas e de saúde.

Historicamente, o enfrentamento à violência contra a mulher no Brasil teve importantes avanços legais e institucionais, tendo como marco inicial oficial a promulgação da Lei de nº 11.340/2006, a “Lei Maria da Penha”, que serviu como um divisor de águas, ao reconhecer a violência doméstica e familiar como uma violação aos direitos humanos e estabelece mecanismos jurídicos e sociais para a proteção das mulheres, ampliação do conceito de violência, prevenção de medidas protetivas de urgência, criação de juizados especializados e reforçou a articulação com serviços intersetoriais (SEIDLER, 2020).

A partir da Lei Maria da Penha, diversas políticas públicas passaram a ser formuladas e implementadas, com destaque para o Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, os Centros de Referência de Atendimento à Mulher, as Casas da Mulher Brasileira e campanhas educativas que buscam sensibilizar a população, prevenir a violência e incentivar as denúncias de crimes de violência para as autoridades competentes (BRASIL, 2024).

Nesse cenário, a superação feminina tem se consolidado como uma força motriz de transformação e a história de Maria da Penha Maia Fernandes simboliza essa resistência e resiliência, pois após sobreviver a duas tentativas de feminicídio por parte de seu então companheiro, e enfrentar anos de omissão judicial, sua luta culminou não apenas na responsabilização do agressor, mas também na mobilização nacional e internacional em

defesa dos direitos das mulheres e assim, sua trajetória transcende o âmbito pessoal e tornou-se um marco coletivo de denúncia, reivindicação e conquista de direitos.

Paralelamente ao campo legal e institucional, a arte desempenha papel essencial na promoção da consciência crítica e da transformação social, sendo uma linguagem sensível e lúdica, que permite a expressão de experiências silenciadas, a construção de narrativas de resistência e o fortalecimento de identidades, e tais características eram defendidas por Paulo Freire, que relacionava a educação como prática da liberdade, ressaltando que a sensibilização estética e crítica é fundamental para o exercício pleno da cidadania (LEITE, 2021).

Nesse sentido, o uso do teatro como recurso pedagógico e político permite uma abordagem dialógica e acessível, ao tocar o emocional, promover empatia e provocar reflexões profundas e principalmente as artes cênicas, quando utilizadas em contextos escolares, pois funciona como catalisadora de debates sobre direitos humanos, equidade de gênero e justiça social, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação de sua realidade, além do desenvolvimento de habilidades diversas como o canto, dança e música, que são pilares para o protagonismo juvenil (SALUME; DOMENICI; VARGENS, 2022).

Portanto, o presente estudo se ancora em uma perspectiva interseccional e emancipatória, compreendendo que o enfrentamento à violência de gênero exige não apenas legislação e políticas públicas, mas também espaços educativos que articulem razão, sensibilização, conhecimentos, ações, resistências e criação de um mundo melhor para todos.

A trajetória de Maria da Penha, ressignificada por meio da linguagem artística, emerge como símbolo de superação individual e coletiva, capaz de inspirar práticas educativas transformadoras e engajadas na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e equitativa.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa configura-se como uma pesquisa-ação de abordagem qualiquantitativa, desenvolvida por estudantes e duas professoras do curso Técnico de Enfermagem da EEEP Monsenhor Odorico de Andrade, no município de Tauá-CE, cujo objetivo geral foi refletir sobre a trajetória da Maria da Penha Maia Fernandes, explorando seu potencial educativo e transformador e como objetivos específicos, propõe-se avaliar o impacto da encenação de sua história no contexto escolar em que foi apresentada, bem como informar a comunidade sobre os mecanismos disponíveis para denúncia e enfrentamento da violência de gênero.

A metodologia envolveu três etapas: planejamento, execução e avaliação. Na fase inicial, foi elaborado um roteiro teatral baseado na história da ativista, encenado sem falas, com trilha sonora ao vivo em acordeon, valorizando a expressão corporal e o impacto emocional.

Na segunda fase do projeto houve as apresentações foram realizadas em três escolas públicas do mesmo município em que se encontra a referida EEEP, alcançando 350 alunos, e após cada apresentação, foram selecionados voluntários para responderem ao questionário estruturado de forma anônima, totalizando 89 alunos. O intuito foi avaliar o impacto da intervenção e o conhecimento sobre a Lei Maria da Penha e formas de denúncia.

E na terceira fase da pesquisa, houve a conferências dos dados quantitativos, que posteriormente foram analisados estatisticamente e organizados em gráficos, enquanto os qualitativos foram submetidos à análise de conteúdo, utilizando as referências pertinentes.

Todos os procedimentos obedeceram aos princípios éticos previstos na Lei nº 13.709/2018, Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais e assim, a pesquisa buscou, por meio da arte, sensibilizar, informar e engajar, promovendo a reflexão crítica e a valorização da equidade de gênero no ambiente escolar.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados obtidos por meio dos questionários aplicados após as apresentações teatrais demonstraram resultados expressivos quanto ao impacto emocional e formativo da atividade.

Dentre os 89 participantes, 98% relataram ter se emocionado com a encenação, o que revela um potencial simbólico e sensível da arte como ferramenta de comunicação e conscientização, especialmente quando ocorre uma abordada não verbal, utilizando elementos musicais e corporais. E como dito por Nunes, Mendonça e Malta (2020), peças teatrais que ocorrem com a ausência de diálogos permite que o público projete suas próprias interpretações e vivências nas cenas, potencializando a empatia e o envolvimento emocional com a narrativa.

Outro dado relevante aponta que 64% dos participantes não conheciam a história de Maria da Penha antes da atividade e este número revela uma lacuna significativa na formação cidadã oferecida no âmbito familiar e no ambiente escolar, no que diz respeito à abordagem de figuras femininas históricas e à compreensão crítica das políticas públicas de enfrentamento à violência, o que reforça a necessidade de uma inclusão sistemática e transversal dessas temáticas nos currículos escolares, valorizando a memória e a resistência

feminina como componentes formativos. E tais afirmações são referidas na obra literária de Santos Pinto (2024).

Em relação à percepção do papel da educação, 96% dos respondentes afirmaram que são necessárias ações educativas nas escolas para o enfrentamento da violência contra a mulher e tal resultado valida a hipótese central da pesquisa, de que a escola é um espaço privilegiado para a promoção de debates críticos e preventivos sobre questões de gênero, sendo capaz de atuar na desconstrução de estereótipos e na formação de uma cultura de respeito. Assim, a educação, nesse sentido, não deve limitar-se à transmissão de conteúdos, mas deve exercer sua função social e cidadã, conforme preconizado por Paulo Freire (Furim; Castorino; Seluchinesk, 2019).

Adicionalmente, 72% dos participantes apontaram que programas educacionais e campanhas sobre equidade de gênero desde a infância são ações ideais para o combate à violência contra a mulher, o revela uma compreensão coletiva da necessidade de atuação preventiva e precoce, cuja infância é considerada um momento crucial para a construção de valores, podendo assim, ser promovida uma educação para a equidade de gênero desde os primeiros anos de escolarização, como forma de prevenir condutas violentas e discriminatórias no futuro (TEDESCO, 2025).

Por fim, 54% dos participantes reconheceram que políticas públicas voltadas para a autonomia financeira das mulheres podem contribuir para a redução dos índices de violência, e tal afirmativa demonstra uma percepção crítica da realidade socioeconômica que envolve a dependência financeira como um dos fatores de vulnerabilidade que perpetuam ciclos de violência doméstica, apesar não haver justificativa para atos de violência (VIGANO; LAFFIN, 2019).

A criação e o fortalecimento de políticas que incentivem a inserção da mulher no mercado de trabalho, o acesso à educação profissionalizante e a oferta de redes de apoio social são estratégias fundamentais para o empoderamento feminino e a ruptura da violência.

Dessa forma, os resultados obtidos confirmam que os objetivos da pesquisa foram alcançados, evidenciando que a trajetória de Maria da Penha, é um exemplo de vida e resistência que pode ser utilizado pedagogicamente, por meio da arte, para mobilizar afetos, promover debate crítico e fortalecer o papel da educação como agente de transformação social.

5 CONSIDERÇÕES FINAIS

Este projeto alcançou os objetivos propostos ao promover uma reflexão crítica sobre a trajetória da Maria da Penha e sua contribuição para o enfrentamento à violência contra a mulher no Brasil, além de avaliar o impacto dessa ativista no contexto educacional e informar os participantes sobre formas de denúncia e enfrentamento da violência.

As hipóteses formuladas foram confirmadas pelos dados coletados, pois de acordo com os resultados obtidos, houve afirmações por meio dos participantes da pesquisa, que a arte pode ser uma ferramenta eficaz de conscientização, que ações educativas favorecem o engajamento dos jovens no combate à violência e a expressividade da encenação e o envolvimento emocional do público demonstraram o potencial transformador da abordagem artística e pedagógica.

Dentre os participantes, a maioria relatou desconhecer a história de Maria da Penha antes da apresentação, mas reconheceu a importância da denúncia e da criação de políticas de proteção e empoderamento feminino, o que reforça o papel das escolas como espaços estratégicos para a promoção da equidade de gênero e dos direitos humanos.

Como propostas futuras, sugere-se a expansão do projeto para outras instituições, a produção de materiais educativos e a criação de espaços permanentes de diálogo e escuta sobre a temática, e assim, através da articulação entre arte, educação e políticas públicas haverá o desenvolvimento de uma cultura de não violência e respeito às mulheres.

REFERÊNCIAS

ALVES, J.G.; MENDES, A.W.V.; ALBUQUERQUE, K.E.A.; Silva, A.V.; Pereira, L.M.; Braga L.P.; OLIVEIRA, M.J.S.; PEREIRA, E.V.; NOBREGA, R.J.N.; OLIVEIRA, C.A.N. Teatro em cena no processo ensino-aprendizagem para abordagem da violência contra mulheres: relato de experiência. **Escola Anna Nery-Revista de Enfermagem**, Iguatu-CE, n. 26, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ean/a/dnYtpVsnNLccLqw6Kf5m7Kd/?lang=pt. Acesso em: 22 maio. 2024.

AQUINO, L.; ALENCAR, J.; STUKER, P. **A Aplicação da Lei Maria da Penha em Cena: atores e práticas na produção de justiça para mulheres em situação de violência**. Rio de Janeiro - RJ, Ipea, 2021. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10946. Acesso em: 22 maio. 2024.

BRASIL. Governo Federal do Brasil. Ministério das Mulheres. **Relatório – Principais ações de 2023**. Agência Gov, Brasília, fev. 2024. Disponível em:

https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202403/saiba-quais-sao-as-politicas-publicas-que-apoiam-as-mulheres-no-brasil. Acesso em: 26 maio. 2024.

FURIM, M.M.F.S.; CASTORINO, A.; SELUCHINESK, R.D.R. Leitura do mundo e leitura da palavra em Paulo Freire. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 10, 08 ago. 2019. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1502. Acesso em: 14 jun. 2024.

LEITE, A.P. Paulo Freire e arte educação: Considerações sobre a estética freiriana e a arte na educação/formação. **Educação, Sociedade & Culturas**, *[S. l.]*, n 54, p. 85-103, 2021. Disponível em: https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/51. Acesso em: 23 maio. 2024.

LIRA, K.F.S. Relações de gênero, poder e violência contra as mulheres: um estudo sobre o Sertão brasileiro. **La ventana**, Guadalajara, v. 6, n. 50, p. 331-362, dez. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-43620190002003 31&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 24 mai. 2024.

NUNES, E.A.; MENDONÇA, F.C.; MALTA, Renata. O olhar feminista sobre o espetáculo de dança - teatro "Dolorir". **Ambivalências**, São Cristóvão - SE, v. 8, n. 15, p. 180–204, 2020. DOI: 10.21665/2318-3888.v8n15p180-204. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/Ambivalencias/article/view/13735. Acesso em: 03 jun. 2024.

SANTOS, E. T. B.; COSTA, C.H.F.; LEI MARIA DA PENHA E SUAS MEDIDAS PROTETIVAS. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, *[S. l.]*, v. 9, n. 9, p. 3385–3405, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i9.11428. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11428. Acesso em: 22 maio. 2024.

SANTOS PINTO, G.C. Direitos humanos, sexualidade e gênero nos livros didáticos do novo ensino médio PNLD/2021. Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias-FCAV. Pós-graduação de Ensino e Processos Formativos. **Repositório Institucional Unesp**, Jaboticabal – SP, 06 maio. 2024. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/a58b1a50-b4b1-4c06-b7b4-7e56927290b6. Acesso em: 04 jun. 2024.

SALUME, C.; DOMENICI, Eloisa D.; VARGENS, M. **Processos educacionais em artes cênicas**. Salvador-BA, UFBA, p. 26, 2022.

SEIDLER, J. F. **As lutas das mulheres contra a discriminação e violência para a construção de uma nova identidade, empoderamento e suas influências nas composições familiares**, *[S. l.]*, Dialética. 1ª ed., p. 185, 04 nov. 2020.

TEDESCO, R.B. A misoginia presente na classe média e sua influência nas políticas públicas de combate à violência sexual contra meninas no Brasil. **Repositório Institucional Unisc**. Dissertação de Mestrado em Direito. Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruzo do Sul - RS, Disponível em: http://hdl.handle.net/11624/3976. Acesso em: 15 mar. 2025.

VIGANO, S.M.M.; LAFFIN, M.H.L.F. Mulheres, políticas públicas e combate à violência de gênero. Dossiê: Relações entre Crime e Gênero: um balanço. **Revista História**, São Paulo – SP, v. 38, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/his/a/Sy6nh8bjBhKTxpTgGmLhbtL/. Acesso em: 15 mar. 2025.

FRAGMENTOS BIOGRÁFICOS E EDUCACIONAIS DE UMA EDUCADORA DO CURSO PEDAGÓGICO DA ANTIGA ESCOLA NORMAL

Biographical and educational fragments of an educator of thepedagogical course of the former normal school

Maria Sângela de Sousa Santos Silva[1]
Maria Osenir de Melo Rodrigues[2]
Maria Augusta Carneiro[3]

Resumo:

O artigo é uma pesquisa qualitativa de abordagem tipo biográfica sobre Dorotea Aquino dos Santos que atuou por 25 anos no curso Pedagógico da Escola Normal Maria Emília Rabelo, Morada Nova–CE. O objetivo é conhecer, publicizar e valorizar as experiências educativas e formativas da professora e sua contribuição para a educação do município. A metodologia consiste em revisão bibliográfica, história oral, através de entrevistas realizadas em sua residência, a qual foi estruturada em três blocos: 1º) identificação pessoal e familiar; 2º) suas memórias da formação estudantil e profissional; 3º) relatos do seu ingresso no magistério. As narrativas orais foram gravadas, transcritas e analisadas sob a perspectiva dos teóricos Freire, Thompson, Nóvoa e artigos de periódicos digitais. Ela narra sua origem humilde, pobre e negra, filha de pai vaqueiro e mãe agricultora, ambos analfabetos, numa prole de nove irmãos sendo a única que alcançou o ensino superior. Alfabetizou-se no Grupo Escolar Escola Egídia; o primário e ginasial no Colégio Monsenhor Tabosa; o Curso Pedagógico na Escola Normal Maria Emília Rabelo; e a graduação em Pedagogia na FAFIDAM/UECE. Nesse percurso, enfrentou dificuldades financeiras, de deslocamento, carência de material didático e preconceito racial. Suas palavras emotivas elucidaram à luta de uma mulher pelo direito de frequentar à escola em uma época em que estudar era um privilégio. Conclui-se que, como Professora de Didática e Estágio Supervisionado, ajudou gerações de alunos na formação pedagógica para o magistério. Seu exemplo de dedicação, seriedade e compromisso na sua trajetória profissional desvenda nuances da história do curso Pedagógico da Escola Normal e da educação morada-novense.

Palavras-chave: Educadora. Escolarização. Docência. Oralidade. Memórias.

Abstract:

This article is a qualitative research with a biographical approach about Dorotea Aquino dos Santos, who worked for 25 years in the Pedagogical course at the Escola Normal Maria Emília Rabelo, Morada Nova–CE. The objective is to know, publicize and value the educational and formative experiences of the teacher and her contribution to the education of the municipality. The methodology consists of a bibliographic review, oral history, through interviews conducted in her residence, which was structured in three blocks: 1st) personal

[1] Doutora em História Social pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP-SP. Professora efetiva da SEDUC/EEM Egídia Cavalcante Chagas.
[2] Especialista UECE/FAFIDAM, EEM Egídia C. Chagas.
[3] Especialista UECE/FAFIDAM, EEM Egídia Cavalcante Chagas.

and family identification; 2nd) her memories of student and professional formation; 3rd) reports of her entry into teaching. The oral narratives were recorded, transcribed and analyzed from the perspective of theorists Freire, Thompson, Nóvoa and articles from digital journals. She recounts her humble, poor, black origins, the daughter of a cowboy father and a farmer mother, both illiterate, and the only one of nine siblings to have completed higher education. She learned to read and write at the Egídia School Group; primary and secondary school at the Monsenhor Tabosa School; the Pedagogical Course at the Maria Emília Rabelo Normal School; and a degree in Pedagogy at FAFIDAM/UECE. Along the way, she faced financial difficulties, travel difficulties, a lack of teaching materials, and racial prejudice. Her emotional words shed light on a woman's struggle for the right to attend school at a time when studying was a privilege. It is concluded that, as a Didactics and Supervised Internship Teacher, she helped generations of students in their pedagogical training for teaching. Her example of dedication, seriousness, and commitment throughout her professional career reveals nuances in the history of the Pedagogical Course at the Normal School and education in Morada Nova.

***Keywords**: Educator. Schooling. Teaching. Orality. Memories.*

1 INTRODUÇÃO

O estudo de biografias de educadoras que contribuíram na formação docente, permite conhecer trajetórias de mulheres que ajudaram na educação do seu município, bem como desvenda histórias de instituições educativas como a Escola Normal, cuja criação data do ano de 1884 sendo responsável pela propagação de uma educação feminina, e tornou-se lócus de formação de mulheres que despontaram no cenário público (Coelho, 2020). Logo, seus relatos e percepções trazem à tona a contribuição feminina para o magistério cearense.

Neste estudo foi utilizada a pesquisa qualitativa de abordagem tipo biográfica, sobre uma professora da antiga escola normal, instituição que por décadas por responsável pela formação profissional para o magistério. Além disso, Dorotea Aquino dos Santos atuou 25 anos no Magistério, no período de 1967 a 1992 na rede pública estadual de ensino, no curso Pedagógico da Escola Normal Maria Emília Rabelo, município de Morada Nova – CE.

O referente estudo têm como objetivos:

- Conhecer, publicizar e valorizar as experiências educativas e formativas e sua contribuição para a educação do município de Morada Nova/CE;
- Conhecer mulheres educadoras com docência no Curso Pedagógico da antiga Escola Normal Maria Emília Rabelo.
- Compreender o processo de formação e prática profissional docente através da trajetória de uma educadora.

A história da educação tem mostrado uma predominância feminina no magistério em todos os níveis de ensino, público e privado, das redes municipal e estadual.

Dar visibilidade da história de vida de mulheres que exerceram o magistério e construíram o legado na história da educação do município de Morada Nova/CE, dando-lhes voz que ecoam memórias de sua docência e suas práticas pedagógicas no processo de formação de novos professores no Curso Pedagógico da antiga Escola Normal.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dorotéa Aquino dos Santos nasceu no dia 6 de fevereiro de 1943 no Sítio Patos, zona rural de Morada Nova, numa prole de 9 irmãos. O relato sobre sua infância ela narrou como boa, pescando de anzol, plantando com o pai, botava os bezerros para o curral, depois aprendeu a tirar leite da vaca e a fazer queijo. Também fazia as tarefas domésticas, sendo as mais pesadas como lavar roupa no açude, as roupas de todos da família e dos trabalhadores que vinham trabalhar na fazenda paraíso. Então foi uma infância de muitas brincadeiras, mas também de muito trabalho, tanto doméstico quanto na terra e no curral.

A biografada iniciou sua trajetória escolar aos 7 anos de idade, caminhando diariamente 3km de casa para escola e na mesma trajetória de volta para sua casa. Não sabia ler nem escrever, mas conhecia a cartilha do ABC. Na época a escola não oferecia merenda, livros nem transporte. Assim ela relatou:

> Eu levava tapioca e um pedaço de queijo para merendar, quando tinha. Todo ano a mamãe engordava um carneiro para vender em janeiro, e com o dinheiro comprava material escolar, fardamento e calçado.

A mãe se esforçava para que cada filho frequentasse a escola e conseguiu que todos estudassem. Contudo, a maioria desistiu de estudar. Os meninos preferiram trabalhar na roça e no curral, enquanto as meninas optaram por se casarem e terem filhos.

A primeira escola frequentava por Dorotéa foi as Escolas Reunidas Egídia Cavalcante Chagas onde estudou a Educação Infantil (Alfabetização e Fundamental I); o Ginasial (Fundamental II) no Colégio Monsenhor Tabosa e o Segundo Grau (ensino médio) na Escola Normal na 1ª série e a 2ª e 3ª série no Instituto de Educação do Ceará em Fortaleza, onde concluiu o 3º Pedagógico no ano de 1966. Depois foi convidada pela Diretora do Colégio Monsenhor Tabosa a fazer um Curso de Aperfeiçoamento pela SEDUC – CE na UECE em Fortaleza, o que lhe ajudou a começar a ensinar no ano seguinte em Morada Nova.

Diferente da perspectiva abordada por Costa (2022), a família da biografada não tinha essa profissão em sua família, ela tornou-se professora por formação e por realização de um sonho pessoal.

Assim como Jaquelino Lino, cuja biografia foi narrada por Passamai e Barbosa (2014), a Dorotea também sonhava desde a infância em ser professora, sonho que foi alimentado pela sua mãe e apoiado por familiares e amigos, que inclusive a acolheu em sua casa na capital cearense, Fortaleza, para que ela pudesse concluir os estudos no Instituto de Educação do Ceará e se formar para poder exercer o magistério em sua terra natal.

A professora relembra o tempo em que foi estudante e como teve um desempenho excelente em sala de aula, pois aprendia com facilidade. Estudava de madrugada, pois durante o dia cumpria com as obrigações das tarefas domésticas e do cercado, como apanhar algodão, plantar feijão e milho em determinadas épocas do ano e ainda ajudava na lida do gado no curral tirando leite de vacas.

Desta forma, é notório que naquela época o quanto era difícil estudar onde os privilégios eram para poucos, e mais difícil ainda quando se tratava de ser mulher. A criança que estuda e tem uma carga de trabalho exorbitante no campo e em casa precisa ter uma profunda vontade de vencer na vida, e para Dorotéa ela só conseguiria isso através dos estudos. Por isso, não media esforços para ter um bom desempenho na escola, e estudava de madrugada para conseguir acompanhar os deveres e realizar atividades orientadas pelos professores.

A Professora Dorotéa Aquino dos Santos não tinha recursos financeiros para continuar os estudos e aperfeiçoamentos da carreira docente. Relembra um episódio que ganhou uma bolsa de estudos para passar um ano estudando em Belo Horizonte. Contudo, não dava para se manter em outro estado. Então, a diretora solicitou ao Prefeito da época uma ajuda de custo para sua manutenção, mas ele negou. Como os pais não tinham condições de arcar com as despesas, logo esta deixou de cursar.

Ela teve uma formação sólida na educação básica, mesmo tendo vivido situações desagradáveis como a discriminação por sua cor de pele negra, por parte de colegas e professores. Um episódio que a marcou foi quando ela acertou todas as questões de uma prova, mas não recebeu nota 10,0, pois a professora justificou que não dava essa nota porque ela era negra e lhe atribuiu a nota 0,0. Mesmo nessas situações de preconceito, não a impediu de lutar por seus estudos e por respeito na sociedade. Ao relatar tal episódio, a entrevistada reforça que isso não a abatia, mas pela entonação da sua voz mais lenta e pelos olhos

lacrimejantes, percebemos o quanto foi doloroso reviver episódios discriminatórios e humilhantes por conta de sua cor. Contudo, procurava se sobressair com os estudos, com dedicação e buscando tirar notas altas no seu desempenho escolar.

Relembrando seu percurso de estudante, a Dorotéa ressalta o nome de uma professora que marcou sua vida, a qual faz questão de citar para ficar registrado, que foi a professora Maria de Lourdes Terceiro Chagas, porque nunca discriminou ninguém e tratava todos igualmente.

Concluiu o curso Pedagógico na Escola Normal aos 23 anos no ano de 1966, e após 10 anos concluiu o ensino superior, Pedagogia, na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos da Universidade Estadual do Ceará. Nesse intervalo, exerceu a docência e continuou trabalhando e cursando faculdade na cidade vizinha, Limoeiro do Norte/CE.

A necessidade de trabalhar para ajudar na subsistência da família tardou realizar seu casamento, que ocorreu após concluir o ensino superior. E teve a primeira filha aos 35 anos e o segundo aos 37 anos, tornando-se mãe tardiamente, rompendo com o costume da época de casar-se cedo e ser mãe cedo. Assim, rompeu com a perspectiva de que quando uma moça concluía o curso pedagógico a etapa seguinte seria o casamento, como abordou Almeida (1998).

Sempre estudou em escola pública e Cursou o Pedagógico na Escola Normal (1º ano) e no Instituto de Educação do Ceará em Fortaleza (2º e 3º anos). Retornou para sua terra e começou a lecionar na Escola Normal no curso Pedagógico.

O ingresso na docência ocorreu por convite de uma diretora do Colégio Monsenhor Tabosa. Ela a conhecia como aluna dedicada e a convidou para um curso de aperfeiçoamento, assim iniciou sua carreira com professora.

Questionada sobre os ambientes de trabalho, Dorotéa começou a trabalhar na Escola Normal no ano de 1967 no Curso Pedagógico da Escola Normal, todas as disciplinas de Didática: Geral, da Ciência, da Comunicação, da Matemática, no período de 1967 a 1992 quando se aposentou.

Ao mesmo tempo ensinou a 3ª série do primário nas Escolas Reunidas as disciplinas de Português e Matemática e preparava os alunos para a admissão no Ginasial, no período de 1968 a 1971. Esse contrato de 1º grau foi transferido para a Escola Normal a partir de 1971. E trabalhou ainda no Colégio Monsenhor Tabosa na 1ª série do Ginasial (hoje 6ª série) no período de 1967 a 1992. Ela ensinou até 1985 as Disciplinas de Didática Geral, Prática de

ensino e Didática da Comunicação e o Estágio Supervisionado. Logo após, se aposentou em 1992 e passou as disciplinas que ministrava para outras Professoras.

Portanto, trabalhava três expedientes, manhã, tarde e noite. O salário ajudava na família e também a comprar seu próprio carro anos depois.

Perguntada sobre as primeiras dificuldades no magistério, ela diz ter sido o próprio deslocamento de casa até o trabalho, pois morava na zona rural 3km da sede. Inicialmente, se deslocava a pé pela manhã cedo e ao final do expediente o pai ia buscá-la de carroça. Outras vezes, ia no lombo do jumento e quando chegava na escola, o vigia ajudava-a a descer. Depois passou a ir de bicicleta, e por anos, esse foi o meio de transporte que facilitava sua vida profissional. E no ano de 1974, comprou seu primeiro carro usado, mas vivia quebrando e consertando.

Em um relato cheio de sentimentos, a professora relembra os momentos em que esteve na sala de aula onde fazia dinâmicas para que todos os alunos participassem com empolgação e conseguissem aprender satisfatoriamente. Ela buscava orientar os planos de aulas minuciosamente e individualmente, e assistia as aulas ministradas pelos alunos nos Estágios Supervisionados. Fazia oficinas para produção de materiais didáticos a serem utilizados nas aulas. Ela ensinava pormenorizadamente cada passo de como dar aula para o ensino infantil e fundamental, capacitando-os para a carreira docência.

A Professora biografada trabalhou 25 anos no magistério exercendo as funções de Professora no Curso Pedagógico da Escola Normal e exerceu também as funções de Coordenadora, Bibliotecária e Vice-Diretora na escola pública da rede estadual de ensino Maria Emília Rabelo de Morada Nova/CE.

3 METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida pela metodologia da história oral que fundamenta os procedimentos científicos. Como explica Thompson

> A história oral é uma história construída em torno de pessoas. (…) Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. (...) Ajuda os menos privilegiados (...) a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato – e, pois, a compreensão – entre classes sociais e entre gerações. (THOMPSON, 2002, p. 44)

O uso da história oral cumpre o propósito de trazer à tona a história de vida de uma professora que protagonizou a formação para o magistério no município de Morada Nova.

O percurso metodológico foi feito da seguinte forma:

- Pesquisa qualitativa de abordagem tipo biográfica;
- História Oral;
- Revisão bibliográfica;

Oralidade, através de entrevistas realizadas na residência da educadora, em dois momentos no período da tarde, estruturada em três blocos:

1º) identificação pessoal e familiar;

2º) suas memórias da formação estudantil e profissional;

3º) relatos do seu ingresso no magistério. As narrativas orais foram gravadas, transcritas e analisadas.

Como Professora das disciplinas de Didática e Estágios Supervisionados, Dorotéa Aquino dos Santos ajudou gerações de alunos na sua formação pedagógica para o magistério. Sua prática pedagógica foi pautada com dedicação, seriedade e compromisso e seus saberes docentes repassados em sala de aula e na escola desvendam nuances da história do curso Pedagógico da antiga Escola Normal e da educação morada-novense dos anos 60 aos anos 90 do século XX.

A atuação da citada Professora no curso pedagógico contribuiu para a formação de geração de alunos para além das didáticas e estágios, pois tornaram-se professores mais preparados e capazes para exercerem a função na docência, como esclarece Nóvoa (2022), os quais encontram-se atuando hoje no magistério. As suas alunas se tornaram excelentes Professoras na rede municipal de ensino.

Logo, Dorotéa partiu para atuação profissional em detrimento da clássica função social da mulher de casar-se para ser dona de casa, cuidar dos filhos, do marido e da casa. Uma mulher à frente de seu tempo que escreveu sua própria história com iniciativa e persistência, resistindo ao estigma da sociedade tradicional de enclausurar-se nos moldes preconizados pela sociedade, como a Alba Frota que partiu para o mundo do trabalho logo após tornar-se normalista, como mostrou a pesquisa de Fialho, Stascxak, Bravo e Gabriel (2024). Assim, ela não se deixou intimidar pelo preconceito e racismo vivenciados no seu cotidiano, na escola e na sociedade, e enfrentou-os com destemor essas situações.

Fialho, Stascxak, Bravo e Gabriel (2024), discorreram sobre a biografia de Alba de Mesquita Frota que também teve sua formação no curso normal, atuou na educação infantil ensinando crianças na cidade de Fortaleza, na Cidade da Criança, e depois tornando-se diretora da escola. Diferente da Professora Dorotéa Aquino dos Santos que trabalhou na

formação de professores no curso Normal preparando os alunos e alunas para o magistério onde lecionariam na educação básica.

A pesquisa de Fialho, Sousa e Nascimento (2020) sobre a educadora Josete Sales mostra o seu percurso diferenciado na educação, cuja formação ocorreu após o casamento e constituição de sua família, tendo que estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Com isso, obteve sua formação de estudante no grupo escolar, escolar normal e universidade, semelhante ao percurso da Dorotéa Aquino dos Santos, mas sua atuação ocorreu em diferentes modalidades de ensino, na educação básica e no ensino superior. Diferente da Dorotéa que só atuou no curso pedagógico da escola normal.

Diferentemente de Fernanda Maciel, cuja biografia foi relatada por Costa (2022), que seguiu os mesmos passos da mãe que também era professora, a Dorotea Aquino dos Santos não tinha essa tradição da sua família, ela foi a primeira a exercer essa profissão, que foi seguida por sua filha adotiva e mais alguns sobrinhos seguiram o mesmo caminho. Então ela criou essa perspectiva em que essa profissão passou a ter presença efetiva em sua família.

Outrossim, Dorotéa exerceu vários cargos no magistério, iniciando como professora da Educação Infantil, Fundamental e Médio Curso Pedagógico; coordenadora do Curso Pedagógico da Escola Normal Maria Emília Rabelo; coordenadora pedagógica da escola e, por último, vice-diretora da Escola Normal. Desta forma, essas experiências em instâncias diferentes na rede pública de ensino lhe credenciaram a ser respeitada e homenageada pela sociedade morada-novense. Sempre ativa e com alto astral, usando de sua voz eloquente e forte, aprendeu a lidar com os desafios de uma escola que atendia uma clientela de alunos que vinham de diferentes classes sociais. Logo, o êxito de sua docência deve-se também ao bom relacionamento que tinha com os alunos e alunos, pais e mães, professores e gestores, através da escuta e do diálogo claro e mediado com atenção. Buscava escutar para compreender melhor e pleiteava ser ouvida e entendida em suas colocações, principalmente quando se referia a projetos pedagógicos da escola.

Através de seus relatos orais vieram à tona lembranças e experiências vividas na escola. A partir do momento presente, a Professora Dorotéa fez sua análise sobre a educação atual, tecendo críticas aos governantes que começam sua gestão adotando um tipo de projeto de educação diferente do governo anterior, não dando continuidade às políticas educacionais vigentes que são bem sucedidas.

Em sua análise a cada governo muda-se os profissionais da educação, desconsiderando a capacidade técnica dos anteriores que são demitidos por não participarem do mesmo partido

político. Ela considera essa prática clientelística equivocada por demitir profissionais e por adotar políticas educacionais de acordo com seu projeto político, desconsiderando os que são exitosos para a educação do município. Consequentemente, lamenta até hoje a extinção do curso pedagógico, pois exclui parcela da população que almeja enveredar por essa área.

Em suas palavras, sempre foi severa em aplicar o que era correto. Por exemplo, quando havia seleção das 10 melhores alunas por nota, Dorotéa recebia críticas, por que não tinha escolhido por preferência. Ela foi contra a escolha por privilégio e buscava prezar pelo critério de conhecimento. Assim, atuou com ética no trabalho, rompendo com privilégios ou quaisquer suborno que surgiam.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a condição de mulher, negra, professora, mãe, esposa e trabalhadora desde a infância em que assume responsabilidades no trabalho doméstico, na agricultura e no curral, a trajetória da Dorotéa no magistério deixou legado na educação do município de Morada Nova e para a história da educação.

Sua experiência individual e coletiva, enquanto sujeito histórico, mostra a coragem de uma mulher simples que enfrentou barreiras de condição social e racial, e conseguiu se formar no ensino superior, ser professora e ainda ajudar muitos jovens a se tornarem professores em uma sociedade com escassez de escolas e de profissionais. Além disso, sua história de vida se assemelha a de outras mulheres que tiveram suas biografias relatadas em pesquisas recentes como as abordadas por Lima, Santos e Sousa (2021), Farias, Silva e Pereira (2021), coadunando para a história da educação de nosso Estado do Ceará. Logo, portanto, essa trajetória é semelhante às outras mulheres educadoras, como da Jaqueline que foi relatada por Possamai e Barbosa (2014) cuja trajetória foi vivenciada por desafios e superações, mas deixou um legado de conhecimentos para outras gerações.

O propósito de tirar do anonimato uma mulher destemida e educadora foi cumprido e foi dada a visibilidade ao seu legado educacional. Ainda é importante ressaltar o incentivo e o investimento por parte da mãe na educação dos filhos.

Pela narrativa espontânea da Professora Dorotéa, percebe-se que sua prática pedagógica era pautada no diálogo e na interação com os alunos, e seu compromisso ao orientar os planos de aulas e acompanhá-los na prática dos estágios supervisionados, até sentiram capacitados a exercerem o ofício com segurança e competência. Dessa forma ela

cumpria um ensinamento do Paulo Freire (1996), ensinando através de situações problemas ajudando os alunos a produzirem seu próprio conhecimento.

Por fim, a presente narrativa biográfica apresentou uma micro-história de uma mulher, negra, pobre, que traçou sua trajetória pela educação na formação dos professores pedagogos através do Curso Pedagógico da antiga Escola Normal e deixou seu legado na educação do seu município.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J.S. Mulher e educação: a paixão pelo possível. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

COELHO, Kaline Cibele Araújo; A educação feminina cearense pela ótica da escola Normal (1884-1930). Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.

COSTA, Yara Martins. **"Me encontrei na sala de aula": Biografia de uma educadora da Educação Básica de Fortaleza-CE.** Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-12, 2022. ISSN: 2675-9144 Disponível em https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/

FARIAS, Beatriz Lopes; SILVA, Kelvia de Assis Cavalcante; PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes. Suzana Lopes de Sousa e Julieni Pinagé do Nascimento: tecitura biográfica de educadoras cearenses. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-14, 2021 ISSN: 2675-9144 Disponível em https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/

FIALHO, Lia Machado Fiuza; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de; NASCIMENTO, Lorena Brenda Santos. **Biografia da educadora Josete Sales: reflexos da formação de professoras no Ceará.** Roteiro, Joaçaba, v. 45, p. 1-22, jan./dez. 2020 | e23790 |E-ISSN 2177-6059. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro

FIALHO, Lia Machado Fiuza; STASCXAK, Francinalda Machado; BRAVO, Susana Gavilanes; GABRIEL, Gilvete de Lima. **Biografia de Alba de Mesquita Frota e a educação das moças no curso normal no início do século XX.** Cad. Cedes, Campinas, v. 44, n. 122, p.60-71, Jan.- Abr., 2024. https://doi.org/10.1590/CC271179.

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

LIMA, Jéssica Fernandes de; SANTOS, Hellen Gomes; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de. Retalhos biográficos de duas mulheres educadoras cearenses do século XX. **Ensino em Perspectivas,** Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-16, 2021.ISSN: 2675-9144 Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/

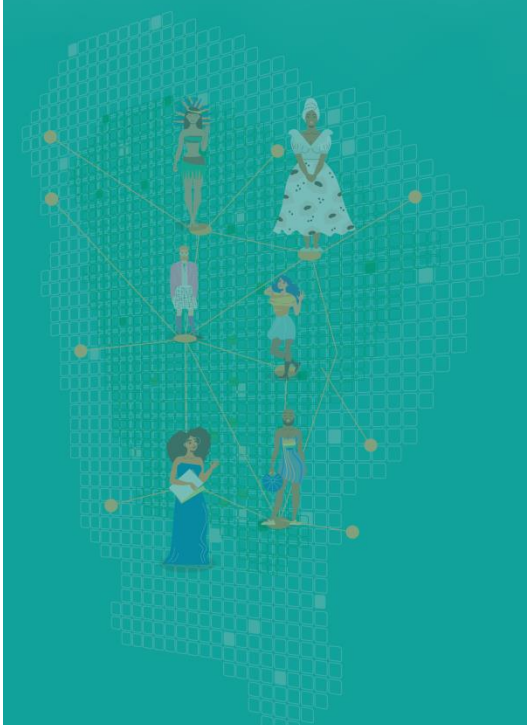
NÓVOA, Antonio. **Escolas e Professores**: proteger, transformar e valorizar. Salvador: SEC/IATI, 2022.

POSSAMAI, Carolina dos Santos Barretto; BARBOSA, Michele Dantas. Jaqueline Lino: biografia de uma professora dedicada à educação pública. **Comunicações GT 9** – Formação Docente e Pesquisa Científica. ISBN 978-85-8126-065-5

THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. RJ, Paz e Terra, 1992.

Parte 2

Práticas pedagógicas voltadas à igualdade de gênero nas escolas públicas da rede estadual



A QUESTÃO DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE: uma análise a partir de Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciaturas integradas do Colégio Pedro II

Gender Issues in Teacher Education: *an Analysis Based on the Pedagogical Projects of the Integrated Licensure Programs at Colégio Pedro II*

Alexandre Carvalho da Silva [1]
João Ricardo Rodrigues dos Santos [2]
Sidnei Ribeiro Júnior [3]
José Ricardo Dordron de Pinho [4]

Resumo:
As questões de gênero no cenário educacional brasileiro têm sido amplamente debatidas, especialmente no que tange à sua presença na formação docente. Este estudo investiga as relações entre formação de professores e estudos de gênero, adotando uma perspectiva interseccional para compreender como essa temática se articula com outros marcadores sociais, como raça e classe. O foco da pesquisa recai sobre as licenciaturas integradas em humanidades do Colégio Pedro II (CPII), analisando como as diretrizes curriculares abordam gênero nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). A pesquisa, de caráter qualitativo e bibliográfico, utiliza a análise de conteúdo para examinar as ementas do núcleo comum dos cursos. A fundamentação teórica estabelece um diálogo com autoras feministas e estudiosas do campo, com Scott (1995), Louro (1997), hooks (2013) e Lugones (2011), articulando essas reflexões com debates sobre formação docente a partir de autores como, Freire (2016), Tardif (2008), Saviani (2009), García (2009), Imbernón (2009) e Nóvoa (2019). Dada a composição dos autores deste estudo – quatro homens –, o trabalho também incorpora uma reflexão sobre o lugar de fala, reconhecendo as limitações epistemológicas dos autores. Este trabalho não pretende falar em nome das mulheres, mas sim examinar criticamente a presença (ou ausência) da perspectiva de gênero na formação docente, reforçando a importância de escutar e valorizar as vozes daqueles(as) diretamente impactados(as) por essas dinâmicas. Os resultados indicam desafios para a integração efetiva dessa temática na formação de professores, mas também revelam potencialidades para práticas pedagógicas que não apenas reflitam, mas questionem criticamente as dinâmicas sociais contemporâneas.

Palavras-chave: Formação docente. Gênero. Educação. Colégio Pedro II.

Abstract:
Gender issues in Brazilian education have been widely debated, particularly regarding their presence in teacher education. This study examines the relationship between teacher training and gender studies, adopting an intersectional perspective to understand how this theme intersects with other social markers such as race and class. The research focuses on the integrated licensure programs in humanities at Colégio Pedro II (CPII), analyzing how curricular guidelines address gender in the Pedagogical Projects of the Courses (PPCs). This

[1] Mestrando em Práticas de Educação Básica (MPPEB/CPII). Professor de Educação Física do Colégio Pedro II
[2] Mestrando em Práticas de Educação Básica (MPPEB/CPII), Professor de Geografia da Prefeitura do Rio de Janeiro
[3] Mestrando em Práticas de Educação Básica (MPPEB/CPII). Professor de Português dos municípios de Queimados e Nova Iguaçu.
[4] Doutor em Língua Espanhola, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor titular de Espanhol do Colégio Pedro II

qualitative and bibliographic study employs content analysis to examine the syllabi of the core courses. The theoretical framework engages with feminist scholars such as Scott (1995), Louro (1997), hooks (2013), and Lugones (2011), while also drawing on teacher education theorists such as Freire (2016), Tardif (2008), Saviani (2009), García (2009), Imbernón (2009), and Nóvoa (2019). Given that this study was conducted by four male researchers, it also incorporates a reflection on positionality and epistemological limitations. This work does not claim to speak on behalf of women but rather critically examines the presence (or absence) of gender perspectives in teacher education, emphasizing the importance of listening to and valuing the voices of those directly impacted by these dynamics. The findings highlight challenges in effectively integrating this theme into teacher training but also reveal opportunities for pedagogical practices that not only reflect but critically question contemporary social dynamics.

Keywords: *Teacher Education. Gender. Education. Colégio Pedro II.*

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, os cursos de formação de professores oferecidos por instituições de ensino superior passaram por diferentes modelos de abordagem, conforme destaca Saviani (2009). O autor aponta que a formação docente oscilou entre dois modelos: o modelo dos conteúdos cognitivo-culturais, que centraliza a formação do professor nos conteúdos da área específica em que irá lecionar, e o modelo pedagógico-didático, que, em contraposição ao anterior, foca no preparo pedagógico e didático do futuro educador. Para além desses enfoques, espera-se, atualmente, que os cursos de formação docente incentivem diálogos e reflexões sobre temáticas relevantes e transversais que atravessam diversas dimensões da sociedade, como as relações étnico-raciais, as abordagens sobre gênero, a tolerância religiosa, entre outros. Esses elementos visam ampliar, aprofundar e aprimorar a competência profissional e pessoal dos futuros professores, como afirma García (2009, p. 8):

> O conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Para que este compromisso se renove, sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os professores — da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões — se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal.

Essa concepção alinha-se à proposta de formação docente que fundamenta o presente artigo, promovendo uma ampliação do desenvolvimento profissional que transcende o campo específico do conhecimento. Segundo García (2009, p.8):

> Ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender."

O cientista se articula com a proposição de Rudduck (1991, p. 129), que se refere ao desenvolvimento profissional do professor como "a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações".

A formação inicial de professores constitui uma etapa fundamental para a preparação de novos profissionais capazes de promover aprendizagens significativas e inclusivas, incorporando, entre outros temas, questões de gênero. O relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) destaca o papel estratégico dessa fase formativa:

> As etapas da formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais interrelacionadas, de forma a criar aprendizagens coerentes e um sistema de desenvolvimento da profissão docente… O assumir a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida obriga a maioria dos países a darem um maior apoio aos seus professores nos primeiros anos de ensino e a proporcionarem-lhes incentivos e recursos para um desenvolvimento profissional contínuo. De uma maneira geral, seria mais adequado melhorar a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo da sua carreira, em vez de aumentar a duração da formação inicial (OCDE, 2005, p. 13).

Nesse contexto, o presente trabalho busca analisar, por meio de pesquisa documental, nas ementas do núcleo comum das licenciaturas, de que forma o tema de gênero é abordado nos cursos de licenciaturas integradas em humanidades do Colégio Pedro II (CPII). Para tanto, serão analisadas as disciplinas e ementas dos cursos de Ciências Sociais, Filosofia, Geografia e História. Além disso, as bibliografias que abordam explicitamente a temática de gênero também constituirão foco de análise.

Em um momento caracterizado pelo avanço de pautas conservadoras, associado à ascensão da extrema-direita e ao fortalecimento do pensamento neoconservador, os discursos reacionários no contexto brasileiro emergem de uma conjugação heteróclita entre o "libertarianismo", o fundamentalismo religioso e o antigo anticomunismo (Miguel, 2016). Essa dinâmica, conforme aponta Nóvoa (2019), reflete-se na tendência de promover modelos de formação baseados em processos de individualização. Para Miguel (2016), o momento

atual no Brasil é marcado pelo recrudescimento do conservadorismo, abrangendo diversos contextos, inclusive o educacional:

> O fortalecimento público deste discurso abertamente conservador permitiu que ganhasse visibilidade – e expressão parlamentar – um movimento que acusa as escolas de "doutrinação ideológica" e propõe medidas para impedir que professoras e professores expressem, em sala de aula, opiniões consideradas impróprias. A principal organização é o Movimento Escola Sem Partido (MESP), que se apresenta como uma "iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior" (Miguel, 2016, p. 595).

A Universidade representa, assim, na finalidade fundante do seu projeto educativo, uma clara sintonia com princípios de uma orientação crítica que tem como horizonte "incorporar um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas" (García, 2009, p. 44). Concordamos com Paulo Freire quando sustenta que o ato de educar é, essencialmente, um ato político. Freire argumenta que "ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra" (Freire, 1996, p. 86), o que ressalta a inseparabilidade da educação dos contextos sociais, culturais e políticos nos quais ela se insere. Diante disso, este trabalho busca apresentar caminhos possíveis para superar as resistências enfrentadas por aqueles que se dedicam ao estudo e à aplicação dos saberes provenientes dessa temática.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Formação Docente

Desde o ano de 2016, foram promovidas, no CPII, discussões sobre a implementação e a criação de cursos de licenciaturas através de grupos de trabalhos, tendo suas propostas aprovadas em dezembro de 2018, através da Portaria nº 03 de seu Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão. Os cursos são oferecidos na modalidade presencial, conforme determina a Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicada em 01 de julho de 2015 e oferecem uma estrutura curricular integrada, com a oferta de disciplinas comuns a todos os cursos, com percursos formativos caracterizados tanto pela oferta de componentes comuns, quanto pela oferta de componentes específicos para cada formação. O objetivo dessa estrutura curricular integrada é fornecer uma formação mais ampla, estimulando a produção social do conhecimento e a construção interdisciplinar do pensamento científico. De acordo com os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) oferecidos pela instituição analisada, podemos observar que:

> Desta forma, o ciclo comum será constituído por três eixos norteadores, a saber: Pesquisa e Metodologia; Formação Pedagógica e Práticas de Ensino; e Descolonização, Diversidades e Políticas, promovendo, assim, uma ação pedagógica mais reflexiva, além de estimular e fortalecer o diálogo entre as diferentes áreas (PPC Ciências Sociais - Departamento de Sociologia). (COLÉGIO PEDRO II, 2020, p. 6)

Este estudo tem como propósito examinar as relações transdisciplinares que permeiam os campos da formação docente e dos estudos de gênero, com foco nas licenciaturas oferecidas pelo CPII. Para isso, buscou-se primeiramente delimitar tais campos de estudo, a fim de fundamentar a análise subsequente.

García (1999) define a formação docente como os processos, iniciais ou continuados, que permitem aos professores adquirir ou aprimorar conhecimentos, habilidades e disposições necessárias à melhoria da qualidade da educação. Nos últimos anos, autores como Nóvoa (2008), Imbernón (2009) e Marcelo (2009) propuseram a substituição do conceito de "formação" pelo de "desenvolvimento profissional docente", ressaltando a continuidade e evolução do processo formativo. García (1999) argumenta que essa mudança reflete uma visão mais clara da docência como uma profissão em constante crescimento.

O desenvolvimento profissional é um processo intencional e planejado, voltado à promoção da mudança, visando à qualidade do ensino e da aprendizagem. Além disso, destaca-se a importância de considerar as crenças e as representações dos professores, pois elas influenciam diretamente sua prática e capacidade de transformação. Assim, no âmbito do desenvolvimento profissional docente, compreendido como um processo de crescimento contínuo e promotor de mudanças, deve alinhar-se aos paradigmas éticos e morais da sociedade, incluindo as questões de gênero.

Conforme Arroyo (2011), ao abordarem temas como relações de gênero, questões étnico-raciais, diversidade religiosa, entre outros, os cursos de formação de professores auxiliam futuros educadores para atuar de maneira crítica e participativa na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Esses princípios destacam a importância de que cursos de licenciatura, como os oferecidos pelo CPII, abordem de maneira explícita e sistemática temas como gênero e outras questões sociais relevantes para a sociedade.

Arroyo (2013) aponta que a formação de professores deve ir além de uma simples transmissão de conteúdos, promovendo uma integração crítica do currículo que prepare esses futuros profissionais para serem agentes transformadores na sociedade. Nesse sentido, a atuação docente adquire uma dimensão política fundamental, pois a escola se torna um

espaço de disputa e construção de direitos. Formar professores que compreendam o papel do processo educacional nesse contexto é essencial para que possam contribuir ativamente para a promoção de uma educação comprometida com a igualdade e a justiça social.

Os pressupostos teóricos utilizados para a pesquisa defendem a necessidade de uma educação crítica e comprometida com a transformação social. Também consideramos a visão de Nóvoa (1995), que ressalta a importância de um processo formativo que contribui para o desenvolvimento de uma identidade docente consciente e capaz de interagir com temáticas identitárias e sociais, sendo pertinentes aos estudos em questão.

2.2 Gênero

Sob o conceito de lugar de fala, conforme Ribeiro (2017), uma investigação conduzida por quatro professores pesquisadores homens sobre formação docente e abordagem de gênero deve reconhecer a posição social de seus autores na estrutura de poder. A autora não defende a exclusão de determinadas vozes do debate, mas enfatiza a importância de valorizar perspectivas historicamente silenciadas. Dessa forma, para a realização deste estudo, buscou-se utilizar como referenciais teóricos obras de mulheres feministas, garantindo uma abordagem que dialogue com epistemologias críticas e descentralize a hegemonia masculina na produção do conhecimento.

Sendo assim, no campo de pesquisa sobre gênero, Scott (1995) teoriza como um campo central através do qual o poder é articulado, sendo uma referência constante na concepção, legitimação e crítica do poder político. Segundo a autora, o poder não apenas define as relações entre homens e mulheres, mas também as estabelece. Com base em Foucault, Scott entende o poder como uma "relação", e não como algo que se possui ou detém. Sua análise permite compreender o processo histórico como um jogo de apropriação e recriação de relações de dominação entre os sexos, em que o poder desempenha um papel central.

Barrig (2001) observa que o termo "gênero" foi adotado em contextos acadêmicos e políticas públicas, por ser menos controverso do que "feminismo", termo historicamente rejeitado. No entanto, muitas feministas criticam o uso de "gênero", por suavizar o objetivo real: superar as desigualdades entre homens e mulheres. O feminismo, desde Beauvoir (1949), confrontou diretamente instituições como a religião, o casamento e o mundo do trabalho, desafiando estruturas patriarcais. O conceito de gênero, por sua vez, inicialmente

menos ameaçador, foi utilizado como uma estratégia para viabilizar o debate social, embora seu propósito real permaneça oculto para grande parte da população.

No que se refere ao conceito de gênero, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-Brasil,1997, p. 321) consideram como o “conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos”. O termo "gênero" foi suprimido da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 pelo Ministério da Educação (MEC), usando a justificativa de minimizar redundâncias nas nomenclaturas utilizadas, ou seja o debate está pautado no termo “diversidade” como proposta de valorização dos direitos humanos.

Embora os PCNs não estejam mais em vigor como documento normativo, sua utilização neste estudo se justifica pela ausência de um tratamento aprofundado das questões de gênero na BNCC. Além disso, os PCN representam um marco histórico na incorporação do debate sobre gênero no contexto educacional brasileiro, ao reconhecerem tal temática como conteúdo transversal, o que reforça sua relevância para as reflexões aqui propostas.

A ausência do termo "gênero" na BNCC deixou as escolas brasileiras sem um referencial para a educação sexual; durante um período tenebroso da nossa História, debates sobre o tema foram vistos como forma de incentivo à iniciação sexual e não como forma de esclarecimento e prevenção de abusos. Entre as autoras que discutem a importância de trabalhar gênero e sexualidade na educação, destaca-se Guacira Lopes Louro (1997), que compreende a escola como espaço privilegiado tanto para a reprodução quanto para a contestação das normas sociais que regulam o corpo, o desejo e as identidades. Assim, refletir sobre essas questões no processo de formação docente é fundamental para combater preconceitos e violências que atravessam o cotidiano escolar.

Ainda na esteira do debate proposto por esse trabalho, Machado, Narvaes e Oliveira (2021) alertam para a frequência com que são observados discursos de ódio em debates públicos e nas redes sociais em relação à temática de gênero. Fortunato e Porto (2022), após a realização de uma revisão sistemática da literatura envolvendo a relação entre formação de professores e a temática de gênero, chamam a atenção sobre o salvacionismo atribuído à formação docente como principal fator de fortalecimento da educação para modificação da sociedade patriarcal e heteronormativa.

Em trabalho cujo objetivo encontra similaridade com o proposto aqui, Guimarães et. al. (2023) apontam que a abordagem da temática gênero ocorre de forma pontual, com ações isoladas, e não transversalmente ao longo dos cursos de graduação. Além disso, as

discussões explícitas sobre gênero originam-se dos discursos biológicos, o que limita consideravelmente a reflexão sobre as facetas que envolvem a temática.

3 METODOLOGIA

A pesquisa documental caracteriza-se por "utilizar como fonte de coleta de dados exclusivamente documentos, sejam eles escritos ou não, que configuram as chamadas fontes primárias" (Lakatos, 2017, p. 193). Com base nessa premissa, este estudo apresenta elementos que fundamentam sua classificação como pesquisa documental, pois toma como fonte de análise os documentos dos PPCs de Geografia, História, Ciências Sociais e Filosofia do CPII.

Esta pesquisa adota elementos de uma abordagem qualitativa (Gil, 2017) e, por consequência, baseada em Bardin (2016), utiliza a análise de conteúdo como metodologia para examinar os dados coletados. A análise de conteúdo permite a seleção de diferentes tipos de unidades de registro para a interpretação das mensagens, as quais correspondem a elementos extraídos da decomposição do conjunto de informações analisadas. Ainda com Bardin (2016), a unidade de registro refere-se ao segmento de conteúdo que será codificado no processo de análise dos dados qualitativos, podendo variar em extensão e atender a distintos critérios. A unidade de registro adotada será o tema, conforme proposto pela autora. A escolha dessa unidade fundamenta-se na natureza dos levantamentos documentais realizados, que tiveram como foco específico as abordagens de gênero. Sendo assim, o estudo buscou verificar como essas abordagens são integradas aos currículos dessas áreas nos documentos analisados.

Com a leitura e categorização dos elementos curriculares relacionados à abordagem de gênero encontrados nos PPCs, a análise buscou evidências de como os projetos pedagógicos sinalizam as abordagens de gênero e se essas abordagens incentivam os futuros professores a promoverem uma reflexão crítica em suas práticas pedagógicas. Essa análise foi aprofundada por meio da identificação de temas recorrentes e lacunas, permitindo avaliar em que medida o currículo dos cursos prepara os professores para lidar com essa temática em sala de aula.

Como esta é uma pesquisa bibliográfica cuja análise é realizada a partir de documentos institucionais públicos, não possui necessidade de autorização ética para a realização da pesquisa. Contudo, a interpretação desses documentos levará em conta a

subjetividade da análise qualitativa, sendo as conclusões limitadas à interpretação feita pelos autores com base no referencial teórico citado e nas categorias escolhidas para estrutura da pesquisa.

Essa metodologia visa, portanto, construir uma análise sobre a abordagem de gênero no currículo (e, por continuidade, nos PPCs), buscando contribuir para discussões sobre o papel formativo dos cursos de humanidades do CPII na formação de professores com práticas docentes conscientes e transformadoras.

Durante a análise dos PPCs, constatamos que o curso de licenciatura em Geografia teve seu PPC atualizado no ano de 2023, enquanto os outros ainda datavam de 2020. Após essa constatação, usamos o sistema de busca presente na barra de ferramentas do programa de leitura de textos com objetivo de interpretar a forma como gênero está abordado no documento analisado.

A partir da verificação da palavra gênero presente no documento, observamos que no PPC do curso de História a palavra gênero aparece dezesseis vezes, porém, em duas delas se faz referência a gênero textual e outra, a matérias primas e gêneros primários às nações capitalistas. Dessa forma, a palavra gênero, no formato como este artigo analisa, apareceu de maneira efetiva apenas treze vezes no PPC do curso mencionado.

No PPC do curso de Licenciatura em Geografia a palavra gênero foi localizada dezoito vezes, porém três delas estavam relacionadas com as questões de produção escrita - gêneros textuais. Durante a busca, a disciplina “Estudos Decoloniais IV” aparece como uma das que debate a diversidade de gênero, sexual, religiosa, sociocultural e de faixa etária, temas que compõem o seu cerne. No entanto, tais debates também são prometidos em outras disciplinas específicas do curso de Geografia.

No PPC do curso de licenciatura em Filosofia, a palavra gênero foi encontrada trinta e duas vezes, sendo cinco delas relacionadas à produção escrita e as outras se referem aos estudos abordados nesses escritos. O documento norteador da disciplina aqui abordada traz uma seção sobre as disciplinas e componentes curriculares e em seu item VII, o conteúdo “Diversidade de gênero e sexual” encontra-se nas disciplinas “Estudos Decoloniais IV” e “Filosofias e Diversidades”.

No PPC do curso de licenciatura em Ciências Sociais, a palavra gênero aparece vinte e sete vezes, porém duas delas são referentes ao gênero textual. As disciplinas analisadas no ementário desse curso trazem debates sobre gênero em um número mais expressivo de disciplinas. Em sete disciplinas, entre comuns e específicas, o assunto gênero é abordado.

- Estudos Decoloniais - Núcleo comum
- Estudos Socioantropológicos da Juventude
- Sociologia do trabalho e das organizações
- Sociologia III
- Metodologia e prática da pesquisa em ciências sociais
- Estudos sobre família e escola
- Trabalho de conclusão de curso II, que apresenta Cláudia Born na bibliografia com o trabalho: "Gênero, trajetória de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empíricos" (Born, 2001).

A tabela 1 apresenta o total das ocorrências da palavra gênero nos documentos analisados, separando-as em: coadunadas com a proposta deste estudo, representadas pela palavra "SIM", e não coadunadas com a referida proposta, representadas pela palavra "NÃO".

Tabela 1 - Ocorrências da palavra gênero nos PPCs analisados

CURSO	OCORRÊNCIAS	SIM	NÃO
GEOGRAFIA	18	15	3
HISTÓRIA	16	13	3
FILOSOFIA	32	27	5
CIÊNCIAS SOCIAIS	27	25	2

Fonte: Elaborado pelos autores.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Uma das premissas desta pesquisa é a urgência de uma formação docente que não apenas reconheça, mas integre criticamente as questões de gênero dentro de um contexto mais amplo de diversidade e inclusão. A necessidade de preparar os futuros educadores para lidar com essas questões em sala de aula, onde debates sobre gênero, raça e religião são essenciais para a formação de uma consciência crítica e cidadã, se mostra extremamente relevante, não só por estar presente nos documentos norteadores atuais, mas também pela construção de uma sociedade crítica. Além disso, a pesquisa busca indicar que a formação inicial deve ir além de uma simples transmissão de conteúdos. É preciso cultivar um ambiente educacional que promova reflexões profundas sobre as dinâmicas sociais e suas implicações no cotidiano escolar.

A formação tradicional, ao valorizar o professor como o único detentor do saber, cria uma hierarquia rígida em que o conhecimento vai de cima para baixo. Essa centralização não só dificulta a construção de um ambiente de diálogo e troca, mas também acaba

reproduzindo relações de poder que historicamente marginalizam as experiências de grupos subalternizados – especialmente as mulheres. Ao impor essa "neutralidade" que, na prática, é um disfarce para valores masculinos, os modelos tradicionais acabam por reforçar estereótipos e papéis fixos.

Além disso, esses modelos raramente incentivam uma postura reflexiva entre os futuros docentes. Não há espaço para que os professores analisem criticamente suas próprias identidades e reconheçam como seu gênero e outras dimensões de identidade podem influenciar sua prática pedagógica. Essa falta de reflexividade impede a construção de práticas mais inclusivas e sensíveis à diversidade, deixando o currículo desconectado das reais demandas de um ambiente plural e dinâmico.

Por fim, essa desconexão se reflete nos Projetos Pedagógicos, que frequentemente deixam de integrar discussões críticas sobre gênero. Em vez de promover uma formação transformadora, esses documentos acabam perpetuando um currículo que reforça padrões antigos e excludentes. Portanto, é fundamental mostrar que a formação de professores não pode se limitar a métodos ultrapassados; é preciso incluir a análise das relações de poder e dos estereótipos de gênero para preparar educadores aptos a lidar com a diversidade e a promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

Dessa forma, a pesquisa aqui apresentada buscou destacar de que forma o termo "gênero" é abordado nos cursos de licenciatura do CPII, a partir da análise dos documentos que regem os cursos da Instituição. Podemos exemplificar essa afirmação a partir da análise agregada da pesquisa realizada com o termo gênero nos PPCs dos quatro cursos: das 93 ocorrências levantadas (18 no curso de Geografia, 16 no curso de História, 32 no curso de Filosofia e 27 no curso de Ciências Sociais), 80, o que equivale a 86% das ocorrências, estão estritamente ligadas à abordagem pretendida por esse trabalho. A tabela a seguir resume essas informações.

Tabela 2 – Análise do termo gênero nos PPCs da Instituição

TOTAL	SIM	NÃO	% SIM	% NÃO
93	80	13	86,02	13,98

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao posicionarmos as luzes dos holofotes sobre o curso de Ciências Sociais, conseguimos extrair dados interessantes. As sete disciplinas citadas anteriormente, cujo assunto gênero é abordado, trazem nos somatórios de suas cargas horárias (405 horas) um

percentual relevante (18,36%) quando comparado à carga horária das disciplinas (2.205 horas). Destacamos que a carga horária (60 horas) da disciplina "Trabalho de Conclusão de Curso II" não foi utilizada no cálculo percentual por não integrar a contabilização na carga horária do curso em questão. As informações sobre carga horária encontram-se na página 5 do PPC do curso de Ciências Sociais e são apresentadas a seguir:

> Curso Carga horária total: 3.245 H Distribuídas da seguinte forma:2.205 H - Atividades Curriculares/Disciplinas 420 H - Prática Pedagógica
> 200 H - Atividades Complementares
> 420 H - Estágio Curricular Supervisionado
> 120 H - Trabalho de Conclusão de Curso, não contabilizadas na carga horária do curso

Outro ponto interessante observado foi a sugestão das bibliografias, obrigatória e complementar, para a disciplina "Estudos Decoloniais IV", que envolvem a temática gênero. Autoras como Sueli Carneiro, Angela Davis, Lélia Gonzales, bell hooks, Maria Lugones, Guacira Louro e Joan Scott são mencionadas no rol bibliográfico. Ressaltamos que é preciso ter cuidado para estabelecer diálogos entre elas, pois existem diferentes perspectivas teóricas "em jogo", tais como a marxista, a decolonial e a pós- estruturalista. Porém, acessar diferentes teóricos no processo de formação inicial é um movimento natural e de extrema importância para uma formação sólida.

Utilizando a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), a unidade de registro por temática revelou que, nos objetivos gerais e específicos dos PPCs dos cursos, não foram identificadas abordagens sobre gênero. A temática apareceu apenas uma vez nos princípios político-pedagógicos, como podemos destacar:

> Formar professores capazes de questionar e superar modelos pedagógicos e institucionais marcados pela colonialidade, que exercem o apagamento e a desvalorização de saberes não ocidentais e tradições teóricas e práticas historicamente subalternizadas e invisibilizadas na educação formal. Neste sentido, os professores devem ser capazes de criticar o papel que a educação básica desempenha na formação de subjetividades, compreensões de realidade e seus desdobramentos políticos e éticos, ao selecionar determinados conteúdos, formas e narrativas e excluir outras, se tornando capazes de assumir decisões pedagógicas que fomentem, sobretudo, o combate ao racismo, à lgbtfobia, ao sexismo e qualquer opressão de gênero ou classe, dentro e fora da escola. (Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura em História, Ciências Sociais, Filosofia e Geografia) (COLÉGIO PEDRO II, 2020, p. 24)

Analisando assim, entendemos que não ocorreram aprofundamentos ou direcionamentos claros. Isso evidencia uma abordagem limitada da questão de gênero nesses

documentos, indicando uma lacuna em sua incorporação na estrutura curricular e nos direcionamentos pedagógicos dos cursos analisados.

Logo, a investigação aqui realizada se mostra de extrema relevância, uma vez que as discussões sobre gênero e outras questões sociais - no atual cenário nacional - enfrentam constantes resistências por conta de uma onda crescente do conservadorismo. Em outras palavras, os debates envolvendo gênero e outras questões sociais não podem ser silenciados e sim exteriorizados, publicizados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos cursos de licenciaturas, a formação docente é atravessada pelo arcabouço de conhecimentos inerentes à graduação cursada, mas não pode perder de vista a necessidade da adição de conhecimentos e de debates mais amplos, sobretudo aqueles oriundos de questões sociais, tais como: relações étnico-raciais, questões de gênero, tolerância religiosa, entre outros, uma vez que tais assuntos são recorrentes em sala de aula e estão presentes nos documentos norteadores da educação brasileira. Dessa forma, a formação docente crítica parece ser contemplada, ao compararmos - por exemplo - com formações cujos conhecimentos são restritos especificamente à graduação cursada, o que Saviani (2009) chamou de modelo dos conteúdos cognitivo-culturais.

Em suma, o trabalho destaca que o desenvolvimento docente deve incluir uma abordagem crítica sobre gênero e outras questões sociais necessárias para uma demanda social atual, preparando educadores não só para promover uma educação mais justa e inclusiva, mas também uma educação voltada para questões atuais e urgentes para tornar nossa sociedade mais justa. A discussão conclui que a formação crítica, ao integrar diversas dimensões sociais, é essencial para a construção de práticas educativas transformadoras no cenário atual.

A pesquisa aqui apresentada, focada nas ementas de cursos de Ciências Sociais, Filosofia, Geografia e História, buscou identificar como as questões de gênero são abordadas nos currículos dos cursos de licenciatura ofertados pelo CPII. Utilizando uma metodologia qualitativa e de análise documental, os autores constataram que o tema gênero aparece em diversos contextos nos PPCs. No entanto, há desafios para integrar essa temática de forma efetiva e contínua nas formações, evidenciando a necessidade de um compromisso ético e social nas práticas pedagógicas.

Como possíveis lacunas para o desenvolvimento profissional docente, entendemos que a falta de uma regulamentação específica, com uma carga horária mínima para debater essas questões sociais, pode ser um precedente para evitar que tais discussões sejam suscitadas no âmbito das licenciaturas, e talvez, seja por conta disso que exista essa discrepância na carga horária das disciplinas que trazem essas questões.

Por fim, a partir da pesquisa, conclui-se que, apesar das possíveis lacunas existentes na integração das questões de gênero nos PPCs dos cursos do CPII, há um potencial significativo para promover práticas pedagógicas que não apenas reflitam, mas que desafiem as questões sociais atuais. A formação docente é vista como um espaço de construção crítica que prepara os futuros educadores para atuarem com responsabilidade social e ética. Esta pesquisa não apenas ilumina o caminho para uma prática docente mais crítica, mas também indica a urgência de se enfrentarem as resistências e construir um espaço educacional verdadeiramente inclusivo e integrador.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: Trajetórias e Tempos de Alunos e Mestres.** Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens.** Petrópolis: Vozes, 2013.

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

BARRIG, Maruja. **El mundo al revés: imágenes de la mujer indígena**. Buenos Aires: Clacso, 2001.

BORN, C. Gênero, trajetória de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empíricos.**Sociologias**, *[S. l.]*, v. 3, n. 5, 2001. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5736. Acesso em: 25 nov. 2025.

BEAUVOIR, Simone de.**O Segundo sexo vol. I. Fatos e Mitos.** Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1980. Tradução de Sérgio Milliet. [1949]

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.** Colégio Pedro II, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em**

Filosofia. Colégio Pedro II, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**. Colégio Pedro II, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História**. Colégio Pedro II, 2020.

FORTUNATO, Ivan; PORTO, Maria do Rosário Silveira. Gênero e formação docente: Uma revisão (as)sistemática da literatura. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e022021, 2022. DOI: 10.26673/tes.v18i00.17486. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/17486. Acesso em: 1 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores. Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro.** Sísifo – Revista das ciências da educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GIL, Antonio Carlos, 1946 – **Como elaborar projetos de pesquisa** / Antonio Carlos Gil. – 6. ed. – São Paulo : Atlas, 2017.

GUIMARÃES, Eduardo Barbosa de Menezes; SILVA, Iolete Ribeiro da; FERREIRA, Isabel Cristina Fernandes; ESPERANÇA, Ângelo Cabral. (2023). projetos pedagógicos de curso em análise: gênero e sexualidade na formação docente. **educação em revista**, *39*, e41675. https://doi.org/10.1590/0102-469841675. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/4MSKk9KvhFjccY4XxDPw6bK. Acesso em: 1 dez.2024.

hooks, bell, **Ensinando a transgredir – Educação como prática de liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, Gabriela Eldereti; NARVAES, Andréa Becker; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. Políticas de Formação Docente e as Questões de Gênero e Sexualidade. **Communitas**, *[S. l.]*, v. 5, n. 9, p. 218–239, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4798. Acesso em: 30 jan. 2025.

LAKATOS, Eva Maria**. Fundamentos de metodologia científica** / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 8. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pósestruturalista** - Petrópolis, RJ, Vozes, 1997. p. 14-36.

MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à "ideologia de gênero" - Escola Sem

Partido e as leis da mordaça no parlamento brasileiro / From “Marxist indoctrination” to “gender ideology”: Escola Sem Partido (non-partisan school) and gag laws in Brazilian congress**. Revista Direito e Práxis**, *[S. l.]*, v. 7, n. 3, p. 590–621, 2016. DOI: 10.12957/dep.2016.25163. Disponível em: ttps://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/25163. Acesso em: 11 nov. 2024.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

PROMOVENDO A IGUALDADE DE GÊNERO: círculos de construção de paz na EEMTI Maria Conceição de Araújo

PROMOTING GENDER EQUALITY: *peacebuilding circles at EEMTI Maria Conceição de Araújo*

Maria Vanábia Alves[1]

Resumo:
O projeto "Promovendo a Igualdade de Gênero e Garantia dos Direitos das Mulheres" foi realizado na EEMTI Maria Conceição de Araújo, em Acaraú-CE, com o objetivo de sensibilizar a comunidade escolar sobre a transformação da realidade da mulher e o combate às desigualdades, criando uma escola mais inclusiva. Ao longo da história, as mulheres lutaram incansavelmente pela conquista de seus direitos e expansão de seu espaço na sociedade, mas a luta pela equidade de gênero continua. Ademais, a metodologia incluiu círculos de diálogo, tertúlias, pesquisas sobre figuras femininas, exibição de documentários e debates. As entrevistas com os alunos e os feedbacks ao final de cada encontro mostraram resultados positivos, com depoimentos de gratidão e reconhecimento pela importância do tema e das atividades realizadas. Assim, favorecendo a conscientização da comunidade escolar sobre as desigualdades enfrentadas pelas mulheres, consolidando valores como respeito e equidade entre os estudantes.

Palavras-chave: Igualdade de Gênero. Círculo de Diálogo. Educação.

Abstract:
The project "Promoting Gender Equality and Ensuring Women's Rights" was carried out at EEMTI Maria Conceição de Araújo in Acaraú-CE, with the aim of raising awareness within the school community about the transformation of women's reality and combating inequalities, creating a more inclusive school. Throughout history, women have fought tirelessly for the achievement of their rights and the expansion of their space in society, but the struggle for gender equity continues. Furthermore, the methodology included dialogue circles, discussions, research on female figures such as Malala Yousafzai, screening of documentaries, and debates. Interviews with students and feedback at the end of each meeting showed positive results, with testimonials of gratitude and recognition of the importance of the topic and activities carried out. Thus, it promoted awareness within the school community about the inequalities faced by women, consolidating values such as respect and equity among students.

Keywords: *Gender Equality. Dialogue Circle. Education*

[1] Especialista em Gestão Escolar. Coordenadora Pedagógica da EEMTI Maria Conceição de Araújo. E-mail: maria.alves24@prof.ce.gov.br

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, as mulheres têm se empenhado de forma incessante na luta pela conquista de seus direitos e pela ampliação de seu espaço na sociedade. Os avanços de hoje são frutos de inúmeras batalhas travadas ao longo da história. Contudo, apesar das vitórias obtidas e dos progressos alcançados, a luta pela equidade de gênero permanece em curso. Dessa forma, visando fomentar essas questões, a EEMTI Maria Conceição de Araújo, implementou como prática pedagógica, o Projeto "Promovendo a Igualdade de Gênero e Garantia dos Direitos das Mulheres".

Nesse sentido, o objetivo geral do projeto é sensibilizar a comunidade escolar sobre a necessidade de transformar a realidade social das mulheres, combatendo as desigualdades e promovendo o respeito mútuo. Como objetivos específicos, o projeto pretende incentivar o protagonismo feminino dentro e fora da escola, fortalecer a autoestima e a confiança das alunas, estimular o envolvimento dos estudantes em ações concretas de enfretamento da violência contra a mulher e fomentar um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

Além disso, a implementação do projeto justifica-se pela realidade social da comunidade onde a escola está inserida, marcada por altos índices de violência contra as mulheres. É recorrente a existência de relatos de violência doméstica, nos quais alunas já foram ou ainda são vítimas de agressões dentro do próprio lar. Também são frequentes casos de violência familiar, em que esposas são submetidas a abusos físicos e psicológicos por parte de seus companheiros, além de situações ainda mais graves, como a ocorrência de abusos sexuais por parentes próximos.

Nesse contexto, a hipótese que orienta essa iniciativa é promover o enfrentamento da cultura da violência e incentivar a construção de relações mais igualitárias e respeitosas, através da sensibilização dos estudantes, que atuaram em sua comunidade e no desenvolvimento de posturas respeitosas e combatentes a qualquer tipo de violência contra a mulher. Essa iniciativa está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2018) que ressalta a importância da abordagem interdisciplinar no currículo escolar, recomendando que temas contemporâneos — como direitos humanos, diversidade, meio ambiente e relações étnico-raciais — sejam tratados de forma transversal, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

Dessa forma, o projeto *Promovendo Igualdade de Gênero e Direitos das Mulheres* se apresenta como uma iniciativa essencial para a construção de um ambiente escolar mais consciente e equitativo. Ao incentivar o debate e a reflexão sobre a equidade de gênero, a

ação não apenas amplia o conhecimento dos estudantes, mas também promove mudanças de atitude que impactam diretamente o convívio social. Acredita-se que, ao proporcionar esses espaços de diálogo e empoderamento, seja possível transformar a realidade escolar e contribuir para a formação de cidadãos mais críticos, respeitosos e comprometidos com a justiça social.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A violência de gênero continua sendo um grave problema social no Brasil e no mundo, apesar da luta em torno da questão. Diante da persistência da violência de gênero na sociedade, torna-se fundamental a implementação de ações preventivas e educativas que fomentem a reflexão e a mudança de comportamento. Conforme estabelece a Lei Maria da Penha é essencial promover pesquisas e estudos que subsidiem ações eficazes para erradicar essa forma de violência, além de garantir que os meios de comunicação social respeitem valores éticos e sociais, contribuindo para a construção de uma cultura de equidade (LEI nº 11.340/2006, Art. 8º, II e III)**.**

Nesse contexto, a escola se configura como um espaço estratégico para a disseminação desses valores, uma vez que iniciativas educacionais voltadas para o debate sobre igualdade de gênero possibilitam a conscientização desde a juventude, prevenindo a reprodução de padrões culturais que perpetuam a violência contra as mulheres. O artigo 2 dessa mesma lei estabelece que

> Art. 2º – "Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais subjacentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservando sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social." Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006)

Esse trecho reforça a necessidade de garantir que todas as mulheres tenham condições dignas de vida, o que se alinha ao propósito do projeto de conscientizar a comunidade escolar sobre a importância da equidade de gênero e do respeito aos direitos das mulheres.

Entretanto, a disparidade entre homens e mulheres é um reflexo de um longo processo histórico que limitou a participação feminina em diferentes esferas da sociedade. Em períodos anteriores, o cenário era marcado por regras rígidas e padrões sociais que restringiam a liberdade das mulheres, impedindo-as de expressar suas opiniões ou de tomar decisões sobre a própria vida. Suas funções eram estritamente relacionadas ao cuidado do lar, dos filhos e do marido, sem qualquer possibilidade de questionamento ou autonomia.

Segundo GERHARD, 2014:

> Por anos, as mulheres viveram enclausuradas em regras e preconceitos insensatos, e aquelas que, por ventura, desafiavam ser diferentes, mantinham-se no martírio e no tormento por conta de suas petulâncias. Quando uma mulher se separava do marido (à época, desquite), era malvista, apartada do convívio dos casais de amigos, e seus filhos eram marginalizados nas escolas. (GERHARD, 2014, p. 66).

A sociedade reforçava a ideia de que a mulher deveria estar sempre à disposição do homem, sem direito à autodeterminação. Até mesmo suas vestimentas eram controladas por figuras masculinas da família, e a possibilidade de ingressar no mercado de trabalho para alcançar independência financeira era praticamente inexistente. Gerhard (2014, p. 62), afirma que "na maior parte da história da humanidade, o patriarcado foi irrefutadamente aceito por todos e legalizado com o embasamento nos papéis de gênero diferenciado, nas aptidões associadas a cada um deles". Dessa forma, a ausência de direitos e a submissão feminina eram vistas como naturais, perpetuando um sistema de desigualdade que, apesar dos avanços conquistados, ainda apresenta reflexos na atualidade.

De acordo com a terceira edição do estudo *"Estatísticas de Gênero: Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil"***,** divulgada pelo IBGE em 2023, persistem disparidades significativas entre homens e mulheres no mercado de trabalho e na educação.

> As mulheres continuam a receber, em média, 77,7% do salário dos homens que ocupam o mesmo cargo, e apenas 34,7% dos cargos gerenciais são ocupados por elas. A inserção feminina no mercado de trabalho também é menor: 54,6% das mulheres de 25 a 49 anos com crianças de até três anos estavam empregadas, em contraste com 89,2% dos homens na mesma condição. Isso ocorre apesar de as mulheres serem mais escolarizadas, com 25,5% delas tendo concluído o ensino superior, comparado a 18,3% dos homens na faixa etária de 25 a 34 anos. Além disso, as mulheres são chefes de família em 45% dos lares brasileiros e desempenham papel decisivo nas decisões de compra em diversas categorias; ainda assim, enfrentam desafios significativos no mercado financeiro.

Os dados revelam a persistência de desigualdades estruturais no mercado de trabalho e na participação econômica das mulheres. Embora possuíssem níveis de escolaridade mais altos em comparação aos homens, as mulheres continuam a enfrentar dificuldades na inserção profissional e na ascensão a cargos de liderança. A discrepância salarial de 22,3% entre homens e mulheres, mesmo quando ocupam a mesma função, evidencia uma disparidade histórica que resiste a avanços legislativos e sociais. Além disso, a sobrecarga das responsabilidades familiares, especialmente no cuidado com os filhos pequenos, impacta diretamente as oportunidades de emprego e desenvolvimento profissional das mulheres.

Outro dado que chama a atenção, é que as mulheres, mesmo sendo responsáveis pelo sustento de 45% dos lares brasileiros e influenciando diretamente a economia, elas ainda

enfrentam barreiras no acesso aos serviços financeiros, o que limita sua autonomia e reforça ciclos de desigualdade. Esse cenário demonstra a necessidade de medidas mais eficazes para garantir a equidade salarial, a ampliação da participação feminina em cargos de liderança e a criação de políticas que promovam a conciliação entre a vida profissional e familiar.

Diante do que foi apresentado, fica evidente que a escola tem um papel fundamental na formação de sujeitos conscientes e críticos. A discussão sobre igualdade de gênero precisa estar presente no cotidiano escolar, e os autores citados reforçam que o diálogo e o respeito são caminhos importantes para transformar realidades e combater desigualdades.

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada para o projeto envolveu uma série de atividades interativas e educativas. O seu estudo traçou uma abordagem qualitativa, em consonância com Matos e Vieira (2001), a prática dessa pesquisa exige do pesquisador atitudes e metodologias adequadas a realidade que se deseja analisar. Desse modo, ela será desenvolvida através de métodos e técnicas da vertente qualitativa, considerando que a pesquisa qualitativa tem a possibilidade de encontrar respostas às situações bem particulares dos sujeitos nela envolvidos e, sobretudo, porque se preocupa “com o nível da realidade que não pode ser quantificado. [...], ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p.21).

A pesquisa buscou compreender a percepção dos estudantes sobre a equidade de gênero e avaliar o impacto das ações pedagógicas voltadas à promoção dos direitos das mulheres na comunidade escolar. Os participantes do estudo foram alunos do ensino médio da referida instituição, selecionados de forma espontânea, tendo em vista o interesse em participar das atividades propostas. Como instrumentos de coleta de dados, inicialmente, foram realizados círculos de diálogo, onde os participantes puderam discutir o tema “Igualdade de Gênero e Garantia dos Direitos das Mulheres” e compartilhar experiências e reflexões sobre o assunto. Somada a exibição de documentários sobre a luta e conquista dos direitos das mulheres e expansão de seus espaços na sociedade.

Figura1 – Círculo de Diálogo.

Fonte: elaboração própria.

Outro aspecto importante foi a pesquisa sobre figuras femininas influentes, como Malala Yousafzai, que representa a luta pela educação e pelos direitos das mulheres e debates mediados por professores e especialistas convidados.

Figura 2 – Debate sobre Equidade de Gênero.

Fonte: elaboração própria.

Além disso, entrevistas semiestruturadas foram aplicadas para captar as percepções e experiências dos estudantes após as atividades, permitindo a coleta de depoimentos sobre o impacto do projeto.

Desse modo, o estudo dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, permitindo a categorização das falas e reflexões dos participantes em eixos temáticos relacionados à equidade de gênero, desafios enfrentados pelas mulheres e possíveis

estratégias de transformação social. Os feedbacks obtidos ao final de cada encontro foram fundamentais para avaliar a efetividade das ações planejadas e apontar melhorias para futuras intervenções.

Com essa metodologia, buscou-se não apenas sensibilizar a comunidade escolar sobre as desigualdades de gênero, mas também fomentar a participação ativa dos estudantes na construção de uma cultura de respeito, equidade e valorização dos direitos das mulheres. As atividades desenvolvidas — como os círculos de diálogo, os debates mediados e as entrevistas semiestruturadas — possibilitaram uma escuta atenta e reflexiva dos jovens, promovendo a formação de consciência crítica e o engajamento em ações transformadoras dentro e fora do ambiente escolar. A abordagem qualitativa adotada permitiu acessar o universo subjetivo dos participantes, revelando percepções, valores e atitudes fundamentais para o entendimento e enfrentamento das desigualdades de gênero na realidade vivida por esses estudantes.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos com a execução do projeto “Promovendo a Igualdade de Gênero e Garantia dos Direitos das Mulheres” na EEMTI Maria Conceição de Araújo evidenciaram a potência transformadora da escola como espaço de diálogo, conscientização e construção de valores. Em consonância com o objetivo central da pesquisa — sensibilizar a comunidade escolar sobre as desigualdades de gênero e promover o respeito às mulheres — os dados coletados nos círculos de diálogo, nas entrevistas e nos feedbacks dos estudantes apontaram mudanças significativas no comportamento e nas percepções dos envolvidos.

As alunas demonstraram avanços no que diz respeito à autoestima, ao protagonismo e à capacidade de se posicionar criticamente frente a situações de desigualdade, confirmando a hipótese de que espaços de escuta e debate promovem empoderamento feminino. A participação ativa das estudantes nos debates e na produção de reflexões sobre figuras femininas históricas e contemporâneas favoreceu o fortalecimento de suas identidades e o reconhecimento de seu lugar social.

Por outro lado, a receptividade dos meninos às atividades revelou um aspecto promissor: muitos deles passaram a reconhecer os privilégios historicamente conferidos aos homens e refletiram sobre seu papel na construção de uma sociedade mais justa. Tal resultado indica que a educação para a equidade de gênero precisa envolver todos os sujeitos do processo educativo, e não apenas as meninas, promovendo transformações culturais mais amplas.

Esses achados também dialogam com os dados apresentados pela pesquisa do IBGE (2023), os quais evidenciam que, apesar das conquistas femininas no campo da escolaridade, persistem desigualdades estruturais no mercado de trabalho, nos salários e na ocupação de cargos de liderança. Ao trazer esses dados para a realidade escolar, a pesquisa permitiu que os estudantes compreendessem que a desigualdade de gênero vai além do convívio interpessoal, estando enraizada em estruturas sociais mais amplas, e que cabe a cada cidadão reconhecer essas injustiças e atuar para transformá-las.

Além disso, os resultados demonstraram que a metodologia adotada — fundamentada em uma abordagem qualitativa e participativa — favoreceu a escuta sensível e o envolvimento emocional dos estudantes. O uso dos círculos de diálogo e das entrevistas semiestruturadas permitiu captar percepções profundas, crenças, valores e atitudes, aspectos que, como destaca Minayo (2002), são essenciais para compreender fenômenos sociais complexos e subjetivos, como é o caso da desigualdade de gênero.

Desse modo, os achados da pesquisa indicam que práticas pedagógicas intencionais e humanizadas têm o poder de provocar mudanças de comportamento e desenvolver consciência crítica entre os estudantes. A atuação da escola como agente de transformação social foi reafirmada, mostrando que é possível, sim, enfrentar a cultura da violência e do machismo a partir de ações educativas consistentes, respeitosas e contextualizadas com a realidade local.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a iniciativa promovida pela EEMTI Maria Conceição de Araújo revelou- se não apenas uma iniciativa educacional, mas uma poderosa demonstração de compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Os Círculos de Construção de Paz foram cruciais na promoção da igualdade de gênero, na propagação dos valores, favorecendo a conscientização da comunidade escolar sobre as desigualdades enfrentadas pelas mulheres, consolidando valores como respeito e equidade.

Entre as contribuições mais relevantes do estudo, destaca-se a valorização do protagonismo feminino e o reconhecimento da educação como ferramenta de combate às desigualdades. A prática pedagógica desenvolvida, fundamentada no diálogo e na escuta sensível, promoveu um ambiente de acolhimento e aprendizado mútuo, fortalecendo laços entre os sujeitos e permitindo a ressignificação de crenças e comportamentos cristalizados.

Além disso, o estudo reforça a importância de projetos interdisciplinares que dialoguem com os temas contemporâneos transversais propostos pela BNCC, em especial os que tratam dos direitos humanos, da cidadania e da equidade de gênero. Tais projetos devem ser contínuos e incorporados ao planejamento pedagógico.

Como indicativo para estudos futuros, recomenda-se a ampliação da investigação para outras escolas da rede estadual e municipal, com diferentes contextos socioculturais, possibilitando uma análise comparativa mais ampla sobre os efeitos de práticas educativas voltadas à igualdade de gênero.

Portanto, esta pesquisa reitera que a educação é um campo privilegiado para o enfrentamento das desigualdades de gênero, sendo essencial que as escolas assumam o compromisso de formar cidadãos conscientes, respeitosos e ativos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Maria da Penha.** Presidência da República do Brasil. Brasília: [S.n.], 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/]. Acesso em: [20 mar. 2025].

GERHARD, Nadia. **Patrulha Maria da Penha**. 1. ed. Porto Alegre: Age Editora, 2014.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102066_informativo.pdf. Acesso em: 25 mar. 2025.

JELIN, Elizabeth. **Mulheres e Direitos Humanos**. Em: Estudos Feministas, vol. 2, nº3 Rio de Janeiro, CIEC/ ECO/UFRJ,1994.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001. 144 p (Coleção Magister).

MINAYO, CECÍLIA DE SOUSA. (ORG.). PESQUISA SOCIAL: **TEORIA, MÉTODO E CRIATIVIDADE.** 28. - ED. PETRÓPOLIS, VOZES: RIO DE JANEIRO, 2002.

QUEIROZ, Fernanda Marques de. **Não de rima amor e dor**: cenas cotidianas de violência contra a mulher. Mossoró-RN:UERN, 2008.

TAVARES, Jaíse Marien Fraxe et al. **Evolução dos direitos das mulheres e desafios para alcançar a igualdade de gênero no século XXI.** Revista de Direito da Amazônia, v. 1, n. 2, 2020.

DIREITOS HUMANOS E A SAÚDE MENTAL DAS MULHERES DA EEMTI MFS

Human Rights and the Mental Health of Women at EEMTI MFS

Patrícia Pimentel Pereira[1]
Juliana Pereira de Oliveira [2]

Resumo:
O presente estudo tem como foco a saúde mental de mulheres adolescentes em contexto escolar, com ênfase nos direitos humanos e no enfrentamento à violência de gênero. Desenvolvido na escola EEMTI Manuel Ferreira da Silva, no Ceará, o projeto promoveu rodas de conversa, palestras e aplicação de questionários para avaliar a influência das demandas escolares, familiares e sociais sobre o bem-estar emocional das alunas. O objetivo central foi promover proteção, empoderamento e autonomia das jovens, oferecendo apoio psicológico e jurídico, além de ações educativas e de fortalecimento das redes de apoio. A importância do tema se destaca diante do crescente número de adolescentes afetadas por transtornos mentais em razão de desigualdades sociais, violência e sobrecarga emocional. O estudo evidencia que mais de 60% das alunas se sentem mentalmente afetadas pelas exigências escolares e mais de 40% percebem desigualdade de gênero nas tarefas domésticas. A pesquisa também ressalta a necessidade de políticas públicas voltadas à saúde mental, especialmente para populações vulneráveis. Referências relevantes como Arnett *et al*. (2014), Brown (1994), Gomes (2020) e documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) fundamentam a abordagem do projeto, destacando a conexão entre igualdade de gênero, saúde mental e cidadania. O estudo reforça que o cuidado emocional e a escuta ativa no ambiente escolar são fundamentais para o desenvolvimento saudável e pleno das mulheres jovens.

Palavras-chave: Saúde Mental. Emoções. Adolescentes.

Abstract:
This study focuses on the mental health of adolescent girls in a school context, emphasizing human rights and the fight against gender-based violence. Developed at EEMTI Manuel Ferreira da Silva School, in Ceará, Brazil, the project promoted discussion groups, lectures, and the application of questionnaires to assess the influence of academic, family, and social demands on the students' emotional well-being. The central goal was to promote protection, empowerment, and autonomy for young women by providing psychological and legal support, as well as educational activities and the strengthening of support networks. The relevance of this topic stands out in light of the growing number of adolescents affected by mental disorders due to social inequalities, violence, and emotional overload. The study shows that over 60% of the students feel mentally impacted by school demands, and more than 40%

[1] Especialista em Formação de Tradutores (UECE, 2013), graduada em Letras Espanhol (UECE, 2011); Professora do Estado do Ceará de Língua Espanhol na Escola EEMTI Manuel Ferreira da Silva (Aquiraz, Ceará). https://orcid.org/0000-0002-3059-4095.
[2] Especialista em Coordenação Pedagógica, Gestão Escolar e Novas Tecnologias Educacionais; Coordenadora na Escola EEMTI Manuel Ferreira da Silva (Aquiraz, Ceará). https://orcid.org/0009-0008-5778-1465.

notice gender inequality in domestic tasks. The research also highlights the need for public policies focused on mental health, especially for vulnerable populations. Key references such as Arnett et al. (2014), Brown (1994), Gomes (2020), and documents like the Universal Declaration of Human Rights (UN, 1948) support the project's approach, emphasizing the connection between gender equality, mental health, and citizenship. The study reinforces that emotional care and active listening within the school environment are essential for the healthy and full development of young women

Keywords: *mental health. emoticons. teenagers.*

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Koller *et al*., (2004) professores de escolas públicas enfrentam cada vez mais, em sala de aula, problemas relacionados à saúde mental, em que há uma preocupação crescente na prevenção e melhorias da saúde mental para todos os alunos.
Mediante a Thiengo *et al* (2014), apontam que uma entre quatro crianças e/ou adolescentes apresentam algum transtorno mental. Boa parte da população de crianças e adolescentes vive no Brasil em condições adversas de stress, o que condiciona a aumento de risco de problemas de saúde mental (de CARMARCO *et al*. 2023).

Diante dessa importância crescente nos últimos anos o documento normativo Bade Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi homologado em 2017 no Brasil e reconhece a importância das habilidades socioemocionais no desenvolvimento do aprendizado no qual enfatiza que ela é um importante passo para resolver demandas complexas na vida cotidiana, do exercício da cidadania e do projeto de vidas dos discentes (BNCC, 2017).
Nesse sentido, proporcionar o desenvolvimento social e emocional é de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem com intuito de formar ótimos alunos e futuros cidadãos que desempenharão atividades e ações importantes na sociedade futura. Diante do que foi exposto, a inserção desta temática e de práticas na escola que abordem a temática é de grande valia para entender transtornos, deficiências e angústias dos alunos em prol de melhorias de suas vidas.

Nesse sentido o objetivo geral da pesquisa é:promover a proteção, empoderamento e autonomia das mulheres vítimas de violência, visando a redução de casos de violência doméstica e sexual, e fortalecendo a rede de apoio e os direitos humanos das mulheres.

Os objetivos específicos são: oferecer apoio psicológico e jurídico: Fornecer suporte psicológico e assistência jurídica para mulheres que sofreram violência e educar e sensibilizar

a comunidade: com a realização campanhas de conscientização e educação sobre direitos humanos e violência contra a mulher.

O Brasil apresenta características demográficas e econômicas que tem contribuído de forma natural e consciente para o aumento de incidência e persistência de transtornos mentais na população de maneira geral (GBD 2016 BRAZIL). De acordo com Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico (IBGE) (2016) mudanças que ocorreram nas últimas décadas tais como: aumento de contingentes populacionais vivendo na periferia das grandes cidades, entrada intensificada das mulheres no mercado de trabalho sem apoio de auxílios maternidades e/ou creches, aumento da desigualdade social, além de crises econômicas nos períodos de recessão são alguns fatores que acarretaram para mudaram o comportamento e estilo de vida dos brasileiros e intensificaram problemas mentais.

Nesse sentido, direito à saúde e à vida é um dos pilares essenciais dos direitos humanos, garantindo a dignidade e o bem-estar de todos os indivíduos. Esses direitos são amplamente reconhecidos em vários instrumentos internacionais, que estabelecem a obrigação dos Estados em promover e proteger a saúde e a vida de suas populações.

A DUDH, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, é um marco fundamental no reconhecimento dos direitos humanos. No seu artigo 25, a Declaração afirma: "Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis" (ONU, 1948).

Embora os direitos à saúde e à vida sejam amplamente reconhecidos, a implementação eficaz desses direitos enfrenta vários desafios. A desigualdade no acesso aos serviços de saúde, a falta de recursos em algumas regiões e as emergências de saúde pública, como a pandemia de COVID-19, destacam a necessidade de uma abordagem coordenada e sustentada para proteger esses direitos. Diante dessas dificuldades é de grande valia relembrar a importância da saúde mental das mulheres na sociedade atual que: trabalha, cuida do lar, cuida dos filhos, administra e organiza as contas dos lares, estuda e realiza “n” atividades semanais, porém, a mesma precisa de tempo também para avaliar sua saúde mental.

Se antes a saúde mental demarcava determinado usuários considerados doentes mentais, agora a demarcação se amplia e o “padrão torna-se mais avaliativo” (SILVA, 2019). Ademais, algumas variáveis no estudo de Gomes (2020) destacam-se como variáveis possivelmente de risco para o comprometimento da saúde-mental das mulheres tais como:

residir em regiões com elevados índices de casos e mortalidade da COVID-19, possuir antecedentes de ansiedade e/ou depressão, fazer uso de medicamentos e estar desempregada.

Ainda com tantas problemáticas debates, palestras, rodas de conversas, são mais comuns nas últimas décadas sobre a temática. Brown (1994) aborda como a terapia feminista pode ajudar mulheres a superar pressões culturais, sociais e estruturais presentes na sociedade e que corrobora para a piora da saúde mental das mulheres.

3 METODOLOGIA

Foi desenvolvido na escola EEMTI Manuel Ferreira da Silva, localizada no município de Eusebio, do Estado do Ceará, o Projeto: “Direitos Humanos e a Saúde Mental das Mulheres da EEMTI MFS” tendo em vista a importância da temática foi promovido a palestra “Aprender a ser e aprender a conviver” e a divulgação e inscrição para participação, posteriori, das rodas de conversas sobre saúde mental. Mediante, ao tema, foi feito um questionário “Competências socioemocionais” que avaliava a importância das emoções para os alunos em seus projetos de vida e aprendizagem.

A pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa. Maia (2020) cita que fontes de informação nas pesquisas qualitativas podem ser obtidas diretamente do pesquisador(a) quando ele observa, relata, filma, participa de uma situação, grupo ou ainda convive na comunidade.

Através das rodas de conversas, foram replicados conceitos com os restantes dos alunos nas aulas de formação cidadã no mês de abril de 2024, em que os monitores (alunos que participaram inicialmente da roda de conversa com as professoras). Foi convidada uma psicóloga para verificar as respostas do questionário feitas pelos alunos e analisar conjuntamente com os professores responsáveis pelo projeto estratégias de acompanhamento e melhoria da saúde mental dos discentes. A culminância aconteceu no mês de maio de 2024, com a replicação de conversas sobre a temática.

O questionário se encontra no Apêndice A e foi analisado para ampliação e melhorias do projeto. No Quadro 1 estão presentes autores e trabalhos com foco na saúde mental dos adolescentes realizados por meio de estudo de caso com questionários.

Quadro 1 – Especificação de trabalhos com foco em questionários sobre saúde de adolescentes.

NOME DO TRABALHO	ESPECIFICAÇÃO DO TIPO DE PESQUISA	AUTORES
Indicadores de saúde mental em jovens: Fatores de risco e de proteção	Artigo	Cardoso *et al*. (2018)
Saúde mental de mulheres vítimas de violência sexual: um estudo de caso utilizando o BDI	Artigo	Pereira (2021)
Avaliação da depressão pós-parto em mulheres utilizando o EPDS: uma revisão de literatura	Artigo	Cunha, Souza (2019)
Saúde mental e violência doméstica: um estudo com mulheres em situação de risco.	Artigo	Oliveira, Costa (2015)
Problemas emocionais e comportamentais em adolescentes no contexto da COVID-19: um estudo de método misto	Artigo	Ferreira *et al*. (2022)
Avaliação da saúde mental de mulheres utilizando o SRQ-20: um estudo em uma unidade básica de saúde	Artigo	Silva et al. (2008)

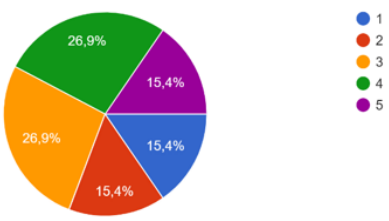
Fonte: Resultado da Pesquisa, 2024.

A análise do questionário foi responsabilidade das professoras idealizadoras e da psicóloga Tarciane Mendes Soares Gurgel crp 11/16561.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

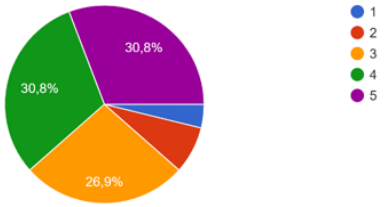
Sobre as análises do questionário da presente pesquisa, 16 perguntas foram feitas aos participantes. As estudantes estavam atentas as demandas por serem mulheres, se já presenciaram algum tipo de violência doméstica, se sentiam-se esgotadas pelas demandas da escola ou de casa ou mesmo se já sofreram bullying. Adiante os Gráficos 1 e 2 que contemplam ajuda e relacionamento ao outro.

Gráfico 1 – Resposta sobre: As demandas de casa afetam meu estado mental



Fonte: Resultado da Pesquisa, 2024.

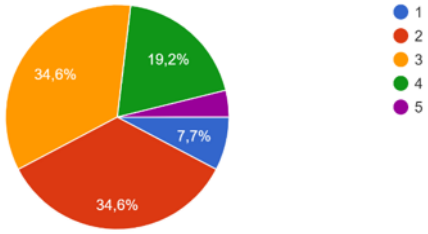
Gráfico 2 – Resposta sobre: As demandas da escola afetam meu estado mental,



Fonte: Resultado da Pesquisa, 2024.

Pode-se perceber que as demandas da escola afetam em mais de 60% a saúde mental das estudantes, porém em casa esse número foi menos representativo (42,3%). O Gráfico 3, adiante, elucida sobre a regularização emocional das participantes.

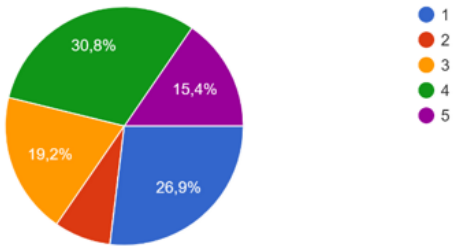
Gráfico 3 – Resposta sobre: Consigo me regular emocionalmente.



Fonte: Resultado da Pesquisa, 2024.

Das participantes, 34,6% discordaram bastantes sobre a regularização emocional e 19,2 discordou completamente. Sem dúvida, o apoio familiar, escolar, e amoroso pode ser determinante para o bem-estar da saúde metal dessas alunas. Arnett et al. (2014) chama a atenção para que dedicação a estudos, ausência de relacionamentos estáveis, estrutura familiar pode ser preponderante para prevalência de psicopatologias entre as mulheres jovens, principalmente também pelas cobranças sociais impostas a mulheres.

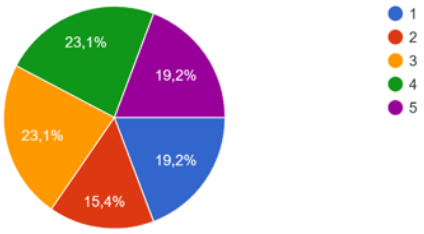
Gráfico 4 – Resposta sobre: Já sofri bullying



Fonte: Resultado da Pesquisa, 2024.

Mulheres que são vítimas de bullying frequentemente relatam uma diminuição na autoestima e um aumento nos sentimentos de isolamento e desamparo (WOLKE; LEREYA, 2015). É crucial desenvolver estratégias eficazes para lidar com o bullying e mitigar seus efeitos na saúde da mulher. Intervenções psicossociais, como terapia cognitivo-comportamental (TCC), têm mostrado ser eficazes na redução dos sintomas de depressão e ansiedade em vítimas de bullying (SINGER; BERESIN, 2018).

Gráfico 5 – Resposta sobre: Dentro do meu ambiente familiar sinto que há diferenças de gênero em relação as atividades domésticas



Fonte: Resultado da Pesquisa, 2024.

Equidade, equiparação de homens e mulheres no mercado de trabalho, igualdade de gênero, são temas importantes que podem se devem ser abordados na escola. Mais de 40% das alunas responderam que notavam essa diferença nos seus ambientes domiciliares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tratou de verificar a importância de um projeto relacionado á saúde mental aplicada com alunas da escola pública do Ensino Médio EEMTI Manuel Ferreira da Silva, localizada no município de Eusebio do Estado do Ceará. Muito se fala do ensino técnico conteudista dos discentes, que tem grande valia para inserção no mercado de trabalho, contudo o desenvolvimento emocional se mostra também muito importante, uma vez que gerir emoções é uma habilidade extremamente importante para evolução e mercado de trabalho.

A presente pesquisa concluiu direitos Humanos garantem o acesso a cuidados de saúde de qualidade para todos, incluindo serviços de saúde mental. Para as mulheres, isso significa ter acesso a suporte psicológico, psiquiátrico e outras formas de assistência que podem ser essenciais para enfrentar questões como depressão pós-parto, transtornos alimentares, ou transtornos de ansiedade. A saúde mental das mulheres está intimamente ligada à igualdade

de gênero. Discriminação, desigualdade no local de trabalho, e outras formas de injustiça social podem contribuir para problemas de saúde mental. Direitos Humanos promovem a igualdade e, consequentemente, podem melhorar a saúde mental ao combater essas desigualdades.

Aprender a ouvir de forma ativa, ter a capacidade de analisar problemáticas do cotidiano, refletir, e eliminar sentimentos negativos são estratégias para o bem-estar de maneira geral. Promover a conscientização sobre os Direitos Humanos e a saúde mental das mulheres pode ajudar e incluir mulheres na sociedade.

Sugere-se que nossos governantes possam rever políticas públicas assertivas que contemplem crianças e adolescentes ao desenvolvimento da saúde mental em nosso país. Sugere-se a continuidade de futuros estudos com a problemática em questão com outros questionários que possam fazer inferências sobre a importância emocional nas esferas educacional, social e familiar com crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

ARNETT, JJ; ZUKAUSKIENE, R, S, K. The new life stage of emerging adulthood at ages 18-29 years: implications for mental health. **Lancet Psychiatry**, v. 1, p-569-76, 2014.

Brasil. Ministério da Saúde (MS). **Caminhos para uma política de saúde mental infantojuvenil**. Brasília: MS; 2005.

BROWN, L. S. **Subversive dialogues: Theory in feminist therapy**. Basic Books,1994.

CAMPOS, J, R. Depressão na Adolescência: Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas. **Quatro Barras**: Protexto, 2016.

CARDOSO, H.; BORSA, J.; SEGABINAZI, J. Indicadores de saúde mental em jovens: fatores de risco e de proteção mental. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia,** Londrina, v. 9, n. 3 supl, p. 03-25, dez. 2018.

CUNHA, G. R.; SOUZA, J. P. Avaliação da depressão pós-parto em mulheres utilizando o EPDS: uma revisão de literatura. **Journal of Depression and Anxiety**, Curitiba, v. 25, n. 5, p. 589-596, 2019.

DE CAMARGO, L. G. G., de OLIVEIRA; BONINI, S, S; RANGEL, L, da S, B; LOSSO, R,; WEBER, A, L; ABREU, I, S. Situação atual de saúde mental de crianças e adolescentes no Brasil. **Brazilian Journal of Development**,v. 9, n. 1, p-1997–2010, 2023.

GBD 2016 Brazil Collaborators. Burden of disease in Brazil, 1990-2016: a systematic subnational analysis for the Global Burden of Disease Study 2016. **Lancet** 2018; 392:760-75.

GARBER, J; WEERSING, V, R. Comorbidity of anxiety and depression in youth: Implications for treatment and prevention. **Clinical Psychology: Science and Practice**, v. 17, p. 293-306, 2010.

GROLLI, V.; WAGNER, M. F.; DALBOSCO, S. N. P. Sintomas Depressivos e de Ansiedade em Adolescentes do Ensino Médio.**Revista de Psicologia da IMED**, v. 9, n. 1, p. 87–103, 2017.

GOMES, P. de S. A saúde mental das mulheres no contexto contemporâneo. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 17, n. 4, p. 723-732, 2017.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (IBGE). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. **Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; 2016**. (Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, 36).

KOLLER, J, R; OSTERLIND, S, J; PARIS, K; WESTON, K, L. Differences Between Novice and Expert Teachers' Undergraduate Preparation and Ratings of Importance in the Area of Children's Mental Health. **International Journal of Mental Health Promotion**, v. 6, n. 2, p-40,45, 2004.

MAIA, A, C, B. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo** – Manual Didático. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 52p

MONTEIRO, C. M. F. dos S.; QUIXADÁ, L. M. Reflexões sobre a empatia e a escuta ativa no contexto escolar. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, *[S. l.]*, v. 5, p. e11420, 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. (1966). **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos**, Sociais e Culturais. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights

OLIVEIRA, R. C.; COSTA, D. L. Saúde mental e violência doméstica: um estudo com mulheres em situação de risco. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 4, p. 326-332, 2015.

PEREIRA, M. L; FREITAS, A. P**.** Saúde mental de mulheres vítimas de violência sexual: um estudo de caso utilizando o BDI. **Revista de Psicologia Clínica**, Recife, v. 22, n. 1, p. 45-52, 2021.

RODRIGUES, V. S; HORTA, R. L. **Modelo cognitivo-comportamental da depressão.** In: ANDRETTA, I; OLIVEIRA, M, S. Manual prático de terapia cognitivo-comportamental. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

SEIBERT, M; GIACOBO, S, R; LOPES BARBOSA, M, L; OLIVEIRA CARDOSO, C. Questionário de Consciência Emocional: Adaptação e Evidências Iniciais de Validade e Fidedignidade para Crianças Brasileiras. **Iberoamericana de Diagncstico y Evaluacicn Psicolcgica.** v. 2, n. 68, p-137-150, 2023.

SEGABINAZI, J, D; GIACOMONI, C, H; DIAS, A, C, G; TEIXEIRA, M, A, P; MORÃES, D, A, O. Desenvolvimento e validação preliminar de uma escala multidimensional de satisfação de vida para adolescentes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 26, n. 4, p. 653-659, 2010.

SILVA, M. F. da. Desafios e perspectivas na saúde mental das mulheres. **Jornal de Psicologia Clínica**, v. 8, n. 3, p. 56-68, 2019.

SILVA, M. G; ALMEIDA, A. N; BARROS, A. R**.** Avaliação da saúde mental de mulheres utilizando o SRQ-20: um estudo em uma unidade básica de saúde. **Revista de Saúde Pública,** São Paulo, v. 42, n. 2, p. 234-240, 2008.

SINGER, Jonathan B.; BERESIN, Eugene V. Bullying and its impact on adolescent mental health. **Current Psychiatry Reports**, v. 20, n. 12, p. 104, 2018.

THIENGO, DL. CAVALCANTE, MT. LOVISI, GM. Prevalência de transtornos mentais entre crianças e adolescentes e fatores associados: uma revisão sistemática. **J Bras Psiquiatr**. v. 63, n. 4, p. 360-372, 2014.

WOLKE, Dieter; LEREYA, Tanya S. Long-term effects of bullying. **Archives of Disease in Childhood,** v. 100, n. 9, p. 879-885, 2015.

A IMPORTÂNCIA DO PROJETO "RECONSTRUÍDOS" NA DESCONSTRUÇÃO DO MACHISMO ESTRUTURAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE ESTADUAL

The importance of the "Reconstruídos" Project in deconstructing structural machismo in a state public school

Jarbas Sousa de Mendonça Sobrinho[1]

Resumo:
O objetivo deste artigo é publicizar, através de um relato de experiência, a aplicação, funcionamento e avaliação do Projeto Reconstruídos, que consiste em um projeto realizado com os meninos da EEEP Joaquim Moreira de Sousa, em Fortaleza-CE, que debate semanalmente sobre temáticas importantes do universo masculino e que tenham como objetivo a desconstrução da masculinidade tóxica. Tendo como referencial teórico a obra Os Meninos são a Cura do Machismo (QUEIROZ, 2021) e Sejamos Todos Feministas (ADICHIE, 2015), o trabalho buscou, através da análise qualitativa-quantitativa, expressar, na forma de pesquisa participante, a percepção do autor durante o percurso de aplicação do projeto na escola. Para complementar quantitativamente a metodologia, foi aplicado um questionário para 42 participantes do projeto, entre professores e alunos. Os resultados foram tratados à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), e indicaram que a maioria dos participantes atribui elevada importância ao projeto, apesar de reconhecerem ainda a necessidade de mudanças comportamentais pelo público masculino no ambiente escolar.

Palavras-chave: Machismo estrutural. Desconstrução. Escola Pública.

Abstract:
This article aims to disseminate, through an experience report, the implementation, functioning, and evaluation of the Reconstruídos Project. Developed with male students at EEEP Joaquim Moreira de Sousa, a state public school in Fortaleza, Ceará, Brazil, the project organizes weekly discussions on critical themes related to the male experience, with the goal of deconstructing toxic masculinity. Grounded in the theoretical frameworks of Boys Are the Cure for Machismo (QUEIROZ, 2021) and We Should All Be Feminists (ADICHIE, 2015), the study employs a qualitative-quantitative analysis to articulate, through participatory research, the author's reflections during the project's implementation. To complement the methodology quantitatively, a questionnaire was administered to 42 participants, including teachers and students. The results, analyzed through content analysis (BARDIN, 2016), indicate that most participants highly value the project, though they acknowledge the ongoing need for behavioral changes among male students in the school environment.

Keywords: *Structural Machismo. Deconstruction. Public School.*

[1] Especialista em Ciências da Natureza (UFPI), Licenciado em Química (UECE). Professor da Rede Estadual (EEEP Joaquim Moreira de Sousa – SEFOR 3). Orcid: https://orcid.org/0009-0000-6340-9063

1 INTRODUÇÃO

O machismo é um conjunto de comportamentos sociais que reforçam a masculinidade tóxica e corroboram para a desigualdade de gênero. Machismo estrutural refere-se à forma como o machismo está enraizado nas instituições e nas estruturas sociais, criando e perpetuando desigualdades entre homens e mulheres (CAMPOS, 2025). No âmbito escolar, uma atitude notada é a dificuldade dos meninos em reconhecer lideranças femininas.

Diante dessa problemática, viu-se a necessidade da criação, no ano de 2022, de um projeto que reunisse apenas as pessoas que se identificam com o gênero masculino, para a abordagem dessa temática e para o processo de desconstrução dessa toxicidade. Neste cenário, é colocado em prática, na Escola Estadual de Educação Profissional Joaquim Moreira de Sousa, da cidade de Fortaleza, o Projeto Reconstruídos, que consiste em um grupo formado pelos seus alunos e conduzido pelo seu idealizador (autor), onde são organizados debates, palestras e desabafos, semanalmente, sobre as principais temáticas do universo masculino, sempre com o objetivo de desmistificar e desconstruir padrões de toxicidade nos meninos.

O presente trabalho tem como objetivo publicizar e relatar as características do Projeto Reconstruídos, suas vivências no âmbito escolar e as implicações na rotina dos estudantes e professores. Além disso, busca perpetuar a ideia nas escolas da Rede Estadual e incentivar práticas pedagógicas que ajudem a promover a igualdade de gênero. Com foco nos objetivos propostos, o trabalho buscou investigar de que forma os participantes do projeto avaliaram os efeitos na rotina escolar e as potencialidades e limitações observadas.

Para dar suporte teórico ao trabalho, buscou-se referência nos conceitos desenvolvidos pelas obras de Queiroz (2021) intitulada Os Meninos são a Cura do Machismo, além da obra Sejamos Todos Feministas, de Adichie (2015).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Machismo Estrutural

Machismo estrutural é um conceito que se refere à forma como o machismo está embutido nas instituições e estruturas sociais, influenciando comportamentos, normas e relações interpessoais (CAMPOS, 2025). Ele é uma forma de opressão baseada na ideia da superioridade masculina, enraizada nas instituições sociais, culturais e políticas. Ele não se

manifesta apenas em atitudes individuais, mas está presente nas estruturas que organizam a sociedade, influenciando comportamentos, normas e valores. O machismo estrutural é um sistema de poder que naturaliza a dominação masculina, atravessando diferentes esferas sociais, como a família, a mídia, o mercado de trabalho e o Estado. Essa estrutura invisível torna-se ainda mais perigosa por ser muitas vezes reproduzida de maneira inconsciente, inclusive por mulheres.

No cotidiano, o machismo estrutural aparece em situações comuns como a desigualdade salarial entre homens e mulheres, a culpabilização da vítima em casos de violência sexual, a hipersexualização feminina na mídia e a exigência de que mulheres assumam sozinhas os cuidados domésticos e familiares. Esses comportamentos são reforçados por discursos que minimizam ou justificam a violência de gênero, como piadas misóginas ou o famoso “em briga de marido e mulher, ninguém mete a colher”. Tais práticas contribuem para a normalização da opressão e dificultam o enfrentamento do problema em sua raiz.

No ambiente escolar, o machismo estrutural também está presente em diversos aspectos. Ele pode ser observado na reprodução de estereótipos de gênero por parte de professores, no desestímulo à participação de meninas em disciplinas consideradas "masculinas", como matemática ou física, e até na maior tolerância à indisciplina de meninos em sala de aula. A escola é um espaço privilegiado de construção das identidades de gênero, o que evidencia sua importância tanto na reprodução quanto na desconstrução dessas desigualdades. Projetos pedagógicos que abordam a equidade de gênero e promovem debates críticos são fundamentais para o combate ao machismo no ambiente educacional.

As consequências do machismo estrutural são profundas e abrangem desde o sofrimento psicológico até a violência física, afetando negativamente o desenvolvimento pessoal e profissional das mulheres. Ele também perpetua ciclos de violência e exclusão que impactam a sociedade como um todo, dificultando a construção de um ambiente mais justo e igualitário. Para transformar essa realidade, é necessário um esforço coletivo e contínuo, que envolva políticas públicas, ações educativas e mudanças culturais profundas. Como afirma Beauvoir (1949), “não se nasce mulher: torna-se mulher”, revelando que as desigualdades de gênero são construídas socialmente e, portanto, podem (e devem) ser desconstruídas.

2.2 Equidade de Gênero

A equidade de gênero diz respeito ao reconhecimento e à valorização das diferenças entre os gêneros, com o objetivo de garantir justiça social e igualdade de oportunidades. A

escola, como espaço formador de valores, tem papel fundamental nesse processo ao promover ações que problematizem desigualdades e incentivem a construção de identidades menos excludentes (UNESCO, 2017).

A educação social, familiar e até, muitas vezes, escolar desenvolve concepções quanto à masculinidade, ao "ser homem" e as atividades relacionadas a determinados gêneros que perpetuam toxicidades. Nossos meninos foram criados com a ideia do que o homem pode ou não fazer, baseado em estereótipos que na verdade apresentam uma fragilidade na masculinidade perpetuada por gerações.

De fato há diferenças biológicas entre homens e mulheres, mas, a forma como essas características são efetivamente determinantes para os padrões sociais é que implicam na desigualdade entre gêneros, como analisa Louro (1997):

> É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos (LOURO, 1997, p. 6).

Isso reforça a ideia da construção social como determinante das relações que impõe a desigualdade de gênero. Há, portanto, desafios quanto à desconstrução de padrões enraizados na sociedade, na formação de nossos filhos. O ambiente escolar, portanto, pode ser fundamental no acolhimento dos meninos e na ruptura gradual com esses padrões.

2.3 Projetos Escolares com meninos e a desconstrução de padrões tóxicos

Muito se discute sobre a necessidade da união feminina, da sororidade. Rezende (2025) traz o conceito de sororidade:

> A sororidade é um conceito que se refere à empatia, solidariedade e acolhimento entre mulheres. Ela reorienta a percepção e atitude de uma mulher perante outra por meio da simpatia, acolhida e colaboração que abarcam desde situações simples do dia a dia até projetos sistemáticos de apoio mútuo entre mulheres (REZENDE, 2025).

A partir do objetivo comum das mulheres de lutas contra o patriarcado, a desigualdade e a evidente violência múltipla vivenciada cotidianamente, é bem comum a organização de grupos feministas que discutam essas temáticas. No entanto, ainda fica a dúvida: de que forma os homens estão, espontaneamente, se organizando para discutir temáticas que envolvam o feminismo, que tratem da misoginia e do machismo estrutural? Essa carência vem da lógica de ser bem mais difícil o agrupamento de adeptos que saiam da chamada "zona de conforto" para discutir como abrir mão do comodismo assegurado pelo patriarcado há séculos.

Um passo importante para a consciência de gênero e a desconstrução de padrões machistas vem do entendimento do real significado do feminismo. Nossos alunos adolescentes são "bombardeados", cotidianamente, por conteúdos físicos ou digitais, provenientes de grupos de pessoas que disseminam ódio às mulheres, que induzem a pensar no feminismo de uma forma deturpada e estereotipada. A escritora nigeriana Chimamanda Adichie, em sua obra *Sejamos Todos Feministas,* relata seu percurso no feminismo desde a primeira vez que foi chamada de feminista, aos seus catorze anos de idade. A autora expressa que o termo "feminista" foi usada em tom de ofensa, e que, em diferentes momentos da sua vida, o feminismo que ela propagava foi visto como um defeito por outras pessoas. A partir de então, a autora buscou se apropriar do termo, propagar e discutir sobre o real sentido da luta das mulheres, de livrar as pessoas de estereótipos e de conscientizar que todos, homens ou mulheres, podemos (e devemos) ser feministas, reconhecendo que há um problema de gênero e que devemos buscar resolvê-lo (ADICHIE, 2015).

Como fazer os meninos entenderem? Criar, na realidade da escola, um ambiente de desconstrução não é uma tarefa fácil. A primeira consciência que devemos ter é que aquilo que é estrutural significa que está enraizado socialmente, na formação, na educação transmitida pelos antepassados, na rotina familiar. Não conseguimos mudar isso em pouco tempo, muito menos com atitudes demasiadamente enérgicas. O primeiro passo é trabalhar o acolhimento: devemos receber os nossos estudantes meninos como pessoas que estão com um determinado "hospedeiro" que propaga a masculinidade tóxica. Por isso eles não carecem de repressão, mas sim de tratamento. Esse discurso é inteligentemente defendido pela autora Nana Queiroz, em sua obra Os Meninos são a Cura do Machismo. Segundo Queiroz (2021), é necessário criar espaços pedagógicos seguros e acolhedores onde os meninos possam expressar emoções, refletir sobre suas atitudes e desenvolver uma masculinidade mais saudável. A autora defende que o processo de "desinfecção" do machismo se inicia com o afeto, o diálogo e a reeducação emocional, sendo a escola um dos principais ambientes para isso.

3 METODOLOGIA

O objeto de estudo do trabalho trata da funcionalidade do Projeto Reconstruídos no processo de desconstrução do machismo estrutural. Para tal, lançamos mão de uma pesquisa de natureza aplicada, pois tem por objetivo gerar conhecimento para aplicações práticas (GIL,

2002). Os resultados numéricos gerados foram analisados de maneira quantitativa, já o relato e análise do objeto de estudo foi interpretado qualitativamente, pois buscou responder a questões em um nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO, 2002). Quanto aos objetivos, a pesquisa se classifica como exploratória por buscar desenvolver maior familiaridade com a temática. Em relação aos procedimentos adotados, o presente trabalho se classifica como pesquisa-participante, devido ao envolvimento e à identificação do pesquisador com o grupo investigado (GIL, 2002).

Por ser pesquisa-participante, o presente trabalho traz, na forma de relato de experiência, um recorte significativo do Projeto Reconstruídos, aplicado na Escola Estadual de Educação Profissional Joaquim Moreira de Sousa, na cidade de Fortaleza-CE, com sua caracterização, suas temáticas, suas limitações e potencialidades.

Para complementar o percurso metodológico, foi utilizado, como forma de coleta de dados, aplicação de questionário no ambiente da Escola Estadual de Educação Profissional Joaquim Moreira de Sousa. Foi aplicado questionário através de formulário com 42 participantes, entre alunos e professores que frequentam o projeto, a fim de coletar relatos e opiniões acerca do projeto e de suas implicações na rotina escolar. A técnica de análise de dados utilizada foi análise de conteúdo, através da categorização dos dados obtidos e identificação de padrões e tendências (BARDIN, 2016).

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresentaremos os resultados e suas implicações na pesquisa. Será dividida em duas partes, onde primeiramente apresentaremos o percurso desenvolvido desde a aplicação do Projeto Reconstruídos na escola. Posteriormente, apresentaremos os resultados obtidos através da aplicação de questionário com os participantes do projeto.

4.1 a aplicação do projeto reconstruídos na escola

A Escola Estadual de Educação Profissional Joaquim Moreira de Sousa está localizada na cidade de Fortaleza – CE, especificamente pertencente à SEFOR 3. Apesar de se enquadrar na modalidade profissionalizante para o Ensino Médio Integrado, é natural que receba, todos os anos, alunos do ensino Fundamental das mais diferentes escolas da cidade. Portanto é comum os mais diferentes perfis de estudantes, representando uma pluralidade de ideias e opiniões, inerentes ao ambiente diverso e democrático que deve ser a escola. Essa pluralidade

de opiniões, porém, podem vir como camuflagem para propagação de discursos que envolvam misoginia, exclusão e preconceito. Isso reforça a importância que a escola tem tido na identificação destes padrões e no trabalho conjunto para redução destes comportamentos.

A pandemia da COVID-19 trouxe inúmeras mudanças no comportamento dos estudantes, principalmente no que diz respeito à exposição digital. Foi uma verdadeira revolução na cultura digital dos adolescentes, proporcionada pelo excesso à exposição às telas e consequentemente gerando maior fragilidade aos diferentes conteúdos propagados. Na rotina escolar, o ensino remoto limitou procedimentos que antes eram comuns e que são extremamente importantes aos alunos, ainda mais aos que estão submetidos à rotina do Tempo Integral. Por exemplo, o trabalho de professores e coordenadores dispostos a ouvir, acolher e aconselhar estudantes, além de todo o cuidado pedagógico comum na escola.

Portanto o que tivemos desenvolvido foi uma geração que teve pouca interação física no início do Ensino Médio, e que nós, profissionais da educação, não pudemos exercer completamente papéis importantes na formação desses jovens. Isso influenciou completamente na forma como as relações iriam se suceder no retorno às aulas presenciais com o fim da pandemia. Foi o que ocorreu: a geração que iniciou o Ensino Médio na escola no ano de 2020 e que precisou estar em ensino remoto durante mais da metade dos estudos secundários, precisou retornar ao ensino presencial no final de 2021. Esse retorno foi acompanhado de muitos desafios quanto aos ajustes dos alunos à rotina escolar, pois praticamente não tinham vivenciado o cotidiano na escola, além da maior resistência às regras e acordos para boa convivência.

Dentre os conflitos observados, um determinado padrão nos chamou mais atenção: era comum que meninos respeitassem ou "dessem voz" aos discursos de colegas do sexo masculino, não dando a mesma importância ou não respeitando o momento de fala das meninas, principalmente as que faziam parte da liderança da turma. Um comportamento de não aceitação de lideranças femininas, que vinham acompanhados de comentários que reforçam estereótipos que diminuem as mulheres, que as rotulam de "histeria" e comportamentos irracionais. Muitos desses comportamentos resvalaram até em algumas professoras, que acabaram também sofrendo com essa "misoginia velada".

Nossa escola já tinha, por anos antes, projetos que envolvessem as meninas em lutas e propostas de acolhimento e de empoderamento que reforçassem seus direitos, aspirações e causas. Isso veio como uma força ainda maior que incitou questionamentos e críticas para o comportamento dos colegas. Vem, então, a ideia de implementar, como projeto fixo da escola,

um momento de acolher e ouvir, também, os meninos, mas com o objetivo final de desconstruir atitudes machistas. O Projeto Reconstruídos surge, no começo de 2022, com caráter emergencial, mas amadurece e se torna um processo gradual e eficaz.

Os encontros do Projeto Reconstruídos, desde sua implantação até atualmente, ocorrem uma vez por semana, em um dia específico da semana, no intervalo após almoço, no auditório da escola. Durante o tempo cronológico de uma hora-aula, nos reunimos o coordenador e idealizador do projeto (autor), os alunos identificados com o gênero masculino, bem como professores ou coordenadores que queiram participar e acrescentar no encontro. O momento é feito como rodas de conversa e debates. Todo mês, são organizadas temáticas relevantes para enriquecer os encontros, como: saúde mental, expressão de sentimentos, sexualidade, drogas, família, paternidade, questões sociais, dentre outros. A ideia não é fazer palestras cansativas, mas sim envolver os participantes nos debates e ouvir relatos pessoais, mantendo sempre o sigilo no grupo. Dentro dessas temáticas é que exercitamos o ato de ouvir e de acolher, mesmo que nossos meninos cheguem com muitas visões deturpadas e preconceituosas, pois a ideia é ganhar a confiança necessária para que ele permaneça frequentando os encontros e que possamos, assim, realizar o processo gradual de desconstrução de padrões tóxicos.

Essa sistematização que aparenta ser bem estruturada e eficaz, no entanto, apresentou e apresenta muitos desafios em todo o processo. Primeiramente, é notável que reunir um grupo de meninos juntos, no mesmo espaço físico, faz com que eles reproduzam os estereótipos comportamentais masculinos que tanto tentamos desmistificar. Algazarras, gritarias e brincadeiras se iniciam espontaneamente. Aí vem o primeiro desafio: não realizar uma repressão enérgica que assemelhe o momento com a sala de aula, fato que geraria repulsa a eles. Mas, precisamos ter um controle da situação, para que a temática do encontro não se perca e que não seja apenas um momento de zombaria. Mas ao mesmo tempo, precisamos deixá-los à vontade para sentir que estão em um momento deles. A chave para esse equilíbrio é a pedagogia do afeto, da confiança: os meninos precisam de uma figura que conduza o momento de forma a gerar admiração, confiança e que respeitem sem deixar de gostar.

Um outro grande desafio no percurso vem da própria dificuldade de trabalhar para redução da misoginia e do machismo estrutural, é “nadar contra a maré”. Foi percebido que em alguns dos encontros em que foram discutidas temáticas pertinentes que envolvam machismo, desigualdade entre gêneros, feminicídio ou assédio, um número menor de meninos participaram. É difícil para a figura masculina reconhecer privilégios (abrir mão de alguns)

ou, pelo menos, lutar pela equidade. É comum que essa "zona de conforto" gerada pelo patriarcado gere o comodismo que poucos estão aptos a abrir mão. Isso reforça a gradualidade do processo.

Foi percebido que, nos primeiros encontros durante as primeiras semanas de aplicação do projeto, muitos meninos ainda não entendiam a proposta do 'Reconstruídos'. Alguns acreditavam que seria um "clube" só para meninos que pudessem conversar sobre "coisa de homem". Não podíamos reforçar isso, mas também não poderíamos gerar uma desilusão instantânea que os desestimulasse. É aí que a estratégia tomada nos encontros foi o ponto chave para fortalecer os encontros e estimular a permanência. Precisávamos atingir não só os meninos que já estavam espontaneamente interessados na desconstrução. Era importante surtir um efeito naqueles que mais precisavam, nos que de alguma forma tinham apresentado comportamentos misóginos e que apresentavam certa resistência com o projeto. A criação e fortalecimento de vínculo e de confiança, além da abertura para temáticas interessantes à realidade deles, como sexualidade e uso de anabolizantes, atraiu um público mais diverso. Daí surgem os pilares importantes que sustentam o projeto: acolher, desconstruir e reconstruir.

Uma outra adversidade mas que tem se tornado potencialidade é a participação dos professores. Os nossos alunos estão em formação física, psicológica e social, é natural que utilizem os professores como exemplos de homens a se inspirarem. Nesse ponto, a ausência de um número maior de colegas que pudessem frequentar os encontros acabou desestimulando a participação de mais alunos. Em determinados momentos, alguns professores esporadicamente frequentavam os encontros e levavam consigo um grande grupo de alunos que tinham uma grande identificação com ele. Mas, a não continuidade da frequência nos outros momentos e o não envolvimento com temáticas necessárias no processo de desconstrução do machismo estrutural acabou dissipando a presença de alguns alunos. Porém, a frequência contínua de outros professores se tornou parte fundamental do projeto, pois trouxe um maior envolvimento de outros setores da escola. Além disso, sua participação foi fundamental para as discussões, temáticas e opiniões trazidas. É imprescindível que uma figura masculina que os meninos têm como referência de sucesso, do que eles almejam para suas vidas, também seja propagador das ideias de desconstrução de toxicidade. Essa relação do "ser homem de verdade" com "ser desconstruído" é extremamente importante na formação do caráter dos nossos meninos.

Atualmente, o Projeto Reconstruídos adquiriu uma maturidade e organização suficientes para ter uma credibilidade no cenário escolar, além de, cada vez mais, buscar

espaços e reconhecimentos além dos “muros da escola”. Vale ressaltar o caráter inclusivo do projeto, acolhendo também meninos trans, o que representa a necessidade de uma linguagem mais ampla sobre o “ser masculino” e todas as conjunturas sociais nos mais diferentes contextos. As figuras 1 e 2 representam alguns registros de encontros do projeto.

Figura 1 – Encontro do Projeto Reconstruídos

Fonte: autoria própria

Figura 2 – Foto descontraída no final do encontro.

Fonte: autoria própria

4.2 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO

Para complementar o percurso metodológico, foi utilizado, como instrumento de coleta de dados, um questionário que pudesse avaliar quantitativamente e de maneira prática, a forma como os frequentadores avaliavam o projeto. O questionário aplicado através de formulário digital possuía cinco perguntas, com opções de resposta na forma de escala de 1 a 5, em que nota 1 representa nota mínima de importância no quesito apresentado na pergunta, enquanto que 5 representa nota máxima de importância no quesito perguntado. A partir do método descrito, obtivemos, no formulário aplicado com 42 pessoas, dentre alunos e professores que tinham uma maior assiduidade no projeto, as respostas apresentadas na tabela 1:

Tabela 1 – respostas do formulário

	PERCENTUAL DE ESCOLHA NA ESCALA DE 1 A 5 (%)				
PERGUNTA	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. Como você avalia que o Projeto Reconstruídos melhorou o seu autoconhecimento e sua confiança?	6,7	0	8,9	22,2	62,2
2. Como você avalia que o Projeto Reconstruídos melhorou o seu comportamento em busca de uma sociedade menos machista e mais igualitária?	4,4	0	13,3	17,8	64,4
3. Como você avalia que o Projeto Reconstruídos melhorou o comportamento dos meninos na escola, proporcionando uma masculinidade menos tóxica?	13,3	2,2	15,6	26,7	42,2
4. Como o Projeto Reconstruídos lhe acrescentou conhecimento em diferentes temáticas como sexualidade, drogas, mundo social e profissional, saúde mental, dentre outros?	4,4	2,2	4,4	11,1	77,8
5. Como você avalia a importância da existência e da manutenção do Projeto Reconstruídos para a escola?	6,7	0	2,2	4,4	86,7

Fonte: autoria própria

A análise dos resultados nos permite inferir que a maioria dos entrevistados reconhece a importância e a influência positiva que o projeto teve na convivência individual e coletiva.

No entanto, o menor percentual de escolhas nas notas mais altas é para a pergunta 3, o que mostra que há ainda desafios a serem alcançados no que diz respeito às atitudes dos meninos no ambiente escolar. Apesar disso, ainda sim, foram atribuídas as maiores notas pela maioria, para todas as perguntas. O maior percentual de notas máximas foi para a pergunta 5, o que mostra que é reconhecida a importância do Projeto Reconstruídos para a escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou, através do relato de experiência da aplicação do Projeto Reconstruídos em uma escola estadual, analisar como projetos desse tipo podem ajudar na busca pela equidade de gênero. O projeto se mostrou bastante inovador e necessário no cenário atual, dentro das diferentes discussões sobre machismo estrutural que devem estar cada vez mais presentes no ambiente escolar. Os frequentadores do projeto mostraram reconhecer a importância dos encontros, apesar de identificarem ainda um grande percurso a ser seguido na busca por uma educação mais desconstruída.

Apesar dos esforços dentro do ambiente da escola, é imprescindível que a ideia se perpetue e seja cada vez mais levada para fora do meio escolar, da sala de aula; que possam de verdade refletir no cotidiano dos jovens e adolescentes influenciados pelo projeto. O presente trabalho, portanto, tem uma função primordial de publicizar práticas na escola que tenham tido um retorno positivo na redução de atitudes misóginas entre nossos alunos, ou que tenha tratado de temáticas que até então muitos dos meninos não haviam tido a oportunidade de discutir. O ‘Reconstruídos’, portanto, mostrou-se mais uma força na luta pela redução da desigualdade de gênero e espera-se que possa inspirar outras ações do tipo nos diferentes contextos sociais e geográficos do estado.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. Ngozi. **Sejamos todos feministas.** Baum, Christina. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. 63

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

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução: Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1949.

CAMPOS, Tiago Soares. **"Machismo"**; Brasil Escola. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/machismo.htm. Acesso em 25 de janeiro de 2025.

CECÍLIA MINAYO.; SUELY FERREIRA DESLANDES; ROMEU GOMES. **Pesquisa social: teoria metodo e criatividade**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. [s.l.] São Paulo Atlas, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

QUEIROZ, N. **Os meninos são a cura do machismo.** [s.l.] Editora Record, 2021.

REZENDE, Milka de Oliveira. **"O que é sororidade?"**; *Brasil Escola*. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/o-que-e-sociologia/o-que-e-sororidade.htm. Acesso em 21 de abril de 2025.

UNESCO. **Educação e gênero:** igualdade e equidade. Brasília: UNESCO, 2017.

“DESCONSTRUINDO AMÉLIA”: empreendedorismo e protagonismo feminino no GAB

“Deconstructing Amelia”: *entrepreneurship and female protagonism at GAB*

Eliene Andressa dos Santos Araújo[1]
Joana Sthefany Lucena Quintino[2]
Maria Clara Araújo de Sousa[3]

Resumo:
O presente trabalho tem como objetivo principal ofertar uma rede de apoio, empreendedorismo, pesquisa e cultura, proporcionando formação complementar para o(a)s aluno(a)s, visando a equidade de gênero e a qualificação profissional. E, especificamente, fortalecer os estudos sobre empreendedorismo, mercado de trabalho e as relações de gênero; bem como disponibilizar oficinas multidisciplinares, rodas de conversas e palestras formativas. Têm-se como pergunta-problema: como o protagonismo estudantil pode ser utilizado como ferramenta que influencia a equidade de gênero dentro e fora do ambiente escolar? Para atingir os objetivos propostos utilizou-se como materiais e métodos as pesquisas em fontes secundárias, bem como a oferta de encontros com mulheres especialistas em: estética e cuidados pessoais, psicóloga, administradora, socióloga, economista e artista visual, para capacitar e fortalecer o desenvolvimento profissional dos alunos da Educação Profissional e Técnica, da EEM Governador Adauto Bezerra (GAB). Como resultados, há um acervo de registros dos encontros e a produção de um minidocumentário composto de entrevistas com mulheres empreendedoras da região. Por fim, com essa prática docente, pode-se concluir que nosso(a)s aluno(a)s precisam vivenciar e exercitar os diversos componentes curriculares, através de ações pedagógicas que lhes possibilitem também uma formação complementar para impulsioná-lo(a)s na inserção ao mercado de trabalho.

Palavras-chaves: Empreendedorismo. Protagonismo. Gênero. GAB. Qualificação.

Abstract:
The present work aims to offer a network of support, entrepreneurship, research and culture, providing complementary training for the (s) student (s), aiming at gender equity and professional qualification. And, specifically, strengthen studies on entrepreneurship, the labor market and gender relations; as well as provide multidisciplinary workshops, conversation rounds and training lectures. It is a question-problem: how student protagonism can be used as a tool that influences gender equity inside and outside the school environment? To achieve the proposed objectives was used as materials and methods research in secondary sources, as well as the offer of meetings with women specialists in: aesthetics and personal care, psychologist, administrator, sociologist, economist and visual artist, to train and strengthen the professional development of students of Vocational and Technical Education, EEM Governador Adauto Bezerra (GAB). As a result, there is a collection of records of the

[1] Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Economia – PPECO/UFRN; Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Economia Regional e Urbana – PPGERU/URCA; Especialista em Administração Financeira (URCA); Professora temporária da EPT em Administração na EEM Governador Adauto Bezerra; eliene.araujo@prof.ce.gov.br.
[2] Aluna da EPT em Administração, EEM Governador Adauto Bezerra.
[3] Aluna da EPT em Administração, EEM Governador Adauto Bezerra.

meetings and the production of a mini-documentary composed of interviews with women entrepreneurs in the region. Finally, with this teaching practice, it can be concluded that our (s) student (s) need to experience and exercise the various curricular components, through pedagogical actions that also enable them a complementary training to boost it (a)s in the insertion into the labour market.

Keywords: *Entrepreneurship. Protagonism. Gender. GAB. Qualification.*

1 INTRODUÇÃO

Promover a equidade de gênero não é apenas uma questão de justiça social, mas também de eficiência e progresso para a sociedade como um todo. Segundo Scott (1992), gênero é o termo usado para teorizar a questão da diferença sexual. Assim, na sociedade, ainda refletem os estigmas das disparidades relacionadas a sexualidade do indivíduo, delimitando as funções para os homens e para as mulheres.

No que concerne a nomenclatura empreendedorismo, está associada à habilidade de reconhecer desafios e oportunidades, criar soluções e alocar recursos na criação de algo benéfico para a sociedade, seja um empreendimento comercial, um projeto ou uma iniciativa que afete positivamente o cotidiano das pessoas. Para estudiosos como Schumpeter, o empreendedorismo está intimamente ligado à inovação, o empreendedor é o responsável por introduzir novas combinações e promover mudanças significativas no cenário econômico e social (SEBRAE/SC, 2024).

Ao compreender que equidade de gênero, empreendedorismo e protagonismo estudantil são ferramentas que se relacionam e podem possibilitar bons resultados para o ambiente escolar, é que se justifica a relevância desse trabalho, se tornando um instrumento inovador e atrativo para fortalecer o vínculo entre aluno(a)s e escola.

Segundo informações do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação e Economia Social – LEPES/USP (2024), o cenário mundial está passando por significativas transformações que afetam tanto as interações humanas como a forma de organização do mercado de trabalho. Nesse contexto, a escola assume um papel fundamental na formação dos indivíduos. Porém, contraditoriamente, há muitos questionamentos por parte dos mesmos sobre o real papel social das instituições educacionais nas suas vidas.

Essas considerações têm gerado um movimento intenso de mudanças nos processos educacionais. No Brasil, relevantes modificações institucionais, como o atual Plano Nacional de Educação (2014), a Base Nacional Comum Curricular (homologada em 2018, incluindo o Novo Ensino Médio), além de propostas para um Sistema Nacional de Educação, simbolizam

uma forte pretensão por reformas na esfera educacional (LEPES/USP, 2024). E é nesse cenário de inovações que surge a necessidade e importância da realização de ações no ambiente escolar.

Ainda convém ressaltar que vem surgindo importantes estudos sobre a geração "nem-nem" (nem estuda e nem trabalha), sobretudo a partir dos anos 2000, tendo em vista o aumento no contingente de jovens de 15 a 29 anos nessa condição (Pereira; Queiroz, 2023). Conforme afirmam as autoras, na Região Nordeste, o volume total de jovens sem estudar se aproximava de 70%, em 1995, caindo para cerca de 62% em 2005 e retomando o crescimento em 2015, para aproximadamente 64%. Pereira e Queiroz (2023) ainda apontam a existência de uma falta de oportunidades de trabalho para os jovens, a qual se confirma devido a constatação de uma menor frequência com que são elaboradas as políticas públicas visando à juventude.

Posto isso, viabilizar mecanismos que incentivem a prática de estudar é crucial para contribuir no desenvolvimento pessoal e profissional dos nossos alunos. Projetos realizados dentro do âmbito escolar promovem a inclusão social e colaboram para a redução das desigualdades, contribuindo assim para um cenário mais equitativo. Fortalecer o Protagonismo Estudantil, sobretudo o feminino, é de suma importância no processo de promoção da equidade de gênero, quer seja dentro da escola ou fora, no mercado de trabalho.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo principal ofertar uma rede de apoio, empreendedorismo, pesquisa e cultura, proporcionando formação complementar para o(a)s aluno(a)s, visando a equidade de gênero e a qualificação profissional. E, especificamente, fortalecer os estudos sobre empreendedorismo, mercado de trabalho e as relações de gênero; bem como disponibilizar oficinas multidisciplinares, rodas de conversas e palestras formativas. O presente estudo é de natureza qualitativa.

No tocante a estrutura do trabalho, além desta introdução e das considerações finais, o trabalho contempla mais 3 seções: a fundamentação teórica acerca da temática, os métodos adotados para o alcance dos objetivos propostos e análise e discussões dos resultados encontrados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Etimologicamente, para Silva e Pena (2017), o termo empreendedorismo foi traduzido do inglês – *entrepreneurship* – e é oriundo do latim *imprehender*, o qual significa tentar e

executar uma empresa, expressão que se é utilizada desde o século XV. Para outros autores, como Dornelas (2014) e Santos (2014) a palavra empreendedor tem origem na França – *entrepenuer* – e se populariza a partir dos séculos XVII e XVIII. O empreendedor era o indivíduo que tinha a função de intermediar as relações de troca entre compradores e fornecedores.

De modo geral, o empreendedorismo é um fenômeno que beneficia a economia local e regional, o qual necessita ser incentivado, sobretudo, através de políticas públicas que busque reduzir as desigualdades sociais ainda latentes. Porém, o empreendedorismo necessita da figura de uma pessoa – empreendedor – que lide com as adversidades do mercado. Assim, Chiavenato (2007) salienta que o empreendedor é o indivíduo dotado de habilidades para os negócios e com capacidade de perceber as oportunidades e fazer as coisas acontecerem da melhor forma.

No que concerne ao empreendedorismo feminino é o fenômeno voltado às atividades empreendedoras lideradas por mulheres. É um setor direcionado para a criação, desenvolvimento e gestão de negócios por mulheres. É uma área crescente, motivada pela necessidade de conscientização acerca da equidade de gênero e a busca de ampliar a representatividade feminina em todos os setores econômicos (SEBRAE, 2024). É importante destacar que o empreendedorismo feminino enfrenta uma gama de desafios, como a ausência de acesso a financiamento e recursos, bem como preconceitos e estereótipos voltados as questões de gênero. No entanto, existem iniciativas que visam apoiar e capacitar as mulheres para conquistarem espaço no mundo dos negócios, oportunizando treinamentos, mentorias, financiamentos e recursos para ajudá-las a se inserirem no ramo do empreendedorismo (SEBRAE, 2024). Como é o caso do Governo do Estado do Ceará, por intermédio da Secretaria das Mulheres, o qual busca a expansão das políticas públicas estaduais e municipais para as mulheres, fortalecendo assim, o protagonismo feminino.

Uma das ações do Governo do Ceará foi a criação do programa Ceará por Elas, lançado em 2023. Este programa é articulado em parceria com os municípios e visa ampliar a rede de proteção e apoio às políticas públicas para as mulheres. O Ceará por Elas está dividido em três eixos, a saber: Mulher Segura – que se refere ao fortalecimento das ações municipais de proteção à vida das mulheres e combate a todas as formas de violência; Mulher Protagonista - diz respeito as ações voltadas à independência e autonomia das mulheres, visando reduzir as disparidades de gênero através de práticas de enfrentamento as múltiplas discriminações e, por fim, Mulher Empreendedora – direcionado as ações de independência

financeira das mulheres, fortalecendo o fomento do empreendimento feminino, bem como promovendo incentivos a qualificação profissional, informações sobre microcrédito e inserção no mercado de trabalho (Ceará, 2024).

Segundo a Junta Comercial do Estado do Ceará (JUCEC), nos meses de janeiro e fevereiro de 2024 o empreendedorismo feminino no Ceará cresceu 33% em comparação ao bimestre anterior, onde foram registradas 7.488 empresas com sócias mulheres no estado. A atividade que se destacou em relação à abertura de empresas por mulheres foi a de comércio varejista – vendas de vestuários e acessórios, com um total de 883, em seguida as atividades de comércio varejista, com a venda de cosméticos, produtos de perfumaria e de higiene pessoal, totalizando 614. E o setor que mais se destacou foi o de serviços, abrindo 25.884 negócios. É importante destacar que Juazeiro do Norte foi o segundo município do Ceará com maior destaque em relação ao desenvolvimento econômico feminino, em 2023, ficando atrás apenas da capital, Fortaleza (JUCEC, 2024).

3 METODOLOGIA

O presente projeto engloba os estudantes dos 2º anos do ensino médio noturno, da Educação Profissional e Técnica, do curso de Administração, da EEM Governador Adauto Bezerra (GAB) – CREDE 19. O qual foi desenvolvido pela professora orientadora Eliene Andressa dos Santos Araujo e as alunas Maria Clara Araujo de Sousa, inserida no 2º “O” e Joana Sthefany Lucena Quintino, 2º “P”.

Intitulado “Desconstruindo Amélia”: Empreendedorismo e Protagonismo Feminino no GAB, o projeto buscou capacitar e fortalecer o desenvolvimento profissional dos alunos através da realização de pesquisas em fontes secundárias, bem como a oferta de encontros com mulheres especialistas em estéticas e cuidados pessoais, psicóloga, administradora, socióloga, economista e artista visual.

Considerando os objetivos propostos, a presente pesquisa é de natureza qualitativa. Para Minayo (2009), a pesquisa qualitativa compreende o conhecimento que não pode ou não deveria ser quantificado, isto é, traduzidos em números, abordando assim o universo dos significados, das crenças, dos valores e das atitudes.

As rodas de conversa, oficinas e palestras ocorreram no decorrer do mês de agosto e abordaram múltiplas vertentes do empreendedorismo feminino, conforme pode ser constatado no quadro abaixo:

QUADRO 1 – Atividades realizadas na Escola GAB

ATIVIDADES	MINISTRANTES
Escola em Foco: Gênero, Sexualidade e Mercado de Trabalho.	Jória Ane Lima Eliene Andressa dos S. Araujo
Mulheres Empreendedoras: O Fomento da Economia Solidária e Criativa no Cariri.	Sara Lima Oliveira Odalissya Ferreira da Silva
Empreendedorismo Feminino a partir da Estética dos Cabelos Crespos e Cacheados.	Hellen Aparecida Cardoso da Costa
Economia Criativa: A Inserção Profissional da mulher nas Artes Visuais.	Fhernanda Veloso

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Além dos encontros supracitados, os alunos puderam aprofundar seus conhecimentos sobre o empreendedorismo feminino através de pesquisas bibliográficas e entrevistas com mulheres empreendedoras de Juazeiro do Norte – cidade onde se localiza a escola GAB. Todas as entrevistadas deram anuência ao uso das suas falas e imagens para utilização nesse trabalho[4]. As turmas dos 2º anos foram divididas em equipes, no intuito de trabalhar também as competências socioemocionais nos alunos, com ênfase na autogestão, engajamento com os outros e abertura ao novo. Haja vista que promover o protagonismo estudantil e o fortalecimento da formação cidadã dos discentes é um elemento fundamental no ambiente escolar.

Por fim, o compilado de vídeos oriundos das entrevistas se transformou em um minidocumentário, o qual foi transmitido para as turmas no dia 19 de setembro de 2024, em uma aula dinâmica e lúdica.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

É importante ressaltar que existem diferentes motivos que levam as pessoas a adentrarem no ramo do empreendedorismo. Elas podem ingressar de forma intencional, tendo em vista a percepção de uma vocação empreendedora e por visarem oportunidades, mas também em razão das circunstâncias da atual conjuntura, isto é, das necessidades, sobretudo a econômica.

Estudar sobre o empreendedorismo na escola proporcionou um debate amplo e multidisciplinar. No primeiro encontro, debatemos sobre Gênero, Sexualidade e Mercado de

[4] As entrevistas ocorreram após assinatura de um Termo de Consentimento, o qual permite o uso da imagem e das falas das pessoas gravadas, como garantia de que as falas seriam integralmente preservadas na sua originalidade.

Trabalho, o qual foi mediado por Jória Ane Lima – Socióloga e Eliene Araujo – Economista, temas como violência contra a mulher, desigualdades de gênero, orientação sexual e identidade de gênero foram discutidos e apresentados dados que comprovavam a desigualdade de gênero no mercado de trabalho, principalmente em relação as Lacunas Salariais, Sub-representação em cargos de liderança, Desafios à conciliação da vida pessoal e profissional.

Figura 1 – Escola em Foco: Gênero, Sexualidade e Mercado de Trabalho.

Fonte: Registro próprio, 2024.

O segundo momento foi mediado por Oda e Sara, Psicóloga e Administradora, respectivamente. Ambas fazem parte da organização da Feira de Marias, feira esta criada e composta por mulheres com o intuito de capacitar empreendedoras, fortalecer e proporcionar uma rede de apoio para mulheres que desejam realizar sonhos e objetivos através da Arte e da Economia Criativa. Oda e Sara, além de atuarem nas formações acadêmicas citadas, atuam como empreendedoras, tendo em vista que a necessidade de complementação de renda.

Figura 2 – Mulheres Empreendedoras: O Fomento da Economia Solidária e Criativa no Cariri.

Fonte: Registro próprio, 2024.

O terceiro encontro foi realizado com a Hellen Cardoso, cabelereira, negra e que se dedica aos cuidados de mulheres com cabelos crespos e cacheados. Para além de estética, a Hellen busca reacender o autocuidado e a autoestima das mulheres que, geralmente, são inferiorizadas por práticas estruturais de uma sociedade machista, racista e misógina.

Figura 3 – Empreendedorismo Feminino a partir da Estética dos Cabelos Crespos e Cacheados.

Fonte: Registro Próprio, 2024.

Por fim, o ciclo de encontros se encerra com a Fhernanda Veloso, Artista Visual, que proporcionou aos alunos um momento lúdico e reflexivo sobre as dificuldades de inserção das mulheres no mercado de trabalho das artes visuais. Através de uma oficina, ela propôs que os alunos desenhassem algum produto útil, novo e/ou diferente, o objetivo da dinâmica era para que os alunos percebessem a sensação de como é trabalhar sob pressão (de um cliente/empresa) para a criação de algo que despertasse a atenção e que tivesse demanda no mercado. O ramo das artes exige do profissional criatividade, inovação e muita dedicação, quando se é mulher isso se intensifica, tendo em vista que sua capacidade é frequentemente questionada.

Figura 4 – Economia Criativa: A Inserção Profissional da mulher nas Artes Visuais.

Fonte: Registro próprio, 2024.

Durante as discussões, pôde-se perceber que além da vontade de empreender das palestrantes, havia também a necessidade de complementação de renda, atrelada aos medos e desafios de conseguir se inserir no mercado de maneira exitosa. Essa assertiva também é percebida nas falas das entrevistadas, onde a Jeane, empreendedora do ramo da estética ressalta que "[…] empreender não é fácil, precisamos de apoio, de rede de apoio […] empreender é um sacrifício diário, precisamos correr atrás do nosso sustento a cada dia".

Continuando com os relatos das entrevistas, a Núbia que trabalhava como caixa em um armazém decidiu sair deste emprego e começar a empreender, motivada por sua mãe. Para Núbia, o começo foi bem desafiador, haja vista que além de empreender existia também as obrigações com a maternidade, ela ressalta "os desafios era porque eu tinha as crianças pequenas, muito dificultoso naquele tempo, nós não tínhamos transporte, naquele tempo não tinha a tecnologia que tem hoje, tudo era mais difícil".

É necessário destacar também que, historicamente, ao homem é atribuído o trabalho remunerado e as mulheres o trabalho não remunerado. Mas, a partir de 1960, pôde-se perceber o surgimento de novas oportunidades para as mulheres, bem como um comportamento feminino mais autônomo (Araújo, 2024). Porém, apesar dos avanços ainda recai a maior parcela da economia do cuidado e do trabalho doméstico não remunerado sobre a mulher, o que aumenta a sobrecarga feminina. Em sua fala, Núbia ressalta como é conciliar a vida profissional e pessoal "[…] quando eu chego em casa vou fazer alguma coisa em casa. Mulher, né? A gente que trabalha fora trabalha dobrado, porque deixa as coisas de casa tudo por fazer. E isso, eu faço, tento fazer alguma coisa, quando eu não consigo eu procuro acordar mais cedo, faço um pouco pela manhã, o que dá para fazer, depois saio e vou trabalhar. […] E também deixo um dia de folga na semana para ver se faço mais alguma coisa dentro de casa".

Levando em consideração as discussões realizadas no decorrer do projeto, convém reafirmar a importância de políticas públicas que acolham e possibilitem a redução das desigualdades de gênero. A equidade de gênero é uma temática necessária e urgente para ser abordada dentro de sala de aula, nos vários componentes curriculares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esse percurso de análise, pode-se fazer algumas conclusões sobre o propósito desse estudo. Desenvolver projetos multidisciplinares dentro da escola promove a inclusão social e colaboram para a redução das desigualdades de gênero, contribuindo assim para um

cenário mais equitativo. Ao ouvir relatos reais de mulheres que sonham, mas sentem na pele os desafios de conciliar vida profissional e pessoal, principalmente devido as demandas dos afazeres domésticos, toca de uma maneira sensível e alarmante, reforçando a necessidade de políticas públicas focalizadas.

Apesar dos importantes avanços conquistados pelas mulheres, ainda vivemos em um cenário onde se é necessário "desconstruir a Amélia", como já diria a cantora Pitty (2009), haja vista que mesmo com um nível de escolaridade maior, as mulheres ainda ganham remunerações menores.

Equidade de gênero, empreendedorismo e protagonismo estudantil são ferramentas importantes para serem trabalhadas de maneira multidisciplinar, nas práticas docentes. Dessa forma, pretende-se estender essa ação pedagógica realizada no ano de 2024 para os anos posteriores, buscando sempre inovar as intervenções e ampliar o público, para todos os aluno(a)s que tiverem interesse, dos distintos turnos que a escola oferece.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Eliene Andressa Dos Santos. **CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL E DA ATIVIDADE LABORAL DAS MÃES SOLO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO NOS ANOS 2000 E 2010.** 112 p. Dissertação (Mestrado em Economia Regional e Urbana) – Universidade Regional do Cariri, Crato – CE, 2024.

CEARÁ – GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **Programa Ceará por Elas.** Disponível em: https://www.mulheres.ce.gov.br/cearaporelas/. Acesso em: 20/08/2024.

CHIAVENATO, I. **Empreendedorismo:** dando asas ao espírito empreendedor. São Paulo 2. ed. Saraiva, 2007.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo:** transformando ideias em negócios. 5. ed. Rio de Janeiro: Empreende/LTC, 2014.

JUCEC – Junta Comercial do Estado do Ceará. **Empreendedorismo feminino cresce 33% no Ceará.** Disponível em: https://www.jucec.ce.gov.br/2024/03/07/empreendedorismo-feminino-cresce-33-no-ceara/#:~:text=Em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20ao%20ano%20de,mil%20empresas%20com%20s%C3%B3cias%20mulheres.

LEPES – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social da FEA-RP/USP. **Pesquisando para transformar:** por uma educação efetiva, integral e significativa. Disponível em: https://www.lepes.fearp.usp.br/. Acesso em: 20/06/2024.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PEREIRA, A. J. S.; QUEIROZ, S. N. Geração que nem estuda nem trabalha no Nordeste brasileiro. **Revista Econômica do Nordeste**, v. 54, p. 67-86, 2023.

SANTOS, P. M. de. **Incubação de negócios em Pernambuco:** o caso da INCUBATEC Rural. 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2014.

SCOTT, J. História das Mulheres. In: BURKER, Peter. **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

SEBRAE/SC – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Empreendedorismo feminino:** uma nova visão sobre os negócios. Disponível em: https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/empreendedorismo-feminino-uma-nova-visao-sobre-os-negocios,e61bf253be2a6810VgnVCM1000001b00320aRCRD. Acesso em: 20/07/2024.

SEBRAE/SC – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Mas afinal, o que é empreendedorismo?** Disponível em: https://www.sebrae-sc.com.br/blog/o-que-e-empreendedorismo#:~:text=Empreendedorismo%20%C3%A9%20a%20capacidade%20que,impacto%20no%20cotidiano%20das%20pessoas. Acesso em: 20/06/2024.

SILVA, J. F., PENA R. P. M. O "bê-á-bá" do ensino em empreendedorismo: uma revisão da literatura sobre os métodos e práticas da educação empreendedora. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, v. 6, n. 2, p. 372-401, Mai/Ago. 2017.

O PAPEL DA COORDENAÇÃO ESCOLAR NA ARTICULAÇÃO E EFETIVAÇÃO DE AÇÕES VOLTADAS PARA EQUIDADE DE GÊNERO E PROTEÇÃO DAS MULHERES NA ESCOLA GUSTAVO BARROSO, JAGUARIBE-CE.

The role of school coordination in articulating and implementing actions aimed at gender equality and the protection of women at the Gustavo Barroso School, Jaguaribe-CE.

Cleomar Maciel de Araújo Vieira[1]
José Fagner da Silva[2]

Resumo:
Este artigo tem por objetivo compreender como a mediação e a articulação da coordenação escolar favoreceram as diversas ações formativas empreendidas na Escola de Ensino Médio Gustavo Barroso, em Jaguaribe-CE, especialmente no que tange ao trabalho com temáticas específicas, como a equidade de gênero e proteção das mulheres. Para tanto, seguiu uma abordagem qualitativa e desenvolveu-se em forma de um estudo de caso etnográfico, ancorado nos trabalhos de André (1995) e Minayo (2002), com procedimentos metodológicos de pesquisa bibliográfica e documental, observação participante e entrevistas. A investigação contou com a participação de dezesseis professores e um coordenador escolar e ocorreu durante as reuniões pedagógicas da instituição de ensino. As informações obtidas na etapa da coleta de dados foram analisadas a partir da análise do conteúdo de Bardin (2011). Os achados da pesquisa revelam que a coordenação escolar assume uma importante função de liderança no ambiente escolar e que a maioria das ações da escola passam necessariamente pela sua mediação e articulação. Quando o coordenador assimila a proposta formativa, a insere em sua prática e acompanha a aplicação junto aos professores, os resultados são bem sucedidos, foi o que sucedeu com a temática da equidade de gênero na escola observada.

Palavras-chave: Coordenação Escolar. Mediação. Articulação. Formação. Resultados.

Abstract:
The aim of this article is to understand how the mediation and coordination of the school coordinators has favored the various training activities carried out at the Gustavo Barroso High School in Jaguaribe-CE, especially with regard to working on specific themes such as gender equality and the protection of women. To this end, it followed a qualitative approach and was developed in the form of an ethnographic case study, anchored in the work of André (1995) and Minayo (2002), with methodological procedures of bibliographical and documentary research, participant observation and interviews. Sixteen teachers and a school coordinator took part in the investigation, which took place during the educational institution's pedagogical meetings. The information obtained at the data collection stage was analyzed using Bardin's (2011) content analysis. The research findings reveal that the school coordinator plays an important leadership role in the school environment and that most of the school's actions necessarily involve their mediation and coordination. When the coordinator

[1] Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Professor de matemática da rede estadual de ensino do Ceará, lotado na EEM Gustavo Barroso, Jaguaribe-CE.
[2] Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Diretor Escolar na EEM Gustavo Barroso, Jaguaribe-CE.

assimilates the training proposal, inserts it into their practice and monitors its application with the teachers, the results are successful, which is what happened with the issue of gender equity in the school observed.

Keywords: *School coordination. Mediation. Articulation. Training. Results.*

1 INTRODUÇÃO

A coordenação exercida em âmbito escolar é uma função pedagógica multifacetada e multidimensional, que assume um caráter variável, em termo de atribuições, de acordo com as orientações e premissas que norteiam a prática educativa de cada rede de ensino. Por essa razão, em um país de dimensões continentais como o Brasil, não há uma norma única, a nível nacional, quanto ao que deve ou não ser feito pelo coordenador, mas um direcionamento, a partir do que cada ente federado entende que é mais favorável para a educação de sua jurisdição.

`Portanto, antes de desenvolver quaisquer pesquisas ou práticas investigativas, é preciso pontuar de que coordenador estamos falando. A depender da região, o profissional que exerce a coordenação pode ser chamado de coordenador pedagógico, como no estado de São Paulo; Supervisor Educacional, em Minas Gerais ou ainda Coordenador Escolar, no caso do Ceará, o qual será nosso objeto de estudo. Embora não se possa dizer que esses são os mesmos profissionais, as similaridades entre suas incumbências parecem conferir-lhes certas sinonímias, especialmente no que se refere à prática pedagógica e ao papel formativo de professores em serviço.

As terminologias adotadas estão ligadas, em grande parte, à formação exigida para assumir a função ou mesmo para os direcionamentos que apontam as concepções de sociedade, educação e escola a serem desenvolvidas por seus ocupantes. No Ceará, o coordenador é escolar e, para tal, de acordo com o Decreto nº 29.451/2008, precisa ter formação em nível superior na área da educação, com no mínimo dois anos de experiência em efetivo exercício da docência. Assim, o coordenador escolar cearense é, antes de tudo, um professor e sua práxis é exercida junto a outros professores, na mediação do trabalho pedagógico, sobretudo no que tange à articulação do processo de ensino e aprendizagem e das ações que decorrem das interações do triângulo didático: professor-aluno-saber.

Desse modo, mediação e articulação fazem parte do cotidiano da coordenação e a apropriação desses dois conceitos pode possibilitar que o saber transite de maneira descomplicada entre professores e alunos. Com isso, não somente o trabalho com os

conteúdos do currículo formal são beneficiados ou mesmo os resultados de avaliações internas e externas, mas também a abordagem de temas variados, que tem como mote principal a mobilização e sensibilização dos estudantes para questões sociais relevantes, que geram aprendizagens diferenciadas e transformações na forma de agir e de se posicionar dos discentes.

Nesse cenário, a atuação do coordenador mobiliza saberes e fazeres que se entrelaçam e conectam não somente o currículo formal, mas o real e o oculto. A escola é um ambiente heterogêneo, que agrega a diversidade existente na sociedade, repercutindo em seu espaço o que ocorre amplamente em um espectro maior. Por isso, sua a missão vai além do lecionar os conteúdos contidos nos planos de ensino, principalmente quando se observa uma escalada dos mais variados tipos de preconceitos, discriminações, desigualdades e violências sendo praticados reiteradamente por alguns indivíduos.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), preocupada em combater essa realidade e entendendo a educação com uma ferramenta de transformação social, propôs às escolas da rede estadual de ensino, a partir de ano de 2023, que desenvolvessem suas práticas educativas baseadas em temáticas, que tinham como foco grupos sociais historicamente marginalizados, como os negros, as mulheres, as pessoas com deficiência, entre outros.

Em 2023, a Seduc escolheu como tema norteador “A Educação para as Relações Étnico-Raciais”, orientando que os estabelecimentos de ensino discutissem sobre equidade e melhores relações étnico-raciais em seus espaços. Seguindo a mesma orientação, em 2024, a temática condutora foi “Equidade de Gênero e Proteção das Mulheres”. Esse tema deveria permear todas as ações e eventos desenvolvidos pela escola, com vistas a reduzir atitudes machistas e posicionamentos estruturais típicos de uma educação patriarcal e sexista.

Para que esses e outros temas sejam devidamente inseridos e trabalhados no contexto escolar, é preciso que haja, inicialmente, o entendimento da proposta e o compromisso em desenvolvê-la. Esse engajamento não pode ser pontual, ao contrário, deve envolver a todos. Tal envolvimento do coletivo passa pelo convencimento da importância do assunto abordado para relações mais tolerantes em sociedade e isso exige uma articulação da gestão escolar, principalmente da coordenação, nas reuniões e formações realizadas com os professores.

Na Escola de Ensino Médio Gustavo Barroso, localizada no distrito de Nova Floresta, Jaguaribe-Ceará, observou-se que a temática do ano de 2023 foi parcialmente inserida e associada às atividades da instituição. Já no ano de 2024, o tema esteve integralmente presente desde a Jornada Pedagógica à promoção de eventos, principalmente com a

participação da comunidade. Nesse sentido, convém questionar: por que o tema de 2024 foi melhor assimilado e executado que o de 2023? Como ocorreu a mediação e articulação dos dois assuntos? Qual o papel exercido pela coordenação escolar nos dois momentos?

O presente estudo tem como objetivo compreender como a mediação e articulação da coordenação escolar favoreceram as diversas ações empreendidas na Escola de Ensino Médio Gustavo Barroso, especialmente o trabalho com temáticas específicas como a equidade de gênero e proteção das mulheres. Partimos da hipótese – a ser confirmada – de que quando a coordenação escolar se apropria de um assunto ou temática e os dissemina com seu grupo de professores, mobilizando ações a as acompanhando, os resultados de suas aplicações são mais concretos e perceptíveis na/pela comunidade escolar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes de nos aprofundarmos na questão da articulação e da mediação, necessárias à coordenação, é preciso compreender que essas concepções não são inatas ao coordenador, elas são desenvolvidas no decorrer de um processo formativo que começa com a formação inicial e perpassa pelas demais formações continuadas e experiências vividas pelo referido profissional da educação ao longo de sua carreira.

Como mencionado anteriormente, o coordenador do Ceará é um professor licenciado em uma disciplina das diversas áreas do conhecimento, que em um dado momento decidiu ingressar na coordenação. Assim, a identidade profissional desse coordenador escolar é construída a partir da identidade profissional do docente que a antecede (VIEIRA, 2023), muito embora essa identidade, por si mesma, possa não ser o bastante para o exercício de algumas de suas tarefas, é essencial que o coordenador tenha a vivência da sala de aula para que não fale de algo que não conhece.

Para além da formação como professor, segundo Vieira (2023), o coordenador necessita de uma formação voltada para a coordenação, para o pedagógico e para as relações que são produzidas na escola entre pares, isto é, um conhecimento pedagógico específico. Os conhecimentos pedagógicos contribuem para que o coordenador se situe como formador de professores, tendo como foco a relação professor-aluno, bem como a orientação do processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2007).

São conhecimentos pedagógicos, que não sendo somente práticos, das vivências de sala de aula, mergulham nas teorias da educação para delas se abastecerem e ressignificarem a

prática educativa. Esta, por sua vez, embebida de novas e variadas percepções, desponta como possibilidade para melhorar a rotina, a estrutura e até mesmo o clima escolar.

Assim, será possível ao coordenador estabelecer relações entre teoria e prática, no caminho de uma práxis pedagógica, uma ação que cria novos sentidos para sua atuação profissional (FRANCO, 2008a). Para Saviani (2007, p. 108) "a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática". Da mesma forma, "quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática" (SAVIANI, 2007, p. 109).

Destarte, o que dá a distinção profissional da coordenação em relação à docência, ou seja, aquilo que lhe é próprio, os saberes que são praticados no âmbito da profissão (ROLDÃO, 2017), é articulação dos diversos elementos das teorias da educação com a prática, para que esta repercuta na didática empregada em sala de aula pelos professores que estão sob a responsabilidade daquela coordenação. Com a junção das experiências adquiridas pelo coordenador enquanto professor e os conhecimentos pedagógicos originários da formação inicial e continuada "será possível fazer o exercício fundamental à coordenação: criar articulações cada vez mais profundas entre a teoria e a realidade" (FRANCO, 2008a, p.123).

Com isso, o coordenador conseguirá desenvolver uma de suas principais funções que é "instaurar, incentivar e produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas" (Franco, 2008b, p. 117). Para tanto, o coordenador escolar precisa convencer-se a si próprio e aos demais atores do contexto escolar sobre a sua identidade de formador de professores, a partir de uma realidade em específico que é a sua instituição de ensino.

Libâneo (2002) afirma que as deficiências das formações iniciais dos professores, aliada a escassez de formação continuada, em conjunto com alguns outros fatores, tem gerado um elevado número de professores despreparados e sem as exigências mínimas para a docência. O autor ainda destaca que a escola precisa criar espaços de formação, a fim de superar estas questões que, querendo ou não, impactam na sala de aula e o coordenador escolar é o protagonista dessa articulação formativa.

Domingues (2013, p. 182) ressalta que "desde os meados dos anos 1990, os estudos sobre formação docente vêm apontando a escola como *lócus* desse processo de formação, principalmente pela proximidade com a prática educativa". Nesse espaço, o coordenador pedagógico assume o papel de mediador e articulador das formações de professores,

procurando adequá-las, da melhor maneira possível, às necessidades de seu grupo, sempre visando os efeitos gerados na sala de aula e na aprendizagem dos alunos.

Na realidade, essa mediação é antecedida pela intencionalidade, pois antes de desenvolver o trabalho, o sujeito vislumbra o resultado de suas ações (NETTO; BRAZ. 2006) e por meio do seu trabalho, media o que ainda não é, mas virá a ser. De acordo com Cury (1986) a mediação, admite o pressuposto de que o homem é o mediador das relações sociais e é por meio dele que acontecem as intervenções.

O coordenador, portanto, precisa ter em mente quais são as prioridades de sua escola, o que e quando será desenvolvido, a sua importância, para que assim realize o planejamento de políticas que venham a se tornarem práticas pedagógicas, que conforme Franco (2012, p. 154) "são práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social". É na formação continuada de professores, que as ações pensadas começam a se materializar e a chegar àqueles para os quais todo o processo se destina: os estudantes.

Conforme Pinto (2014), a formação continuada de professores é um processo formativo ao qual o profissional docente que está em plena atividade profissional é submetido com o objetivo de aperfeiçoar sua prática e retificar algum ponto que não tenha sido abordado o bastante em sua formação inicial. Esses momentos se concretizam por meio de "troca de experiências com outros professores em exercício, atitude reflexiva sobre sua própria prática pedagógica, participação em diferentes eventos da área educacional (congressos, encontros, palestras), frequência a cursos de especialização, pós-graduação etc" (PINTO, 2014, p. 517).

Pinto (2014) acrescenta que estas formações se dividem em três diferentes modalidades: iniciativa pessoal, institucional ou centrada na escola. A formação de inciativa pessoal ocorre quando o próprio profissional, ciente de sua necessidade formativa busca, por si próprio, um curso de aperfeiçoamento, aprofundamento ou de pós-graduação. Quanto à formação institucional ou a centrada na escola, a chamada formação em serviço, elas se distinguem por meio de quem as oportuniza. Na primeira, temos a secretaria da educação como principal articuladora e de acordo com os interesses da rede de ensino. Já a formação centrada na escola, parte das necessidades encontradas na realidade do contexto escolar e busca soluções a partir dos atores envolvidos.

Dessa forma, a unidade de ensino pode elaborar suas políticas particulares de formação e empreendê-las, conforme a relevância para o momento institucional vivenciado. "A escola, local em que o professor produz conhecimento em seu cotidiano, deve ser

valorizada como espaço de reflexão sobre este aprendizado, por meio de programas de formação organizados pelos profissionais da própria escola" (PINTO, 2014, p.518).

De acordo como Pimenta (2005), a prática docente está alicerçada em três tipos de saberes: o conhecimento, relativo ao conteúdo que vai ser ensinado para os alunos em sala de aula; os saberes pedagógicos, no que concerne à didática empregada para o ensino; e a experiência, que o educador adquiriu no decorrer da sua trajetória enquanto aluno e das acumuladas a partir de sua inserção no sistema de ensino, como professor.

Partindo especialmente da formação centrada na escola e em suas necessidades, bem como dos saberes pedagógicos e experienciais dos professores, o coordenador escolar possui à sua disposição o espaço e as motivações para abordar quaisquer pontos que venham a contribuir para a ação educacional de sua escola, gerando mudanças nos saberes e fazeres de seus professores e alunos. Para isso, é preciso a intencionalidade do que será abordado nesses momentos e ainda o ensaio, a comunicação assertiva e a mobilização dos atores para que os combinados se efetivem, ou seja, são necessárias a mediação e a articulação.

As atribuições do coordenador escolar, principalmente as circunstâncias formativas com os professores, estão permeadas constantemente dessas duas formulações. Por esse motivo, o trabalho com temáticas como as propostas pela Seduc pode e deve ser inserido nesses encontros, que estão no escopo do ato de coordenar a atividade educativa de uma escola. Para tanto, como temos discutido, é preciso que a coordenação compreenda seu papel e consiga mediar e articular essas ideias, convidando e convencendo os demais segmentos a construírem uma educação cada vez mais consciente e livre de preconceitos.

3 METODOLOGIA

Este estudo adotou como opção metodológica a abordagem qualitativa e foi desenvolvido em forma de um estudo de caso do tipo etnográfico. Como explicam Silva e Mathias (2018, p. 54) "a pesquisa qualitativa ocupa um espaço devidamente reconhecido na academia quando se pensa em estudos e pesquisas com seres humanos e suas mais diversas relações inseridas em contextos próprios".

De acordo com Minayo (2002), a abordagem qualitativa responde a indagações muito peculiares e que, por tais características, não podem ser quantificadas, isto é, "ela trabalha com universos de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não

podem ser reduzidos à operacionalização de varáveis" (MINAYO, 2002, p. 21). Para Godoy (1995, p. 21), "a pesquisa qualitativa pode ser realizada a partir de três vertentes: pesquisa documental, estudo de caso e etnografia".

A investigação acerca do trabalho da coordenação escolar do Ceará, especificamente da Escola Gustavo Barroso, em Jaguaribe-CE, se deu a partir da junção do estudo de caso, com o emprego de recursos da etnografia. De acordo com André (1995, p. 31), para que um estudo de caso tenha caráter etnográfico "é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social".

A etnografia pode ser compreendida como "[...] a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças" (ANGROSINO, 2009, p.30). André (1995) afirma que em pesquisas educacionais, algumas condições da etnografia não necessitam ser cumpridas plenamente, tais como os longos períodos de permanência no campo e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados. "O que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito" (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Entre as exigências para que um estudo de caso seja caracterizado como do tipo etnográfico em educação estão "o uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos" (ANDRÉ, 1995, p. 28). Além disso, é possível observar na etnografia a interação entre pesquisador e os sujeitos de pesquisa; o destaque no processo, no que está acontecendo à sua volta; a representação das visões dos participantes; e, a busca de novos conceitos e novas formas de entender a realidade (ANDRÉ, 1995).

Seguindo esse itinerário, nesta pesquisa, foram utilizadas como procedimentos metodológicos a análise bibliográfica, para identificar o que já fora escrito por outros autores sobre o assunto pesquisado; a análise documental, como forma complementar à análise bibliográfica; a entrevista, para entender as posições e opiniões dos sujeitos; e a observação participante, para conhecer melhor a realidade, a partir dos comportamentos e posicionamentos dos atores envolvidos.

De acordo com Cannell e Kahn (1968, p. 527) a entrevista é uma "conversa iniciada pelo entrevistador com o objetivo específico de obter informações relevantes para a

investigação e focada por ele no conteúdo intrínseco aos objetivos da pesquisa". Já em relação à observação participante, Flick (2012) considera que existem práticas que são acessíveis somente por meio observação, e que as entrevistas e narrativas tornam os relatos sobre as práticas acessíveis e não as práticas em si. "Costuma-se dizer que a observação permite ao pesquisador descobrir como algo realmente funciona ou acontece" (FLICK, 2012, p. 149).

A pesquisa foi realizada durante o ano letivo de 2024, na Escola de Ensino Médio Gustavo Barroso, situada no distrito de Nova Floresta, Jaguaribe-Ceará e contou com a participação de dezesseis professores e um coordenador escolar, os quais foram convidados e aceitaram prontamente em fazer parte deste trabalho. As observações participantes aconteceram durante as reuniões pedagógicas realizadas no decorrer do ano letivo de 2024 e as entrevistas ocorreram em dezembro do referido ano.

As entrevistas se deram de maneira presencial e individual, na sala de reuniões da instituição de ensino, após o último encontro do grupo, em 2024, e seguiu um roteiro semiestruturado. Do universo de dezesseis professores, foram selecionados quatro para serem entrevistados, um de cada área do conhecimento. Os professores selecionados assumiam o cargo de Professor Coordenador de Área (PCA), que é um docente que possui uma liderança formativa junto aos seus pares de uma área e tem sua atuação diretamente ligada à coordenação.

Os nomes dos entrevistados serão mantidos sob sigilo, conforme combinado previamente com os integrantes da pesquisa, os quais serão mencionados neste texto em forma de siglas. Para os professores, utilizaremos a letra "P" acompanhando de um número cardinal de 1 a 4. Por exemplo: "P1" (Professor 1), P2 (Professor 2) e assim por diante. Já o coordenador escolar, por ter sido um único entrevistado, será tratado pela sigla "CE" (Coordenador Escolar). Adotamos os temos "Professor" e "Coordenador" como forma de se referir à pessoa que exerce a função de ensinar e coordenar, respectivamente, independentemente do seu gênero.

A análise dos dados se deu com base na análise categorial, uma das técnicas da Análise de Conteúdo propostas por Bardin (2011), a qual se apoia no desdobramento dos dados de uma pesquisa em categorias que podem ser agrupadas de acordo com suas semelhanças. Segundo Bardin (2011, p.15) "a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados".

A escolha por esse tipo de análise de conteúdo, a análise categorial, se apoiou no fato de algumas categorias já terem sido definidas previamente, tais como mediação e articulação, assim como da abertura para inserção de outras que viriam a surgir no decorrer da pesquisa. Adicionalmente, a categorização revela-se como uma boa alternativa quando se deseja estudar dados qualitativos como opiniões, atitudes e valores.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Ao observar o contexto da Escola de Ensino Médio Gustavo Barroso foi possível perceber que a instituição de ensino possui uma rotina de reuniões pedagógicas bastante consolidada e liderada pela coordenação. Essas reuniões ocorrem semanalmente e tratam sobre os mais variados assuntos, desde o cotidiano e as ações corriqueiras, passando pelas reflexões sobre os resultados de aprendizagem dos estudantes e intervenções desenvolvidas, até aos eventos que envolvem toda a comunidade escolar.

O coordenador escolar CE declara: "*As pautas das reuniões seguem algumas orientações da regional, mas costumamos pensar nos assuntos prioritários para a nossa escola. Então, é a própria vivência da escola que cria nossas demandas".* O coordenador ainda destaca que não é uma tarefa fácil organizar os momentos formativos, mas entende que essa é uma prioridade para a escola e para que as atividades aconteçam de maneira alinhada. *"Temos que priorizar o ensino e aprendizagem e, por isso, mesmo não sendo fácil e muitas vezes tendo que parar de fazer algo também importante, nossas reuniões e planejamentos são inegociáveis e aí contamos com a colaboração do diretor para dividir nossas atribuições" (CE).*

Um assunto presente em praticamente todas as reuniões observadas foi a temática da Equidade de Gênero e Proteção das Mulheres, proposta pela Seduc para o ano letivo de 2024. Segundo a coordenação, a insistência na abordagem se dava pelo fato de que, em 2023, a escola não conseguira aplicar o tema de maneira satisfatória. "*Ao avaliarmos o ano de 2023, percebemos que foi um ano que a escola poderia ter sido melhor em premiações, porém, não conseguimos e o que faltou, a meu ver, foi trabalhar pensando nos temas da Seduc. Em 2024, decidimos que o tema proposto pela secretaria estaria presente em tudo" (CE).*

Quando o coordenador menciona "em tudo", ele se refere, principalmente aos eventos. A escola Gustavo Barroso promove três grandes eventos que envolvem a comunidade: o Sarau Literário, da área de Linguagens e Códigos; o Café Filosófico, da área de Ciências

Humanas; e, a Feira de Ciências, das áreas de Ciências da Natureza e Matemática. Todos esses momentos aconteceram na praça da comunidade. *Nós decidimos, na Jornada Pedagógica, que todos os nossos grandes eventos seriam em praça pública ou em algum local de grande circulação de pessoas. Isso é uma forma da escola se aproximar da localidade em que está inserida e de cumprir a sua responsabilidade social" (P2).*

O primeiro evento realizado em 2024 foi o Sarau, no mês de março, e a coordenação fez uma grande mobilização junto aos professores sobre o tema, definindo as expressões artísticas que seriam trabalhadas, as autoras, pois como o tema tratava da equidade de gênero, optou-se por selecionar somente as autoras feministas. Até a realização do evento, ocorreram estudos e ensaios com os alunos. O evento contou com uma considerável participação da comunidade. *"O Sarau Literário de 2024 na praça foi muito bom, pois proporcionou para nossa localidade não somente o contato com a arte de nossos estudantes, mas também a possibilidade de se conscientizar sobre a violência e a desigualdade de gênero, que ocorre até mesmo aqui" (P1).*

O Café Filosófico, seguindo a mesma trajetória, ocorreu no mês de junho, também na praça e teve a organização dos professores da área de Ciências Humanas e novamente a articulação da coordenação escolar. O evento, em forma de uma grande peça teatral, associou personagens femininas da mitologia grega, como Antígona, assim como mulheres que fizeram história por sua luta e resistência, entre elas Joana D'Arc, Aqualtune, Dandara dos Palmares e, por fim, Maria da Penha, personagem da história contemporânea, símbolo de força contra o machismo e a violência doméstica. *"O Café Filosófico foi histórico, trazer para a praça personagens e assuntos tão significativos foi muito marcante para a sociedade local e para mudanças de pensamentos de alguns dos seus sujeitos" (P3).*

Por fim, em outubro de 2024, a escola celebrou o protagonismo feminino nas ciências, durante a Feira de Ciências, destacando as mulheres que romperam a estrutura do machismo e se consolidaram por suas descobertas científicas. Os alunos apresentaram os trabalhos destas cientistas e matemáticas, dando destaque para sua história de superação. A Feira de Ciências, assim como os eventos anteriores, teve como agente fomentador o coordenador e a execução dos professores das áreas de ciências da natureza e matemática. *"A feira veio para fechar com chave de ouro os nossos eventos, colocando as figuras femininas em destaque" (P4).* A seguir, algumas das artes de divulgação dos três principais eventos realizados pela escola em 2024.

Figuras 01 a 03 – Materiais de Divulgação: Sarau Literário; Café Filosófico; Feira de Ciências

Fonte: Acervo dos Autores (2024)

Nos três momentos, além do protagonismo dos estudantes, foram convidadas personalidades da região que representam a luta e reforçam a militância por equidade de gênero, a nível local, entre elas poetisas, escritoras, advogadas, representante dos Conselho Municipal dos Diretos das Mulheres e enfermeiras. Todas elas dialogaram com a comunidade sobre os desafios enfrentados e as conquistas das mulheres, que a todo tempo precisam romper o silêncio e a estrutura do machismo marcada por diversos tipos de violências. Abaixo, alguns registros fotográficos do Sarau Literário (Figura 04) e do Café Filosófico (Figura 05).

Figuras 04 e 05 –Alguns registros fotográficos do Sarau Literário e do Café Filosófico

Fonte: Acervo dos Autores (2024)

A inclusão desse tema se deu não somente nestes eventos, mas também em gincanas, encontros com as famílias, reunião de preparação dos estudantes para avaliações externas, em todos os momentos com a mediação da coordenação escolar. Por isso, entre os entrevistados é unânime que a temática da Seduc, em 2024, foi muito bem trabalhada e a liderança da coordenação é reiteradamente pontuda. *"A articulação da coordenação foi fundamental para que conseguíssemos desenvolver um trabalho tão primoroso e engajado com a causa da equidade de gênero, além da decisão de todos os professores abraçarem a causa feminista".*

Os professores entrevistados confirmam que o diferencial de 2024, em relação ao ano anterior, é que a temática foi bem refletida, debatida e acompanhada pela coordenação. Antes dos eventos propriamente dito, havia um planejamento e os momentos eram bem proveitosos. "*Em 2023 nós até fizemos os eventos, mas eles não envolveram a temática das relações étnico-raciais. Em 2024 a gente conseguiu trabalhar em todas as atividades. Na Jornada Pedagógica, no Sarau, no Café Filosófico, nas aulas, nas gincanas, enfim, foi bem legal" (P3).*

O professor P2 ressalta que esse trabalho da coordenação foi fundamental para que o tema estivesse constantemente nas mentes e atitudes das pessoas e mesmo tendo passado todos os trabalhos, os segmentos escolares ainda relatam, positivamente, as atividades que foram desenvolvidas. "*No ano de 2023 a gente nem lembra direito qual foi o tema tratado, mas pode perguntar aos alunos e professores qual foi o tema de 2024 que todos vão saber dizer, podem não saber tal e qual, mas dirão que era sobre as mulheres" (P2).*

Quando questionado dos motivos pelos quais os temas tiveram tratamentos diferenciados nas abordagens, o coordenador escolar CE revela que em 2023 a temática da Seduc foi uma novidade para as escolas e confessa que não conseguiu assimilar e trabalhar bem com proposta, pois até mesmo a nível estadual não houve uma preparação antecipada para o tema, como a que ocorreu em 2024. *"Na própria Jornada Pedagógica da Regional, houve uma abordagem mais evidenciada na temática de 2024, inclusive com a participação de uma palestrante, que veio tratar sobre a equidade de gênero já no início do ano letivo" (CE).*

O coordenador entende a importância e confirma que a temática de 2024 foi melhor trabalhada que a de 2023 justamente porque, enquanto gestão, fizeram uma autoavaliação e um dos pontos a desejar foi a inserção e o devido estudo do tema, dada não somente à exigência da Seduc, mas pela sua importância para a sociedade e para a formação humana dos estudantes. *"Poderíamos ter trabalhado melhor com o tema de 2023, mas, reconhecendo*

nossa limitação, fizemos o melhor com o de 2024 e assim o faremos com o de 2025 e a assim por diante" (CE).

Depreende-se, assim, que a coordenação também necessita de uma boa formação, uma capacidade de autoavaliação e a abertura ao novo para conseguir realizar as implementações necessárias no ambiente escolar e promover a sua ação pedagógica, necessariamente formativa, uma vez que sua essência no ambiente escolar é a da formação continuada de professores em serviço e as formas de como tais formações chegam aos alunos e suas aprendizagens.

Logo, o coordenador é um profissional, que sendo responsável pelo processo formativo de professores no âmbito escolar, mobiliza saberes e fazeres docentes para a realização da ação pedagógica da instituição de ensino. O trabalho com temáticas, em especial a de 2024, em comparação com a de 2023, na EEM Gustavo Barroso, demonstra que a coordenação tem o potencial de mediar e articular os docentes para práticas de impacto em diversos cenários.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A coordenação escolar é uma função que colabora com a educação cearense na intermediação de diferentes processos formativos no contexto escolar, o mais considerável deles, indubitavelmente, é o processo de ensino e aprendizagem. Para além dos conteúdos de sala de aula, a mediação de temáticas, envolvendo questões e aspectos socioambientais, proporciona o acesso dos alunos a valores e atitudes fundamentais para o convívio coletivo, vislumbrando uma sociedade e um planeta onde não haja tantas desigualdades e discriminações.

Por essa razão, a coordenação não pode prescindir de realizar uma pratica formativa em sua escola, uma vez que esta tem repercussões a longo prazo e também fazem parte da função social da escola. Na EEM Gustavo Barroso, percebe-se que o trabalho com equidade de gênero foi bem compreendido e assimilado pelo coordenador e isso fez toda a diferença na abordagem e nos impactos. O mesmo pode acontecer com outros assuntos e pontos relevantes para o local.

Com isso, é possível confirmar a hipótese inicial de que quando a coordenação escolar se apropria de um assunto ou temática e os dissemina com seu grupo de professores, mobilizando ações a as acompanhando, os resultados de suas aplicações são mais concretos e

perceptíveis na/pela comunidade escolar. É preciso, então, que a coordenação seja cada vez mais valorizada e que o coordenador se aproprie da identidade e referência formativa que a sua função representa para a escola, promovendo as devidas conexões. Se conseguirem fazer isso, não somente a integração dos temas transversais serão bem-sucedidos, mas quaisquer outros aspectos relevantes, como estratégias de ensino, métodos avaliativos, apropriação de resultados e tomadas de decisões.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar.** Campinas: Papirus, 1995.

ANGROSINO, M. V. **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

CANNELL, C. F.; KAHN, R. L. Interviewing. In: LINDZEY, G.; ARONSON, E. **The handbook of Social Psychology**. New York: Addison Wesley, 1968. v. 2. p. 526-595.

CEARÁ. Decreto n° 29.451, de 24 de setembro de 2008. Dispõe sobre o processo de escolha e indicação dos integrantes dos Núcleos Gestores das Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Ceará**, Poder Executivo, Fortaleza, CE, 01 out. 2008. Disponível em:<https://apeoc.org.br/legislacao>. Acesso em: 24 fev. 2018.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição.** São Paulo: Cortez, 1986.

DOMINGUES, I. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas. **Revista Educação PUC Campinas,** Campinas, v. 18, n. 2, p. 181-189, mai./ago. 2013. Disponível em: <http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/2027>. Acesso em: 22 jun. 2021.

FRANCO, M. A. R. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa.** 2008a, 34(1), 109-126. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100008>. Acesso em: 23 jun. 2021.

FRANCO, M. A. S. Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Múltiplas Leituras,** São Paulo, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008b. Disponível em: <https://www.metodista.br/revista/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>. Acesso em: 21 mar. 2018.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e Prática Docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas,** São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/Jun 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n4/a08v35n4.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. *In:* CANDAU, V. M (Org.). **Didática, currículos e saberes escolares.** Rio de Janeiro: D&P, 2002. p. 11-45.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência. *In:* PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, U. A. Coordenação Pedagógica: área de Formação de Professores e de atuação do Pedagogo Escolar nas Escolas Públicas da Educação Básica. *In:* **Didática e Prática de Ensino:** diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. Fortaleza: Ed. UECE, 2014. Disponível em:< http://www.uece.br/endipe2014/>. Acesso em 25 mar. 2020.

MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. Trabalho, sociedade e valor. In: NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006. p. 29-53.

ROLDÃO, M. C. Conhecimento, didáctica e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa,** v.47 n.166 p.1134-1149 out./dez. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1134.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo. php?pid=S0100-15742007000100006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SILVA, P. R. S.; MATHIAS, M. S. A etnografia e observação participante na pesquisa qualitativa. **Ensaios Pedagógicos,** Sorocaba, v.2, n.1, p.54-61, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/65>. Acesso em 01 set. 2019.

VIEIRA, C. M. A. **Coordenação escolar e avaliações em larga escala: uma análise dessa relação em escolas estaduais do Vale do Jaguaribe-CE.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Feral da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em:< https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/29834>. Acesso em: 27 abr. 2025.

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E EQUIDADE DE GÊNERO: como a escola pode contribuir para a geração de novos jovens e para o desenvolvimento de uma prática plural e acolhedora

Full-time education and gender equity: *how the school can contribute to the generation of new youth and to the development of a pluralistic and welcoming practice*

Glaydson Braga e Silva[1]
Aline da Silva Machado de Oliveira[2]
Samuel dos Santos Rodrigues[3]

Resumo:
O objetivo deste artigo é o de analisar de que forma a escola, especialmente a de tempo integral, pode atuar na desconstrução do machismo estrutural presente na educação brasileira, promovendo a equidade de gênero, a valorização do protagonismo feminino e a transformação de práticas pedagógicas que historicamente reproduzem desigualdades. O estudo se fundamenta em questões do machismo estrutural na educação (Barrachi, 2004; Bourdieu, 1999), passando-se ao relato da importância da escola em tempo integral nesta desconstrução, o que inclui o envolvimento de todos os agentes da educação, incluindo família e comunidade (Roveroni, Momma, Guimarães, 2019; Freire, 2000), chegando-se à importância de uma boa formação docente (Carvalho, 2004; Bourdieu, 1999) para que se consigam ações educacionais mais equitativas. O trabalho tem abordagem qualitativa, finalidade básica, objetivo descritivo e método sustentado em descrição de experiências, com o consequente embasamento bibliográfico. Ele contribuirá para a ampliação das práticas educativas voltadas à equidade de gênero, oferecendo subsídios teórico-metodológicos para estratégias pedagógicas que promovam o protagonismo feminino no ambiente escolar. Ao evidenciar a escola de tempo integral, a pesquisa fomentará a formação de uma cultura escolar mais inclusiva e crítica, impactando na construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

Palavras-chave: Machismo. Escola em tempo integral. Formação docente.

Abstract:
The objective of this article is to analyze how school, specially the full-time schools, can contribute to the deconstruction of structural male chauvinism present in Brazilian education, promoting gender equity, valuing female protagonism, and transforming pedagogical practices that have historically reproduced inequalities. The study is grounded in discussions of structural male chauvinism in education (Barrachi, 2004; Bourdieu, 1999), advancing to highlight the importance of full-time schools in this destructions process, including the

[1] Doutorando em Ciências da Educação (UNADES), Coordenador da EEMTI Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco – Fortaleza–CE, glaydson.silva1@prof.ce.gov.br, ORCID ID: https://orcid.org/0009-0006-4012-4819.
[2] Especialista em Gestão Escolar (UFJF), Diretora da EEMTI Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco – Fortaleza–CE, aline.oliveira1@prof.ce.gov.br.
[3] Especialista em Ensino de Matemática no Ensino Médio (IFRN), Coordenador da EEMTI Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco – Fortaleza–CE, samuel.rodrigues@prof.ce.gov.br.

involvement of all educational agents, such as families and communities (Roveroni, Momma, Guimarães, 2019; Freire, 2000), and culminating in the need for high-quality teacher training (Carvalho, 2004; Bourdieu, 1999) to enable more equitable educational actions. The research adopts a qualitative approach, with a basic purpose, descriptive objective, and a method supported by the description of experiences, accompanied by bibliographical grounding. This work will contribute to the expansion of educational practices aimed at gender equity, providing theoretical and methodological support for pedagogical strategies that foster female protagonism within the school environment. By highlighting the role of full-time schools, the study promotes the development of a more inclusive and critical school culture, thus impacting the construction of a fairer, democratic, and egalitarian society.

Keywords: *Male chauvinism. Full-time school. Teacher training.*

1 INTRODUÇÃO

A persistência do machismo estrutural no sistema educacional brasileiro representa um desafio histórico e contemporâneo, manifestando-se por meio de práticas pedagógicas, materiais didáticos e dinâmicas escolares que reforçam estereótipos de gênero e limitam o pleno desenvolvimento educacional de meninas e mulheres. Como demonstram estudos recentes, essa problemática tem suas raízes em instituições como a Igreja e o Estado, que naturalizaram hierarquias de gênero ao longo dos séculos, e se reproduz atualmente no ambiente escolar através de mecanismos sutis, porém profundamente enraizados.

O tema é fundamental para revelar as práticas históricas e contemporâneas que perpetuam desigualdades de gênero no ambiente escolar. Compreender essas dinâmicas possibilita desenvolver práticas pedagógicas críticas, além de políticas públicas que promovam a equidade, fortalecendo o papel transformador da educação na desconstrução de hierarquias sociais injustas.

Parte-se da hipótese de que a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e projetos de valorização do protagonismo feminino em escolas de tempo integral contribuem significativamente para a desconstrução do machismo estrutural no ambiente educacional, promovendo a equidade de gênero e o fortalecimento da autoestima e da autonomia das estudantes.

Este estudo propõe analisar em que medida a escola de tempo integral, por meio de práticas pedagógicas inclusivas e ações afirmativas, constitui-se como espaço estratégico para a desconstrução do machismo estrutural na educação brasileira, promovendo a equidade de gênero e a valorização do protagonismo feminino no ambiente escolar.

Assim, o trabalho estará sustentado em três pilares: no papel do machismo estrutural presente na educação; no papel que a escola, em especial a de tempo integral, tem nesta desconstrução; e na formação de professores, o que é essencial para que tenhamos práticas pedagógicas comprometidas com a construção de uma educação verdadeiramente equitativa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O machismo estrutural na educação brasileira é fruto de uma herança histórica de instituições como a Igreja e o Estado, que acabam naturalizando a hierarquia de gênero (Barrachi, 2004; Bourdieu, 1999). Essa desigualdade reproduz-se no ambiente escolar de muitas maneiras tais como através de estereótipos nos materiais didáticos, que associam homens a profissões de prestígio e mulheres a atividades domésticas (Baptista, 2020; Moreno, 1999).

Outra maneira que reproduz essa desigualdade encontra-se nas expectativas comportamentais diferenciadas entre meninos e meninas, que penalizam a indisciplina feminina enquanto toleram a masculina (Gama, 2004), assim como na invisibilização que o sistema educacional do Brasil faz, negligencia as contribuições femininas, sobretudo nas ciências e apagando feitos históricos de mulheres (Magalhães, 2024).

Como uma possível saída, a escola em tempo integral emerge como estratégia transformadora nesse cenário. Com sua carga horária ampliada, possibilita a revisão curricular com perspectiva de gênero, o desenvolvimento de projetos de empoderamento feminino em áreas científicas, como o programa *Elas na Matemática* (Ceará, 2024), além da ampliação de diálogos com famílias e comunidade escolar (Roveroni; Momma; Guimarães, 2019). Essa modalidade educacional alinha-se à proposta de Freire (2000) de uma pedagogia crítica e reflexiva, formando estudantes como agentes ativos na desconstrução de desigualdades.

Não obstante o exposto, os avanços dependem também de uma formação docente qualificada. A formação continuada deve superar as lacunas da graduação, que frequentemente omitem essas temáticas (Melo; Santos, 2020), capacitando professores para enfrentar resistências e implementar práticas equitativas.

Assim, a desconstrução do machismo na educação não é algo simples, e exige ação tripartite, a saber: reconhecimento de suas raízes históricas; aproveitamento do potencial da escola integral; e investimento na formação docente. Conforme Santos (2001), apenas através

de projetos intencionais que valorizem o protagonismo feminino será possível transformar a escola num espaço genuinamente igualitário.

3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, pautada na análise crítica de referenciais teóricos que discutem a relação entre gênero, educação e machismo estrutural no contexto brasileiro.

Foi eleita a abordagem qualitativa por permitir uma compreensão mais aprofundada das nuances que permeiam a desigualdade de gênero assim como o machismo no ambiente escolar, bem como por viabilizar a interpretação das estratégias pedagógicas capazes de promover sua desconstrução.

Baseado em Gil (1994), a abordagem qualitativa é aquela em que se considera que existe uma relação entre o mundo e o sujeito, e que não pode ser traduzida em números, sendo descritiva, onde o pesquisador tende a analisar seus dados indutivamente. Aqui, o autor é a peça-chave. Ele analisa criticamente os dados e interpreta-os para chegar às suas conclusões.

Quanto à natureza da pesquisa, o trabalho encontra-se alicerçado em pesquisa de finalidade básica, que consoante Silva Júnior *et al.* (2000), é todo aquele trabalho teórico que visa ao aprofundamento, dentro de um tema, não tendo a intenção de resolver alguma situação real ou problema na prática.

Com relação ao objetivo, o estudo é descritivo, já que, conforme Gil (1994), intenciona descrever as características de certo fenômeno, ou estabelecer relações entre variáveis. Sampieri, Collado e Lucio (2013) asseguram que os estudos descritivos são aqueles baseados em assuntos teóricos e buscam especificar as propriedades, as características e os perfis de qualquer fenômeno que se submeta a uma análise.

Quanto ao método, a pesquisa está sustentada em descrição de experiências cotidianas, com o consequente embasamento bibliográfico, que, conforme Gil (2002), é aquele baseado em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Já para Lima e Mioto (2007), a pesquisa bibliográfica se dá através de um maior alcance de informações referentes ao seu objeto de pesquisa. Assim, quanto maior a profundidade das informações, mais rico ficará o estudo, uma vez que se distanciará do senso comum.

Este trabalho foi alicerçado em diversos autores e estudiosos que pesquisaram substancialmente a temática de gênero, educação e machismo estrutural, e que, de forma

sapiente, discorreram sobre os assuntos abordados neste artigo, argumentando e extraindo relevantes apontamentos.

Optou-se por priorizar publicações dos últimos 25 anos (1999–2024), o que inclui trabalhos seminais fundamentais para a compreensão do problema, adotando-se, assim, como lente teórica, perspectivas de Bourdieu (1999) e Freire (2000), de modo a abarcar tanto discussões clássicas, quanto contemporâneas sobre o tema. Nisso, utilizou-se como fonte de pesquisa os Periódicos CAPES, *Google* Acadêmico e *SciELO*.

A análise dos dados bibliográficos fundamentou-se na identificação das fontes e em sua triagem, sendo estes organizados em três eixos temáticos: o primeiro, nas manifestações do machismo estrutural na educação; o segundo, no potencial da escola em tempo integral como estratégia de equidade de gênero; e o terceiro, na formação docente para a desconstrução de hierarquias de gênero, os quais orientaram a discussão e a análise dos resultados.

A fim de manter a garantia da pertinência e do rigor teórico da pesquisa, estabeleceram-se critérios claros e bem definidos de seleção das fontes. Incluíram-se estudos com abordagem explícita da intersecção gênero e educação, com ênfase nas manifestações do machismo estrutural no ambiente escolar. Também se levou em consideração estudo que evidenciasse estratégias pedagógicas de equidade de gênero. Para isso, considerou-se fundamental que essas produções estivessem publicadas em periódicos revisados por pares, livros especializados ou normativos de instituições relevantes.

Em contraponto, excluíram-se produções que tratassem a questão de gênero de forma tangencial, sem relações diretas com o contexto educacional. Da mesma forma, foram descartados trabalhos sem embasamento teórico-metodológico consistente e com relatos sem fundamentação científica ou meramente opinativos.

Essa triagem permitiu selecionar um *corpus* bibliográfico alinhado aos objetivos da pesquisa, garantindo a qualidade e a solidez da análise desenvolvida.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A educação brasileira vem, ao longo dos anos, colocando a mulher em segundo plano, não obstante as mudanças que estão sendo implementadas pelas escolas, na tentativa de reverter esta situação.

Nesta seção, será apontado como o machismo estrutural está sedimentado no campo educacional, e quais os impactos na educação. Posteriormente, será vista a importância da

escola em tempo integral nesta desconstrução. Após, abordar-se-á a importância da formação docente para as corretas ações didático-pedagógicas no enfrentamento das questões de desigualdade de gênero.

Tudo isso objetiva compreender melhor a temática em questão e traçar melhores estratégias educacionais para a mudança do cenário que patenteia a desigualdade de gênero, passando-se, a partir daí, a colocar a mulher no papel de protagonista nas relações educacionais e no processo de ensino-aprendizagem.

4.1 Machismo Estrutural na Educação Brasileira: Análise das Raízes Históricas e Manifestações Contemporâneas

Nos dias atuais, em nossa sociedade brasileira, ouvir e vivenciar palavras e ações machistas permanece sendo prática bem corriqueira, uma vez que elas se encontram bastante vivas nos diversos setores sociais, inclusive na educação.

De acordo com Silva e Laport (2019), o machismo é compreendido quando concede uma ideologia de superioridade do homem sobre a mulher, passando a impor de forma desigual no universo feminino. Marran e Zenatti (2022) discorrem que estas desigualdades destacam a mulher como uma pessoa sem direitos à fala, estando incumbida pelo mando do homem, que a trata de forma submissa.

Segundo Oliveira e Pedersen (2017), esta ação é intencional, sempre no intuito de atender diversos poderes e interesses de instituições de influência, dentre as quais podemos citar a Igreja e o Estado.

No viés da Igreja, a maior concepção machista é abordada por Barrachi (2004) que afirma que há um mito de que a mulher foi criada por Deus, oriunda de uma costela de Adão, caracterizando-se daí a submissão da mulher frente ao homem.

Bourdieu (1999) ratifica que a Igreja é marcada pelo antifeminismo profundo, inculcando explicitamente uma moral familiarista dominada pelos valores patriarcais, e pelo dogma da inata inferioridade das mulheres.

Quanto ao Estado, Bourdieu (1999) afirma que esta instituição confirma sua posição machista quando ratifica e reforça as prescrições e as proscrições do patriarcado privado com as de um patriarcado público, gerindo e regulamentando o direito de família, assim como fazendo a divisão arquetípica entre o masculino e o feminino, ficando as mulheres com a parte ligada ao Estado social, não só como responsáveis por, como enquanto destinatárias privilegiadas de seus cuidados e de seus serviços.

Historicamente, o Brasil possui marcas machistas fincadas no sistema educacional. Desde a educação infantil, a escola acata a dicotomia do azul e rosa, interligando-as a gêneros distintos. Sousa e Fialho (2019) reforçam que nela as crianças já são educadas de forma diferente, sendo que a escolha da roupa azul para menino, e rosa para menina, já pode ser considerada como o primeiro indício à disseminação da dualidade de papéis que cada um exerce socialmente.

Na mesma óptica, as autoras ilustram que brinquedos e brincadeiras na educação ganham especificidades singulares, tornando-se oportunas para determinado sexo, em detrimento do outro.

Outro ponto de prevalência machista na educação está nos livros didáticos, que normalmente retratam homens em posições de prestígio e mulheres em atividades submissas, geralmente domésticas e de cuidados.

Baptista (2020) e Moreno (1999) evidenciam como os livros didáticos perpetuam estereótipos de gênero, representando homens brancos heterossexuais em posições profissionais de prestígio, enquanto vinculam mulheres a atividades domésticas e de cuidado, naturalizando desigualdades e desvalorizando as capacidades intelectuais femininas, padrão que urge ser superado.

A diferenciação de gênero também se manifesta nas expectativas comportamentais em sala de aula. Enquanto a indisciplina feminina é vista como transgressão aos padrões de gênero, a masculina é frequentemente naturalizada por todos, revelando, indiscutivelmente, um duplo padrão discriminatório.

Gama (2004) ressalta que na educação há expectativas sociais diferenciadas para homens e mulheres, marcadas pelas desigualdades de gênero, advindas de uma cultura androcêntrica. Assim, o gênero se caracteriza como um demarcador, onde as participações das atividades são autorizadas ou desautorizadas, interditadas no gênero e no/pelo currículo. A exemplo disso, podemos observar quando geralmente os meninos praticam futebol, e as meninas, dança, artesanato, crochê ou arte culinária.

Outro exemplo de como a escola, muitas vezes de maneira inconsciente, acaba por reproduzir valores machistas, os quais se manifestam no momento em que se solicita a presença de um responsável para tratar de questões relativas ao estudante. Predominantemente, a convocação inicial recai sobre a mãe ou sobre uma mulher responsável, relegando ao segundo plano a possibilidade de contato com o pai ou outro responsável masculino. Essa prática reforça uma imagem estereotipada segundo a qual o

homem estaria inevitavelmente ocupado com o trabalho, enquanto a mulher permaneceria em casa, o que, na realidade contemporânea, revela-se cada vez menos verdadeiro. Santana (2012) relata que isso se dá devido à sociedade acreditar que o hábito de cuidar dos filhos continua sendo responsabilidade da mulher, com todos os esforços físicos e psicológicos que isso representa.

Trata-se de uma prática da qual a escola precisa se desvincular, a fim de compartilhar a responsabilidade pela educação também com o pai ou com o responsável masculino pelo estudante, evitando, assim, a sobrecarga exclusiva da mulher, já demasiadamente atribulada com tarefas e responsabilidades tanto no âmbito doméstico, quanto no profissional.

O sistema educacional brasileiro ainda negligencia as contribuições femininas, sobretudo nas ciências, apagando feitos históricos de mulheres. Como destaca Magalhães (2024), a desigualdade de gênero está enraizada no currículo e nas práticas didáticas, reforçando estereótipos que desestimulam meninas a seguirem carreiras científicas tradicionalmente masculinizadas.

Assim, contribuições científicas como as de Hypatia (351-370 d.C.), na matemática e astronomia, de Marie Curie (1867-1934), pioneira no estudo da radioatividade, de Ada Lovelace (1815-1852), sendo a primeira programadora da história, e de Sônia Guimarães (1957), primeira mulher negra brasileira doutora em física e atual professora do ITA, permanecem bastante esquecidas, sendo raramente mencionadas nos livros didáticos brasileiros, perpetuando uma lacuna na divulgação do protagonismo feminino na ciência, fruto das constantes tentativas de silenciamento das vozes femininas, advindas do machismo que permanece fortemente hospedado no sistema educacional brasileiro.

Nesse contexto, a escola, em especial a de tempo integral, assume um papel crucial na desconstrução da representação da mulher como figura coadjuvante. Ao adotar estratégias que promovam seu protagonismo, essa instituição não apenas impacta positivamente o desenvolvimento psicológico e autoestima femininos, mas também influencia sua trajetória profissional e pessoal. São possibilidades que serão exploradas a seguir.

4.2 Diálogos sobre Gênero na Educação: O Potencial da Escola em Tempo Integral como Estratégia para a Desconstrução do Machismo Estrutural na Educação

Como se observa, o machismo estrutural encontra-se bastante enraizado na educação, fazendo com que a mulher permaneça sendo posta em planos bem inferiores aos dos homens, criando-se um hiato de gênero na educação. Conforme Beltrão e Alves (2009), essa

disparidade educacional ocorreu porque, até meados do século XX, os índices de alfabetização e escolarização masculinos superavam os femininos, diferença determinada por fatores histórico-estruturais, e não biológicos.

Mariano (2025) relata que a escola é uma instituição plenamente passível de desconstruir desigualdades de gênero, promovendo uma educação crítica e emancipatória, que incentiva os discentes a refletirem sobre seus papéis sociais, e que sejam capazes de transformar relações opressoras, inclusive as de gênero.

Santos (2001) enfatiza a necessidade de a escola desenvolver projetos que ampliem o protagonismo feminino e juvenil, fomentando interações comunitárias e reflexões sobre igualdade de gênero. Essa atuação transforma a escola em agente fundamental na desconstrução de estereótipos. Freire (2000) complementa que tal educação deve ser crítica, formando estudantes como sujeitos ativos na construção do conhecimento e da realidade social.

Como destacam Roveroni, Momma e Guimarães (2019), a escola em tempo integral, ao promover uma educação integral e experiências concretas que ampliam a consciência discente, oferece condições privilegiadas para abordar a equidade de gênero. Seu tempo estendido, com relação às escolas em tempo regular, possibilita diálogos mais profundos sobre igualdade, transformando tanto o ambiente escolar quanto o papel social da mulher.

A escola em tempo integral apresenta estratégias eficazes para promover a equidade de gênero e valorizar o papel da mulher no ambiente educacional. Entre suas potencialidades, destacam-se: a implementação de práticas pedagógicas inclusivas que reduzem disparidades de desempenho entre gêneros; desenvolvimento de projetos que fortalecem a autoestima e autonomia feminina; e a desconstrução de estereótipos por meio do debate sobre gênero e sexualidade.

Essa modalidade de ensino permite ainda: criar espaços de reflexão sobre participação social da mulher, envolvendo especialmente meninos; promover diálogos com famílias acerca do papel feminino na sociedade; e criar parcerias com especialistas para atividades formativas. Tais ações contribuem para um ambiente escolar mais igualitário.

Um outro eixo fundamental é a ampliação do diálogo junto ao corpo discente com base no combate à evasão feminina, causada por gravidez precoce, violência doméstica ou dificuldades financeiras. Neste mesmo viés, os trabalhos vão desde o acolhimento e rodas de conversa, passando-se por constantes motivações inclusive mostrando a importância de as meninas chegarem ao nível superior, conquista, até antes, bastante complicada de se atingir.

Além das ações mencionadas, a escola em tempo integral pode promover equidade de gênero mediante adaptação curricular nesta perspectiva, assim como através da reestruturação de espaços e atividades inclusivas. Também se pode dar por meio do incentivo à participação feminina em projetos científicos, como, por exemplo, o programa *Elas na Matemática*[4] (Seduc-CE), que fomenta o protagonismo feminino na matemática através de bolsas de estudo mensais.

A efetivação dessas ações na escola em tempo integral, mediante projetos bem planejados, impactará positivamente toda a comunidade escolar, especialmente as estudantes, grupo frequentemente marginalizado em suas reais potencialidades. Para tanto, torna-se imprescindível o investimento na formação docente, como discutiremos a seguir.

4.3 Para Além da Sala de Aula: A Formação Continuada como Estratégia para Desconstrução de Hierarquias de Gênero na Educação

A formação continuada docente se revela fundamental na educação contemporânea. Ela é essencial ao constante aprimoramento do ensino e da aprendizagem, garantindo que nossos educadores permaneçam atualizados para o desenvolvimento de novas competências e habilidades, uma vez que lidamos com estudantes ávidos por conhecimento e que necessitam ser formados em sua integralidade, nos aspectos cultural, emocional, social, físico e cognitivo. Ela proporciona a superação de práticas improvisadas e a adequada resposta às complexas demandas estudantis num contexto de globalização da informação. Melo e Santos (2020) têm a mesma opinião quando destacam que a formação continuada é concebida, no discurso oficial, como um processo de atualização frente a rápida renovação dos conhecimentos e ao avanço tecnológico.

À guisa da mesma temática, Brasil (2020) afirma que a formação continuada do professor deve apropriar-se de novos conhecimentos e possibilitar aperfeiçoamento profissional, bem como fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Isso reforça a necessidade premente de que os docentes sejam atualizados em sua formação para que possam dar o melhor de si nas diversas temáticas, inclusive de gênero, tão relegadas ao esquecimento durante anos.

[4] Segundo Ceará (2024), o projeto Elas na Matemática pertence à Secretaria de Educação do Ceará (Seduc-CE) e tem como objetivo geral fomentar a equidade de gênero e a inclusão de mulheres na educação, visando desconstruir estereótipos de gênero, combater o preconceito e estimular o protagonismo feminino na área da Matemática. Os objetivos específicos visam à equidade de gênero, o protagonismo feminino, o interesse e engajamento das estudantes na matemática, além da participação ativa das estudantes.

Os docentes frequentemente manifestam insegurança ou resistência em abordar questões de gênero em sua prática pedagógica. Essa dificuldade decorre principalmente da lacuna da formação inicial deficitária, já que muitas universidades ainda negligenciam ou tratam superficialmente tais temáticas, incluindo a discussão sobre equidade de gênero e valorização feminina.

A formação continuada em gênero só se efetivará quando os docentes aplicarem tais conhecimentos em sua prática pedagógica, transformando as hierarquias de gênero no cotidiano escolar. Como destacam Carvalho (2004) e Bourdieu (1999), esse processo exige a integração entre teoria e prática docente, além de uma abordagem holística na formação de educadores e estudantes, visando ao desenvolvimento integral.

Considerando a relevância da temática, a formação docente deve incluir sistematicamente estudos sobre gênero e diversidade, metodologias inclusivas, mediação de conflitos além de comunicação não-violenta. Tais eixos formativos, entre outros que possam emergir, reforçam o papel transformador da escola, frente às questões de gênero na sociedade.

Cabe, portanto, à educação, não apenas fortalecer o protagonismo feminino, mas também garantir que as mulheres ocupem todos os espaços sociais a que aspiram, reafirmando que seu lugar é exatamente onde desejem estar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo enfocou como o machismo estrutural se manifesta no sistema educacional brasileiro, perpetuando desigualdades de gênero através de práticas pedagógicas e materiais didáticos que reforçam estereótipos tradicionais. A análise demonstrou que a escola em tempo integral, com seu tempo de atendimento ampliado, apresenta-se como um agente transformador significativo na promoção da equidade de gênero, seja através da revisão curricular, seja através da implementação de projetos específicos ou ainda pela formação de estudantes como agentes de mudança social.

Os estudos destacam, contudo, que a efetividade dessas iniciativas está intrinsecamente vinculada à qualidade da formação docente, área que ainda apresenta lacunas significativas no tratamento das questões de gênero. A superação deste desafio exige uma abordagem integral que articule consistentemente a teoria com a prática educativa.

Os resultados obtidos apontam para a importância de uma abordagem sistêmica que combine o enfrentamento das raízes históricas do machismo na educação, com o consequente

aproveitamento das potencialidades específicas da escola integral e um investimento consistente na qualificação docente.

Como direção para futuras investigações, identifica-se a necessidade de pesquisas empíricas que avaliem sistematicamente os resultados dos projetos de equidade implementados em escolas de tempo integral, com especial atenção aos processos de formação docente e às estratégias mais eficazes para desconstrução de estereótipos em diferentes contextos educacionais.

Conclui-se que somente através de intervenções articuladas e contextualizadas será possível alcançar uma educação verdadeiramente equitativa, capaz de desconstruir as hierarquias de gênero ainda presentes no cotidiano escolar e promover transformações sociais cada vez mais amplas.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, R. F. A representação das masculinidades no livro didático da Educação de Jovens e Adultos. **Educação**: Teoria e Prática, [*s.l.*], v. 30, n. 63, p. 1-18, 28 ago. 2020. Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP. http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s13460.

BARRACHI, S. B. M. Feminismo e educação: um desafio do passado ou uma questão repensada. **Revista Nucleus**, [*s. l*], v. 2, n. 1, p. 163-168, abr. / out. 2004. Disponível em: https://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/download/419/466/1787. Acesso em: 31 mar. 2025.

BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, [*s. l*], v. 39, n. 136, p. 125-156, jan. / abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/8mqpbrrwhLsFpxH8yMWW9KQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 abr. 2025.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada).** Brasília: MEC/Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3346/parecer-cne-cp-n-14. Acesso em: 20 abr. 2025.

CARVALHO, M. E. P. Pierre Bourdieu sobre gênero e educação. **Revista Ártemis**, *[S. l.]*, n. 1, 2004. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/2364. Acesso em: 20 abr. 2025.

CEARÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. **Elas na Matemática,** Fortaleza, 2024. Disponível em: https://www.ced.seduc.ce.gov.br/elas-na-matematica-mais-matematica/. Acesso em: 15 abr. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

GAMA, Y. M. S. **Gênero no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental**: concepções e vivências de professoras. 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

LIMA, T. C. S; MIOTO, R. C. T. Procedimentos Metodológicos na Construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis, 2007, v. 10, p. 37-45. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

MAGALHÃES, L. S. **Mulheres nas Ciências**: percepções de estudantes da licenciatura em ciências biológicas. 2024. 46 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Águas Lindas de Goiás – GO, 2024.

MARIANO, M. L. S. **Educação dos sensíveis e enfrentamento da violência escolar**. 2025. 89 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de P.P.G. Educação, Centro Universitário Unimais, Inhumas, 2025. Disponível em: http://65.108.49.104:80/xmlui/handle/123456789/1070. Acesso em: 18 abr. 2025.

MARRAN, L. A.; ZENATTI, S. **A atuação do setor de gestão de pessoas no combate ao machismo corporativo praticado contra mulheres**. 2022. 39 f. Monografia (Especialização) - Curso de Gestão de Recursos Humanos, Centro Paula Souza, Faculdade de Tecnologia de São Carlos, São Carlos, 2022.

MELO, E. S. N.; SANTOS, C. R. A formação continuada de professores(as) no Brasil: do século XX ao século XXI. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 11, p. 88-104, 2020.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina:** o sexismo na escola. São Paulo: Moderna. Editora Universidade Estadual de Campinas, 1999.

OLIVEIRA, B. R.; PEDERSEN, J. R. Machismo e violência contra a mulher**. Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 9, n. 1, 2017. Disponível em: https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/85655. Acesso em: 13 abr. 2025.

ROVERONI, M.; MOMMA, A. M.; GUIMARÃES, B. C. Educação integral, escola de tempo integral: um diálogo sobre os tempos. **Cadernos Cedes**, [*s.l.*], v. 39, n. 108, p. 223-236, ago. 2019. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622019219069.

Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/s9H3HrY6rx9XKsgz58jNrhs/. Acesso em: 01 abr. 2025.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5ª ed. Porto Alegre: McGraw Hill/Penso, 2013.

SANTANA, D. F. **Discriminação da mulher e do Direito do Trabalho:** da proteção à promoção da igualdade. Conteúdo Jurídico, Brasília-DF: 13 fev. 2012. Disponível em: https://www.conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/27848/discriminacao-da-mulher-e-do-direito-do-trabalho-da-protecao-a-promocao-da-igualdade. Acesso em: 04 abr. 2025.

SANTOS, J. V. T. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educ Pesq**, v. 27, n. 1, São Paulo Jan./Jun. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/zq4vP9BCQsBDVrD8CHjfBbk/. Acesso em: 02 abr. 2025

SILVA, G. C. F. O.; LAPORT, T. J. Machismo: fruto de esquemas desadaptativos. **Revista Mosaico**, [*s.l.*], v. 10, n. 1, p. 20-28, 25 jun. 2019. Universidade Severino Sombra. http://dx.doi.org/10.21727/rm.v10i1.1758. Disponível em: https://editora.univassouras.edu.br/index.php/RM/article/view/1758. Acesso em: 10 abr. 2025.

SILVA JÚNIOR, C. A. et al. **Metodologia da pesquisa educacional.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUSA, F. G. A.; FIALHO, L. M. F. Feminismo e machismo na escola: desafios para a educação contemporânea. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 1, p. 35-49, ago. / out. 2019. Trimestral. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/5297/3728. Acesso em: 07 abr. 2025.

UMA REFLEXÃO SOBRE GÊNERO, ESCOLA, CURRÍCULO E TEORIA *queer*

A Reflection On Gender, School, Curriculum And queer Theory

Maria Irene Esmeraldo Paz [1]
Eliane da Silva Ferreira Moura [2]
Tereza Mônica Viana de Castro [3]

Resumo:
Esse artigo tem como objetivo fazer uma reflexão sobre questões que envolvem currículo e práticas escolares atuantes na produção e na reprodução das relações de gênero socialmente construídas, pautando-se por relações desiguais entre escolares, e como a teoria *queer* traz uma reflexão para um currículo mais abrangente, reflexivo e de respeito às diferenças. Trazemos o conceito de gênero como essencial na constituição de identidades masculinas e femininas, sob a ótica de como os conceitos são construídos e reafirmados na escola diariamente. Este trabalho evidencia a importância da teoria *queer* na constituição do currículo escolar como prática reflexiva para uma educação que não reforce o sexismo. De caráter bibliográfico foram utilizadas concepções de gênero, escola, currículo e teoria *queer* tais como: Scott (1996); Silva (1999); Louro (2003, 2004); entre outros. As reflexões apontadas nos mostram a necessidade de uma mudança nas concepções e organização da escola, os materiais didáticos, os conteúdos, as representações, discursos e até mesmo os silêncios influenciam na construção das identidades. Percebemos nessas reflexões a importância da problematização de questões de gênero na escola, bem como um currículo reflexivo com a inclusão da teoria *queer* como uma forma de promover a igualdade e a diversidade.

Palavras-chave: Gênero. Escola. Currículo. Teoria *queer*.

Abstract:
This article aims to reflect on issues involving curriculum and school practices that are active in the production and reproduction of socially constructed gender relations, guided by unequal relationships between students, and how queer theory brings a reflection for a more comprehensive, reflective curriculum that respects differences. We bring the concept of Gender as essential in the constitution of masculine and feminine identities, from the perspective of how concepts are constructed and reaffirmed in schools on a daily basis. This work highlights the importance of queer theory in the constitution of the school curriculum as a reflective practice for an education that does not reinforce sexism. Bibliographic concepts of gender, school, curriculum and queer theory were used, such as: Scott (1996); Silva (1999); Louro (2003, 2004); among others. The reflections highlighted show us the need for a change in the conceptions and organization of schools, teaching materials, content, representations, discourses and even silences that influence the construction of identities. We

[1] Mestranda do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri-URCA. Orientadora da Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem na 19ª Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação (CREDE 19).
[2] Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFPE-Salgueiro. Superintendente Escolar na 19ª Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação (CREDE 19).
[3] Mestra pelo Mestrado Profissional em Ensino em Saúde da UNILEÃO. Articuladora de Gestão da 19ª Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação (CREDE 19).

perceive in these reflections the importance of problematizing gender issues in schools, as well as a reflective curriculum with the inclusion of queer theory as a way of promoting equality and diversity.

***Keywords**: Gender. School. Curriculum. queer Theory.*

1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre questões que abrangem gênero, sexualidade e currículo no espaço escolar tem se revelado uma necessidade cada vez mais urgente, que merece visibilidade no cenário educacional atual, principalmente por se tratar de um assunto que repercute diretamente na formação do indivíduo e na postura adotada frente às diferenças inseridas no contexto social e educacional (Fialho; Nascimento; Xerez, 2016).

Ao longo da história, homens e mulheres são levados a desempenhar papéis socialmente construídos. Eles são reproduzidos tanto na família, quanto nos mais diversos espaços sociais no sentido de disseminar normas e modelos de comportamentos para esses indivíduos. Sabemos que no espaço escolar, esses papéis circulam permanentemente como meio de reprodução desses ideais, contribuindo, dessa forma, nas relações de gênero para o fortalecimento da discriminação entre os sexos. Esses pontos podem ser percebidos ao fazermos uma análise dos programas de estudos destinados ao ensino de meninas e meninos que se diferenciavam em relação aos conhecimentos ensinados.

De acordo com Silva (1999), certas matérias e disciplinas eram consideradas naturalmente masculinas, enquanto outras eram consideradas naturalmente femininas. Do mesmo modo, certas carreiras e profissões eram consideradas privilégios masculinos. Para ele, os estereótipos de gênero não só estavam disseminados, como também eram partes integrantes da formação que ocorria nas instituições educacionais.

Nesse sentido o currículo educacional reflete e reproduz os estereótipos da sociedade. Ele tem sido visto como uma arena de disputas por excelência no universo escolar, tendo em vista que ele transparece determinadas concepções de homem e sociedade.

Segundo Arroyo (2013), o currículo se configura como um campo de batalha de interesse político, um espaço de constantes disputas, um território que captura atenção daqueles que estão no poder, pois o controle sobre a escola é de grande interesse dos grupos que estão no poder, não com vistas ao interesse que o filho do trabalhador tenha uma educação diferenciada de qualidade, mas estão em constante disputa pelo o território escolar para que não possam perder o domínio sobre aqueles que estão sobre sua tutela.

Assim, na perspectiva de um currículo mais reflexivo e abrangente que represente as necessidades daqueles que estão em processo de formação, faremos uma reflexão sobre a relação entre o currículo escolar e a teoria *queer*, explorando como essa perspectivas pode contribuir para uma educação mais, reflexiva, inclusiva e abrangente.

Assim como educadoras e estamos inseridas diretamente no processo das crianças e jovens, vivenciando no cotidiano as questões de gênero dentro do ambiente escolar podemos dizer da nossa experiência nesse movimento de busca por uma escola mais integrativa, onde todos possam ser acolhidos, respeitados dentro das suas diversidades.

Vimos como a escola tem um currículo aquartelado, fechada sem abertura para as novas possibilidades, diversidades de gênero, que traga uma reflexão que dê oportunidadede pensar em uma escola da diversidade, que pense nas crianças e jovens, não apenas como seres binários, masculino e o feminino, mas o gênero e a sexualidade com sua diversidade sem a necessidade de regulação, respeitando que existe outras formas de viver as sexualidades sem marcadores sociais, culturais que querem determinar os desejos dos corpos.

Diante do exposto compreendemos que o currículo revela uma dupla face marcada por suas potencialidades, por um lado pode fortalecer os processos de exclusão que se encontra em nossa sociedade, mas por outro lado, pode ser um vetor de mudança e problematização dos processos de exclusão. Então, seria importante olhar para dentro da escola e do currículo e ver que histórias estão sendo produzidas e reforçadas sobre as desigualdades de gênero e preconceito, assim como as mais diferentes formas de exclusão.

Como educadora como posso contribuir para traze para a escola um currículo que abarque as questões de gênero que estão vivas dentro da escola, e não podem ser negligenciadas? Como posso trazer para os espaços escolares questões que possam apoiar os educando que muitas vezes são colocados em situações de constrangimentos e sofrimentos, por não verem suas necessidades representadas, valorizadas dentro do ambiente escolar.

Refletir sobre essas questões nos instiga a reconhecer a necessidade de mudança em torno dos estereótipos que são produzidos nos diversos espaços sociais, principalmente na escola como espaço de formação dos sujeitos. O nosso objetivo é discutir como os currículos e as práticas escolares atuam na produção e na reprodução das relações de gênero socialmente construídas, pautando-se por relações desiguais de poder e de como a teoria *queer* traz uma reflexão para um currículo mais abrangente, reflexivo e de respeito às diferenças.

A teoria *queer* e seus atravessamentos podem trazer para o currículo escolar questões importantíssimas, através de questionamentos como, o que os sujeitos ali envolvidos são de fato além das representações de discursos que determinam lugares a serem ocupados pelos os corpos? O que esses corpos podem ser ou pensar que não fizeram ainda dentro desse ambiente demarcado por questões que atravessam suas subjetividades e os impedem de serem autênticos? Como escola contribui para os corpos e falas continuarem aprisionados por falta de liberdade e medo do julgamento e repreensão. A teoria *queer* no ambiente escolar compreendida e internalizada por aqueles que constituem a escola vai contribuir para que essas vozes sejam ouvidas, esses corpos sejam reais, livres e criativos.

Assim o texto apresenta uma reflexão teórica e de cunho bibliográfico, tomamos como referências as obras em que as concepções de gênero aparecem ligadas à questão de currículo e a teoria *queer*, tais como Scott (1996); Silva (1999) e Louro (2003, 2004). Apresentaremos o conceito de gênero; gênero e educação, currículo e a teoria *queer* na educação, fazendo uma reflexão com essa pode contribuir teoricamente para mudanças de praticas pedagógicas no ambiente escolar.

2 CONCEITUANDO GÊNERO

O conceito de gênero usado nessa pesquisa vai ao encontro do pensamento de Louro (2003) que afirma que "[...] as palavras têm história, ou melhor, elas fazem história, o conceito de gênero que pretendemos enfatizar nesse estudo está ligado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo". A primeira onda do Feminismo aconteceu na virada do século, no movimento chamado sufragismo que era voltado para abranger o direito do voto às mulheres. Esse movimento foi de grande importância para divulgação e consolidação do movimento social. Porém, ele não atendia aos anseios de todas as mulheres, apenas de uma determinada classe: mulheres brancas, escolarizadas e de classe média.

É o movimento feminista do fim da década de 1960, chamado de "segunda onda do feminismo" (Fraser, 2007), que impulsiona a reflexão sobre as relações de gênero para além de questões práticas da vida da mulher, trazendo-a para o campo intelectual em articulação com o movimento social. A contar desse momento, o conceito de gênero passa a ser realmente problematizado e articulado, sendo a feminilidade e a masculinidade tornadas objetos de estudo. Aos poucos, a mulher, que sempre foi ocultada e desprivilegiada no

decorrer da história, passa a aparecer, torna-se (ou ao menos tenta se tornar) visível aos olhos da sociedade.

È nessa conjuntara de inquietação social e política, de disputa e de transformação, que o movimento feminista contemporâneo ressurge, expressando-se por meio de grupos de conscientização, marchas, protestos públicos, revistas, livros e jornais. Surge assim os "Estudos da Mulher", cujo principal objetivo é tornar a mulher visível como sujeito (Louro, 2003).

Simbolizada pela célebre fala de Simone de Beauvoir (1980) "Não se nasce mulher, torna- se", dessa forma a autora chamava a atenção para as construções sociais que implicam "Ser homem" e "Ser mulher" na sociedade.

É importante ressaltar que todo esse movimento, surgido no final dos anos 1960 que discute gênero, não tinha a intenção de apenas demonstrar a igualdade dos sexos, não propriamente pelas características sexuais, mas sim na forma como essas características são representadas. O que se diz ou se pensa sobre essas características é que constitui efetivamente o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico.

Dessa forma se faz necessário compreendermos o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, observar não exatamente seus sexos, mas tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. Esse é o debate que importa, pois é ele que vai constituir a ideia de gênero.

Neste viés, quando falamos de gênero, estamos nos referindo a uma abordagem cultural, em que os papéis femininos e masculinos são determinados de acordo com culturas hegemonizadas. Nessa construção, ocorre uma combinação de discursos, símbolos e representações que vão determinando o que é ser homem e o que é ser mulher relativo ao tempo e ao espaço determinado. Por outro lado, foi possível, a partir do uso do conceito de gênero, pensar sobre as desigualdades existentes entre os sexos, compreendendo que essas são geradas a partir de uma organização cultural que determina representações e papeis diferenciados para homens e mulheres. O feminino e o masculino são construídos a partir de uma perspectiva relacional. Segundo Joan Scott (1996, p. 7), o gênero trata das diferenças percebidas entre os sexos, "o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, é uma forma primeira de significar as relações de poder". Para a autora, gênero é uma categoria de análise histórica, que permite perceber

como as diferenças entre homens e mulheres foram se transformando em desigualdades e como essas relações foram se modificando ao longo dos tempos.

Por meio dos estudos de gênero, é possível compreender as relações sociais entre os sexos que produzem essas desigualdades, no sentido de evidenciar que esses mecanismos são estruturados por meio de relações desiguais de poder. Afirmar que mulheres são sensíveis e homens violentos, por exemplo, como se isso fosse um dado natural, biológico, é não querer admitir que tanto o homem quanto a mulher possam ser sensíveis e/ou violentos. A sociedade tomada pelo modelo androcêntrico estimulou os homens a exercer, a força e o poder, e motivou as mulheres a se sujeitar a esta força. Concebendo dessa maneira relações de gênero através da dominação/submissão.

De acordo com o pensamento de Connell (1995, p. 189), ao direcionarmos a atenção para o caráter fundamentalmente social não estamos negando que o gênero se constitui como ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizam intencionalmente a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. Revela, também as desigualdades entre os sujeitos que são produzidas no campo social, mas ancoram-se no biológico

Para Louro (2003), o que se pretende é recolocar o gênero em debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas, mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação, ou seja, passar a usar o conceito de gênero com um forte apelo racional, já que é no âmbito das relações sociais que ele se constrói.

É preciso enxergar e admitir que a hierarquia dos gêneros não é um dado natural, essencialista e imutável, mas sim que vai sendo construída e alimentada nas relações sociais e interpessoais para atender os interesses do poder. Na verdade, a palavra poder assume posição central nas percepções sobre diferenças de gênero.

A característica fundamentalmente social e relacional do conceito não deve, no entanto, levar a pensá-lo como se referindo à construção de papeis masculinos e femininos, pois esses papeis seriam, basicamente, “padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portarem” (Louro, 2003, p. 24).

A pretensão com os estudos sobre gênero é, como afirma Guacira Lopes Louro, entendê-lo como constituinte da identidade dos sujeitos. Englobam as relações de gênero o

respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa possibilidade de sociedade mais democrática e pluralista.

3 GÊNERO E DIFERENÇAS: COMO A ESCOLA LIDA COM ESSAS QUESTÕES

Muito se tem conversado sobre a importância da escola ser um lugar democrático, um lugar de todas/os e para todas/os, um lugar onde as diferenças sejam respeitadas e valorizadas, que contribua com o desenvolvimento integral das pessoas. Uma escola que sabe ouvir, que dá voz a todas/os e que não privilegia. Essa escola está presente apenas no projeto político pedagógico de muitas instituições de ensino. Contudo, a distância que existe entre a teoria e a prática é tão presente quão silenciado. A escola não pode se limitar apenas em ser um local onde os indivíduos são levados para aprender conteúdos curriculares, ela é muito mais, é um espaço preenchido por relações e situações que tornam evidente a amplitude de papeis que exerce no contexto social.

De acordo com Paro (2007), a escola precisa ser compreendida como um local para além de troca de conhecimento, como também um espaço permeado por relações e experiências sociais dos mais diversos tipos. A instituição educacional é um espaço social diversificado, um dos principais lugares onde ocorrem os primeiros contatos e convivências com a diferença. É fora do ambiente de criação que nos relacionamos com pessoas de outro contexto, culturas, crenças, etnias e valores.

Nesse sentido, a escola vem desperdiçando a oportunidade de trabalhar as diferenças presente no seu contexto escolar, permanecendo como uma mera reprodutora de regras morais e condutas hegemônicas, invisibilizando a realidade de corpos que não importam (Butler, 2016) para essa normatividade, vigiando sujeitos dissidentes, que estão fora dos padrões normativos, e punindo aqueles que ousam divergir do papel social considerado “normal”.

De acordo com esse pensamento, Louro (2000) frisa que a norma que se estabelece em nossa sociedade é inspirada por um imaginário colonial moderno que se caracteriza por seu caráter hegemônico, monocultural e hierarquizante, revelando um modelo de comportamento a partir de características que são aceitas e bem julgadas socialmente: homem branco, cristão, heterossexual e de classe média. Esse modelo impacta na sociedade concebendo aquele que se encontra sob outro registro como sendo o “outro”, o diferente, o anormal.

A escola apresenta um papel fundamental na desmistificação dessas diferenças, como também é um grande canal de construção de valores e atitudes que possibilitem um olhar mais crítico e reflexivo a respeito das identidades de gênero, rompendo com as práticas de desigualdades, preconceitos e discriminações. De acordo com Louro (2003, p. 25): “A vantagem da escola é que mesmo sendo um espaço de normalização dos seres humanos, também há nela a possibilidade de transformar a realidade social.” Uma escola que possua um olhar mais abrangente e inclusivo sobre as relações de gênero de seus alunos e alunas é uma escola que encara a vida e as pessoas tais quais elas são. Entretanto, sabe-se que sair do campo do binarismo e das dicotomias não é tarefa fácil. A grande contradição presente no espaço escolar é que salta aos olhos àqueles e àquelas que não se encaixam, que fogem e ficam à margem, enquanto tenta-se, exaustivamente, colocá-las/os dentro da norma.

Para Louro (2003, p. 57):

> Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos - tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso.

A escola faz uso de mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização dentro de seu próprio currículo, normas, teorias, linguagens, disciplinas, etc., sendo estes constituídos e produtores de diferenças de gênero, sexualidade, raça, classe. Um exemplo desse fato, citado pela própria autora (Louro, 2003), é de como algumas habilidades e atividades são exigidas apenas para meninas ou meninos, moldando exatamente o que deve ser exercido e enfocado por cada um: gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos.

Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheçam os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença (Louro, 2003).

A escola exerce um papel fundamental na construção das identidades de gênero. Toda a organização da escola, os materiais didáticos, os conteúdos, as separações, as decorações, as representações, os discursos e até mesmo os silêncios influenciam na construção das identidades. Ou seja, é no âmbito da prática curricular, nos rituais cotidianos da escola que

as feminilidades e as masculinidades vão sendo construídas, negociadas ou até mesmo transgredidas.

É inconcebível que nos dias atuais a instituição escolar permaneça reproduzindo discursos e práticas escolares em que o conceito de gênero se manifesta exclusivamente à luz da heteronormatividade. Tendo em vista a diversidade sexual presente no seu espaço, urge se pensar em abordar uma nova epistemologia que acolha e inclua a todas (os).

4 O CURRÍCULO ESCOLAR E A TEORIA QUEER

O currículo escolar desempenha um papel crucial na formação dos indivíduos e na construção de sua identidade. Ao longo dos anos, tem havido um crescente reconhecimento da importância de incluir discussões sobre gênero e sexualidade no currículo, a fim de promover a igualdade e a diversidade. Nesse contexto, a teoria *queer* emerge como uma abordagem crítica que desafia as normas sociais e de gênero estabelecidas.

De acordo com Louro (2004, p. 38): "*queer* pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário." Contudo a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais. Esse termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumida por uma corrente dos movimentos homossexuais precisamente para representar sua perspectiva de oposição e de contestação. *queer* representa claramente a diferença que não que ser assimilada ou tolerada, portanto, sua forma de agir é muito mais transgressiva e perturbadora.

O currículo escolar é a base do processo educacional, fornecendo um conjunto de conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidos pelos os estudantes, mas, na prática da sala de aula, eles vão além de roteiro a ser seguido, está constituído de todo um aparato de representatividades trazidos por aqueles que constituem a escola. Os currículos não são neutros, a falta de conteúdos significativos é um formato dentro do currículo para manter o controle desejado. A teorização sobre currículo muitas vezes são mudanças desejadas nos currículos através de pressões históricas, sociais e econômicas por diversos sistemas escolares, isso prova que as mudanças nos currículos estão diretamente ligadas a estruturas sociais do que de fato escolar (Sacristán, 2000).

O currículo nas escolas brasileiras apresenta-se com uma tradição de conteudista, deixando de lado a valorização das experiências cotidianas dos alunos, deixando de valorizar a

capacidade de interações para as transformações e formação de sujeitos plurais de acordo com a proposta das teorias pós-críticas.

No entanto, muitas vezes, o currículo tradicional negligencia questões relacionadas ao gênero e à sexualidade, perpetuando estereótipos e desigualdades. A inclusão dessas discussões no currículo é essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de compreender e respeitar a diversidade humana.

Para Silva (1999, p. 108): "A sexualidade, embora fortemente presente na escola, raramente faz parte do currículo. Quando a sexualidade é incluída no currículo, ela é tratada simplesmente como uma questão de informação certa ou errada, em geral ligada a aspectos biológicos e reprodutivos".

Quando a educação sexual é apresentada no currículo escolar as temáticas são sempre apresentadas para falar de puberdade, DSTs, de uma forma binária, homem e mulher. A mudança dessa abordagem perpassa por um currículo que traga uma abordagem do tema gênero com uma reflexão que ultrapasse as desigualdades de forma que possam reduzir as diferenças que reproduzem violência.

Nesse sentido, a professora Guacira Louro em seu livro "Um Corpo estranho" (2004), nos instiga a pensar como essa teoria propositiva que remete ao estranho, pode articular-se com a Educação? Como romper com os binarismos e pensar o corpo como uma forma plural? E como pensar a teoria *queer* como uma prática pedagógica?

Essas indagações são necessárias para desconstruir o que já está estabelecido dentro dos muros da escola, ou seja, abrir mão do que a sociedade espera que seja ensinado e assim propagado de forma disciplinar. Uma prática *queer* possibilita assim pensar na "ambiguidade, multiplicidade, fluidez das identidades, mas, além disso, também propõe novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação" (Louro, 2004, p. 48-49).

Nesta mesma perspectiva, Silva (1999) defende o pensar *queer* como o ato de questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem comportadas de conhecimento e de identidade. Neste cenário, se faz compreender que a pedagogia *queer* constituída por suas práticas desestabilizadoras, permite pensar no diferente, no excêntrico, no impensável, em todos/as aqueles/as que estavam à margem da invisibilidade, de modo geral, fora de um campo de reconhecimento.

A teoria *queer*, por sua vez, questiona as normas e categorias binárias estabelecidas em relação ao gênero e à sexualidade. Ela desafia a ideia de que existem apenas duas

identidades de gênero e que a atração sexual deve ser estritamente heterossexual. Ao adotar uma perspectiva *queer*, o currículo escolar pode desconstruir essas normas e promover uma compreensão mais ampla e inclusiva das identidades de gênero e a sexualidade, ou seja, desconstruir com os padrões e generalizações que buscam prender e moldar os sujeitos (por exemplo, as representações sociais do ser homem como algo forte e viril e, em oposição, a representação social da mulher como referência a uma fragilidade, docilidade e domesticidade, etc...).

A teoria *queer* reconhece que existem inúmeras formas de se viver e de se exercer as identidades de gênero e a sexualidade e que nenhuma é inferior ou superior a outra. Para Silva,

> [...] um currículo inspirado na teoria *queer* é um currículo que força os limites das epistemes dominantes: currículo que não se limita a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas que se aventura a explorar aquilo que não foi construído. A teoria *queer* – esta coisa "estranha" – é a diferença que pode fazer a diferença no currículo (Silva, 1999, p. 109).

Ao incluir a teoria *queer* no currículo, é possível abordar questões como a história das lutas LGBTQIAP+, a representação de personagens LGBTQIAP+ na literatura, a análise crítica das normas de gênero presentes na sociedade, entre outros tópicos relevantes. Essas discussões não apenas fornecem informações importantes, mas também ajudam a combater a discriminação e o preconceito, promovendo a aceitação e o respeito mútuo.

No entanto, é importante ressaltar que a inclusão da teoria *queer* no currículo escolar pode gerar controvérsias e resistência por parte de alguns grupos conservadores. Portanto, é necessário um diálogo aberto e inclusivo, envolvendo a comunidade escolar, os pais e os estudantes, a fim de garantir que todas as perspectivas sejam consideradas. Para Lopes (2016):

> A escola é uma agência importante na constituição de quem somos e seus discursos podem legitimar outros sentidos sobre quem podemos ser ao apresentar outras narrativas para a vida social menos limitadas /aprisionadoras e mais criativas para nossas histórias e orientadas por um sentido de justiça social.

Além disso, é fundamental que os professores estejam preparados para abordar essas questões de forma sensível e respeitosa, criando um ambiente seguro para que os estudantes possam expressar suas opiniões e compartilhar suas experiências. A formação continuada

dos educadores é essencial para que eles possam lidar com as demandas e desafios relacionados à inclusão da teoria *queer* no currículo.

A pedagogia *queer*, proposta por Debora Britzman, não objetiva simplesmente incluir no currículo informações corretas sobre a sexualidade; ela quer questionar processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem, antes de mais nada, o que é correto e o que é incorreto (Silva, 1999). O foco da pedagogia *queer* é uma reflexão sobre as identidades sexuais e compreensão desses conhecimentos.

Em suma, a inclusão da teoria *queer* no currículo escolar é uma forma de promover a igualdade e a diversidade. Ao desafiar as normas sociais e de gênero estabelecidas, essa perspectiva contribui para uma educação mais inclusiva e abrangente. No entanto, é necessário um diálogo aberto e sensível, bem como uma formação adequada dos educadores, para garantir que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas. A educação é uma ferramenta poderosa para a transformação social, e para isso o currículo escolar desempenha um papel fundamental.

5 CONCLUSÃO

O referido artigo buscou apresentar os conceitos sobre gênero e como ele é concebido na escola e no currículo, a partir da ótica dos estudos de gênero e da teoria *queer*. Diante de tudo que foi apresentado e refletido, podemos afirmar que a escola é uma instituição normatizadora, melhor dizendo, ela reitera em suas práticas, as normas, os discursos sobre os corpos e as pessoas que a compõem, sendo ela mesma parte destes discursos e destas normas. A escola realiza um importante papel na construção das identidades de gênero. Toda organização da escola, os materiais didáticos, os conteúdos, as separações, a decoração, as apresentações, os discursos e até mesmo os silêncios influenciam na construção das identidades.

Ou seja, é no âmbito da prática curricular, nos rituais cotidianos da escola que as feminilidades e masculinidades vão sendo construídas, negociadas ou até mesmo transgredidas. Contudo, entendemos ser necessário o diálogo entre escola e o constituir-se sujeito dentro dela, possibilitando as diversas formas de se constituir um ser individual em sua multiplicidade transgressiva ou não. Contudo, entendemos ser necessário o diálogo entre escola e o constituir-se sujeito dentro dela, possibilitando as diversas formas de se constituir um ser individual em sua multiplicidade transgressiva ou não.

Assim compreendemos a importância do olhar sobre a formação do sujeito, pensando nas possibilidades de se trabalhar as práticas sem dar ênfase aos modelos normativos de comportamentos destinados a meninos e meninas.

Além disso, percebemos a relevância de promover a transformação em relação às questões de gêneros e desigualdades na escola e no currículo, embasado num currículo inspirado na teoria *queer*, um currículo que não se limita a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas que se aventure a explorar aquilo que ainda não foi construído.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo,** v. I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BUTLER, J. Corpos que ainda importam. In: COLLING, Leandro. **Dissidências Sexuais e de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2016.

CONNELL, R. W. **Políticas da Masculinidade, Educação e Realidade**. Vol (2), Jul/Dez, 1995, pag. 178.

FIALHO, L. M. F.; NASCIMENTO, L. B. S.; XEREZ, A. S. P. O que as professoras da educação básica sabem sobre gênero? **Cadernos de Pesquisa:** pensamento Educacional, Curitiba, v. 11, p. 63-69, 2016.

FRASER, N. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Rev. Estud. Fem.,** Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 291-308, 2007.

LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade. In: Louro, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 5. ed. Petrópolis, Vozes, 2003.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho:** Ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

SACRISTAN. J. Gimeno. **O Currículo:** uma Reflexão sobre a Prática. 3 ed, - Porto Alegre, 2000.

SCOTT, J. **Gênero:** uma categoria útil para a análise histórica. 3ª ed. Trad. Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife: SOS Corpo, 1996. p. 14.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

RAÍZES SILENCIADAS: tramas e traumas da violência contra mulher em Cariré, Ceará

Silenced roots: *plots and traumas of violence against women in Cariré, Ceará*

Jaciara Azevedo Rodrigues [1]

Resumo:
O presente artigo busca apresentar os resultados de um projeto sobre violência contra a mulher promovido na escola de Educação Profissional Guiomar Belchior Aguiar localizada em Cariré, Ceará. Nesse sentido, o projeto desenvolvido durante o ano de 2024 objetivou promover uma cultura de respeito e não-violência, contribuindo para a construção de uma sociedade mais segura para as mulheres, visando abordar e combater a problemática da violência de gênero, especialmente aquela dirigida às mulheres, através de uma abordagem multifacetada. Reconhecendo que a violência contra a mulher é um fenômeno complexo e multifatorial, o projeto busca atuar em diversas frentes para promover o conhecimento, conscientização, prevenção e proteção das mulheres nessas situações.

Palavras-chave: Violência. Mulher. Experiências.

Abstract:
This article aims to present the results of a project on violence against women carried out at the Guiomar Belchior Aguiar Professional Education School in Cariré, Ceará. In this sense, the project developed during the year 2024 aimed to promote a culture of respect and non-violence, contributing to the construction of a safer society for women, in order to address and combat the problem of gender violence, especially that directed at women, through a multifaceted approach. Recognizing that violence against women is a complex and multifactorial phenomenon, the project seeks to act on several fronts to promote knowledge, awareness, prevention and protection of women in these situations.

Keywords: *Violence. Woman. Experiences.*

1 INTRODUÇÃO

A forma mais extrema de violência contra a mulher é a morte. Os assassinatos de mulheres motivados por questões de gênero — pelo simples fato de serem mulheres — são chamados de feminicídios. Porém, é importante salientar que a prática de violência contra a mulher abrange diversos outros tipos de contextos. Frequentemente, de maneira sutil e imperceptível, a mulher pode estar sendo vítima de violência. Nesse contexto, surgiu o projeto, com o objetivo de disseminar o conhecimento de que, por exemplo, situações de *bullying* vivenciadas por alunas em sala de aula podem ser caracterizadas como uma forma de violência.

[1] Doutoranda em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Sendo assim, o presente projeto visa combater a problemática da violência contra a mulher por meio de uma abordagem multifacetada, abrangendo não apenas a violência física, mas também outros tipos de violência. Para tanto, foi pensado não apenas promover uma sensibilização, mas também como lidar com casos da realidade local, de modo a aproximar e instigar a comunidade escolar a compreender essa questão imbricada na sociedade.

A proposta de trazer logo no título a expressão “Raízes Silenciadas” demonstra uma crítica à forma como os casos de violência muitas vezes são colocados, em segundo plano. Com isso, esse silenciamento que ainda há em muitas mulheres é uma problemática que está cada vez mais enraizada na sociedade. Sendo assim, torna-se fulcral desenraizar essa prática de silenciamento que ainda faz parte de cada mulher vítima de violência. As tramas (casos de violência) acabam desencadeando traumas que afetam diretamente a saúde mental da mulher.

O objetivo geral desse artigo é apresentar o projeto “Raízes Silenciadas” em execução na escola de ensino Profissional Guiomar Belchior Aguiar localizada na cidade de Cariré, Ceará, zona Norte do Estado do Ceará. A implementação desse projeto visou promover o conhecimento para a comunidade escolar de que a violência contra a mulher vai além da violência física. Assim, a dimensão psicológica, moral, sexual e patrimonial também se configura como tipo de violência.

Portelli (2016) já afirmava que nós, pesquisadores, não devemos dá voz aos grupos minorizados, eles já a possuem. Nesse sentido, o autor afirma que os sujeitos, comumente excluídos pela história dita oficial, embora tenham voz, precisam de alguém que os escute de forma a promover o protagonismo de suas histórias que muitas vezes envolvem memórias movidas por tensões. Pela metodologia de História Oral, buscou-se ampliar a voz das mulheres vítimas de violência.

Faz-se importante a implementação de um projeto que demonstre que a violência contra a mulher vai além da dimensão física permitindo alguns aspectos que considerem a violência de forma integral proporcionando um conhecimento mais profundo e crítico para a comunidade estudantil. Isso inclui a compreensão da violência psicológica, emocional e sexual, que são igualmente prejudiciais e muitas vezes mais sutis. Compreender essas formas de violência é crucial para reconhecer sinais e desenvolver estratégias eficazes de intervenção.

Nessa perspectiva, “a violência, seja ela ocorrida em âmbito familiar ou comunitário, perpetrada ou tolerada pelo Estado, é compreendida como um dos principais obstáculos para a garantia dos direitos humanos e das liberdades fundamentais de mulheres e meninas.” (ENGEL, 2020, p. 159). A prevenção e intervenção precoce pode ser um forte fator de

justificativa para a concretização desse projeto. O reconhecimento precoce dos sinais de abuso não físico pode permitir intervenções mais eficazes antes que o problema se agrave. Ao educar os estudantes sobre as várias formas de violência, eles se tornam mais aptos a identificar comportamentos abusivos e buscar ajuda quando necessário.

O desenvolvimento de habilidades de empatia e resolução de conflitos é apontado como outro forte fator. Abordar a violência em suas múltiplas formas ajuda a desenvolver habilidades de empatia e resolução de conflitos entre os alunos. Essas habilidades são essenciais para a construção de relacionamentos saudáveis e respeitosos e para a promoção de um ambiente escolar seguro e inclusivo.

Ademais, a quebra de estigmas e normalização foi um caminho a ser seguido ao longo da concretização do projeto. A abordagem, por sua vez, ajuda a quebrar estigmas associados à violência não física, muitas vezes desconsiderada ou minimizada. Ao normalizar a discussão sobre essas formas de violência, as escolas podem criar um ambiente onde os alunos se sintam mais à vontade para compartilhar suas experiências e buscar apoio.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Simone Beauvoir critica a educação que condiciona as mulheres a aceitarem a passividade e a submissão, e aponta o caminho para a emancipação através da autonomia, do trabalho e da conquista da própria liberdade. A autora ainda demonstra que a mulher, historicamente, foi construída como o "Outro" em relação ao homem — ou seja, foi colocada em uma posição de inferioridade e subordinação. Essa visão de inferioridade naturalizada abre espaço para diversas formas de dominação e opressão, entre elas a violência contra a mulher. Buscamos, assim, desmistificar essa visão através de ações ao longo do projeto.

A violência, nesse contexto, não é apenas física, mas também simbólica, psicológica e estrutural. Desde a infância, segundo Beauvoir, as mulheres são educadas para a passividade, a obediência e a dependência emocional e econômica. Essa socialização torna muitas mulheres vulneráveis a relações abusivas, onde o homem, visto como o "sujeito absoluto", sente-se autorizado a exercer controle, agressão e até anular a liberdade da mulher. Beauvoir aponta que a sociedade legitima, de maneiras sutis ou explícitas, a dominação masculina, o que gera ambientes onde a violência contra a mulher é minimizada, invisibilizada ou até justificada.

Do meio do século XIX até após a Primeira Guerra Mundial, o cenário econômico e cultural do Brasil experimentou transformações significativas. A industrialização e a

urbanização modificaram a vida diária, especialmente para as mulheres, que começaram a frequentar as ruas com mais frequência, a trabalhar fora do lar e a buscar educação, entre outras mudanças. (BLAY, 2003)

Apesar do que Blay menciona, pode-se afirmar que embora todas essas conquistas, as mulheres hoje em dia ainda carregam dificuldades na forma de serem vistas na sociedade convivendo em um universo de desigualdades e estigmas. Um dos problemas que já tem se acumulado foi o fator de violência. Muitas pessoas acreditam, que, somente pelo fato de ser mulher, acham-se no direito de inferiorizar o sexo feminino afetando a dimensão psicológica.

Priore relata que a sexualidade sempre foi vigiada e reprimida pela Igreja, as mulheres brancas eram trancadas em casa, já as negras "serviam para a fornicação".(PRIORE, 2013). Essa prática de fornicação pode se caracterizar como um tipo de violência. Com exemplos históricos, através dos minicursos foi levado para os alunos como a violência pode estar mascarada no nosso dia a dia. Para enfrentar a violência contra as mulheres, é crucial reconhecer e desafiar essas raízes históricas. A luta contra a violência de gênero deve envolver a **educação e sensibilização dos alunos.**

Fica notório, ainda, que em suas obras, Priore trata do corpo feminino. A autora oferece uma visão histórica sobre o corpo feminino, abordando tópicos como o corpo ideal e o que é necessário para alcançar um corpo feminino desejado. Além disso, esse tipo de estereótipo pode se relacionar com a violência psicológica que muitas mulheres, especialmente na nossa comunidade estudantil, têm sofrido, como o bullying, por exemplo. Padrões de beleza disseminados podem ser um forte fator para ocasionar esse tipo de violência.

> A violência simbólica pode ser entendida como expressões de crenças historicamente construídas para fundamentar relações de dominação, e a peculiaridade dessa forma de violência é que as (os) dominadas (os) são parte essencial na reprodução das situações de opressão às quais estão submetidas (os). Assim, comportamentos que inibem a criatividade podem ser considerados simbolicamente violentos, pois restringem a liberdade de expressão ao se basearem em papeis sociais de gênero. (CELMER, 2010, p. 80).

Nessa análise considera-se essas violências simbólicas como raízes silenciadas. Com isso, se amplia a nossa compreensão do fenômeno, mostrando como essa violência atinge não só o corpo, mas também o potencial de expressão e realização pessoal. As manifestações de violência simbólica são extremamente comuns no dia a dia das mulheres. Mesmo aquelas que nunca sofreram agressões físicas ou psicológicas, dificilmente escaparam de vivenciar algum tipo dessa violência. Um exemplo clássico é a frase "isso não é coisa de menina", que evidencia claramente a imposição simbólica de papéis sociais. Outras situações incluem a

atribuição exclusiva de tarefas domésticas às mulheres, a preferência por homens na ocupação de cargos de liderança, ou ainda a prática de remunerar mulheres com salários inferiores, mesmo quando elas exercem funções semelhantes às dos homens. (CELMER, 2010)

Com isso,

> O tema da violência é extremamente complexo, as manifestações agressivas envolvem fatores biopsicossociais, especificamente em relação à violência contra as mulheres, os aspectos psicológicos e sociais imbricados entre si são os que ganham maior evidência. Contudo, as articulações desses fatores são mecanismos muito sutis, embora muitas vezes suas expressões sejam bem contundentes quando se tornam marcas físicas, e essa sutileza, com que esses aspectos se encadeiam de modo a produzir violências, faz desse assunto algo complexo, tal qual um novelo de lã multicolorido totalmente emaranhado que precisa ser desenredado para então poder se começar a tecer. (CELMER, 2010, p. 80)

O referido fragmento demonstra a importância de (re) conhecer a violência para além da dimensão física. Se a vítima permitir uma vez, é quase impossível manter o controle nas próximas situações. Assim, faz-se primordial identificar como esse contexto se caracteriza para que assim a vítima consiga se sobressair e conseguir "dá o basta".

3 METODOLOGIA

O projeto contou com várias ações para nosso público estudantil. Por se tratar de uma temática muito sensível, um dos desafios encontrados foi o receio do público estudantil relatarem suas experiências ou até mesmo de alguma vizinha ou parente. Diante disso, encontrou-se a possibilidade de não identificação, através do depósito de relatos em "urnas silenciosas" bem lacradas e espalhadas em pontos estratégicos na escola, nosso público feminino e masculino depositou seu relato de modo sigiloso.

Figura 1-implantação de um urna silenciosa na escola

Fonte: arquivo da autora, 2024.

Essa possibilidade foi uma forma de desabafo como também esses dados foram analisados de forma geral. Isso demonstra fortemente o projeto atuando na rede de apoio e articulação que consiste no estabelecimento de uma rede de apoio para fortalecer as ações de enfrentamento à violência contra a mulher e garantir uma resposta coordenada e eficaz.

A abertura do projeto no início do ano também foi pensada de modo minucioso. O evento foi dividido em dois momentos: no primeiro momento, houve uma palestra com a advogada Ariane Souza e a Psicóloga Maévilly Lira acerca dessa problemática. Em seguida, houve a apresentação de uma peça teatral com os nossos alunos. A peça foi baseada em situações de casos que impactaram a nossa região, logo, casos conhecidos. Essa estratégia foi utilizada para os alunos perceberem que essa problemática está mais próxima do que possam imaginar.

Figura 2 – Abertura do Projeto no auditório da escola

Fonte: arquivo da autora, 2024.

Outra ação foi o desenvolvimento de oficinas e minicursos semanais acerca da temática que ainda é *tabu* para muitas pessoas. Ademais, houve visita técnica à Procuradoria Especial da Mulher em Cariré onde estivemos de perto conhecendo as ações que são desenvolvidas para também adaptarmos ao nosso projeto. Sem dúvidas, gerou muitos *insights* para o desenvolvimento das ações do nosso projeto. O principal objetivo dessas visitas foi traçar o perfil das mulheres atendidas nesses espaços e caracterizar os casos quanto aos serviços que os encaminharam, tipos de violência sofrida, queixa principal, ambiente em que ocorreu a violência, tipo de vínculo do agressor e tempo vivido em situação de violência.

Figura 3 – Visita técnica à Procuradoria da Mulher em Cariré, Ceará

Fonte: arquivo da autora, 2024.

Outra ação muito eficaz foi a produção de entrevistas realizadas pelas integrantes da equipe. Sendo assim, mapearam algumas mulheres de seu bairro para realização desses relatos, vale ressaltar que prezamos sempre pela não identificação da vítima. O acesso às histórias dessas mulheres foi realizado através da Metodologia de História Oral, De acordo com Pollak (1992), para acessar as memórias dos sujeitos, há a necessidade da utilização da História oral. A historiadora Lucília de Almeida Neves Delgado define a história oral como um:

> Procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a história em suas múltiplas dimensões (DELGADO, 2006, p. 15)

Essa pesquisa instiga a iniciação a pesquisas e monitoramento através da realização de entrevistas para compreender melhor as causas e consequências da violência contra a mulher, bem como monitorar a eficácia das medidas adotadas e identificar áreas de melhoria.

Iniciamos o mês de agosto com mais uma ação. Dessa vez, distribuímos fitas lilás para nossa comunidade estudantil objetivando informar e sensibilizar nossa comunidade docente e discente acerca do agosto Lilás.

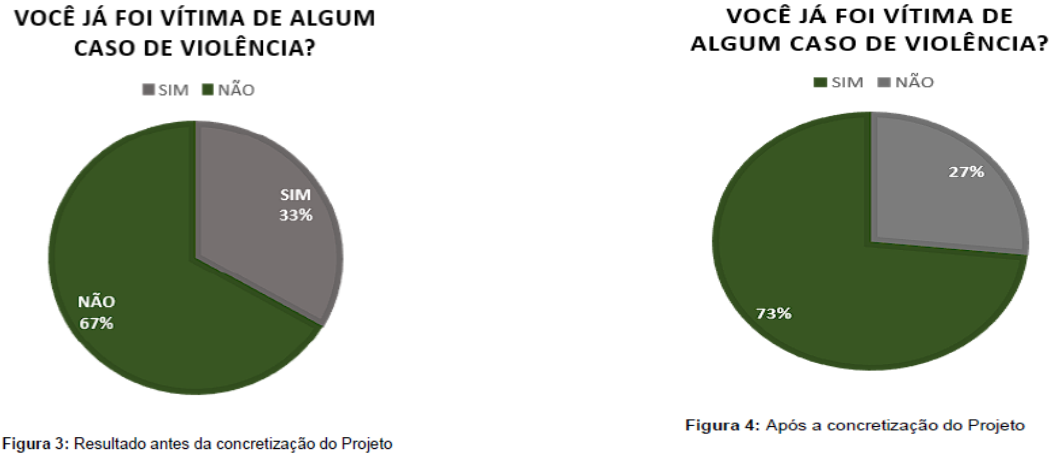
Tivemos mais uma outra ação em agosto. Disponibilizamos uma lista de inscrição para os interessados em participar da nossa oficina do Cine Debate. Apesar de ressaltarmos que a ação seria em horário de almoço, tivemos um grande número de alunos que aderiram nossa proposta e estiveram participando do momento rico de aprendizagem. Nesse momento, foram

retratadas algumas cenas de séries e filmes que retratam nossa problemática de estudo instigando à discussão do que estava sendo assistido.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Portanto, foi possível evidenciar que não há escassez de órgãos de denúncia, muitas vezes, o que falta é o conhecimento da caracterização de cada tipo de violência por parte da vítima para facilitar a identificação. Essa realidade foi constatada na reaplicação do questionário, ao se observarem números elevados de vítimas de violência após o andamento deste projeto. Sendo assim, antes da concretização do projeto tivemos um número menor de casos de violência, após o andamento das ações do projeto, tal como minicursos e rodas de conversas, foi possível adquirir o conhecimento necessário de que violência não se restringe apenas às marcas físicas.

Figura 4 – comparativo de gráficos gerados



Fonte: produzido pela autora, 2024.

Sendo assim, a conclusão que chegamos foi a imbricação do pensamento errôneo de que a violência está restrita apenas à dimensão física. Isso foi conferido durante a participação da comunidade estudantil nos formulários disponibilizados de forma *on-line* nas redes sociais que teve contribuição de 150 alunas participantes.

Ademais, observou-se que as mulheres demonstraram receio em relatar suas experiências, e esses traumas frequentemente as levam a preferir o silêncio. Desse modo, o referido projeto conseguiu proporcionar aos discentes o conhecimento sobre a problemática da violência. Com isso, através da ação que consistiu na implantação de urnas silenciosas pela a escola, observou-se que apesar de muitas mulheres se sentirem inibidas no tocante à

discussão desses assuntos com terceiros, encontram mais facilidade em expressar-se por escrito. Ao transferir para o papel o intuito era de deixar a mulher mais leve, colocando no papel as tramas e traumas.

Algo que também se tornou forte e cresceu durante o projeto foi o Instagram[2] do projeto que traz toda semana indicação de filmes e séries que abordam essa temática. Sendo assim, conseguimos reunir um número satisfatório de fontes históricas digitais como os *printscreens* dos relatos online das vítimas que são passíveis de análise para trabalhos futuros.

5 CONCLUSÃO

É importante ressaltar que o objetivo dessa pesquisa não foi fornecer voz às mulheres, uma vez que elas já possuem voz, importando-nos que essa voz seja ouvida e amplificada através das ações desenvolvidas deste projeto. Foi evidente que a violência contra a mulher nas escolas não se manifesta apenas através de agressões diretas, mas também através de atitudes e comportamentos sutis que perpetuam estereótipos e desigualdades de gênero.

Além disso, foi perceptível um desejo de que o projeto consiga adentrar e permanecer para além do âmbito escolar. Como nossa escola recebe alunos de cidades vizinhas, percebeu-se quais políticas de assistência à mulher vítima de violência são oferecidas nesses espaços. Ademais, pode-se notar que o intuito de explanar essa problemática tendo como base relatos de pessoas que vivenciaram essa problemática conseguiu instigar os alunos a compreendessem que casos assim estão tão próximo, embora muitas vezes sejam silenciados.

Além disso, o projeto destacou a importância de criar um ambiente escolar seguro e acolhedor para todos os alunos. A implementação de políticas e práticas que previnam e combatam a violência é essencial para garantir que as escolas sejam espaços onde todos possam aprender e se desenvolver sem medo. A formação contínua de educadores e a integração de temas relacionados à igualdade de gênero no currículo são passos cruciais para alcançar essa meta.

Sendo assim, destaca-se a importância do estudo de dados estatísticos nos casos de violências nas cidades interioranas. Porém, é desafiador haver denúncia por parte da vítima, muitas se sentem inibidas de tal ato. É preciso, então, mapear essas vítimas através de políticas públicas como também de transposição de nossas pesquisas até esse grupo social.

[2] O Instagram do projeto que conquistou a adesão de toda a comunidade escolar intitula-se: raízes_silenciadas

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **El segundo sexo**, Madrid, Cátedra, Universitat de València, 2vols. 1988.

BLAY, Eva Alterman. Violência contra a mulher e políticas públicas. **Estudos avançados**, v. 17, p. 87-98, 2003.

CELMER, Elisa Girotti. Violências contra a mulher baseada no gênero, ou a tentativa de nomear o inominável. **A violência na sociedade contemporânea**, p. 75-88, 2010.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias e Conversas de Mulher.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2013.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História Oral:** memória, tempo, identidades Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ENGEL, Cíntia Liara et al. **A violência contra a mulher**. Brasília: IPEA, 2020.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PORTELLI, Alessandro. **História Oral como arte da escuta**, São Paulo: Letra e Voz, 2016.

EMPODERAMENTO JUVENIL E CIDADANIA: o papel dos jovens na dinâmica e transformação comunitária

Youth empowerment and citizenship*: *the role of young people in community dynamics and transformation

Nágela Thais Ramos Vasconcelos Albuquerque[1]

Resumo:
O pleno exercício da cidadania favorece a participação ativa nos diversos setores da comunidade e, no ambiente escolar, torna-se um estímulo ao protagonismo juvenil. Com base nisso, a EEMTI Maria Conceição de Araújo desenvolveu um projeto interdisciplinar voltado à formação cidadã, incentivando os estudantes a exercitarem habilidades como repertório cultural, argumentação, autoconhecimento e responsabilidade social. A metodologia envolveu entrevistas com moradores para diagnosticar vulnerabilidades locais, produção de materiais jornalísticos (como podcasts, jornais impressos e digitais), documentários e elaboração de um projeto de lei de iniciativa popular. Durante o processo, os alunos identificaram como demanda urgente a revitalização do sistema de esgoto da Rua do Salgado, no distrito de Aranaú-CE. A proposta foi apresentada à Câmara Municipal, onde foi acolhida e aprovada, dando visibilidade às necessidades da comunidade por meio da voz ativa dos discentes. A experiência demonstrou a importância da articulação entre escola e sociedade na formação de sujeitos críticos e atuantes. O sucesso da ação evidencia a potência de projetos escolares voltados à cidadania e à participação política, sugerindo sua replicação em outras instituições como estratégia para fomentar o engajamento social e fortalecer o papel da escola como espaço de transformação social.

Palavras-chave: Comunidade.Cidadania. Protagonismo. Jovens.Transformação.

Abstract:
The full exercise of citizenship encourages active participation in various sectors of the community and, within the school environment, serves as a stimulus for youth leadership. Based on this principle, EEMTI Maria Conceição de Araújo developed an interdisciplinary project focused on civic education, encouraging students to develop skills such as cultural repertoire, argumentation, self-awareness, and social responsibility. The methodology included interviews with local residents to identify community vulnerabilities, the production of journalistic materials (such as podcasts, printed and digital newspapers), documentaries, and the creation of a popular initiative bill. Throughout the process, students identified the urgent need to revitalize the sewage system on Rua do Salgado, located in the district of Aranaú-CE. The proposal was presented to the Municipal Council, where it was welcomed and approved, giving visibility to the community's needs through the students' active voices. The experience highlighted the importance of the connection between school and society in shaping critical and engaged individuals. The success of this initiative demonstrates the potential of school projects focused on citizenship and political participation, suggesting the feasibility of replicating similar experiences in other schools to promote active engagement and reinforce the school's role as a space for social transformation.

Keywords: *Community. Citizenship. Leadership. Youth. Transformation.*

[1] Especialista em Psicopedagogia- Professora de história na EEMTI Maria Conceição de Araújo E-mail: nagela.albuquerque@prof.ce.gov.br

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma experiência pedagógica realizada com estudantes do 1º ano do ensino médio integral da EEMTI Maria Conceição de Araújo, localizada no Distrito de Aranaú, Acaraú-CE. O projeto teve como objetivo promover o empoderamento juvenil e a formação cidadã por meio da elaboração de projetos de lei de iniciativa popular. Integrando conteúdo das Ciências Humanas e da disciplina Projeto Integrador, a iniciativa buscou transformar o espaço escolar em um ambiente de vivência e protagonismo social, conectando os discentes com práticas cidadãs e promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

A proposta nasceu da necessidade de tornar as aulas mais dinâmicas, interativas e alinhadas aos desafios sociais reais enfrentados pela comunidade. Com base em metodologias ativas e colaborativas, os estudantes foram incentivados a diagnosticar problemas locais, entrevistar moradores, realizar pesquisas de campo, utilizar ferramentas digitais e produzir materiais jornalísticos, como podcasts e jornais escolares, com o intuito de sensibilizar a comunidade escolar e promover ações de impacto social.

O projeto também teve como ponto culminante a visita à Câmara Municipal de Acaraú, onde os discentes puderam apresentar formalmente os projetos de lei elaborados, conhecer a estrutura do poder legislativo e vivenciar, na prática, os processos democráticos e institucionais. Dessa forma, a atividade possibilitou o desenvolvimento de competências socioemocionais, pensamento crítico, senso de responsabilidade social e capacidade argumentativa, evidenciando o papel transformador da educação na formação de sujeitos ativos, conscientes e protagonistas da própria realidade.

Durante o desenvolvimento do projeto, os estudantes demonstraram grande envolvimento e senso de pertencimento ao perceberem que suas vozes tinham valor e poderiam gerar impacto real na comunidade. A construção coletiva das propostas de lei proporcionou um ambiente de escuta, diálogo e cooperação, onde diferentes perspectivas foram acolhidas e respeitadas. Esse processo fortaleceu a autoestima dos jovens, especialmente daqueles que, em contextos tradicionais de ensino, costumam ter menos visibilidade ou oportunidade de expressão. A vivência democrática se concretizou não apenas na visita institucional, mas no cotidiano escolar, ao transformar o espaço da sala de aula em um laboratório de cidadania ativa e crítica. Como defende Paulo Freire (1996, p. 67), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.”

A ideia de protagonismo, de ser sujeito ativo no processo de aprendizagem, é central para o empoderamento dos alunos e para a promoção de uma educação que valoriza a autonomia e a reflexão crítica**.** Nesse sentido, Freire (1996, p. 25) nos lembra que:

> Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Ensinar exige autonomia, exige respeito à autonomia do ser do educando.

Além disso, o projeto favoreceu o trabalho interdisciplinar e a articulação entre diferentes saberes, valorizando as experiências prévias dos alunos e promovendo uma aprendizagem mais conectada à realidade local. Ao investigarem questões como mobilidade urbana, acesso à saúde, segurança e desigualdade de gênero, os estudantes desenvolveram uma postura investigativa e propositiva diante dos problemas sociais. Essa abordagem reforçou a ideia de que a educação, quando comprometida com a formação integral do sujeito, pode ultrapassar os muros da escola e contribuir efetivamente para a construção de uma sociedade mais justa, participativa e igualitária.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A ação pedagógica encontra amparo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que estabelece em seu Art. 22 que a educação básica deve "[…] assegurar ao educando a formação comum indispensável para o exercício da cidadania". Nesse sentido, o projeto desenvolvido na EEMTI Maria Conceição de Araújo reafirma o compromisso da escola com a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente participativos. A proposta busca não apenas ensinar conteúdos curriculares, mas oferecer aos alunos oportunidades concretas de exercer sua cidadania e protagonizar transformações em sua realidade local.

O projeto também dialoga com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao desenvolver competências gerais como pensamento crítico, empatia, argumentação, responsabilidade e cidadania. A BNCC valoriza a aprendizagem significativa, contextualizada e interdisciplinar, princípios amplamente presentes nas ações propostas, que envolveram desde o diagnóstico de problemas comunitários até a produção de propostas de intervenção e participação ativa no espaço legislativo municipal. A iniciativa promove ainda o letramento político, fortalecendo a compreensão dos estudantes sobre os direitos e deveres que estruturam a vida democrática.

O livro didático *"Conhecer e Transformar"*, da disciplina Projeto Integrador, também serviu como importante norteador teórico-metodológico. Ele propõe o estudo de manifestações sociais e políticas relevantes, como as Jornadas de Junho de 2013, os protestos de 8 de janeiro de 2023 e os levantes populares da Primavera Árabe. Esses eventos históricos foram discutidos nas aulas como exemplos concretos da força da mobilização popular e da importância da juventude nos processos de reivindicação de direitos e de reconstrução democrática. Tais análises permitiram aos estudantes ampliar sua percepção sobre os espaços de poder e os caminhos legítimos de participação cidadã.

A prática cidadã, conforme Paulo Freire (1996), se constitui na capacidade de intervenção crítica na realidade. Ao serem incentivados a criar um projeto de lei de iniciativa popular, os estudantes deixam de ser meros receptores de conteúdo para se tornarem sujeitos históricos, conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa. A educação, nesse sentido, ultrapassa os limites da sala de aula e se configura como prática da liberdade, na qual o aprender está diretamente vinculado ao agir.

Figura 1 – Aula de campo: Entrevista com populares.

Fonte: Albuquerque (2024)

Além disso, autores como Arroyo (2000) e Gadotti (2003) também ressaltam a importância da educação como espaço de empoderamento e de construção de identidades sociais. Para eles, quando o jovem é ouvido, respeitado e estimulado a participar, ele desenvolve um senso de pertencimento e responsabilidade comunitária, o que reforça a potência transformadora da juventude organizada e consciente.

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada foi ativa e participativa, contemplando oficinas de leitura, rodas de diálogo, produção audiovisual, pesquisa de campo e estudos teóricos. Inicialmente, os estudantes foram provocados a refletir sobre o conceito de cidadania e a importância da participação política, explorando temas como democracia, direitos humanos e espaços de poder público.

Em seguida, realizaram entrevistas com moradores do Distrito de Aranaú para identificar problemas locais e levantar demandas sociais. A partir dessas informações, produziram materiais jornalísticos (jornais, podcasts e documentários) com o intuito de sensibilizar a comunidade escolar e fomentar o debate público.

Com base nesse diagnóstico, foram elaboradas propostas legislativas em formato de projeto de lei de iniciativa popular. Os alunos conheceram a estrutura desse tipo de documento, exploraram modelos reais e, por fim, escreveram suas próprias propostas.

Figura 2 – Jornal produzido pelos alunos

Fonte: Albuquerque (2024)

A culminância do projeto ocorreu com uma visita à Câmara Municipal de Acaraú, onde os estudantes apresentaram seus projetos ao presidente da câmara e a outros vereadores.

A ação foi transmitida ao vivo no canal oficial da Câmara no YouTube (https://www.youtube.com/live/8fj6UFttG54?feature=shared) possibilitando que toda a comunidade escolar acompanhasse a entrega formal das propostas.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados do projeto evidenciam o fortalecimento do protagonismo juvenil, da consciência cidadã e da capacidade argumentativa dos alunos. A interação direta com a realidade local possibilitou uma compreensão mais concreta dos conteúdos teóricos, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. A escuta ativa da comunidade e o olhar atento para os problemas do entorno estimularam a empatia, a responsabilidade social e a valorização do território como espaço de construção do conhecimento.

Figura 3 – Sessão de apresentação do projeto de iniciativa popular

Fonte: Câmara municipal (2024)

Durante as entrevistas e pesquisas, os estudantes identificaram problemas como falta de iluminação pública, ausência de atividades de lazer para jovens e carência de espaços culturais. Esses dados foram sistematizados e transformados em propostas legislativas que refletem não apenas a capacidade crítica dos discentes, mas também o compromisso com a melhoria das condições de vida da população local. O processo investigativo os levou a compreender as estruturas sociais, os desafios da gestão pública e a importância da participação cidadã na construção de políticas públicas mais justas e inclusivas.

A apresentação dos projetos na Câmara Municipal representou um marco simbólico e prático na formação política dos estudantes. Além de conhecerem a estrutura do poder legislativo local, eles vivenciaram a escuta pública, o respeito institucional e o reconhecimento de suas ações pelos representantes políticos. Essa vivência conferiu sentido ao estudo da cidadania e dos direitos democráticos, estimulando o exercício do diálogo, da argumentação ética e da construção coletiva de soluções, além de ampliar o repertório cultural dos mesmos ao conhecerem de perto o plenário, prestigiar os bastidores de uma sessão municipal semanalmente transmitida pelos meios de comunicação virtual e radialista, agora se colocam como protagonista em seu próprio contexto, fomentando uma rica experiência de desenvolvimento integral.

Essa prática formativa demonstrou que a escola, ao promover a cidadania de maneira concreta, possibilita ao aluno vivenciar a democracia como prática cotidiana, conforme os princípios freirianos de educação libertadora. A experiência evidenciou que o ambiente escolar pode ser um espaço de transformação, onde os estudantes não apenas aprendem conteúdos, mas também desenvolvem o senso de pertencimento, autonomia e a capacidade de intervir criticamente na realidade. Ao unir teoria e prática, o projeto reafirma o papel social da educação como instrumento de emancipação e justiça social.

Figura 4 – Participação na sessão ordinária

Fonte: Câmara municipal (2024)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica descrita neste artigo reafirma o papel fundamental da escola como instância de formação cidadã e agente de transformação social. O projeto “Empoderamento Juvenil e Cidadania: o papel dos jovens na dinâmica e transformação comunitária”, desenvolvido com estudantes do ensino médio integral da EEMTI Maria Conceição de Araújo, evidenciou o potencial da educação para mobilizar a juventude em torno de práticas participativas e democráticas, promovendo o protagonismo estudantil em sua dimensão mais concreta e significativa.

Figura 5 –Entrega do projeto no gabinete do presidente da câmara.

Fonte: Albuquerque (2024)

A proposta mostrou-se exitosa ao aproximar os discentes do universo da política institucional e das esferas de decisão pública, por meio da elaboração de projetos de lei de iniciativa popular. A vivência direta de etapas como o levantamento das demandas comunitárias, o estudo do processo legislativo e a apresentação das propostas na Câmara Municipal de Acaraú proporcionou aos estudantes uma compreensão ampliada da cidadania e de sua capacidade de incidir sobre a realidade.

A utilização de metodologias ativas, interdisciplinares e baseadas na realidade territorial dos estudantes favoreceu o desenvolvimento de competências fundamentais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como o pensamento crítico, a empatia, a responsabilidade social, a argumentação qualificada e a criatividade. Além disso, a interação com diferentes mídias e linguagens — podcasts, jornais, entrevistas e documentários

— ampliou o letramento digital e midiático dos alunos, reforçando a função social da comunicação na consolidação da democracia.

Destaca-se, ainda, o impacto positivo na autoestima dos estudantes, na medida em que se sentiram valorizados e reconhecidos como sujeitos históricos capazes de dialogar com o poder público e propor soluções para os problemas de sua comunidade. O sentimento de pertencimento e responsabilidade local foi intensificado, contribuindo para o fortalecimento da identidade cidadã dos jovens envolvidos.

Diante dos resultados alcançados, recomenda-se a institucionalização e ampliação de iniciativas similares em outras etapas e contextos da educação básica, como forma de democratizar o acesso à participação política e fomentar uma cultura de cidadania ativa, crítica e transformadora. Tais ações contribuem para ressignificar o papel da escola pública como espaço de articulação entre o saber acadêmico e a prática social, consolidando-se como território de vivência democrática e emancipação juvenil.

A experiência pedagógica descrita neste artigo reafirma o papel fundamental da escola como instância de formação cidadã e agente de transformação social. O projeto "Empoderamento Juvenil e Cidadania: o papel dos jovens na dinâmica e transformação comunitária", desenvolvido com estudantes do ensino médio integral da EEMTI Maria Conceição de Araújo, evidenciou o potencial da educação para mobilizar a juventude em torno de práticas participativas e democráticas, promovendo o protagonismo estudantil em sua dimensão mais concreta e significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.dca.fee.unicamp.br/~leopini/consu/reformauniversitaria/ldb.htm

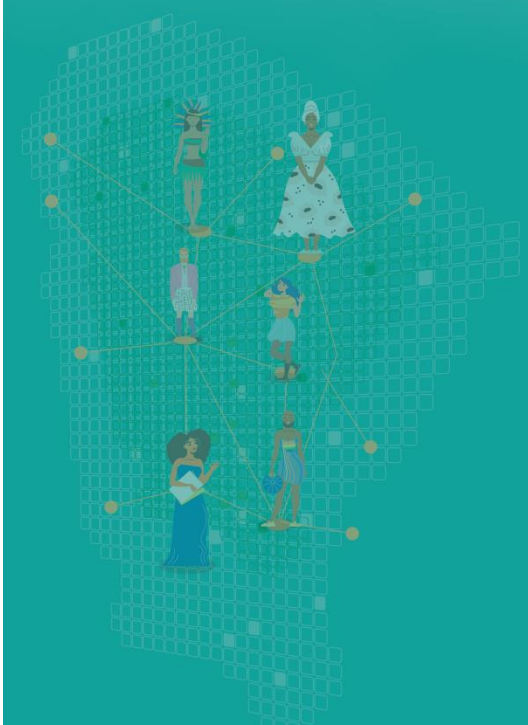
Câmara Municipal de Acaraú. **Sessão Ordinária – 15ª Sessão**. Transmissão ao vivo. Disponível em: https://www.youtube.com/live/5OYxL2IMgtk?feature=shared

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

NURIA. **Conhecer e transformar**: Projeto Integrador. 1ª edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2021.

Parte 3

As contribuições das áreas de conhecimento matemática, linguagens, ciências humanas e ciências exatas para a promoção da equidade na escola



CONHECENDO OS NUTRIENTES PARA UMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

Knowing the nutrients for a healthy diet

Francisco Leanderson Pereira da Silva[1]
Daniel Cassiano Lima[2]

Resumo:
A alimentação saudável com a absorção de nutrientes de forma correta é essencial para o desenvolvimento corporal das crianças e adolescentes, evitando assim alguns tipos de patologias na fase adulta. Diante disso, objetivou desenvolver uma sequência didática dentro do conteúdo de sistema digestório com a temática os nutrientes de uma alimentação saudável para alunos da segunda série do ensino médio de uma escola pública estadual de Maranguape-CE em que se abordou os nutrientes participantes de uma alimentação saudável. O estudo exploratório e descritivo com abordagem qualiquantitativa foi realizado por meio da aplicação de 4 aulas de 50 minutos cada divididos em aula introdutória/elaboração de hipóteses, pesquisa, seminário e discursiva com avaliação das abordagens nas aulas realizadas. Verificou-se que parte dos alunos ainda não tem conhecimento necessário sobre os nutrientes alimentares e uma alimentação saudável, alguns apresentaram hipóteses que fogem totalmente da situação-problema apresentada, outros até sabem como ter uma alimentação saudável, mas não aplica na prática. Com a execução desta sequência didática foi possível estimular, nos estudantes participantes, o desenvolvimento de algumas competências e habilidades e a progressão por parte dos discentes para uma alimentação saudável.

Palavras-chave: Alimentação saudável. Nutrientes. Hipóteses.

Abstract:
A healthy diet with the correct absorption of nutrients is essential for the physical development of children and adolescents, thus avoiding some types of pathologies in adulthood. In view of this, the objective was to develop a didactic sequence within the content of the digestive system with the theme of nutrients in a healthy diet for students in the second year of high school at a public state school in Maranguape-CE, in which the nutrients participating in a healthy diet were addressed. The exploratory and descriptive study with a qualitative-quantitative approach was carried out through the application of 4 classes of 50 minutes each divided into an introductory class/development of hypotheses, research, seminar and discursive with evaluation of the approaches in the classes carried out. It was found that some of the students still do not have the necessary knowledge about food nutrients and a healthy diet, some presented hypotheses that completely deviate from the problem situation presented, others even know how to have a healthy diet, but do not apply them in practice. By implementing this teaching sequence, it was possible to stimulate the development of some

[1] Mestre em ensino de biologia – Universidade Estadual do Ceará, Professor de Biologia na rede estadual de educação do Ceará – EEMTI Antonio Marques de Abreu.
[2] Doutor Ciências Biológicas pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas pelo Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade Animal da Universidade Federal de Santa Maria (PPGBA-UFSM), Professor na Universidade Estadual do Ceará

skills and abilities in the participating students and the progression of students towards a healthy diet.

Keywords: *Healthy eating. Nutrients. Hypotheses.*

1 INTRODUÇÃO

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a saúde vai além da ausência de doenças, abrangendo o equilíbrio entre bem-estar físico, mental e social. A manutenção da saúde demanda uma alimentação equilibrada, crucial para o crescimento e funcionamento adequado do corpo (SANTOS, 2003).

A presença de nutrientes diversos - carboidratos, proteínas, gorduras, vitaminas e minerais - é essencial para o correto funcionamento do corpo. Na rotina escolar, a alimentação se destaca, tornando essencial destacar aos alunos a relevância de hábitos alimentares saudáveis para a saúde. A educação alimentar e nutricional capacita as pessoas a escolherem alimentos de forma consciente, assumindo a responsabilidade por sua saúde física, mental e emocional (BOOG, 2008).

A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar destaca o sobrepeso e a obesidade como principais problemas nutricionais entre estudantes nas capitais e no Distrito Federal (BRASIL, 2009). De acordo com estudos da Vigitel (2018), a taxa de obesidade no país cresceu de 11,8% para 19,8% entre 2006 e 2018, um aumento de 67%, apesar do aumento do consumo de frutas e hortaliças entre os brasileiros.

Enes e Slater (2010) apontam que a obesidade em jovens pode desencadear problemas como hipertensão arterial, colesterol alto, diabetes tipo II, distúrbios emocionais, posturais e no aparelho locomotor. Assim, a escola desempenha um papel crucial ao sensibilizar os alunos sobre a importância da alimentação saudável. Ela é um ponto estratégico para promover a saúde, incentivando o desenvolvimento saudável (SCHMITZ, 2008).

Com o objetivo de promover políticas voltadas para a melhoria da qualidade da alimentação, o governo federal estabeleceu a Lei nº 13.666 em 16 de maio de 2018, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Originada no projeto de Lei da Câmara e posteriormente aprovada pelo Senado Federal, segundo o Art. 26, parágrafo 9 da LDB (1996), a educação alimentar e nutricional será incluída como parte dos temas transversais.

Outro fator crucial para a promoção de uma alimentação de qualidade foi a implementação da Lei nº 11.947 (2009) do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Conforme o Art. 4º, o objetivo do programa é contribuir para o crescimento e desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a adoção de hábitos alimentares saudáveis pelos alunos, através de ações de educação alimentar e nutricional, oferecendo refeições que atendam às necessidades nutricionais ao longo do ano letivo.

Os educadores desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, influenciando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também promovendo hábitos alimentares e estilos de vida saudáveis. É consensual que uma alimentação saudável é essencial para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, e compreender o processo digestivo é fundamental para que os estudantes façam escolhas alimentares conscientes.

A abordagem educacional investigativa propõe uma renovação no modo de ensinar disciplinas das Ciências Naturais. Assim, a escola tem o papel de não apenas transmitir conhecimentos e produtos das gerações passadas para as futuras, mas também permitir que os alunos produzam conhecimento, como destacado por Carvalho et al (2013). Os professores não apenas repassam informações, mas levam os alunos a entender o processo pelo qual esse conhecimento foi adquirido e como contribuiu para o desenvolvimento social, intelectual, econômico e cultural da sociedade em que vivem.

A disciplina de Biologia fornece os elementos necessários para a realização do ensino investigativo. De acordo com Trivelato e Tonidandel (2015), as particularidades das ciências biológicas permitem que os alunos se aproximem dos conceitos e práticas das Ciências Naturais. A investigação de problemas, a coleta de dados, a identificação de evidências e a argumentação dos resultados são influenciadas pela abordagem multidisciplinar que a Biologia oferece.

Com os hábitos alimentares sendo cada vez mais influenciadas pelas propagandas e redes sociais, onde se valoriza os doces, salgados e refrigerantes em detrimentos de frutas e verduras é essencial a adoção de práticas de ensino que façam com que os estudantes conheçam e ponham em prática uma alimentação saudável e assim também sejam propagadores de informações na comunidade, dentro do conteúdo de sistema digestório é muito interessante essa abordagem, daí a produção da sequência didática proposta.

2 METODOLOGIA

A aplicação das aulas foi realizada na escola estadual de ensino médio Antonio Marques de Abreu, no município de Maranguape-CE, e possui 277 alunos matriculados no ano letivo em 2024, a execução ocorreu em uma turma de 2° série do ensino médio do turno manhã composta por 38 alunos.

Na primeira aula de 50 minutos foi realizada uma aula expositiva sobre o sistema digestório humano, apresentando sua função, os órgãos que estão envolvidos nesse processo e o caminho percorrido pelo alimento em toda a sua digestão para serem absorvidos os seus nutrientes para uso celular. Em seguida os alunos foram divididos em equipe e foi apresentada uma situação problema em que um aluno estava se sentindo cansado, fadigado, sonolento e cada equipe trouxe hipóteses sobre o que poderia ter ocorrido com o garoto.

Em uma segunda aula de 50 minutos após esse momento de hipóteses apresentadas os alunos foram pesquisar no laboratório de informática um dos seguintes grupos de nutrientes divididos pelo professor, ficaram assim os grupos: Grupo A: Carboidratos; Grupo B: Proteínas; Grupo C: Lipídios; Grupo D: Vitaminas; Grupo E: Minerais; Grupo F: Fibras; onde os alunos buscaram informações sobre os alimentos que faziam parte desse grupo, suas funções no corpo, a quantidade recomendada na dieta diária, exemplos de alimentos e fazer uma correlação sobre a hipótese apresentada verificando se a hipótese apresentada pela equipe era verdade ou falsa.

Na terceira aula os alunos apresentaram para a turma sobre a forma de estações dos nutrientes espalhadas pela sala os resultados produzidos na pesquisa.

Na quarta aula houve a discussão do que foi descoberto durante as aulas e a correlação com as hipóteses que as equipes tinham trazidos na aula introdutória, houve também a resposta de três perguntas para entender o que a turma conseguiu compreender sobre o conteúdo biológico e o que acharam das aulas realizadas.

A avaliação se deu de maneira formativa durante o desenrolar das aulas, vendo a participação dos alunos e a interatividade da turma.

3 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADO

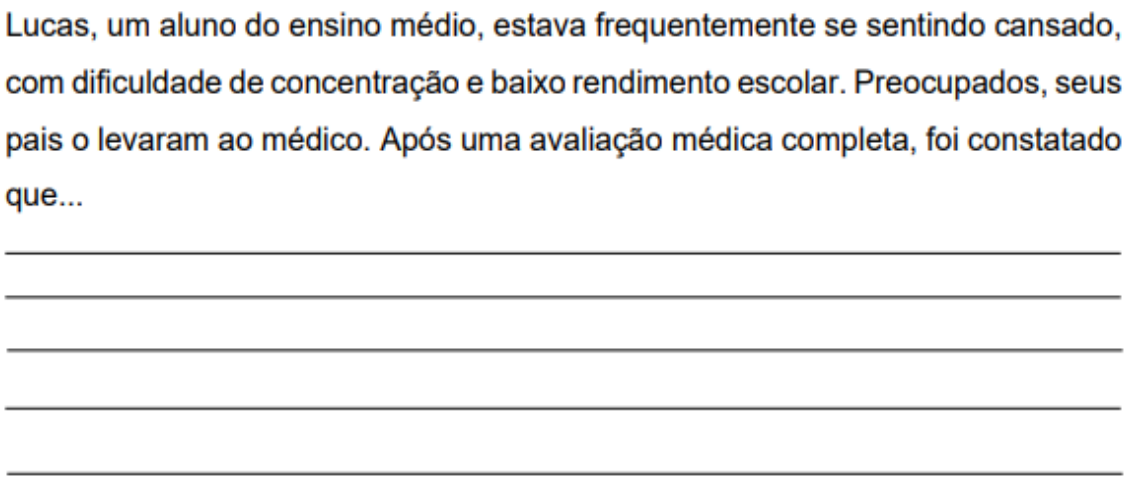
A sequência didática executada visou a compreensão dos nutrientes alimentares presentes naquilo que ingerimos alimentos e o entendimento bioquímico da ingestão equilibrada de macro e micronutrientes. Além do intuito de estimular a adoção de uma

alimentação saudável. Essa SD apresentou um viés investigativo, visto que o ponto de partida de atividades foi uma situação-problema, dando ao estudante a oportunidade de refletir, argumentar e criar seu próprio conceito, em função do seu conhecimento prévio, tornando-o agente fundamental do seu processo de aprendizagem. E ao final houve discussão e confronto das ideias iniciais com o conhecimento adquirido no desenvolvimento das atividades.

Na primeira aula da sequência investigativa foi realizada a aula expositiva introdutória sobre sistema digestivo, onde foi destacado os órgãos e suas funções que fazem parte desse complexo responsável por absorção e assimilação dos nutrientes, foi utilizado o modelo 3D do sistema digestivo que a escola possui para que os alunos pudessem observar as estruturas, No contexto apresentado, constata-se que os moldes 3D expandiram a possibilidade da visualização do sistema digestório, como também é corroborado nos estudos em microbiologia de Palaio, Almeida e Patreze (2018). As premissas identificas mostram relevância dos modelos para contextualizar diversos conteúdos, apresentando-se como importantes contribuintes na formação acadêmica.

Na segunda aula houve a divisão dos alunos em 6 equipes onde cada equipe recebeu uma situação-problema sobre um aluno de ensino médio que estava frequentemente se sentindo cansado, com dificuldade de concentração e baixo rendimento e seus pais preocupados o levaram ao médico, então as equipes tiveram que elaborar cada qual uma hipótese para o diagnóstico do médico, trazendo com isso uma abordagem onde os próprios alunos com seus conhecimentos prévios traziam respostas para a situação proposta.

FIGURA 1 - Situação-Problema proposta



Fonte: Autor, 2024.

Nesse momento os alunos puderam compartilhar e confrontar ideias e/ou conceitos sobre suas hipóteses e dados analisados até o momento. Segundo Carvalho et al. (2013), a contextualização do conhecimento pelos alunos é muito importante, pois, é neste momento que eles visualização a aplicação do conhecimento construído a nível social.

Observamos no quadro abaixo as hipóteses que foram colocadas pelas equipes sobre a situação-problema apresentada para a discussão do conteúdo proposto pela sequência didática.

Quadro 1 - "Hipótese apresentada por cada equipe"

GRUPO	HIPÓTESE RELATADA
Equipe A	O aluno estava com algum problema familiar, onde não estava conseguindo dormir e isso estava influenciando o seu estudo"
Equipe B	O aluno tinha ansiedade e isso fazia com que ele não fizesse e correndo o risco de entrar em depressão.
Equipe C	O aluno estava comendo muito ruim, só biscoito e salgado, tomando muito refrigerante, não gostava de verdura, por isso estava assim.
Equipe D	O aluno passava jogando no celular e durante a aula só queria ficar dormindo, não prestava atenção.
Equipe E	O aluno não ingeria alimentos de qualidade, mal comia e isso prejudicava na aula.
Equipe F	O aluno não comia arroz e feijão, somente alimentos gordurosos e que não davam energia.

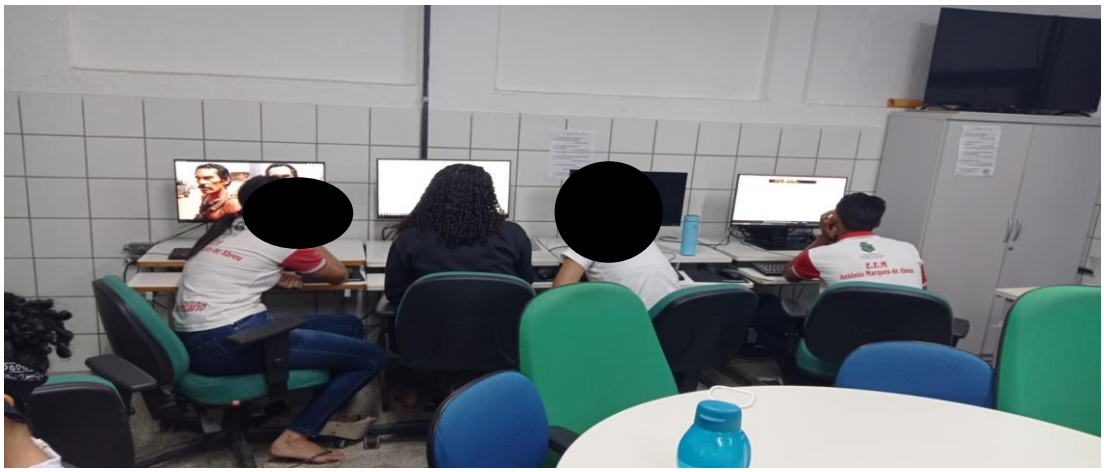
Fonte: Autor, 2024.

As hipóteses dos alunos foram as mais diversas que vai de encontro ao conhecimento prévio trazido por cada aluno, tivemos equipes que citaram exatamente que o problema do aluno era a falta de nutrientes, uma alimentação desregrada, descuido com o que está sendo ingerido. Mesmo com a maioria, mostrando ter conhecimento prévio sobre o assunto, percebeu-se, através das hipóteses relatadas, um baixo conhecimento, por parte dos alunos, acerca do assunto, resultado este, o que é confirmado por Moura (2019), que afirmou o assunto alimentação saudável ainda é pouco entendido por parte dos adolescentes.

Na segunda aula os alunos divididos em equipe foram levados ao laboratório de informática da escola para que pudessem realizar uma pesquisa onde cada equipe ficou com

um nutriente específico para descobrir qual a função desse nutriente no corpo humano e quais os principais alimentos que esse composto nutricional estava presente.

FIGURA 2 - Equipes realizando a pesquisa



Fonte: Autor, 2024.

Foi solicitado aos alunos que com os achados através da pesquisa fosse montado apresentações para toda a turma sobre a forma de estações dos nutrientes para uma próxima aula, cada equipe ficou com um nutriente que foram: Proteínas, Carboidratos, Lipídios, Fibras, Vitaminas e Sais Minerais, onde além da explicação dos achados eles deveriam trazer um alimento que representasse determinado grupo nutricional.

FIGURA 3 - Uma das equipes realizando a apresentação dos resultados da pesquisa

Fonte: Autor, 2024.

O seminário apresentado em forma de estações dos nutrientes e assim definido, desenvolve operações de pensamento referentes à análise e interpretação crítica; ao

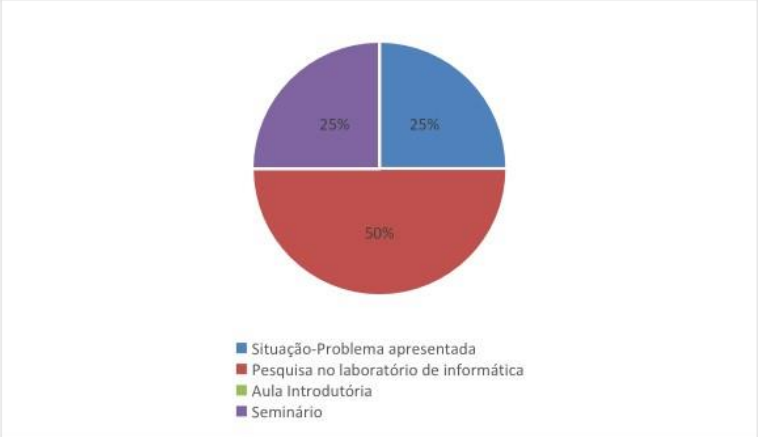
levantamento de hipóteses e à busca de suposições; à obtenção e organização de dados; à comparação e à aplicação de fatos à novas situações (ANASTASIOU; ALVES, 2005).

Na última aula da sequência onde foram confrontadas as hipóteses apresentadas pelos os alunos na aula introdutória com os conhecimentos adquiridos durante a pesquisa e apresentação dos resultados da mesma, se chegou à conclusão que o problema enfrentado pelo aluno era a deficiência nutricional sofrida pelo aluno devido à má alimentação, foi um momento riquíssimo em que houve a participação dos alunos no diálogo proposto. Essas atividades, como refere Beviá (1994), podem ser guiadas pelo docente, possibilitando aos alunos a percepção da variedade de processos implicados na atividade científica.

Para finalizar a proposta da sequência didática foi lançado três perguntas para que os alunos avaliassem a prática executada, composta por três perguntas, uma aberta e duas de múltipla escolha. Na primeira pergunta os alunos foram indagados em relatar o que aprenderam com a aula, alguns relatos que surgiram foi de que passaram a entender sobre a importância de aula alimentação saudável, os nutrientes que estão presentes nos alimentos. Dessa forma, a educação alimentar mostra-se uma ferramenta promissora a favor da conscientização das crianças e adolescentes sobre a importância de priorizar os alimentos com melhor valor nutricional e assim garantir um melhor crescimento e desenvolvimento. Além disso, o hábito da alimentação saudável nestas fases do desenvolvimento representa um dos principais fatores de prevenção de algumas doenças na fase adulta (Nascimento et al., 2018).

Na segunda pergunta eles foram indagados sobre o que eles mais gostaram dessa aula, a parte introdutória, a situação-problema apresentada, a pesquisa no laboratório de informática ou o seminário com as respostas dada conforme colocada no gráfico a seguir.

GRÁFICO 1 - O que mais gostaram na aula?

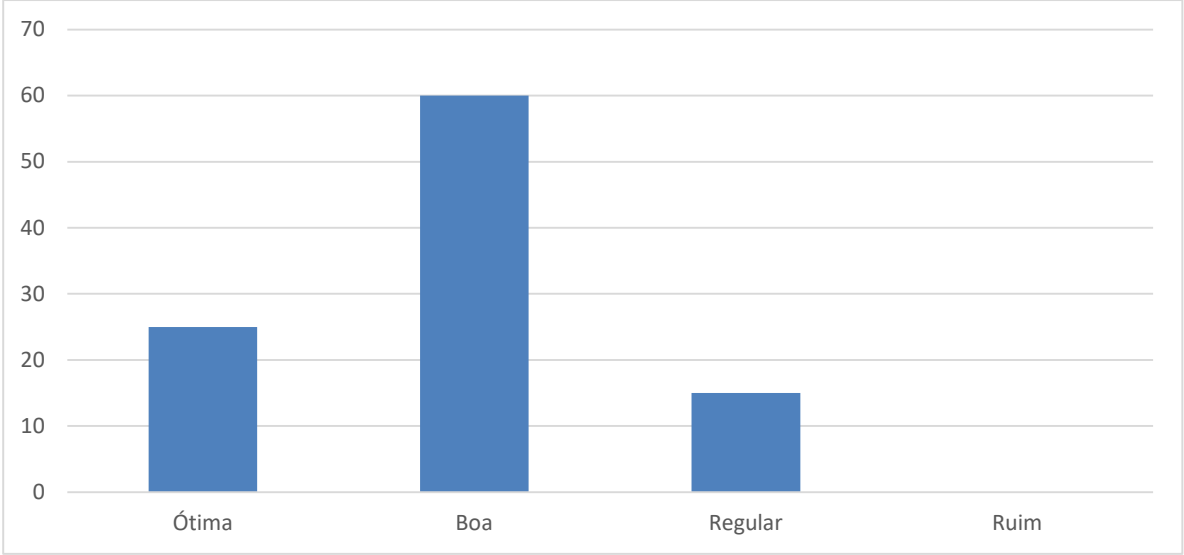


Fonte: Autor, 2024.

Observa que foi apresentado como maior opção pelos alunos foi a pesquisa no laboratório de informática (50%) seguido da situação-problema e o seminário com (25%) cada, não houve nenhuma marcação para a aula introdutória. De acordo com Brito e Purificação (2008) a tecnologia está infiltrada por toda a sociedade, inclusive na escola e na educação. A aproximação deste item com a educação constitui uma parceria fundamental para o desenvolvimento educativo e intelectual do cidadão.

Na terceira pergunta os alunos foram indagados sobre a aula onde eles tiveram que marcar se o momento foi ótimo, bom, regular, ruim ou péssimo, conforme tabela a seguir.

GRÁFICO 2 - O que os alunos acharam da aula.



Fonte: Autor, 2024.

Verificou-se que os alunos efetivamente gostaram das aulas executadas, onde a grande maioria classificou as aulas como ótima (25%) e boa (60%), os demais colocaram como regular (15%). A utilização de projeções de figuras ampliadas ou reproduções palpáveis, construção e uso de modelos didáticos, aulas práticas e de campo, simulações, aulas invertidas e espaços não formais motivam e facilitam o aprendizado do aluno (PEIXOTO; FREITAS, 2023).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar conteúdos que requer uma mudança de paradigmas para sair de uma alimentação desregrada para uma saudável despertar o interesse nos alunos, promover

atividades que facilitem a compreensão dos conceitos de forma contextualizada, possibilitando o desenvolvimento do pensamento crítico e o devido posicionamento quanto às informações trazidas pela mídia e pela própria tradição cultural. Essa postura é importante em todas as áreas da educação, à medida que os estudantes tem mais confiança para os posicionamentos, enquanto cidadãos e possam relacionar sua aprendizagem com outros aspectos do mundo que o cerca, tornando a sua aprendizagem significativa.

Com a execução desta sequência didática foi possível estimular, nos estudantes participantes, o desenvolvimento de algumas competências e habilidades tais como: o desenvolvimento da argumentação e da capacidade de trabalho em grupo e iniciação à pesquisa, além da conscientização quanto à importância de hábitos alimentares mais saudáveis, por meio do conhecimento da bioquímica dos alimentos.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 5ª. Ed. Joinville. SC: UNIVILLE, 2005.

BEVIÁ, J. L. **Los trabalos prácticos de Ciencias Naturales como actividad reflexiva, crítica y creativa**. In: Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales, 2, 47-56, 1994.

BOOG, M. C. F. **O professor e a alimentação escolar: ensinando a amar a terra e o que a terra produz**. Campinas, SP: Komedi, 2008.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.**

BRASIL. **Lei 11.947 de 16 de junho de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm. Acesso em: 20 mai. 2024.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar: **Avaliação do Estado Nutricional dos Escolares do nono ano do ensino fundamental**. Rio de Janeiro, 2009.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias um repensar**. 2ª. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

CARVALHO, A. M. P. et al. **Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula. São Paulo**: Cengage Learning, 1ª Ed., 2013.

ENES, C. C.; SLATER, B. **Obesidade na adolescência e seus principais fatores determinantes**. Revista Brasileira Epidemiol, São Paulo, v.13(1), p. 163-71, 2010.

NASCIMENTO, V. S.; CORREIA, A. S. B.; LEÃO, C. E. S.; COSTA, A. L. M.; MARINHO, M. H. N.; VASCONCELOS, S. C. Horta escolar como prática pedagógica na promoção da autoeficácia para uma alimentação saudável de escolares. **Congresso Internacional de Educação e Tecnologias (Anais)**. 2018.

PALAIO, S. C. S.; ALMEIDA, M. V. L.; PATREZE, C. M. **Desenvolvimento de modelos impressos em 3D para o ensino de ciências**. Revista ENCITEC, v. 8, n. 3, p. 70-82, 2018.

SANTOS, M. A. **Biologia Educacional**. 17ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2003. (Série Educação).

SCHMITZ, B. A. S. et al. **A escola promovendo hábitos alimentares saudáveis: uma proposta metodológica de capacitação para educadores e donos de cantina escolar**. Caderno Saúde Pública, Rio de Janeiro, vol.24, 2008.

SOMMER, R. M.; DE MOURA, F. A.; DA SILVA, R. M.; CESARIO, F. C. **Alimentação: consumo e conhecimento por praticantes de exercício físico em uma cidade no interior do RS**. RBNE - Revista Brasileira de Nutrição Esportiva, v. 13, n. 81, p. 695-704, 19 set. 2019.

TRIVELATO, S. L. F.; TONIDANDEL, S. M. R. **Ensino por investigação: Eixos organizadores para sequências de ensino de Biologia**. Revista Ensaio, Belo Horizonte, v. 17, n. especial, p. 97-114, nov. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1983-2117201517s06. Acesso em: 10 mai. 2023.

VIGITEL BRASIL 2018. **Vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico: estimativas sobre frequência e distribuição sociodemográfica de fatores de risco e proteção para doenças crônicas nas capitais dos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal em 2018** / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Análise em Saúde e Vigilância de Doenças não Transmissíveis. – Brasília: Ministério da Saúde, 2019. 132.: il.

A ARTE DE DESVENDAR BIOLOGIA ATRAVÉS DO POP-UP

The art of unraveling biology through pop-up

José Luís Faustino de Sousa[1]

Resumo:
O ensino de biologia é oriundo do entendimento coletivo sobre processos que ocorrem em nossas vidas e para o efetivo papel das ciências em nosso cotidiano torna-se necessário a relação deste com a prática investigativa. Assim, o objetivo deste trabalho foi a criação de um livro pop-up com o intuito de aprimorar o ensino de biologia com o uso de uma abordagem, interativa e visualmente estimulante por meio do protagonismo estudantil e o desenvolvimento de habilidades, sendo estas cognitivas e motoras, de cunho investigativo. O presente trabalho foi desenvolvido em uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), com 40 alunos e dividiu-se em cinco etapas, desde a aquisição do conhecimento prévio dos estudantes, confecção e apresentação de seus livretos, ainda ocorreu *feedbacks* necessários para os estudantes através de um momento de tira-dúvidas. Em decorrência disso, o pop-up torna-se uma importante estratégia metodológica na transformação de conceitos complexos mediante o uso de experiências visuais e interativas de modo a aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. A integração das aulas com o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) enriquece a aprendizagem ao combinar os seus diversos recursos. Além disso, a aprendizagem se constitui de uma experiência interativa e visualmente estimulante principalmente ao combinar recursos físicos e digitais, atendendo aos diferentes estilos de aprendizagem.

Palavras-chave: Investigação. Interatividade. Autonomia. Experimentação. Protagonismo.

Abstract:
Biology teaching comes from the collective understanding of processes that occur in our lives, and for the effective role of science in our daily lives, it is necessary to relate this to investigative practice. Thus, the objective of this work was to create a pop-up book with the aim of improving biology teaching by using an interactive and visually stimulating approach through student protagonism and the development of cognitive and motor skills of an investigative nature. This work was developed in a Full-Time High School (EEMTI), with 40 students and was divided into five stages, from the acquisition of students' prior knowledge, preparation and presentation of their booklets, and the necessary feedback for students through a moment of question-and-answer sessions. As a result, the pop-up becomes an important methodological strategy in the transformation of complex concepts through the use of visual and interactive experiences in order to improve the teaching-learning process. Integrating classes with the use of digital information and communication technologies (DICTs) enriches learning by combining their various resources. In addition, learning becomes an interactive and visually stimulating experience, especially when combining physical and digital resources, catering to different learning styles.

Keywords: *Investigation. Interactivity. Autonomy. Experiment. Protagonist.*

1 Mestrando em Ensino de Biologia na Universidade Estadual do Ceará. Professor da Rede Estadual de Ensino na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Adelino Cunha Alcântara.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Biologia é a ciência que envolve a compreensão dos processos que ocorrem ao nosso redor, mediante as interações que são estabelecidas entre os diferentes indivíduos e suas particularidades (Santos *et al*., 2025). Para alcançar tais aspectos, é necessário a utilização de abordagens pedagógicas que promovam a formação do pensamento crítico para um melhor entendimento de problemáticas do seu cotidiano a fim de promover soluções cabíveis e estruturais (Santos *et al.,* 2025).

Neste contexto, o ensino investigativo torna-se um método eficaz para alcance deste objetivo, devido a inclusão estabelecida entre os envolvidos para a construção do conhecimento científico, levando em consideração os conhecimentos adquiridos durante o andamento do seu processo investigativo (Pedaste *et al*., 2015).

Como meio de implementação no ciclo investigativo, utiliza-se as metodologias ativas como meio complementar, haja vista suas potencialidades, como por exemplo, a interatividade e a criatividade que são instigadas durante a realização das atividades desempenhadas pelos estudantes (Barroncas, 2024).

Assim, o livro pop-up é um instrumento que utiliza elementos tridimensionais que tem como intuito a promoção de uma visualização clara das estruturas aos alunos, facilitando a compreensão e a fixação do conteúdo de forma mais lúdica e dinâmica (Lisboa; Vielmo; Marinho, 2020).

Portanto, a finalidade deste trabalho foi a criação de um livro pop-up com o intuito de aprimorar o ensino de biologia, com o uso de uma abordagem interativa e visualmente estimulante por meio do protagonismo estudantil e o desenvolvimento de habilidades, sendo estas cognitivas e motoras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino investigativo é um meio metodológico que permite o desenvolvimento e a articulação da exploração de soluções problemas por intermédio do protagonismo estudantil, dando ênfase no seu papel como protagonista em sua aquisição do seu próprio conhecimento (Oliveira; Martins, 2023).

Assim como, o aprimoramento deste processo com ênfase no engajamento estudantil, tendo em vista a troca de suas experiências com as de seus colegas, prevalecendo uma atitude

dos estudantes diante a exploração de seus saberes baseados em problemas de seu cotidiano (Oliveira; Martins, 2023).

Segundo Pedaste *et al.* (2015), o procedimento investigativo possui uma estrutura inicial, sendo esta formada pelos seguintes aspectos: orientação, conceitualização, investigação, conclusão e discussão. Salienta-se que a obtenção efetiva deste processo faz-se o uso de formulações de perguntas e geração de hipóteses durante a contextualização, bem como a exploração, experimentação e a interpretação de dados durante a investigação em si, ainda a comunicação e a reflexão deve ocorrer de forma constante em todo o decorrer do processo investigativo (Pedaste *et al*., 2015).

Neste sentido, observa-se as potencialidades do ensino de biologia por investigação através de diversas estratégias didáticas que faça o indivíduo refletir, questionar e agir no meio em que está inserido para a construção de habilidades e conhecimentos de sua autonomia, tornando-se um ser cada vez mais interativo e colaborativo (Scarpa; Campos, 2018).

Dentre as estratégias didáticas ressalta-se a utilização das metodologias ativas, que Oliveira, Paixão e Brito (2024), validam em seus estudos sobre os desafios e as possibilidades do estudo de células no ensino médio, onde promovem uma maior interação com os estudantes, autonomia, percepção de pertencimento, trabalho em equipe para reflexões individuais e coletivas.

Nesse sentido, tais metodologias são capazes de promover o estímulo de habilidades motoras e cognitivas, além de estimular a imaginação mediante o que lhe foi apresentado como forma não só de fixação de conteúdo, mas também como meio de articulador novas aprendizagens por intermédio do protagonismo estudantil (Oliveira; Paixão; Brito, 2024).

Além do mais, estratégias são necessárias para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo no meio educacional, principalmente quando trata-se de conteúdos que muitos estudantes consideram difíceis ou abstratos em suas perspectivas, a fim de proporcionar contribuições em sua aprendizagem (Oliveira; Martins, 2023).

Conjuntamente com as metodologias ativas, as práticas experimentais de cunho investigativo no ensino de ciências torna cada vez mais o aluno como ator principal em sua aprendizagem, tornando-o paulatinamente mais curioso e proativo durante as aulas, tendo em conta o desenvolvimento de argumentos de acordo com a realidade ali apresentada (Biasutti, 2025).

A título de exemplo a arte pop-up semeia bons resultados em suas implementações em alguns estudos, tal como, observou Loureiro e Regatão (2019), na criação e na construção de um pop-up que permitiu a interdisciplinaridade entre as artes visuais e a matemática, Magalhães e Lima (2024) sobre os benefícios de compostos químicos na integração da química, nutrição e saúde com alunos do ensino médio e Modesto (2024) em sua visão de ensinar e aprender geometria espacial com uso dos *pop-ups*. Ademais, autores ressaltam que "a disponibilidade de atividades práticas oferece uma vantagem sobre as atividades teóricas, pois promove uma maior interação entre o professor e os alunos, e proporciona mais oportunidades de discussão " (Oliveira; Paixão; Brito, 2024, p. 5).

Loureiro e Regatão (2019), destacam vários aspectos benéficos na utilização do pop-up durante suas atividades, como a criatividade, o desenvolvimento de expressões visuais, estímulos perante a exigência da motricidade fina, além de uma identidade da personalidade mediante a confecção de seu livreto valorizando cada vez mais o expressar de cada um.

Assim como Magalhães e Lima (2024), salientam em seus estudos que o uso desse recurso didático como meio de grande potencial para a alfabetização científica havendo a popularização da ciência de modo não tradicional de ensinar, oriundo de uma linguagem mais acessível e voltada ao cotidiano dos estudantes, a fim do reconhecimento de conceitos muitas vezes considerados difíceis.

Corroborando com as ideias supracitadas, Modesto (2024) enfatiza a enriquecedora e promissora experiência do potencial visual e dinâmico que o pop-up proporciona, engajando cada vez mais os envolvidos no processo de confecção e utilização do mesmo, havendo uma compreensão profunda e mais engajadora de idealizações.

Por fim, observa-se que o pop-up pode ser utilizado de diferentes formas e em contextos sociais distintos, porém com um mesmo objetivo de ser um instrumento educacional que incorpora a inovação no âmbito educacional, principalmente, havendo assim a reflexão das práticas pedagógicas dos docentes para momentos articuladores que permitam o incentivo e a aquisição de conhecimentos chave, visando a qualificação da educação em seus distintos níveis de colaboração (Loureiro; Regatão, 2019; Magalhães; Lima 2024; Modesto, 2024).

3 METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido em uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) em São Gonçalo do Amarante, região metropolitana de Fortaleza, no

Estado do Ceará. Considera-se uma pesquisa exploratória, descritiva e de abordagem qualitativa (Sampaio, 2022). A mesma foi realizada com quarenta alunos, contendo entre quatorze a dezesseis anos, de primeira e segunda série na disciplina complementar eletiva. Além disso, dividiu-se em cinco etapas, a primeira sendo realizada em torno de vinte minutos, onde utilizou-se pincel e quadro branco da sala de aula para poder escrever o conhecimento prévio dos estudantes sobre os seguintes temas de Biologia: Citologia, Embriologia e Parasitologia, posteriormente os alunos realizaram uma pesquisa para aprofundar os seus conhecimentos sobre as temáticas, fazendo o uso de livros didáticos, celulares e os computadores do laboratório de informática da instituição, onde disponibilizou-se trinta minutos para este fim. No terceiro momento, a turma foi dividida em cinco grupos com quatro pessoas, de escolha dos estudantes, para confecção dos *pop-ups* com uso de materiais de baixo custo, como papéis A4, lápis de cor, pincéis, entre outros materiais de uso escolar, havendo cinquenta minutos para a elaboração. No momento seguinte, sessenta minutos foram utilizados para apresentação dos produtos produzidos na etapa supracitada. Por fim, o professor realizou *feedbacks* necessários para os estudantes e um momento de tira-dúvidas.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Mediante o exposto, verificou-se que 90% dos alunos estavam presentes durante a atividade e manifestaram empolgação e entusiasmo durante a execução da ocupação, demonstrando interesse com os conteúdos estudados, porém 10% do público-alvo estava ausente devido a problemas diversos, sendo estes pessoais ou médicos. Segundo Lima-Filho (2024) a evasão escolar no contexto do Nordeste Brasileiro é promotor de diversas consequências no andamento do rendimento escolar, sendo estas diretamente e indiretamente prejudiciais quando relaciona-se com a vida acadêmia e a comunidade escolar.

Durante a primeira etapa, muitos estudantes lembraram de conceitos fundamentais dos temas apresentados, mas alguns sentiram dificuldade em outras ideias e usaram esse primeiro momento como meio de revisão sobre conceitos que porventura esqueceram devido a falta do uso contínuo do mesmo, promovendo a insuficiente capacidade de absorção, assim este momento se tornou importante para que houvesse uma recomposição da aprendizagem entre os discentes, levando em conta que os assuntos apresentados pelo professor são considerados por muitos, abstratos. Corroborando com essa ideia Oliveira, Paixão e Brito (2024) durante a análise dos resultados de seus estudos sobre os desafios e possibilidades do estudo de células no ensino médio, apontaram que a citologia deve ser uma temática trabalhada por intermédio

de recursos didáticos que promovam a associação do teórico com o prático, tendo em vista que esse assunto é um dos ramos da biologia que promove dúvidas nos estudos devido a complexidade de visualização das ideias e das concepções sobre células e de seus componentes com a realidade diante suas atividades cotidianas.

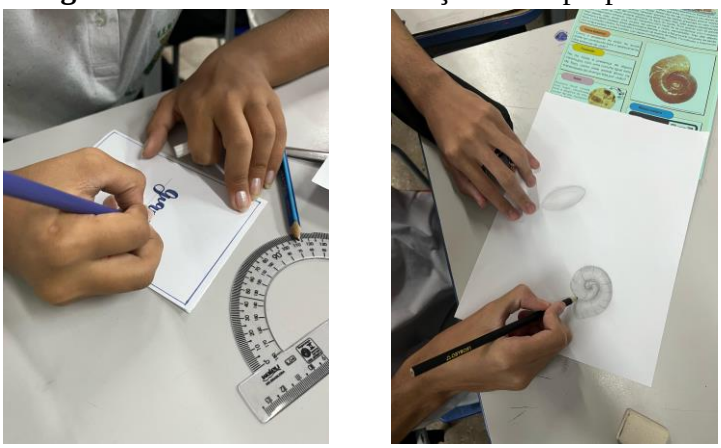
No entanto, durante as pesquisas dos estudantes utilizando os diferentes recursos disponíveis, averiguou-se que alguns discentes estavam dispersos devido ao mau uso do aparelho celular, levando em consideração a falta de atenção em razão da chegada contínua de notificações, os induzindo a ação compulsiva de resposta imediata.

Segundo Santos *et al.* (2025) em estudo realizado sobre as possíveis contribuições do celular no ensino de ciências e biologia, verificaram que o dispositivo tem seus benefícios quando trata-se da facilidade ao acesso às informações, ao seu uso nas metodologias ativas digitais, mas quando a sua utilização é feita de forma inadequada seus malefícios são observados, como por exemplo, problemas comportamentais e a falta de interação social entre seus pares.

Por outro lado, os alunos que fizeram uso dos livros e dos computadores obtiveram um melhor aproveitamento do seu tempo, onde fizeram anotações importantes para a realização da etapa posterior, no provimento da escrita, da leitura e da memorização.

Na etapa de confecção do pop-up observou-se que a criatividade e o protagonismo estudantil foram fundamentais para a efetiva validação deste instrumento educativo, não só pela melhora da retenção das informações e o engajamento ativo, mas da mesma maneira que o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras, como forma de motivar o interesse do do estudante cada vez mais pelo tema abordado. Além disso, a integração do mesmo com outras tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) enriquece a aprendizagem ao combinar os seus diversos recursos. O pop-up é um recurso didático promotor de muitas habilidades, sendo elas motoras ou cognitivos (Figura 1), levando em conta o modelo artístico de transmitir o teórico em algo palpável e visualmente mais interessante (Magalhães; Lima, 2024)

Figura 1 – Momento de confecção do Pop-up .



Fonte: Elaborada pelo autor, 2024.

Corroborando com essa perspectiva Souza e Nunes (2023) ressaltam que o ensino de Biologia deve fazer o uso de atividades que sejam capazes não só de estimular o desenvolvimento de habilidades e de suas capacidades, mas também o despertar do pensamento crítico de cada um para que ocorra o aumento da visão de mundo destes através de práticas investigativas que favoreça o interesse dos estudantes.

Além disso, por intervenção de um questionário aplicado com os estudantes envolvidos na prática foi possível averiguar as concepções obtidas durante o desenvolvimento da atividade, onde aplicou-se o questionamento sobre o que eles acharam da prática e quais possíveis pontos positivos e negativos. Identificou-se algumas citações interessantes como segue abaixo:

Estudante A: “Ótima, deu tudo certo. Positivos: pudemos trabalhar em equipe e saber as opiniões dos outros. Negativos: na minha opinião, não teve.”

Estudante B: “Pontos positivos é que a gente se sentiu mais envolvidos na história, e descobrindo a doença, a gente aprende e entende mais sobre a doença. Não achei nenhum ponto negativo.”

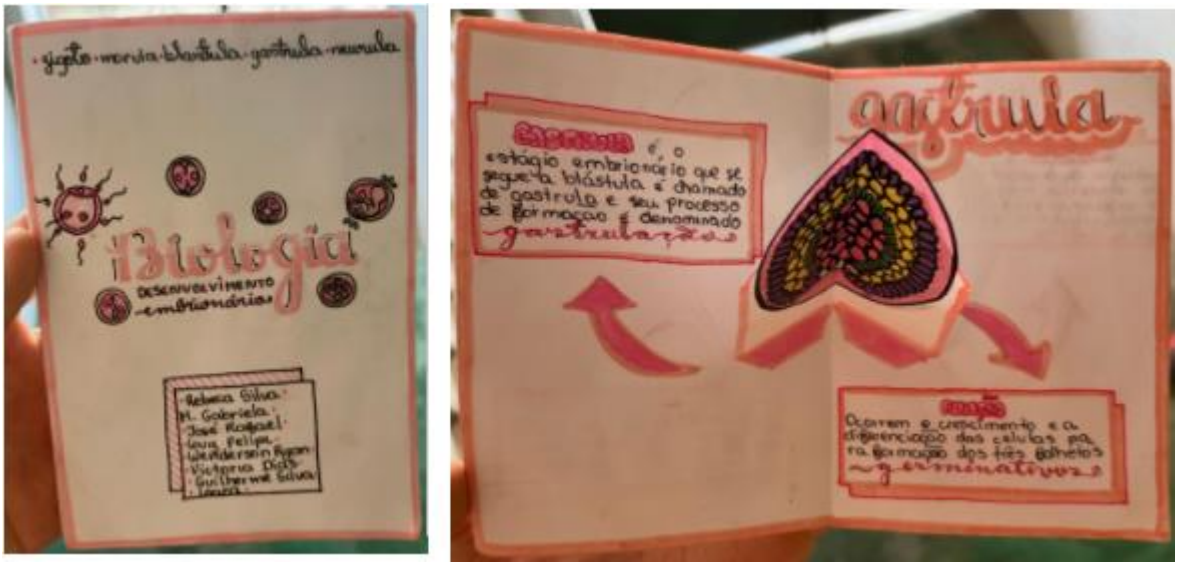
Estudante C: “Eu gostei da atividade que o professor passou, nós fizemos desenhos de célular que na minha cabeça eu nem imaginava que a gente era feito disso, achei interessante.”

À visto disso, os alunos observaram pontos positivos durante a execução de toda a atividade, desde a confecção até a apresentação de suas criações, havendo um acréscimo na aquisição do conhecimento sobre os assuntos abordados em sala de aula com o auxílio desses recursos metodológicas mais didáticos e lúdicos. Corroborando com essa ideia Oliveira, Paixão e Brito (2024) salientam a importância de atividades que promovam o

desenvolvimento de habilidades diversas dos estudantes, sendo ponto fundamental para uma boa prática pedagógica.

E para isso, se fez necessário o desenvolvimento crítico sobre a prática docente, no que concerne a auto reflexão sobre o papel dos docentes durante na realização das atividades dentro e fora da sala de aula. Buscando-se melhorias na aplicabilidade dos recursos didáticos (Figura 2) que possuem como principal objetivo a aproximação da realidade desses estudantes, para que estes vejam a educação como um meio de mudanças sobre o viés de suas próprias vivências diárias, assim como sociais, atendendo a comunidade em que se está inserido. Assim, a educação tende a ser um elemento que provoque o protagonismo estudantil, principalmente quando trata-se das ciências devido as suas particularidades com as relações existentes (Magalhães; Lima, 2024).

Figura 2 - Recurso didático elaborado pelos estudantes sobre desenvolvimento embrionário.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pop-up torna-se uma importante estratégia metodológica na transformação de conceitos complexos mediante o uso de experiências visuais e interativas de modo a aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a aprendizagem se constitui de uma experiência interativa e visualmente estimulante principalmente ao combinar recursos físicos e visuais, atendendo aos diferentes estilos de aprendizagem.

Salienta-se ainda a importância da formação contínua dos docentes em atividades que promovam o pensamento crítico investigativo dos estudantes por intermédio do protagonismo estudantil, assim o professor sendo um ator auxiliar do processo de aquisição do conhecimento do aluno.

REFERÊNCIAS

BARRONCAS, P. de S. R. Metodologias ativas e suas aplicações no ensino de Biologia. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 9, 2024. Disponível em: https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/216/208. Acesso em: 23 mar. 2025.

BIASUTTI, C. R. **Aprendizagem ativa:** práticas experimentais e investigativas no ensino de ciências. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/5819/61651%20-%20TCC_Cleber_finalizado-correto.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 mar. 2025.

LIMA-FILHO, A. C. Estudo sobre a evasão escolar no ensino médio na região Nordeste do Brasil. **Revista Eletrônica Multidisciplinar de Investigação Científica**, v. 3, n. 18, 2024. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1zhBYiJy-cQv6092AL-3XdSgm8dWMaj2R/view. Acesso em: 08 abr. 2025.

LISBOA, D. N.; VIELMO, P. G.; MARINHO, J. C. B. Modelo pop-up do corpo humano para utilização no ensino de ciências. **Revista Multidisciplinar De Educação E Meio Ambiente**, 1(2), 61, 2020. Disponível em: https://editoraime.com.br/revistas/rema/article/view/480. Acesso em: 23 mar. 2025.

LOUREIRO, C.; REGATÃO, J. P. Criação e construção de Pop-up: uma prática pedagógica interdisciplinar entre as artes visuais e a matemática. **Revista Interacções**, n. 50, p. 69-91, 2019.

MAGALHÃES, B. E. A. de; LIMA, A. C. dos S. Descobrindo os benefícios dos polifenóis: um livreto pop-up para integrar química, nutrição e saúde no ensino médio. *In:* Carvalho, A. S. de; Fontes, A. F. **A pedagogia do sucesso: revisões, reflexões e relatos de experiências exitosas na educação.** 1 ed. São Paulo: Editora Científica, 2024. p. 55-63. Disponível em: https://www.editoracientifica.com.br/books/chapter/descobrindo-os-beneficios-dos-polifenois-um-livreto-pop-up-para-integrar-quimica-nutricao-e-saude-no-ensino-medio. Acesso em: 29 mar. 2025.

MODESTO, M. C. **Ensinar e aprender geometria espacial com os livros pop-up**. 48f. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Matemática) - Universidade Federal do Pará, Curuçá. Disponível em: https://bdm.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/7729/1/TC_EnsinarAprenderGeometria.pdf. Acesso em: 29 mar. 2024.

OLIVEIRA, N. D. de; PAIXÃO, A. C. de C.; BRITO, W. R. de O. O estudo das células no ensino médio: desafios e possibilidades. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 7, n. 14,

2024. Disponível em: https://www.revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/949/834. Acesso em: 20 mar. 2025.

OLIVEIRA, W. M. de; MARTINS, A. E. M. O ensino por investigação e a alfabetização científica no ensino de biologia do novo ensino médio. **Revista Educação em Foco**, v. 28, Minas Gerais: Juiz de Fora, 2023, Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/40621. Acesso em: 06 de setem. 2024.

PEDASTE, M.; MÄEOTS, M.; SIIMAN, L. A.; DE JONG, T.; VAN RIESEN, S. A.; KAMP, E. T.; CONSTANTINOS, C. M.; ZACHARIAS, Z. C.; TSOURLIDAKI, E. Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. **Educational research review**, v. 14, p. 47-61, 2015.

SCARPA, D. L.; CAMPOS, N. F. Potencialidades do ensino de Biologia por investigação. **Estudos Avançados**, v. 32, n.94, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/RKrKKvjmY7MX7Q5DChtvN5N/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 mar. 2025.

SAMPAIO, T. B. **Metodologia da Pesquisa**. 1ed. Santa Maria, RS: UFSM, CTE, UAB, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/26138/MD_Metodologia_da_Pesquisa.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 05 abr. 2025.

SANTOS, G. G. dos; BATISTA, E. R. M.; NOGUEIRA, E. M. L.; LIMA, R. A. O ensino de Biologia e a alfabetização científica em botânica. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades**, v. 9, n. 1, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/17445/10789. Acesso em: 23 mar. 2025.

SANTOS, W. B.; SILVA, P. E. A.; SILVA, T. de O. G da.; ALVES, F. B.; GONÇALVES, E. O. Celulares e ensino de ciências e biologia: é possível contribuições aos processos de formação inicial?. **Revista Observatorio de La Economia Latinoamericana**, v. 23, n. 1, 2025. Disponível em: https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/8626. Acesso em: 23 mar. 2025.

SOUZA, A. R. de; NUNES, R. de O. Ensino de Biologia: contribuições sobre a importância das práticas no processo de ensino e aprendizagem de Biologia. **Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc Joaçaba**, v. 8, 2023. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/apeuj/article/view/32565. Acesso em: 23 mar. 2025.

CIENTISTAS DO FUTURO: aprendendo e criando no clube de ciências

Scientists of the future: *learning and creating in the science club*

Marilha Vieira de Brito[1]
Raquel Mágda Lima Araújo[2]
Francisca Vanessa Ribeiro do Nascimento[3]
Maria de Fatima Ferreira da Silva[4]
Cristiano Ferreira de Araújo[5]

Resumo:
Com objetivo de incrementar a imersão científica de meninas na EEEP Professor Sebastião Vasconcelos Sobrinho foram organizados grupos de estudos com público feminino focando na aprendizagem baseada em projetos. A princípio, foi realizado um encontro prévio com: características de um projeto científico, relatos de cientistas universitárias, e por fim a apresentação de grupos de estudo as quais ficou a seguinte distribuição: solo e conservação (32 alunas); plantio de árvores nativas (10 alunas); modelos atômicos (6 alunas) e Clube de Ciências Marie Curie para olímpiadas científicas (28 alunas). Como metodologia de estudo foi selecionada a seguinte sequência didática: leitura e discussão de artigos; elaboração de projeto científico; experimentos associados a cada objeto de estudo, elaboração de relatório; e por fim, as alunas apresentaram seus trabalhos em três turmas de alunos selecionadas. O clube de ciências incluiu discussão conjunta de conteúdos e resolução de questões. As alunas em questão concluíram as etapas propostas, o que influenciou no incremento de inscrições em olimpíadas em 2024. Houve um aumento de inscrições de 85 % na OCQ, 76% na ONC (as provas ainda não foram realizadas). No que diz respeito a OBA no ano de 2023 não houve premiações femininas já nesse ano de 2024 foram três medalhas conquistadas por alunas (dois ouros e um bronze). Além disso, 9 alunas realizaram inscrições no "Futuras cientistas" e 30 na olimpíada QuiMeninas. A partir desses dados, conclui-se que o clube de ciências e aprendizagem por projetos promoveu um incentivo a iniciação científica contribuindo para equidade social.

Palavras-chave: Projetos. Ciências. Aprendizagem. Iniciação científica. Igualdade de gênero.

Abstract:

In order to increase the scientific immersion of girls at EEEP Professor Sebastião Vasconcelos Sobrinho, study groups were organized with a female audience focusing on project-based learning. Initially, a preliminary meeting was held with: characteristics of a scientific project, reports from university scientists, and finally the presentation of study

[1] Doutora em Genética e Melhoramento – PPGA/UFPI. Professora de Biologia da EEEP Sebastião Vasconcelos Sobrinho. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6658-2264
[2] Mestre em Biotecnologia (Renorbio/UFPI). Professora de Biologia na EEEP Professor Sebastião Vasconcelos Sobrinho, Tianguá – CE. Atividade profissional e local de atuação.
[3] Licenciatura plena em Química – IFCE. Professora de Química na EEEP Professor Sebastião Vasconcelos Sobrinho.
[4] Licenciatura plena em Física – UVA. Professora de Física na EEEP Professor Sebastião Vasconcelos Sobrinho.
[5] Mestre em Ensino de Física-IFCE. Coordenador de Ciências da Natureza da EEEP Professor Sebastião Vasconcelos Sobrinho.

groups, which were distributed as follows: soil and conservation (32 students); planting native trees (10 students); atomic models (6 students); and Marie Curie Science Club for scientific olympiads (28 students). The following didactic sequence was selected as the study methodology: reading and discussion of articles; preparation of a scientific project; experiments associated with each object of study, preparation of a report; and finally, the students presented their work in three selected groups of students. The science club included joint discussion of content and resolution of questions. The students in question completed the proposed stages, which influenced the increase in registrations for the Olympiads in 2024. There was an 85% increase in registrations for the OCQ, 76% for the ONC (the tests have not yet been held). Regarding the OBA in 2023, there were no female awards, but in 2024, three medals were won by female students (two gold and one bronze). In addition, 9 female students registered for the "Future Scientists" and 30 for the QuiMeninas Olympiad. Based on these data, it can be concluded that the science club and project-based learning promoted an incentive for scientific initiation, contributing to social equity.

Keywords: *Projects. Sciences. Learning. Scientific initiation. Gender equality.*

1 INTRODUÇÃO

Aprendizagem Baseada em Projetos se concentra nos alunos que se destacam pela sua capacidade de engajar os alunos de maneira prática e significativa (Nurhidayah *et al.* 2021). Alguns estudos têm destacado o potencial da ABP em promover o protagonismo estudantil, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a construção de conhecimento por meio da investigação e da resolução de problemas reais (Bell, 2010; Thomas, 2000). No entanto, para que essa abordagem atinja seu potencial máximo, é essencial que se considere a equidade de gênero.

As mulheres têm enfrentado barreiras significativas no campo das ciências, como a sub-representação em áreas STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática). Como cita Jacqueline Leta, et al. (2003 p. 271), historicamente a área da ciência é vista como atividade predominantemente masculina. Através da implementação de projetos liderados por meninas em instituições de ensino como a Escola Estadual de Educação Profissional Professor Sebastião Vasconcelos Sobrinho (EEEP PSVS) é possível inspirar outras alunas e ajudar a criar uma rede de apoio que reforça o interesse e a confiança das meninas na ciência. Nesse sentido a presente proposta visa testar a seguinte hipótese: "A formação de grupos de estudo de meninas na EEEP PSVS da aprendizagem baseada em projetos pode estabelecer ambientes de aprendizado que são colaborativos e inclusivos instigando a maior participação de meninas em olimpíadas científicas, além de outros programas científicos."

Nessa perspectiva, para testar tal hipótese, o presente trabalho tem como objetivo: organizar grupos de estudos com alunas do 2º do ensino médio da EEEP Professor Sebastião Vasconcelos Sobrinho (EEEP PSVS) focado na aprendizagem baseada em projetos e preparo para olimpíadas científicas. Para alcançar este objetivo geral a proposta possui os seguintes objetivos específicos:

- Realizar rodas de leitura de artigos científicos articulados aos eixos de saúde, meio ambiente e tecnologias;
- Participar de atividades de experimentação em laboratórios de ciências e informática da EEEP Sebastião Vasconcelos Sobrinho que integre Física e Ciências Biológicas, alinhados aos temas de saúde, meio ambiente e tecnologias;
- Participar de trabalhos em equipe e promover colaboração com outros grupos de apoio além de outros estudantes da escola.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Mesmo hoje, na sociedade da informação e do conhecimento — que, de acordo com Grossi *et al.* (2016), teve origem durante a Segunda Guerra Mundial como consequência da explosão informacional e documental, acelerando os processos de produção e disseminação da informação, da revolução científica e técnica —, as mulheres ainda não conquistaram seu empoderamento nas diferentes áreas da sociedade e continuam sofrendo com a desigualdade e com as violências moral, psicológica, sexual e física.

Avanços importantes ocorreram nas últimas décadas no Brasil com relação ao acesso das mulheres à educação básica, ao ensino superior e à pós-graduação. Dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2017, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019a), indicam que 49,1% das 48,6 milhões de matrículas nas escolas públicas brasileiras são de mulheres. Além disso, o Censo de Educação Superior do mesmo ano aponta que 57% das matrículas nos cursos de graduação no país são de mulheres (INEP, 2019b). Complementando esse panorama, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), informa que, desde 2010, o número de mulheres pesquisadoras financiadas pela instituição igualou-se ao de homens pesquisadores no país (BRASIL, 2013).

No cenário internacional, no qual apenas 28% dos pesquisadores de todo o mundo são mulheres, segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2018), o Brasil se destaca positivamente, assim como a América Latina em geral, onde as mulheres somam 46% dos pesquisadores. Apesar desses avanços, a inserção das mulheres no mundo da ciência ainda enfrenta obstáculos. Borges (2014) destaca alguns fatores que contribuem para essa tendência de polarização em determinadas áreas: (a) a falta de incentivo e orientação da família e da escola no sentido de motivar meninas para áreas de Ciências e Tecnologia; e (b) a ausência de contato com atividades de cunho tecnológico nas

escolas, o que as direciona a escolher profissões estereotipadas como femininas. Daí decorre a necessidade de imersão científica de meninas já na educação básica, a fim de fortalecer a equidade social na carreira científica.

Diversas políticas públicas no Brasil e no mundo têm sido lançadas com o objetivo de mudar esse cenário, promovendo o incentivo e a motivação de meninas para as áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM). Um exemplo é o projeto "Inclusão das Mulheres nas Ciências e Tecnologia (IMCT)", que visa não apenas fomentar a igualdade de gênero, mas também aproveitar melhor a capacidade intelectual mundial (TORRES *et al.*, 2017).

Uma ferramenta que pode fortalecer esse processo de imersão científica é a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj). A ABPj tem sido explorada em diversos contextos e fases da escolarização, desde o ensino básico ao superior, além de ser aplicada em diferentes áreas do conhecimento, com destaque para as engenharias (GUO *et al.*, 2020; PASQUALETTO *et al.*, 2027). Trata-se de uma abordagem inovadora e motivadora, que pressupõe colaboração, cooperação e resolução de problemas em sua metodologia. A multiplicidade de usos dessa metodologia se deve ao fato de ela atribuir significados oriundos da realidade, promovendo uma aprendizagem ativa, integradora e significativa. Os aspectos colaborativos e contextualizados valorizam a participação do estudante e do educador na construção do processo de ensino-aprendizagem, tendo como característica principal a intencionalidade educativa (AMARAL, 2021; MENEZES *et al.*, 2021; ANTUNES *et al.*, 2019).

3 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Educação Profissional Professor Sebastião Vasconcelos Sobrinho (EEEP PSVS), situada no estado do Ceará, durante o ano letivo de 2024. O foco da investigação concentrou-se em ações que estimulassem o interesse e o engajamento de alunas do ensino médio em atividades científicas, por meio da metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj).

A abordagem metodológica foi de natureza mista, envolvendo técnicas qualitativas e quantitativas. Do ponto de vista dos objetivos, trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório e explicativo, na medida em que visa compreender os fatores que influenciam a participação de meninas em atividades científicas e ao mesmo tempo descrever e avaliar os efeitos de uma intervenção pedagógica.

O universo da pesquisa abrangeu as turmas do segundo ano do ensino médio da EEEP PSVS. A amostragem foi não probabilística e intencional, composta por alunas voluntárias organizadas em grupos de estudos. Participaram diretamente das ações um total de 76 estudantes distribuídos nas quatro atividades centrais da pesquisa.

Com relação as técnicas de coleta de dados, pode-se dizer que os dados foram coletados por meio de: Observação participante, registrada em caderno de campo; Registros fotográficos e documentais das atividades; Anotações em relatórios de acompanhamento; Participação e desempenho das alunas nas atividades práticas, jogos e apresentações; Formulários avaliativos aplicados em algumas etapas, de forma quantitativa.

Os dados qualitativos foram analisados por meio da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), buscando identificar padrões de participação, engajamento e percepção das alunas sobre a ciência. A condução do projeto se deu com uma encontro inicial e, posteriormente, o desenvolvimento das ações com registro e sistematização.

3.1 Encontro inicial

No encontro inicial foi realizada a apresentação das características de um projeto científico, relatos de cientistas universitárias convidadas e discussão sobre a formação dos grupos de estudo. As alunas indicaram temáticas de interesse e, em diálogo com as professoras orientadoras, organizaram-se quatro ações centrais.

Figura 1 – Palestra prévia sobre a condução da pesquisa cintífica na EEEP PSVS, Tianguá-CE, 2024

Fonte: autores (2024)

3.2 Desenvolvimento das ações

No que diz respeito ao desenvolvimento das ações, pode-se citar as seguintes ações: Ação I – Solo e conservação; Ação II – Plantio de árvores nativas; Ação III – Clube de Ciências Marie Curie; Ação IV – Metodologias ativas em química.

Ação I – Solo e conservação: Conduzida com 32 alunas, envolveu experimento sobre a germinação do milho em diferentes condições de solo e irrigação. Os dados foram registrados diariamente em caderno de campo.

Ação II – Plantio de árvores nativas: Realizada por 10 alunas, incluiu planejamento da arborização da escola, mobilização da comunidade escolar, busca de parcerias e efetivação do plantio com envolvimento coletivo.

Ação III – Clube de Ciências Marie Curie: Envolveu 28 alunas em encontros semanais com foco na resolução de questões de olimpíadas científicas e aprofundamento teórico por meio de vídeos e materiais produzidos pelas docentes.

Ação IV – Metodologias ativas em química: Participação de 6 alunos na criação e aplicação de dois jogos didáticos (um sobre elementos químicos e outro sobre ligações químicas), aplicados em turmas do primeiro ano do ensino médio.

Em todas essas ações adotou-se a seguinte sequência didática: Leitura e discussão de artigos; Elaboração de projeto científico; Experimentos associados a cada objeto de estudo, elaboração de relatório.

Figura 2 – Sequência didática empregada no projeto, Tianguá-CE, 2024.

Fonte: autores (2024)

As atividades foram acompanhadas e registradas em caderno de campo pelas alunas e professoras envolvidas. Também foram produzidos relatórios e materiais para apresentações escolares. Por fim, cada grupo compartilhou os resultados e aprendizados em apresentações para três turmas da escola, consolidando a experiência e estimulando o interesse de outros estudantes.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Durante o ano de 2024, foi possível organizar e conduzir quatro grupos de estudo com alunas da EEEP Professor Sebastião Vasconcelos Sobrinho (EEEP PSVS), conforme ilustrado na Figura 2. As estudantes envolvidas no projeto concluíram de forma satisfatória todas as etapas propostas, participando ativamente de rodas de leitura e discussão de, no mínimo, quatro artigos científicos relacionados à temática de cada grupo. Além disso, participaram de atividades experimentais desenvolvidas em colaboração com todos os membros da equipe, finalizando os experimentos com êxito.

A partir da implementação das estratégias baseadas em grupos de estudo, observou-se um aumento significativo na participação feminina em competições científicas (Figura 3). Em relação ao programa Futuras Cientistas, por exemplo, em 2023 apenas uma aluna foi selecionada. Já em 2024, esse número subiu para quatro estudantes aprovadas (Figura 3a). Na Olimpíada Cearense de Química, houve um aumento de 85% no número de inscrições femininas.

Figura 3 – (a) Aprovação do projeto futuras cientistas (b) Medalhistas da Olimpíada Nacional de Ciências; (c) Olimpíada Brasileira de Agronomia e Astronáutica.

Fonte: autores (2024).

No que diz respeito à Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA) e à Olimpíada Nacional de Ciências (ONC), vale destacar que em 2023 não houve premiações destinadas a alunas. Entretanto, em 2024, os resultados foram expressivos: uma medalha de ouro e duas menções honrosas na ONC, além de três medalhas conquistadas na OBA (dois ouros e um bronze), todas por alunas da instituição (Figura 3b e c).

Esses resultados sugerem que a implementação da aprendizagem baseada em projetos em grupos de estudos femininos, intitulada *"Cientistas do Futuro: Aprendendo e Criando no Clube de Ciências"*, foi efetiva. Essa abordagem está em consonância com Thomas et al. (2022), que destacam que a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) "pode aumentar a motivação e o engajamento dos estudantes, especialmente em áreas STEM". Além disso, Hrabowski (2020) enfatiza que estratégias como a formação de grupos de estudo podem ser eficazes para promover a inclusão e a diversidade em áreas científicas.

Corroborando esses achados, estudos recentes como o de Oliveira et al. (2023), no âmbito do projeto *Meninas!*, evidenciam que atividades como rodas de conversa e oficinas podem sensibilizar e incluir meninas da educação básica nas áreas de ciência e tecnologia. Da mesma forma, o projeto *ForGirls*, analisado por Silva e Almeida (2021), demonstrou que a aplicação da abordagem STEM em escolas públicas pode despertar o interesse vocacional de meninas e ampliar sua participação em áreas tradicionalmente masculinas.

Com base nesses resultados, a hipótese de que *"A formação de grupos de estudo voltados para meninas na EEEP PSVS, fundamentada na Aprendizagem Baseada em Projetos, pode estabelecer ambientes de aprendizado colaborativos e inclusivos, incentivando uma maior participação feminina em olimpíadas científicas e outros programas científicos"* podem ser confirmados de forma positiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos ao longo do ano de 2024 evidenciam que a formação de grupos de estudo com alunas da EEEP Professor Sebastião Vasconcelos Sobrinho, fundamentada na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), foi uma estratégia eficaz para promover o protagonismo feminino em atividades científicas. A participação ativa das estudantes nas rodas de leitura, nas discussões teóricas e nas atividades experimentais demonstrou o potencial transformador da ABP na construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo, inclusivo e motivador.

Dessa forma, conclui-se que o projeto ""“Cientistas do Futuro: aprendendo e criando no Clube de Ciências” não apenas contribuiu para o fortalecimento da identidade científica das participantes, como também se configura como um modelo replicável para outras instituições que almejam estimular a equidade de gênero e a democratização do acesso à ciência desde a educação básica. Como indicativo de estudos futuros, recomenda-se a ampliação da investigação para outras realidades escolares, incluindo instituições em contextos rurais ou com menor infraestrutura tecnológica, a fim de compreender os desafios e potencialidades da ABP nesses cenários.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. M. Aprendizagem baseada em projetos: uma abordagem para o ensino de ciências. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 12, n. 2, p. 45–58, 2021.

ANTUNES, C. et al. A aprendizagem baseada em projetos no ensino médio: possibilidades e desafios. **Revista Educação em Questão**, v. 57, n. 47, p. 123–140, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELL, S. Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. **The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas**, v. 83, n. 2, p. 39–43, 2010. DOI: 10.1080/00098650903505415.

BORGES, A. L. Mulheres na ciência: desafios e perspectivas. **Cadernos Pagu**, n. 42, p. 345–367, 2014.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Indicadores de gênero: participação das mulheres na ciência e tecnologia**. Brasília: MCTI, 2013.

GROSSI, M. G. et al. Sociedade da informação e do conhecimento: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, n. 82, p. 45–60, 2016.

GUO, P. et al. A review of the use of project-based learning in higher education. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 17, n. 1, p. 1–22, 2020.

HRABOWSKI, F. A. Promoting diversity in science, technology, engineering, and mathematics. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 117, n. 25, p. 13015–13017, 2020. DOI: 10.1073/pnas.2005466117.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2017: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2019a.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2017: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2019b.

LETA, J. et al. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, p. 271–284, 2003. Disponível em: https://revistas.usp.br/eav/article/view/9956. Acesso em: 23 abr. 2025.

MENEZES, J. W. M. et al. Proposta e avaliação de uma metodologia de aprendizagem baseada em projetos em disciplinas de engenharia de software através de uma sequência didática. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 31, p. 31–59, 2023. DOI: 10.5753/rbie.2023.2817.

NURHIDAYAH, S. et al. Project-based learning in science education: A systematic review. **Journal of Physics: Conference Series**, v. 1806, n. 1, p. 012001, 2021. DOI: 10.1088/1742-6596/1806/1/012001.

OLIVEIRA, L. C. de et al. Meninas! Um projeto para inclusão de meninas na ciência e tecnologia. In: **WOMEN IN INFORMATION TECHNOLOGY (WIT 2023)**, Anais [...]. Porto Alegre: SBC, 2023. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/index.php/wit/article/view/25029. Acesso em: 23 abr. 2025.

PASQUALETTO, T. I.; VEIT, E. A.; ARAUJO, I. S**.** Aprendizagem baseada em projetos no ensino de física: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, n. 2, p. 551–577, 2017.

SILVA, B. M.; ALMEIDA, J. F. ForGirls: Uma abordagem baseada em STEM para despertar o interesse vocacional de meninas em escolas públicas. In: **WOMEN IN INFORMATION TECHNOLOGY (WIT 2021)**, Anais [...]. Porto Alegre: SBC, 2021. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/index.php/wit/article/view/11299. Acesso em: 23 abr. 2025.

THOMAS, J. W. A review of research on project-based learning. San Rafael: **The Autodesk Foundation**, 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/379310/A_Review_of_Research_on_Project_Based_Learning. Acesso em: 23 abr. 2025.

THOMAS, J. W. et al. Project-Based Learning: A Review of the Literature. **Journal of Research in Innovative Teaching & Learning**, v. 15, n. 3, p. 256–275, 2022. DOI: 10.1108/JRIT-11-2021-0072.

TORRES, K. B. V. et al. Inclusão das mulheres nas ciências e tecnologia: ações voltadas para a educação básica. **Expressa Extensão**, v. 22, n. 2, p. 140–156, 2017. DOI: 10.15210/ee.v22i2.11847.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório sobre a ciência: rumo a 2030**. Paris: UNESCO, 2018.

O QUE ELES TRAZEM CONSIGO? PERCEPÇÕES E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE BOTÂNICA

What do they bring with them? High school students' perceptions and learning about Botany

Maria do Socorro Santana de Sousa Luciano[1]

Resumo:
O ensino de botânica na educação básica enfrenta diversos problemas no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o objetivo principal deste estudo foi identificar a construção do conhecimento sobre botânica em uma turma do 3º ano do ensino médio durante uma eletiva de botânica. Os resultados do questionário aplicado antes da eletiva revelaram lacunas significativas no conhecimento botânico dos alunos, que apresentaram dificuldades em identificar e diferenciar grupos de plantas, folhas e frutos. Apenas 34,1% dos alunos conseguiram responder corretamente sobre os grupos de plantas e classificá-las. Após a eletiva, observou-se uma melhoria notável: 100% dos alunos identificaram corretamente os grupos de plantas, e 90,2% responderam corretamente sobre as classificações botânicas. Esses resultados refletiram o impacto positivo das atividades práticas e expositivas na aprendizagem dos estudantes, evidenciando a importância da alfabetização científica para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda e precisa dos conceitos botânicos.

Palavras-chave: Botânica. Educação Básica. Alfabetização Científica

Abstrast:
The teaching of botany in basic education faces several problems in the teaching-learning process. Thus, the main objective of this study was to identify the construction of knowledge about botany in a 3rd-year high school class during a botany elective. The questionnaire results applied before the elective revealed significant gaps in the students' botanical knowledge, with difficulties in identifying and differentiating between groups of plants, leaves, and fruit. Only 34.1% of the students could answer correctly about plant groups and classify them. After the elective, there was a notable improvement: 100% of the students correctly identified the plant groups, and 90.2% answered correctly about botanical classifications. These results reflected the positive impact of practical and expository activities on student learning, highlighting the importance of scientific literacy in developing a deeper and more accurate understanding of botanical concepts.

Keywords: *Botany. Basic Education. Scientific Literacy*

1 INTRODUÇÂO

O ensino de botânica na Educação Básica enfrenta vários desafios, especialmente no que se refere ao interesse e à compreensão dos alunos acerca dos conceitos teóricos e práticos.

1 Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Regional do Cariri, (URCA), docente da Secretaria de Educação do Estado de Ceará (SEDUC), Brejo Santo, Ceará, Brasil, maria.sousa27@prof.ce.gov.br

Muitas vezes, o ensino não atinge os objetivos desejados para um processo de aprendizagem verdadeiramente significativo e transformador. Com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em todo o Brasil e a consequente redução da carga horária das aulas da base, o número de aulas de Biologia ao longo do ensino médio foi diretamente impactado. Além disso, a falta de infraestrutura adequada nas escolas e a insuficiente preparação de alguns professores contribuem para que o ensino de botânica se restrinja à aprendizagem mecânica de conceitos que não são relevantes para a vida cotidiana dos alunos, nem para sua compreensão da sua flora ao seu redor e sua importância para o meio ambiente. (Salatino; Buckeridge 2016, p. 177) afirmam que na atualidade a Botânica é "encarada como matéria escolar árida, entediante e fora do contexto moderno".

Os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) 2022, divulgados em dezembro de 2023, indicam que mais de 60% dos estudantes brasileiros têm dificuldades em ciências, não conseguindo aplicar o conhecimento científico para identificar problemas relevantes, adquirir novos conhecimentos, explicar fenômenos e fazer conclusões baseadas em evidências. Além disso, 55% dos alunos avaliados ficaram nos níveis de proficiência abaixo de 2, e 1% dos estudantes atingiu o nível 5 de proficiência em Ciências. Não temos estudantes no nível máximo de proficiência. De acordo com a escala interpretativa do PISA, isso significa que os alunos demonstram um conhecimento científico limitado que só conseguem aplicá-lo em situações muito familiares ou apresentar explicações evidentes baseadas diretamente nas evidências fornecidas. A média de desempenho do Brasil em Ciências foi de 403 pontos, inferior às médias do Chile (444), Uruguai (435) e Colômbia (411). Na América do Sul, o Brasil está em último lugar, empatado com Argentina e Peru. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023)

Entretanto, estes resultados trazidos pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos, (PISA), têm sido criticados por muitos pesquisadores de ensino de ciências, principalmente no Brasil, devido à sua abordagem padronizada e descontextualizada. Diversos autores têm questionado estes resultados, principalmente devido ao potencial uso funcionalista de replicar modelos sistêmicos ou políticas públicas para a educação. Entre esses autores incluem (Fernandes, 2019) que critica as narrativas simplistas derivadas dos resultados do PISA para legitimar políticas educacionais. Afirmam, que o PISA frequentemente dá mais importância às habilidades cognitivas do que aos contextos sociais e culturais. Não levando em consideração as circunstâncias específicas dos países em desenvolvimento.

Diante dos resultados do PISA, das mudanças introduzidas pelo Novo Ensino Médio, das dificuldades associadas ao ensino de Botânica e da crescente necessidade de promover a alfabetização científica, surge a urgência de envolver os alunos na discussão de problemas ambientais que são intrinsecamente ligados à sua realidade cotidiana. Em particular, é essencial cultivar a capacidade dos estudantes de enfrentar e resolver problemas, de forma a contribuir para a melhoria da qualidade de vida em suas comunidades. É importante salientar que a área que abriga a escola tem sido historicamente marcada pelo desmatamento de áreas de caatinga para a instalação de agricultura intensiva, criação de gado e implantação de loteamentos para construção de casas. O Nim indiano, *Azadirachta indica* é uma das espécies exóticas que provavelmente foram trazidas com o intenso fluxo migratório, o que resulta na invasão da vegetação nativa restante. (Klink, 2005) afirma que as ameaças mais graves à biodiversidade são a dispersão de espécies exóticas e a degradação do solo e dos ecossistemas nativos. Nesse contexto, a Botânica emerge como uma disciplina fundamental para alcançar esses objetivos, pois proporciona aos alunos conhecimentos e habilidades essenciais para compreender e atuar sobre os desafios ambientais que afetam diretamente o seu entorno. Assim, como outra disciplina pode significativamente cumprir esse papel, se não a Botânica?

Entendemos que, sendo a Botânica, o ramo da Biologia, que se dedica ao estudo da vida fotossintetizante, ela só faz sentido se nos permite compreender e cuidar do reino vegetal, seja nos seus aspectos mais específicos, como a morfologia, sistemática e fisiologia, ou em termos mais amplos, como os sociais, econômicos e culturais. Entretanto, os alunos, frequentemente, não aprendem como resolver problemas, muitas vezes apenas memorizando soluções para situações que são apresentadas pelos professores, como por exemplo, exercícios das tarefas desenvolvidas (Custódio; Clemente; Ferreira, 2012). Para que uma verdadeira transformação ocorra, é necessário que diversos fatores estejam alinhados. Isso inclui a postura tanto do professor quanto do aluno, bem como a implementação cuidadosa das estratégias e metodologias. A maneira como essas abordagens são conduzidas em sala de aula desempenha um papel crucial no sucesso do processo educativo. Portanto, uma mudança significativa depende da integração harmoniosa de todos esses elementos. A inserção de atividades práticas no currículo escolar é uma estratégia produtiva para superar dificuldades, permitindo que os estudantes se envolvam de maneira mais ativa e significativa no processo de aprendizagem.

Neste contexto, o novo currículo do Ensino Médio, com seus Itinerários Formativos, parte do currículo mais flexível e personalizada, oferece oportunidades para a implementação

de Unidades Curriculares Eletivas (UCE) que podem ser adaptadas às necessidades e interesses dos alunos. Conforme o Governo do Estado do Ceará, "a implementação e a organização desses itinerários são guiadas por diretrizes nacionais, mas cada estado tem certa autonomia para adaptar e escolher as eletivas de acordo com suas necessidades e contextos regionais" (Governo do Estado do Ceará, 2024). O catálogo das Unidades Curriculares Eletivas do Estado do Ceará traz como uma das opções de eletiva o ensino de botânica. Diretrizes curriculares destacam a importância de flexibilizar e contextualizar o ensino, promovendo a construção do conhecimento de forma integrada e prática (Brasil, 2018). Os Itinerários Formativos, segundo as DCN-EM, são definidos como um conjunto de unidades curriculares ofertadas por instituições e redes de ensino, as quais possibilitam ao estudante ampliar seus conhecimentos e se preparar para a continuidade dos estudos ou para o mundo do trabalho, contribuindo para a construção de soluções de problemas peculiares da sociedade. Tais unidades curriculares são:

> Elementos com carga horária pré-definida, formadas pelo conjunto de estratégias, cujo objetivo é desenvolver competências específicas, podendo ser organizadas em áreas de conhecimento, disciplinas, módulos, projetos, entre outras formas de oferta (Brasil, 2018b, p. 2).

Tendo em vista esse contexto, o presente estudo teve como objetivo principal analisar a construção do conhecimento sobre Botânica em uma turma 3º ano de ensino médio durante a eletiva de botânica. Além disso, buscou-se contribuir para o aprimoramento do ensino de botânica com base nos resultados obtidos, procurando fornecer subsídios para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais efetivas, capazes de potencializar o aprendizado e o desempenho dos estudantes neste ramo tão importante da Biologia.

Assim, esperamos que os resultados obtidos por meio desse estudo, sirvam como recursos valiosos para contribuir com a melhoria da qualidade do ensino de botânica nas turmas do Ensino Médio da Rede Pública Estadual do Ceará e, bem como, contribuir para o desenvolvimento intelectual e acadêmico dos estudantes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Brasil possui uma flora rica, de acordo com Flora e Funga do Brasil (2020) são 52625 espécies (nativas, naturalizadas e cultivadas), sendo 5043 de Algas**,** 1618 de Briófitas, 1412 de Samambaias e Licófitas, 121 de gimnospermas, 36197 de Angiospermas e 8234 de Fungos. Embora as plantas desempenhem um papel crucial na biodiversidade

brasileira e a área de estudo da botânica ofereça diversas possibilidades de abordagem, pesquisas indicam que os estudantes preferem aprender outros conteúdos. (Kareiva; Shirey, 2011) destacam que, embora as plantas sejam fundamentais para a manutenção dos ecossistemas, há uma tendência de subestimar sua importância em favor de uma maior atenção às espécies animais. Eles discutem o fenômeno da 'cegueira botânica', onde a percepção pública frequentemente ignora o papel vital das plantas na vida cotidiana.". Muitas vezes, as pessoas não prestam atenção à flora ao seu redor e não têm consciência de que as plantas são fundamentais para ciclos biogeoquímicos como o do oxigênio, nitrogênio e carbono. Com frequência, as plantas são referidas como "mato", com uma conotação depreciativa, ignorando seu valor ecológico (Arrais *et al.*, 2014). No que se refere à aprendizagem de conceitos. "O uso de questionários demonstrou deficiências significativas no conhecimento botânico dos alunos (Silva, 2016)." Parte dessa deficiência se deve à nomenclatura aparentemente mais complexa em comparação com outras áreas, o que dificulta a conexão dos estudantes com a botânica em seu cotidiano (Macedo *el at.,* 2012). "O estudo de (Arend; Del Pino 2017) destaca que o uso de questionários no processo de ensino e aprendizagem em biologia proporciona uma maneira bastante satifatória de avaliar o conhecimento dos estudantes e identificar áreas que necessitam de maior atenção" Além disso, a falta de preparo e prioridade dos professores contribui para essa lacuna de conhecimento (Da Silva, 2015).

De acordo com (Sasseron; Carvalho, 2011) a alfabetização científica é essencial para formar cidadãos capazes de compreender e participar ativamente de discussões sobre ciência e tecnologia em sociedade. Embora o desafio seja significativo, não é preciso dispor de muitos recursos para que o ensino de Botânica e a Alfabetização Científica se tornem relevantes. O próprio ambiente escolar e seus arredores podem oferecer questionamentos instigantes para os alunos. Conforme (Sasseron; Carvalho 2011), o processo de Alfabetização Científica deve envolver atividades que promovam a reflexão crítica, tornando o ensino mais conectado com a realidade dos estudantes.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documentos de suma relevância na orientação dos currículos escolares em diversas áreas do conhecimento, enfatiza-se a importância da capacitação do estudante na apreensão dos processos e princípios básicos da Biologia, bem como em sua aplicação no contexto do mundo que nos cerca.

> Os PCN recomendam uma abordagem da botânica que permita a correlação do conhecimento científico com dimensões ambientais, culturais e sociais, a fim de

> aprofundar a compreensão da importância das plantas na vida humana e na preservação e conservação do meio ambiente (Brasil, 1998, p. 68-69).

O ensino de Ciências deve começar com atividades que estimulam a reflexão e o questionamento (Sasseron; Carvalho, 2011). Segundo (Chassot, 2003), a alfabetização científica envolve ensinar a interpretar o mundo natural. Quando consideramos a ciência como uma linguagem, alfabetizar cientificamente significa facilitar a compreensão e a interpretação dessa linguagem. Compreender a ciência nos ajuda, conforme destaca (Chassot 2003, p. 91), a contribuir para controlar e prever as mudanças na natureza, permitindo que essas mudanças sejam orientadas para melhorar a qualidade de vida.

3 METODOLOGIA

Este é um estudo descritivo, de natureza qualitativa (Lakatos; Marconi, 2001) As atividades desenvolvidas foram estruturadas conforme as diretrizes do novo currículo do Ensino Médio, que enfatiza a importância de Itinerários Formativos flexíveis e contextualizados (Brasil, 2018). Aconteceram numa escola pública estadual de tempo integral, na região sul do Ceará. A instituição conta com 471 alunos. O projeto foi aplicado a 42 alunos do 3º ano do Ensino Médio, com idades entre 16 e 18 anos. Seguindo três etapas: 1) Respostas a questionário pré-eletiva e aulas expositivas e dialogadas; 2) Aulas práticas; e 3) Oficinas e respostas aos questionários pós-eletiva. Os questionários foram aplicados nos meses de fevereiro e junho de 2024, com esclarecimento prévio sobre sua finalidade e importância para a produção deste artigo. Em conformidade com a Resolução CNS 510/2016 (Brasil, 2016), que trata da ética em pesquisa com seres humanos, os questionários não revelam dados que possam identificar os sujeitos, atendendo ao Artigo 1º, item VII, da referida resolução. Os estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e receberam uma cópia do documento, com a garantia de anonimato. Além do assentimento dos participantes, obtiveram o consentimento dos responsáveis legais dos alunos por meio de um termo de autorização.

A sequência didática teve uma duração de cinco meses, totalizando 30 horas distribuídas em 36 aulas de 50 minutos. Foram realizados 18 encontros semanais, cada um com 100 minutos de duração. Logo na primeira aula da eletiva, foi apresentado o cronograma da disciplina e, em seguida, aplicado um questionário com 10 questões pré-eletiva (tabela 01) para conhecimentos preliminares sobre noções sobre botânica, tais como: Classificação das plantas de acordo com os quatro grandes grupos (Briófitas, Pteridófitas, Gimnospermas e

Angiospermas). Bem como sobre a reprodução desse grupo de plantas, a filotaxia das angiospermas e a anatomia e morfologia das sementes e frutos. Os alunos foram incentivados a responder de forma honesta e reflexiva. Após a resolução dos questionários, as próximas dez aulas foram ministradas com conteúdo expositivo e dialogado.

Tabela 01 – Questionário de Botânica (pré- eletiva)

Objetivo Este questionário tem como objetivo identificar seus conhecimentos sobre botânica, quanto às características gerais dos grandes grupos de plantas (Briófitas, Pteridófitas, Gimnospermas e Angiospermas). Assim como, saber seus conhecimentos sobre a filotaxia das plantas existentes na escola, também a morfologia e anatomia das sementes e frutos de consumo no dia a dia.	
Perguntas	Resposta
01) Elabore um desenho ou esquema das plantas conforme o grupo a que pertencem (Briófitas, Pteridófitas, Gimnospermas e Angiospermas). Identifique as principais partes observadas em cada grupo e destaque suas principais diferenças.	
02) Imagine que tenha ido ao pátio da escola identificar as árvores e lá você identificou os quatro grandes grupos de plantas. Classifique as árvores abaixo: Samambaia - Nephrolepis exaltata ( ) Ipê-amarelo - Handroanthus albus (Bignoniaceae) ( ) Rosa do deserto - Adenium obesum ( ) Avencas - Adiantum capillus-veneris ( ) Musgos - Sphagnum subnitens ( ) Pinheiro - Pinus pinea ( ) Hepática cheirosa dos muros - Targionia lorbeeriana ( ) Tuia - Thuja occidentalis L. ( )	
03) As plantas são frequentemente utilizadas como símbolos em projetos de Conservação da Natureza e Biodiversidade. Em sua opinião, qual é a importância das plantas para a vida dos seres vivos?	
04) Algumas plantas existentes no entorno da escola e de nossas casas perdem as folhas durante o verão. Por que você acha que isso acontece	
05) As plantas podem ter tipos de folhas diferentes. Com suas particularidades, identifique espécies de árvores com folhas diferentes. Como você acha que a disposição das folhas pode influenciar a captura de luz pelas plantas?	
06) Explique brevemente a importância das sementes para a manutenção das gimnospermas e angiospermas. Quais fatores você acredita que podem influenciar a germinação das sementes?	
07) Marque as opções corretas: a) Filotaxia alternada é quando as folhas estão dispostas uma de cada vez ao longo do caule. b) Filotaxia oposta é quando duas folhas nascem no mesmo nó, uma de frente para a outra.	

c) Filotaxia verticilada é quando mais de duas folhas nascem no mesmo nó. d) Filotaxia espiralada é um sinônimo de filotaxia alternada	
08) Na escola temos algumas árvores frutíferas, tais como: Tamarindo, laranja, manga, caju, banana e acerola. Quais destes, você considera fruto verdadeiro e fruto acessório?	
09) Sobre a anatomia dos frutos, responda: Como a estrutura do fruto pode influenciar a dispersão das sementes dentro da caatinga?	
10– Você gostaria de acrescentar algo sobre o que aprendeu nos anos anteriores sobre filotaxia, morfologia e anatomia das sementes e frutos?	
10.1 – Quais são suas expectativas para as próximas aulas sobre estes temas nesta eletiva?	

Fonte: Autoria própria

A segunda parte deste estudo aconteceu no LEC - Laboratório de Ciências da escola, realizada com o propósito de unificar a teoria à prática. Foram necessárias doze aulas nesta etapa. Durante as aulas, os alunos observaram exemplares de exsicata, coleção de plantas secas e prensadas, que serve como referência para identificação e estudo botânico. Construíram suas próprias exsicatas com partes das plantas dos três grandes grupos: Pteridófitas, Angiospermas e Gimnospermas, que tinham exemplares na escola e arredores. Analisaram as Briófitas em microscópios ópticos e identificaram suas partes, também coletadas na escola. Realizaram uma atividade utilizando frutos secos e deiscentes, secos e indeiscentes, e frutos carnosos, mostrando as partes dos frutos e suas funções. Os alunos trouxeram de casa exemplares de frutos carnosos (tomate, melão, laranja, limão, uva, abacate e maracujá), pseudofrutos (banana, pêra, maçã e morango) e frutos secos (ipê, angico-vermelho, girassol, arroz e gergelim), que foram cortados ao meio usando kits de instrumentos cirúrgicos do laboratório, tais como: bisturis, tesouras, pinças e estiletes, para demonstração e melhor compreensão das partes que compõem o fruto. Em seguida, examinaram a parte interna e externa desses frutos utilizando lupa e microscópio óptico. Nas últimas aulas desta etapa, construíram uma pequena carpoteca, com exemplares de sementes e frutos coletados principalmente na escola e arredores, incluindo etiquetas com informações detalhadas de cada item.

Na terceira parte do estudo, a turma realizou visitas ao pátio, à área verde da escola que leva à quadra esportiva e aos arredores da escola com fragmentos de caatinga, com o objetivo de estudar a filotaxia dos arranjos foliares das plantas presentes. Consideraram o número de folhas por nó, sua orientação e o ângulo entre as folhas de um nó e o nó

subsequente. As folhas foram exploradas e classificadas quanto ao tipo de limbo. Analisaram os diferentes formatos do limbo, como arredondado, oblongo, ovado, acicular, alongado e lanceolado, bem como a disposição das nervuras. Coletaram folhas das mais diversas plantas encontradas, fotografando cada uma delas, assim também como as estruturas das plantas das quais foram retiradas. Os materiais coletados foram colocados entre folhas de jornal, que foram dispostas entre duas placas de madeira e amarradas com barbante, formando prensas, com o propósito de conservar o material coletado, evitando sua desintegração ou o desenvolvimento de fungos. Fizeram pesquisas sobre cada planta utilizada na construção das prensas. Colocando-as no caderno de campo. Esta oficina ocorreu ao longo de dez aulas. Durante essas aulas, os alunos criaram argumentos, buscaram respostas para compreender as diferenças e peculiaridades de cada folha, e encontraram soluções para as inquietações e dúvidas que surgiram nesta e nas etapas anteriores. De acordo com Marques e Moura (2024), esses elementos estão ligados ao desenvolvimento da argumentação científica por meio da experimentação, com a compreensão de que as práticas científicas vão além das atividades laboratoriais.

Ao término das atividades, foi aplicado o questionário pós-eletiva com 10 perguntas, (tabela 02). Durante a aplicação do questionário, os alunos foram estimulados a elaborarem respostas completas, utilizando exemplos e demonstrando um entendimento profundo dos conceitos. Decidiu-se aplicar o questionário quatro semanas após a prática para avaliar se os alunos haviam compreendido e retido o conteúdo, mesmo após terem sido expostos a novos temas nas aulas de botânica. Esta abordagem permitiu identificar pontos fortes e temas que ainda necessitariam de reforço, proporcionando um feedback valioso tanto para os alunos quanto para a professora.

Tabela 02 – Questionário de Botânica (pós-eletiva)

Pergunta	Resposta
01) Elabore um desenho ou esquema das plantas conforme o grupo a que pertencem (Briófitas, Pteridófitas, Gimnospermas e Angiospermas). Identifique as principais partes observadas em cada grupo e destaque suas principais diferenças com base no conhecimento adquirido.	
02) Imagine que tenha ido ao pátio da escola identificar as árvores e lá você identificou os quatro grandes grupos de plantas. Classifique as árvores abaixo: Samambaia - Nephrolepis exaltata ( ) Ipê-amarelo - Handroanthus albus (Bignoniaceae) ( ) Rosa do deserto - Adenium obesum ( ) Avencas - Adiantum capillus-veneris ( ) Musgos - Sphagnum subnitens ( ) Pinheiro - Pinus pinea ( )	

Hepática cheirosa dos muros - Targionia lorbeeriana ( ) Tuia - Thuja occidentalis L. ( )	
03) Com base no aprendizado, qual é a importância das plantas para a vida dos seres vivos?	
04) Algumas plantas no entorno da escola e em nossas casas perdem as folhas durante o verão. Explique por que isso acontece com base no que você aprendeu.	
05) As plantas podem ter tipos de folhas diferentes. – Como você acha que a disposição das folhas pode influenciar a captura de luz pelas plantas, considerando o conhecimento adquirido?	
06) Explique a importância das sementes para a manutenção das gimnospermas e angiospermas com base no que você aprende	
07) Marque as opções corretas: a) Filotaxia alternada é quando as folhas estão dispostas uma de cada vez ao longo do caule. b) Filotaxia oposta é quando duas folhas nascem no mesmo nó, uma de frente para a outra. c) Filotaxia verticilada é quando mais de duas folhas nascem no mesmo nó. d) Filotaxia espiralada é um sinônimo de filotaxia alternada	
08) Na escola temos algumas árvores frutíferas, tais como: Tamarindo, laranja, manga, caju, banana e acerola. Quais destes, você considera fruto verdadeiro e fruto acessório?	
09) Sobre a anatomia dos frutos, responda: – Como a estrutura do fruto pode influenciar a dispersão das sementes?	
10)– Você gostaria de acrescentar algo sobre o que aprendeu pós eletiva sobre filotaxia, morfologia e anatomia das sementes e frutos que não foi apresentado nas questões anteriores?	

Fonte: Autoria própria

As atividades foram desenvolvidas buscando conciliar elementos teóricos da Botânica com atividades práticas nos arredores do ambiente escolar, usando uma temática inserida dentro da realidade dos alunos, pois a partir de uma situação local, de vivência diária, novos desdobramentos no processo de ensino e aprendizagem podem surgir e se ancorar com uma realidade mais ampla na sociedade (Freire, 1996) Conforme Freire (2005), a relação entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos é de suma importância ao processo educacional e é a partir da situação presente, existencial, concreta, que o educador poderá organizar o conteúdo programático da educação. As atividades também foram construídas pensando nos alunos como sujeitos ativos, que participassem de seu processo educativo de modo reflexivo. Essa abordagem incentiva a curiosidade, estimula a formulação de perguntas e hipóteses,

além de incitar o pensamento crítico e a resolução de problemas (Borochovicius-e.; -Tortella, 2014).

Os questionários de pré e pós-eletiva, foram utilizados com o intuito de analisar o impacto das atividades propostas pelo professor nos processos de ensino-aprendizagem. As atividades foram estruturadas para unificar teoria e prática, utilizando a realidade local e diária dos alunos como base para o desenvolvimento do conhecimento, conforme preconizado por Freire (1996, 2005). As perguntas foram elaboradas de forma objetiva e simples, evitando erros de interpretação. Incluindo perguntas abertas e fechadas, com o objetivo de contextualizar o meio ambiente da vivência dos alunos através dos conhecimentos básicos gerais sobre os quatro grandes grupos das plantas, e direcionando um pouco mais a atenção para as angiospermas, plantas mais comuns no dia-a-dia destes alunos. Enfatizando as interações entre os diferentes componentes e superando a mera enumeração de conceitos sem significado para os alunos, algo comum no Ensino. As questões apresentadas aos estudantes foram estruturadas para servir como ponto de partida para a problematização de uma situação, de certa forma relacionada com a vivência dos estudantes com o meio ambiente, permitindo também a avaliação de conceitos científicos. (Correia; Oliveira, 2023) Ressaltamos que incentivar os jovens a estudar e entender ciências é crucial para formar uma geração mais crítica e engajada, capaz de participar ativamente em debates científicos e tomar decisões sobre questões que afetam a sociedade. Essa etapa foi conduzida com atenção aos detalhes, a fim de garantir a precisão dos resultados que seriam posteriormente analisados.

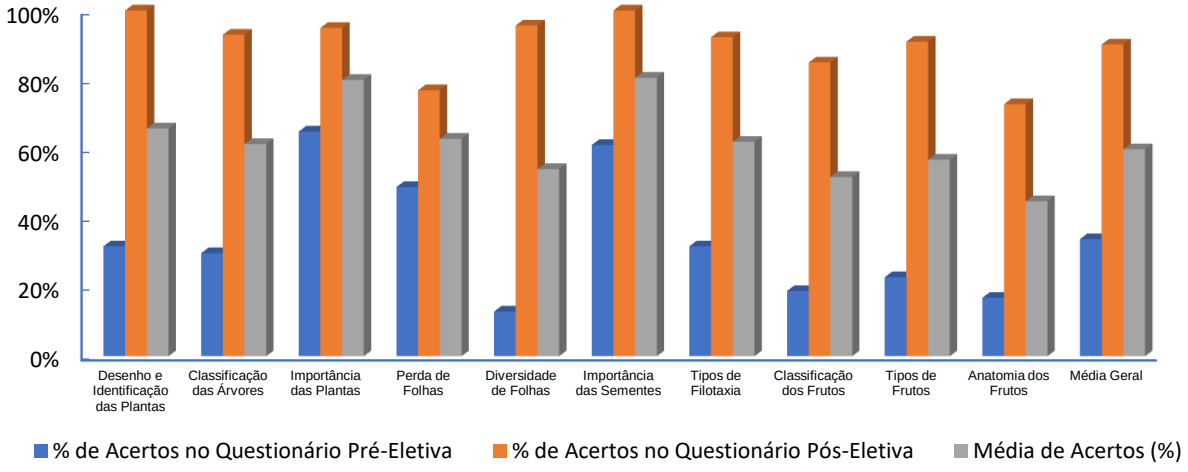
4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADO

Na primeira fase do projeto, constatou-se que poucos alunos tinham conhecimento prévio em botânica. Com a introdução do tema e a ênfase na sua importância para a preservação ambiental, o interesse e a participação aumentaram. As aulas práticas despertaram grande curiosidade, especialmente na observação de briófitas, frutos, sementes e na construção da carpoteca, onde os alunos aplicaram o conhecimento adquirido

Foram analisados os questionários de 37 alunos, com exclusão dos incompletos. A comparação entre pré e pós-teste revelou um aumento geral no desempenho, com incremento de acertos variando de 27,9% (Perda de Folhas) a 82,7% (Diversidade de Folhas). Apesar das limitações do questionário como instrumento de avaliação, os resultados indicam uma melhoria significativa no aprendizado, alinhando-se à concepção de que a educação em

ciências promove mudanças de comportamento e compreensão, conforme Almeida e Gonçalves (2023

Grafico 01- Respostas obtidas a partir dos questionários aplicadas pré e pós eletiva



Fonte: Autoria própria

O questionário pré-eletiva revelou conhecimentos limitados dos alunos em botânica. Apenas 32% conseguiram desenhar os quatro grandes grupos de plantas e 87% tiveram dificuldade em diferenciá-los. Cerca de 30% classificaram corretamente as árvores, e 63% reconheceram a importância das plantas para a vida. Em relação à perda de folhas, 50% identificaram corretamente a adaptação à seca. Apenas 13% perceberam a diversidade foliar, sem relacioná-la à captura de luz. Sobre as sementes, 63% reconheceram seu papel na reprodução. Na identificação da filotaxia, 30% acertaram, e 81% apresentaram dificuldades na classificação dos frutos, embora 43% tenham identificado corretamente os tipos. Apenas 23% compreenderam a influência da anatomia dos frutos na dispersão de sementes.

Após a eletiva, observou-se uma melhoria significativa nas competências dos alunos, alinhada aos princípios da Aprendizagem Ativa (Prince, 2004). Todos os alunos conseguiram identificar corretamente as diferenças entre grupos de plantas, e a precisão na classificação subiu para 95%. As respostas sobre perda de folhas tornaram-se mais detalhadas (93%), e 77% dos alunos relacionaram a diversidade foliar à adaptação à luz com exemplos práticos. Sobre a importância das sementes, 97,5% demonstraram entendimento aprofundado. Todos reconheceram corretamente os tipos de filotaxia, e 91% diferenciaram frutos verdadeiros e acessórios com mais precisão e detalhamento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados demonstraram avanços significativos na aprendizagem dos alunos, sobretudo na identificação e classificação de plantas, compreensão da importância das sementes e diversidade foliar, além da relação entre estruturas botânicas e suas funções ecológicas. As atividades práticas – como observação de exsicatas, dissecação de frutos e estudo da filotaxia – mostraram-se eficazes para consolidar os conteúdos teóricos, promovendo um aprendizado contextualizado e significativo. O estudo confirma que metodologias ativas, aliadas a práticas experimentais, potencializam a construção do conhecimento, conforme defendem teóricos como Freire (2005) e Kolb (1984). Conclui-se, portanto, que estratégias pedagógicas que integram teoria e prática são fundamentais para qualificar o ensino de Botânica, contribuindo para uma formação mais crítica, reflexiva e participativa dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elder Tânio Gomes de; GONÇALVES, Carolina Brandão. Impactos da divulgação científica pelo uso do stellarium: reflexões para o ensino de ciências. *Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, [S.l.], v. 20, n. 34, p. e23014, jul. 2023. ISSN 1984-7505. Disponível em: https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/3673. Acesso em: 12 ago. 2024.

AREND, Felipe Lohmann; DEL PINO, José Claudio. Uso de questionário no processo de ensino e aprendizagem em biologia. *Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio*, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 72–86, 2017. DOI: 10.46667/renbio.v10i1.36. Disponível em: https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/36. Acesso em: 25 jul. 2024.

BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J. C. B. Aprendizagem baseada em problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 22, n. 83, p. 263–294, abr. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2016.

BRASIL. Diário Oficial da União. Portaria N. 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2019. Ed. 66, Seção: 1, p. 94. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Itinerários Formativos*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CORREIA, Ana Caroline Vieira; OLIVEIRA, Jane Raquel Silva de. A divulgação científica como meio para aproximar estudantes de cientistas e promover compreensões sobre a natureza da ciência. *Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, [S.l.], v. 20, n. 34, p. e23020, jul. 2023. ISSN 1984-7505. Disponível em: https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/3678. Acesso em: 10 ago. 2024.

DA SILVA, Ana Paula Miranda et al. Aulas práticas como estratégia para o conhecimento em botânica no ensino fundamental. *HOLOS*, [S.l.], v. 8, p. 68–79, 2016. DOI: 10.15628/holos.2015.2347. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2347. Acesso em: 24 jul. 2024.

FERNANDES, Domingos. Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: uma reflexão crítica. *Linhas Críticas*, [S.l.], v. 25, p. e24579, 2019. DOI: 10.26512/lc.v25.2019.24579. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24579. Acesso em: 10 ago. 2024.

FLORA E FUNGA DO BRASIL. Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Disponível em: http://floradobrasil.jbrj.gov.br/. Acesso em: 31 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia do oprimido*.** 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. *Catálogo das Unidades Curriculares Eletivas*. Fortaleza: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2024. Disponível em: https://www.educacao.ce.gov.br/catalogo-eletivas. Acesso em: 10 ago. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Divulgados os resultados do PISA 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022. Acesso em: 30 jul. 2024.

KAREIVA, P.; SHIREY, J. Plant blindness and the value of plant conservation. In: GIBBONS, J. G.; ROGERS, C. A. (Ed.). *Biodiversity: Science and management*. San Diego: Academic Press, 2011. p. 123–136.

KLINK, C. A.; MACHADO, R. B. A conservação do Cerrado brasileiro. *Megadiversidade*, v. 1, n. 1, p. 147–155, 2005.

KOLB, David A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MACEDO, M. et al. Concepções de professores de Biologia do ensino médio sobre o ensino-aprendizagem de Botânica. In: ENCONTRO IBERO-AMERICANO SOBRE INVESTIGAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 2012, Porto Alegre. *Anais*... Porto Alegre: ABRAPEC, 2012. p. 387–401.

MARQUES, César Augusto Trindade; MOURA, Sebastião Rodrigues. O discurso argumentativo em educação ambiental crítica e sustentabilidade por meio de júri simulado. *Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, [S.l.], v. 22, n. 36, p. e24008, abr. 2024. ISSN 1984-7505. Disponível em: https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/3697. Acesso em: 12 ago. 2024.

SALATINO, A.; BUCKERIDGE, M. Mas de que te serve saber botânica? *Estudos Avançados*, v. 30, n. 87, p. 177–196, maio 2016.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 11, n. 1, p. 21–42, 2011.

SILVA, R. A.; LIMA, C. S.; OLIVEIRA, M. L. Avaliação do conhecimento botânico dos estudantes: uma abordagem através de questionários. *Revista Brasileira de Educação em Ciências*, v. 22, n. 3, p. 45–58, 2016.

A REALIDADE AUMENTADA NA AULA DE GEOGRAFIA: decifrando o mapa de fortaleza utilizando a ferramenta web ar.

Augmented reality in the Geography class: *deciphering the map of Fortaleza using the AR Web toll.*

Antonia Cibelle Dantas Lopes[1]
Tiago Cartaxo de Lucena[2]

Resumo:
A inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), enquanto estratégia de ensino em Geografia, auxilia na didática pedagógica, facilitando o processo de Ensino/Aprendizagem da ciência geográfica. Nesse sentido, a Realidade Aumentada (RA) é apresentada enquanto ferramenta tecnológica que está potencializando a prática docente, por estar articulada com a realidade vivida dos educadores e educandos. Desse modo, o presente artigo apresenta e analisa experiências acerca do uso da Realidade Aumentada (RA) com o intuito de desenvolver nos escolares a aprendizagem cartográfica. A experiência ocorreu na disciplina de Geografia, nas turmas de primeiro ano do Ensino Médio da Escola de Ensino Médio Patronato Sagrada Família, em Fortaleza – CE. Para isso, foi proposto o uso da ferramenta Web Ar como metodologia ativa de aprendizagem cartográfica, possibilitando uma proficiência na leitura de mapas, bem como na interpretação dessas representações, utilizando-se como instrumentos os princípios e as categorias de análise como formas de compreensão dos conceitos geográficos. Com o objetivo de desenvolver um ensino de Geografia mais significativo para os estudantes, esta pesquisa propõe a utilização de ferramentas educacionais, como a Realidade Aumentada (RA), em práticas pedagógicas baseadas em experiências virtuais que favoreçam novas formas de leitura do espaço geográfico. O foco é desenvolver o raciocínio geográfico, e promover uma aprendizagem conectada às situações geográficas do cotidiano. Dessa forma, busca-se estimular a reflexão sobre os fenômenos geográficos por meio de conteúdos essenciais da Geografia, como a Cartografia, seus princípios e categorias de análise. Assim, o processo de ensino-aprendizagem parte das experiências cotidianas dos estudantes e das espacialidades vivenciadas, incorporando a RA como ferramenta pedagógica.

Palavras-Chave: Realidade Aumentada. Cartografia. Ensino de Geografia.

Abstract:
The insertion of Digital Information and Communication Technologies (TDIC), as a teaching strategy in Geography, assists in pedagogical didactics, facilitating the Teaching/Learning process of geographic science. In this sense, Augmented Reality (AR) is presented as a technological tool that is enhancing teaching practice, as it is articulated with the lived reality of educators and students. Thus, this article presents and analyzes experiences

[1] Mestra em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Professora da rede estadual de ensino – SEDUC- CE, EEM Patronato Sagrada Família. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5585-1828
[2] Doutor em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Professor da rede estadual do ensino SEDUC – CE, EMTI André Cartaxo. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1877-9529

regarding the use of Augmented Reality (AR) with the aim of developing cartographic learning in students. The experience took place in the Geography discipline, in the first year classes of High School at the Patronato Sagrada Família High School, in Fortaleza - CE. For this, the use of the Web AR tool was proposed as an active methodology for cartographic learning, enabling proficiency in reading maps, as well as in the interpretation of these representations, using as instruments the principles and categories of analysis as ways of understanding geographic concepts. With the aim of developing a more meaningful Geography teaching for students, this research proposes the use of educational tools, such as Augmented Reality (AR), in pedagogical practices based on virtual experiences that favor new ways of reading geographic space. The focus is on developing geographic reasoning and promoting learning connected to everyday geographic situations. In this way, the aim is to stimulate reflection on geographic phenomena through essential Geography content, such as Cartography, its principles and categories of analysis. Thus, the teaching-learning process starts from the students' everyday experiences and the spatialities experienced, incorporating AR as a pedagogical tool.

Keywords: *Augmented Reality. Cartography. Geography Teaching.*

1 INTRODUÇÃO

O emprego de metodologias modernas no ensino associadas à tecnologia é um possível potencializador de processos pedagógicos, porém o ensino se torna inovador quando, segundo Moran (2013, p. 31), "as salas de aula podem tornar-se lugar de pesquisa, de desenvolvimento de projetos, de intercomunicação on-line, de publicação, com a vantagem de combinar o melhor do presencial e do virtual no mesmo espaço e ao mesmo tempo". As tecnologias não substituem os professores. Elas são, na verdade, importantes aliadas nos processos pedagógicos, em decorrência do interesse que os escolares possuem em relação ao uso de dispositivos eletrônicos. Barros e Castrogiovanni (2021) esclarecem:

> no campo da educação, enquanto estamos problematizando os conteúdos em sala de aula, os sujeitos alunos têm a possibilidade de, em tempo real, buscar informações e contribuir com a aula, até mesmo provocando novas indagações. Jamais imaginaríamos isso há alguns anos, enquanto ainda no ensino fundamental se realizavam longas pesquisas por meio das famosas enciclopédias. Hoje, em um click, temos a informação. Tudo isso é reflexo das alterações promovidas pelos avanços tecnológicos (Barros; Castrogiovanni, 2021, p. 125).

Nesse processo, oportuniza-se a utilização de ferramentas tecnológicas que podem ser exploradas e aplicadas como forma de apresentação de conteúdos curriculares e pesquisa, articulando habilidades e competências necessárias à construção do conhecimento. Entretanto, a implementação de novas formas de ensino-aprendizagem que atendam às exigências da

atual sociedade da informação e do conhecimento é uma tarefa árdua e histórica, que poderá levar décadas para ocorrer em todos os níveis de ensino (Moran, 2012).

O engajamento de novas metodologias educacionais com foco no uso de tecnologias é discutido nas políticas educacionais da atualidade. A BNCC evidencia a importância do uso de tecnologias nos processos pedagógicos, esclarecendo que "o foco passa a estar no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades" (Brasil, 2018, p. 474). O uso das TDIC está em destaque na competência geral nº 5 da Educação Básica, que consiste em:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2008, p. 9).

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) também entende que "as tecnologias figuram como suporte a metodologias inovadoras, abrindo caminho para um aprender mais significativo, com base na construção e partilha de saberes entre alunos, professores e comunidades científicas" (Ceará, 2021, p. 57). Logo, a consciente utilização de diferentes ferramentas tecnológicas nos processos pedagógicos é uma forma de se alcançar uma aprendizagem situada em uma cultura digital (Brasil, 2018), ao mesmo tempo que pode favorecer a aquisição do saber, a partir da utilização de procedimentos diversificados, com base na pesquisa científica.

Ainda que a BNCC traga um discurso de uma educação situada na cultura digital como meio de desenvolver aprendizagens diversas, Deon e Callai (2018, p. 266) entendem que as políticas educacionais atuais "são definidas e estabelecidas por interesses nacionais que trazem influência das demandas globais. Essas políticas exigem uma educação capaz de atender aquilo que o mercado de trabalho espera do sujeito; ou seja, uma formação de caráter técnico e instrumental". Ou seja, o uso de tecnologias na escola, não é uma proposta que visa especialmente a aprendizagem plena dos estudantes, mas também é uma ferramenta educacional que almeja instruir os futuros trabalhadores em profissões que exijam conhecimentos em tecnologias.

Destarte, a trajetória de investigação científica leva ao objeto desta pesquisa, que consiste em desenvolver o ensino de Cartografia nos escolares do Ensino Médio, mediado pela RA e, desse modo, promover uma aprendizagem geocartográfica, destacando os princípios e as categorias de análise da Geografia.

Para tanto, visando à necessidade de experimentar metodologias de ensino que proporcionem a construção do raciocínio geográfico fundamentado em teorias e conceitos, faz-se pertinente o questionamento: como o desenvolvimento de práticas inovadoras no ensino, com uso da ferramenta de realidade aumentada colabora para a aprendizagem geocartográfica? Perante o questionamento, a pesquisa tem por objetivo geral desenvolver práticas pedagógicas inovadoras em Geografia associadas ao uso de Realidade Aumentada. De modo específico, propõe-se analisar como a ferramenta Web AR, pode oportunizar aos escolares uma melhor percepção dos elementos da paisagem e, desse modo, integrar o conteúdo cartográfico aos conceitos geográficos.

O tema desta pesquisa visa contribuir para o ensino de Geografia a partir das experiências obtidas por meio de práticas docentes fundamentadas nos seguintes elementos teórico-metodológicos: Ensino de Geografia, Realidade Aumentada (RA) e ensino de Cartografia. A utilização de tecnologias possibilita aos escolares a compreensão de fenômenos geográficos mediante análise de representações cartográficas e outros produtos digitais. A RA é uma importante ferramenta tecnológica e pode contribuir para a formação do pensamento espacial que, de acordo com Duarte (2016), está relacionado ao entendimento da espacialidade dos fenômenos por meio de uma metodologia "amalgamada em três pilares": o espaço, as formas de representação e os processos de raciocínio (NRC, 2006).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Freitas et al. (2020, p. 665) entendem que o ensino de Geografia "vem passando por transformações didáticas que visam o fomento de aulas mais interativas conectadas com as mudanças da sociedade, a exemplo da utilização de tecnologias móveis na mediação do conhecimento" e "com as tecnologias podemos flexibilizar o currículo e multiplicar os espaços, os tempos de aprendizagem e as formas de fazê-lo" (Moran, 2012, p. 45). No campo da Geografia, as tecnologias conectam saberes teóricos e práticos, no que diz respeito aos processos de produção do espaço, permitem ler e interpretar fenômenos espaciais. Sobre essa questão Castellar, Sacramento, Munhoz (2011, p. 119) acrescentam "se a leitura do mundo perpassa pela decodificação de mensagens, da articulação e contextualização das informações, cabe assim, a escola ensinar o aluno a perceber e ler este espaço, também, por meio de outras linguagens, sabendo assim lidar com novos instrumentos para essa leitura".

Atualmente, os novos instrumentos tecnológicos que são utilizados para representar o espaço geográfico são denominados de geotecnologias e, segundo Caldeiran, Castro, Sena (2021), são tecnologias compostas por satélites, câmeras, computadores, equipamentos de Sistema de Posicionamento Global (GPS) e todo o conjunto de programas e sistemas que controlam os equipamentos, dando suporte ao seu funcionamento. As geotecnologias configuram-se como importantes ferramentas nos estudos geográficos, pois, por meio delas, foi possível construir uma base cartográfica moderna e ampliar os saberes acerca dos espaços representados e, desse modo, oferecer subsídios técnicos indispensáveis para fundamentar o debate na seara geográfica e de outras ciências. Martins e Castanho (2021) asseveram:

> As Geotecnologias constituem um aparato de ferramentas tecnológicas, entre elas: Cartografia Digital, Sensoriamento Remoto, Aerofotogrametria e SIG – Sistema de Informação Geográfica, que possibilitam ao geógrafo e outros profissionais, maneiras eficazes de coletar dados e trabalhá-los utilizando imagens de satélite e o recurso da informática (Martins; Castanho, 2021, p. 9).

O uso de geotecnologias se tornou essencial na produção do conhecimento geográfico, uma vez que possibilitou representar de forma mais realista as formas de relevo, a hidrografia, os solos, o clima, entre outros elementos. Imagens de satélites tornaram-se ferramentas importantes para auxiliar na interpretação de fenômenos climáticos, garantindo a aquisição de dados a respeito da evolução do desmatamento em áreas florestais, do avanço da erosão e das queimadas, identificando áreas de vulnerabilidade ambiental. Esses recursos tecnológicos também viabilizaram analisar a crescente urbanização e os problemas sociais/ambientais decorrentes desse processo, como a favelização e as construções em áreas de risco, a violência urbana, entre outras problemáticas presentes no espaço.

Destarte, em um contexto atual, o ensino de Geografia, ao incorporar as tecnologias digitais como suportes para a construção de conhecimentos, proporciona uma educação mais interativa, crítica e conectada com as transformações da sociedade e desperta nos escolares, além das habilidades cognitivas, percepções críticas acerca da realidade. Sobre essa questão Castrogiovanni e Abreu e Silva (2020) complementam:

> No aprender Geografia também são imagináveis as tecnologias no processo de ensinar e aprender, ou não? Pensamos que sim. A tecnologia é cada vez mais solicitada. O professor de Geografia deve estar atento às tendências contemporâneas, no intuito de aproveitá-las e reuni-las, ao trilhar caminhos na busca do entendimento da Cartografia Escolar, criando novos desafios didáticos (Castrogiovanni; Abreu e Silva, p. 298).

A Realidade Aumentada (RA) não é classificada como uma geotecnologia, mas pode ser definida enquanto uma tecnologia associada à geolocalização que auxilia visualizações geoespaciais. Essa ferramenta, se utilizada pedagogicamente no ensino de Geografia e da Cartografia, pode agregar importantes informações geográficas e cartográficas em suas representações virtuais de fenômenos espaciais. Sobre a aplicabilidade da RA no ensino de Geografia, Azeredo (2023) afirma:

> A aprendizagem mediada pela RA permite ao discente superar suas limitações de abstração e imaginação ao receber estímulos multissensoriais das informações representadas em 3D, abre espaço à criatividade ao propiciar a manipulação e simulação de cenários, passíveis de serem explorados estratégias de ensino de geografia, tais como: processos naturais (fenômenos e peculiaridades do clima, relevo, solo, vegetação e hidrografia) apropriação e uso do solo (áreas urbanizadas e/ou industrializadas, agrícolas, de extração/ exploração mineral e vegetal, pontos turísticos dentre outros) (Azeredo, 2023, p. 4).

A RA é uma ferramenta tecnológica que combina elementos virtuais com o mundo real, e sua aplicabilidade traz relevância para o procedimento metodológico do pensamento espacial, pois utiliza uma base de dados de localização e orientação, inserindo informações geográficas virtuais no espaço físico. Azeredo (2023, p. 4) afirma que a RA na aula de Geografia "pode integrar o conceito de pensamento espacial a uma prática pedagógica que privilegia a participação dos alunos na construção de conceitos e consequentemente pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades espaciais". As habilidades espaciais, definidas pelo NRC (2005), são: visualização, orientação e relações espaciais, e, quando são integradas a conceitos e categorias estruturantes da ciência geográfica, mobilizam importantes aprendizagens.

A RA insere elementos digitais no ambiente real, possibilitando uma percepção mais aproximada dos elementos geográficos contidos nas paisagens. Nesse sentido, pode-se utilizar essa ferramenta para explicar o relevo, os solos, a hidrografia, a vegetação, contidos nos mapas. De acordo com Vidal, Mascarenhas, Lima (2021), as modernas técnicas de visualização permitem diferentes formas de entendimento das dinâmicas e mudanças no espaço geográfico. Sobre essa questão, Fernandes e Cruz (2021, p. 85) afirmam que "as habilidades de saber orientar-se e localizar-se no espaço, bem como entender a sua organização e mapear um fenômeno geográfico na superfície terrestre, podem ser amplificados com o uso dessas tecnologias". Embora a RA não seja classificada como uma geotecnologia, possui grande aplicabilidade no estudo do espaço, pois se utiliza das informações geográficas para proporcionar experiências dinâmicas, interativas e imersivas.

De acordo com Tori (2010), antes do surgimento da RA, só existiam duas possibilidades de ambientes interativos: o real ou o virtual. Contudo, a combinação entre esses dois espectros formou a RA, um ambiente predominantemente real, porém enriquecido com elementos virtuais. “A RA enriquece o ambiente físico com objetos sintetizados computacionalmente, permitindo a coexistência de objetos reais e virtuais” (Tori; Hounsell, Kirner, 2020, p. 31). Kirner e Kirner (2011) também conceituam RA e entendem que:

> a realidade aumentada pode ser definida como o enriquecimento do mundo real com informações virtuais (imagens dinâmicas, sons espaciais, sensações hápticas) geradas por computador em tempo real e devidamente posicionadas no espaço 3D, percebidas através de dispositivos tecnológicos (Kirner; Kirner, 2011, p. 16).

O funcionamento da RA está baseado em etapas: (1) com suporte das TDIC (câmeras de smartphones, sensores), as imagens do mundo real são captadas e inseridas no ambiente virtual; (2) as imagens do ambiente real são processadas e os objetos digitais ficam sobrepostos (imagens, textos); (3) quando combinados esses processos, podem-se visualizar os objetos em 3D por meio de dispositivos capazes de mesclar o ambiente real com o virtual; e (4) o usuário pode interagir com complementos físicos e virtuais do ambiente (Tori; Hounsell; Kirner, 2020).

A RA é resultante desses processos já mencionados que, ao serem combinados possibilitam a interação com objetos tridimensionais em um espaço real. A experiência de imersão virtual, ao mesmo tempo que permite a visualização de imagens, também oportuniza o acesso a informações, por meio da utilização de equipamentos específicos que possibilitam a integração do ambiente real ao virtual (smartphones, tablets, câmeras, sensores, entre outros artefatos,). A RA conduz a uma imersão do mundo virtual mediante a inserção de objetos digitais no ambiente real, proporcionando um envolvimento entre usuário e objeto investigado, em um processo experimental que proporciona o desenvolvimento da aprendizagem (Tori; Hounsell; Kirner, 2020).

3 METODOLOGIA

O processo investigativo permeado pela prática pedagógica é muito importante para o desenvolvimento deste trabalho, pois os métodos de investigação de uma metodologia de ensino podem ser comprovados em sala de aula, ou seja, para que haja um entendimento da teoria, é necessário conectá-la com a prática. Segundo Marconi e Lakatos (2017, p. 138), o

pensamento científico “pode ser considerado como uma inter-relação constante de teoria e fato”.

A construção teórica foi realizada com base em levantamento bibliográfico, tencionando a formação de uma base conceitual da temática pretendida, com foco na literatura recente sobre o uso de RA no ensino de Geografia. Sendo assim, as principais fontes coletadas para este estudo foram produções acadêmicas, documentos, normas e orientações educacionais brasileiras e informações sobre dados coletados por institutos de pesquisas oficiais, que serviram de fundamentação teórica, colaborando para o entendimento do objeto estudado.

A pesquisa bibliográfica foi feita por meio do portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e de outras plataformas de Instituições de Ensino Superior que dispõem de publicações de artigos científicos. Ela priorizou a busca por produções mais recentes que tratam como temática central o uso de TDIC em práticas pedagógicas, com destaque para a RA. As palavras-chave utilizadas foram: “geotecnologias”, “ensino de Geografia”, “tecnologias digitais da informação e comunicação”, “realidade aumentada”.

A atividade experimental, segundo Callai (2011, p. 135), tem como expectativa “a realização de uma aprendizagem significativa e que permita que o aluno construa um pensamento autônomo sendo ele próprio autor de sua aprendizagem, sendo capaz de articular diferentes conteúdos na busca de entendimento da realidade em que vive”. A proposta pedagógica foi direcionada para as turmas da 1ª série da EEM Patronato sagrada Família, realizada entre os dias 2 e 12 de maio de 2023, consistiu na utilização de RA enquanto recurso pedagógico na elaboração do raciocínio geográfico. De acordo com Carvalho (2020, p. 66), a RA “facilita a compreensão de fenômenos complexos fornecendo experiências visuais e interativas únicas, através da combinação do real com o virtual, além de auxiliar na comunicação de problemas abstratos aos aprendizes

3. 1 As potencialidades da RA no ensino de Geografia

A Realidade Aumentada (RA) apresenta-se como ferramenta pedagógica de grande relevância, na medida em que possibilita a visualização de mapas virtuais em formato tridimensional, favorecendo de maneira expressiva o processo de aprendizagem dos estudantes acerca dos fenômenos geográficos. Souza *et al.* (2016) discutem como a RA pode contribuir para o ensino de Cartografia:

> A Realidade Aumentada combina ambiente real com elementos virtuais. A utilização deste sistema na cartografia permite que camadas de informações de cunho analógico sejam exibidas de forma virtual, isto é, na representação de mapas 3D interativos. Em outras palavras, a RA é definida por um sistema que complementa o mundo físico com objetos virtuais, não restrito ao ambiente de computador. Com o advento de equipamentos móveis (tablets, smartphones e óculos inteligentes) seu campo de aplicação é cada vez maior e se estende a várias áreas da ciência e da sociedade (Souza *et al*., 2016, p. 793).

No contexto do ensino-aprendizagem em Geografia, com base em fundamentos conceituais da Cartografia, foi desenvolvida uma proposta metodológica que integra a Realidade Aumentada (RA) como recurso didático. A atividade consistiu na utilização da ferramenta Web AR, a qual permite a visualização de conteúdos em RA diretamente no navegador, dispensando a instalação de aplicativos específicos. A interação ocorre por meio da leitura de um código QR, utilizando a câmera de um smartphone, o qual redireciona o usuário ao endereço eletrônico https://projects.web-ar.studio/a27cf3a7e6/.

Por meio dessa plataforma, os estudantes puderam acessar representações tridimensionais de elementos geográficos sobre o mapa da cidade de Fortaleza, com a possibilidade de observar informações não visíveis na cartografia convencional. Tais elementos são destacados no ambiente virtual, ampliando a compreensão espacial e contribuindo para a construção do conhecimento geográfico. A Figura 1 ilustra a experiência de leitura e interação com o mapa por meio da ferramenta Web AR, evidenciando o potencial da RA como instrumento inovador no ensino da Geografia.

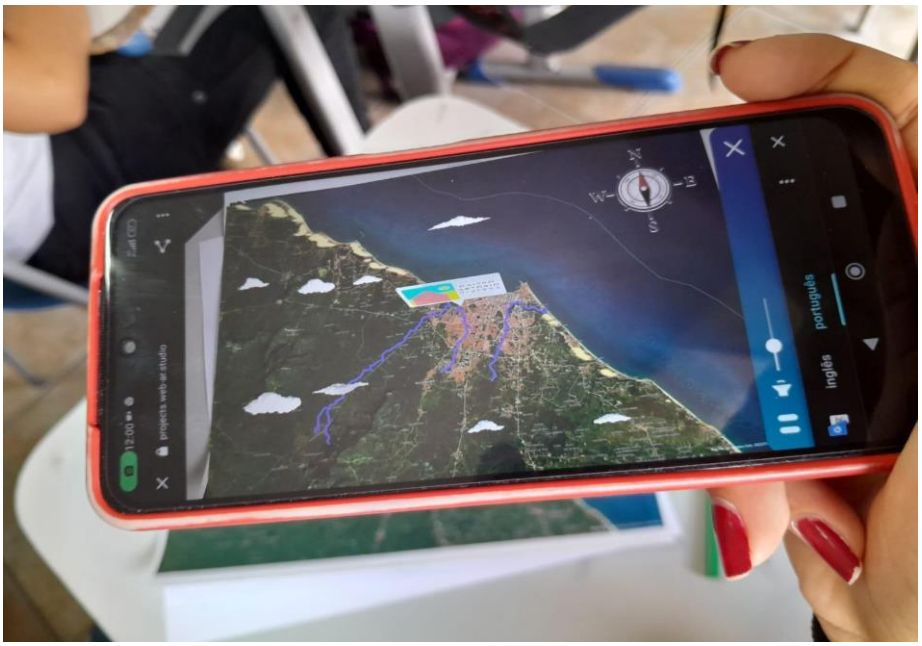
Figura 1 – Ferramenta Web AR para ler o mapa de Fortaleza em RA

Fonte: Acervo da autora (2023)

As informações geográficas referentes à cidade de Fortaleza e aos municípios adjacentes, representadas em ambiente de Realidade Aumentada (RA), contemplaram os seguintes elementos: (1) o relevo, permitindo a visualização das áreas mais elevadas situadas no entorno da capital cearense, bem como da planície litorânea e da faixa de dunas; e (2) a hidrografia, representada por traçados na cor azul, com destaque para três rios de expressiva relevância no contexto urbano — Maranguapinho, Ceará e Cocó —, além da evidência da extensa faixa litorânea que delimita a cidade.

Para além dos aspectos físicos destacados, a ferramenta possibilitou a análise da malha urbana de Fortaleza e de sua Região Metropolitana, fomentando reflexões acerca das implicações socioambientais associadas ao processo de expansão urbana. Outro elemento cartográfico de destaque é a rosa dos ventos, inserida no modelo em RA, a qual desempenha papel fundamental no desenvolvimento de habilidades espaciais, como a orientação geográfica. A Figura 2 ilustra os elementos mencionados, conforme visualizados na experiência em RA.

Figura 2 – Mapa de Fortaleza em RA



Fonte: Acervo da autora (2023)

Conforme destaca Castrogiovanni (2000, p. 39), é essencial que o estudante esteja apto a interpretar representações cartográficas e a desenvolver competências relacionadas à extração de informações a partir de mapas, uma vez que tais habilidades são fundamentais para a construção da compreensão espacial. Essa capacidade favorece não apenas a percepção

mais acurada do espaço vivido, mas também uma leitura crítica e reflexiva das dinâmicas socioespaciais. Nesse sentido, Azevedo, Osório e Ribeiro (2020) corroboram ao afirmar:

> a educação geográfica procura promover a leitura e a interpretação de dados espaciais através de mapas, tabelas, gráficos e textos, mas também a compreensão da informação geográfica em diversas escalas, a identificação de padrões e a expansão das formas de exploração do mundo, com recurso e meios digitais e não digitais, com vista à resolução de problemas (Azevedo; Osório; Ribeiro, 2020, p. 20).

De acordo com Simielli (1999, p. 94), "os mapas nos permitem ter domínio espacial e fazer a síntese dos fenômenos que ocorrem num determinado espaço", constituindo, portanto, ferramentas indispensáveis quando inseridas em propostas metodológicas que busquem promover uma formação crítica dos educandos. Nesse contexto, os estudantes tornam-se aptos a "localizar e descrever as áreas, analisando as relações que ali se estabelecem/se estabeleceram entre os homens, em sociedades, e entre eles e a natureza, compondo uma espacialidade" (Cavalcanti, 2022, p. 35).

Na atividade desenvolvida, foi possível aplicar os princípios fundamentais da ciência geográfica — analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem — conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Tais princípios se fazem presentes no processo de leitura e interpretação das representações cartográficas, bem como na análise dos fenômenos geográficos que elas expressam.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Refletir sobre as impressões da atividade é fundamental para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Os aspectos a serem avaliados envolvem a clareza dos conteúdos abordados, a realização das atividades propostas, as percepções dos alunos e a eficácia das ferramentas utilizadas. Essa análise possibilitou a identificação de dificuldades pontuais e contribuiu para direcionar melhorias no ensino de Geografia.

A ferramenta Web AR permitiu a visualização do mapa da cidade de Fortaleza-CE, destacando elementos físicos da paisagem, como relevo e hidrografia, além de aspectos humanos, como a urbanização. Essa experiência didática favoreceu a discussão de diversos temas relacionados ao estudo do espaço geográfico e proporcionou uma visualização dinâmica e interativa das paisagens, promovendo uma aprendizagem geográfica baseada no pensamento espacial. A atividade teve como objetivo o desenvolvimento de habilidades

espaciais, tais como a visualização e orientação espaciais, além da compreensão das relações espaciais.

Pode-se destacar que, durante as experiências pedagógicas com suporte tecnológico, parte dos alunos participantes utilizavam tecnologias para acessar à rede de *internet* demonstrando, mais uma vez, pouco comprometimento com a construção do seu conhecimento. Esse aspecto é importante de ser destacado, pois retrata uma das maiores batalhas que os professores encontram em sala de aula (o uso inadequado de *smartphones* pelos estudantes dentro do ambiente escolar, desviando a atenção dos escolares durante as aulas) e reforça a relevância de uma melhor formação pedagógica que fomente a inserção de tecnologias em sala de aula de forma intencional e aplicada ao ensino e à aprendizagem de conteúdos curriculares.

Por outro lado, a maior parte do grupo amostral desta pesquisa demonstrou engajamento ainda maior durante a experiência com a RA, pois esta, ao possibilitar maior interatividade, conduziu a uma compreensão mais aprofundada dos conteúdos aplicados. Durante a atividade sequencial com a RA, foi levantada uma série de questionamentos sobre o que estava sendo observado, e os escolares destacaram os elementos físicos da paisagem (relevo, vegetação, hidrografia, elementos e fatores climáticos), além dos conteúdos cartográficos (rosa dos ventos e sistema de orientação, escala).

A proposição de observar, analisar, refletir, compreender a partir do espaço vivido os fenômenos geográficos e complementar as percepções visuais com as ferramentas de RA, possibilita uma melhor compreensão dos diferentes elementos que compõem as paisagens nas dimensões do real e do virtual.

Nesse sentido, a pesquisa pode oportunizar importantes reflexões sobre o lugar de moradia, os agentes que o modificam, os elementos que estão presentes na paisagem, construindo uma análise do espaço em maiores escalas, fomentando um saber que inicia a partir dos fenômenos do lugar cotidiano e se expande para regiões, territórios e espaços multidimensionais. A RA proporciona a visualização de imagens tridimensionais de objetos geográficos como o relevo, os solos, os elementos climáticos, as rochas, etc., sem precisar sair da escola e/ou proporcionar uma experiência mais atrativa do que as imagens impressas nos livros didáticos.

Nessa perspectiva, avaliar o processo de ensino de Cartografia foi uma parte indispensável no âmbito desta pesquisa, pois os resultados coletados podem ser socializados e

aprimorados em outras experiências didáticas, sobretudo, envolvendo a eficácia da RA nas práticas pedagógicas em Geografia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso pedagógico de tecnologias é indispensável no contexto sociocultural da atualidade, visto que elas estão em toda parte e fazem parte das tarefas cotidianas, logo, essas ferramentas também podem estar presentes em sala de aula e mediar o processo de ensino e aprendizagem.

Os problemas da educação não se resolvem somente com a utilização de TDIC, contudo, são caminhos possíveis para desenvolver metodologias de aprendizagem inovadoras e, desse modo, propor aulas mais interessantes e com maior participação dos escolares, visto que se acredita que eles se interessam por tecnologias. No caso da ciência geográfica, ferramentas tecnológicas oportunizam o desenvolvimento de habilidades espaciais e cognitivas e, dessa forma, abre caminhos de aprendizagens fundamentais e necessárias para a formação de sujeitos que compreendem o espaço de relações em que estão inseridos, potencializando o desenvolvimento de competências indispensáveis à vida em sociedade.

A metodologia em questão possibilitou integrar conteúdos fundamentais da ciência geográfica, como princípios e categorias de análise, configurando, desse modo, um método próprio da Geografia na leitura e compreensão do espaço. A partir do procedimento técnico-metodológico surgiram possíveis respostas que atenderam ao problema de pesquisa e aos objetivos propostos, permitindo o entendimento de como a RA, podem potencializar o uso da Cartografia Escolar e de conteúdos curriculares de Geografia. Logo, a Cartografia escolar e a RA tornaram-se importantes ferramentas educacionais nesta pesquisa, visto que contribuíram para o desenvolvimento de habilidades espaciais, como saber visualizar, orientar e compreender as relações espaciais presentes nas representações espaciais.

Dessa forma, acredita-se que o objetivo de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras em Geografia associadas ao uso de Realidade Aumentada, foi atingido por meio da compreensão do fazer geográfico no contexto do NEM, junto à EEM Patronato Sagrada Família e aos escolares da turma C da 1ª série, que, constituem o público-alvo da pesquisa em que foram aplicadas e avaliadas ferramentas educacionais no Ensino de Geografia.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, T. M. Pensamento espacial e tecnologia de Realidade Aumentada: proposta interdisciplinar com o aplicativo Ar Solar System. **Rev. Elet. Educação Geográfica em Foco**. Ano 7, Nº. 13, abril de 2023, p. 962 - 965.

AZEVEDO, L., OSÓRIO, A. J.; RIBEIRO, V. Pensar espacialmente com realidade aumentada. *In*: LOPES, J. B; CRAVINO, J. P.; SANTOS, C. A.; CRUZ, E. S. (Eds), **Relatos e investigação de práticas de ensino de Ciências e Tecnologia** – Atas do Encontro Internacional "A Voz dos Professores de C&T" (VPCT 2020), p. 962-965. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro 2021.

BARROS, L. A. & CASTROGIOVANNI, A. C. Educação geográfica e cultura digital**:** um percurso possível? *In*: CASTROGIOVANNI, A. C. TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (orgs.). **Movimentos para ensinar geografia** – deslocamentos. – Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021, 208 p. – (Movimentos, v. VI).

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/ BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 18 ago. 2021.

CALDEIRAN, D. D. L.; CASTRO, B. J. D.; SENA, C. C. R. G. D. A utilização de geotecnologias no Ensino de Geografia na Educação Básica: uma análise de artigos da área de Geografia (2009-2019). **Anais do XIV Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia, 2021**.

CASTELLAR, S. M. V.; H.CC; SACRAMENTO, A.C. R.; MUNHOZ, G. B. Recursos Multimídia na Educação Geográfica: Perspectivas e Possibilidades. **Ciência Geográfica** - Bauru – XV – Vol. XV - (1): Janeiro/Dezembro – 2011.
CASTROGIOVANNI, A. C.; ABREU & SILVA, P. R. F. A construção do conhecimento cartográfico nas aulas de Geografia. **Goiânia: C&A Alfa Comunicação**, 2020. 178 p.

CASTROGIOVANNI, A. C. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. *In:* CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, W. G. R. **Desenvolvendo o pensamento espacial em um mundo de mídias locativas:** potencialidades da realidade aumentada móvel. – Campinas, SP : [s.n.], 2020. Orientador: Tânia Seneme do Canto. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências.

CAVALCANTI, L. D. S. Ensinar e pensar pela Geografia como meta da atuação docente: Fundamentos teóricos para (re)construir uma didática da Geografia. *In:* RICHTER, D.; SOUZA, L. F. D.; MENEZES, P. K. D. (Orgs.). **Percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar** [recurso eletrônico] – Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022. p. 33-53.

CEARÁ, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)**: ensino médio. Fortaleza: SEDUC, 2021.

Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf. acesso em 28 abr. 2025

DEON, A. R; CALLAI, H. C. A Educação Escolar e a Geografia como Possibilidades de Formação para a Cidadania. **Contexto & Educação.** Editora Unijuí Ano 33 nº 104 Jan./Abr. 2018. p. 264 -290. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/17a6/2e8f2dc5a0e01b3a52b4a860c4df223e2e58.pdf Acesso em 07 ago. 2023.

KIRNER, C.; KIRNER, T. G. Evolução e Tendências da Realidade Virtual e da Realidade Aumentada. *In:* RIBEIRO, M. W. S. R.; ZORZAL, E. R. (orgs). **Realidade Virtual e Aumentada: Aplicações e Tendências.** Uberlândia – MG, Editora SBC – Sociedade Brasileira de Computação, Uberlândia-MG, 2011, p. 10 -25.

MARTINS, B. O.; CASTANHO, R. B. Geotecnologias e ensino de Geografia. **Signos Geográficos**, Goiânia -Go, v. 3, 2021. p. 1-20.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In:* MORAN, J. M. M.; MASSETO, M. T.; BAHERNS, M. A. (orgs.). **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** – 21ª ed. rev. e atual. – Campinas, SP. Papirus, 2013. (Coleção Papirus Educação).
MORAN, J. M. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. 5ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012. (Papiros Educação).

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. Learning to think spatially: GIS as a support system in the K-12 curriculum. **Washington: National Research Council Press**, 2006. 332 p. Disponível em: http://www.nap.edu/catalog/11019.html. Acesso em 8 maio 2023.

TORI, R.; HOUNSELL, M. D. S.; KIRNER, C. Realidade Aumentada. *In***:** TORI, R.; HOUNSELL, M. D. S. (orgs.). **Introdução a Realidade Virtual e Aumentada.** Porto Alegre: Editora SBC, 2020.

TORI, R. A presença das tecnologias interativas na educação. **Revista de computação e tecnologia da PUC-SP**. Departamento de computação/FCET/PUC-SP. Vol. II, Nº 1, 2010, p. 4 -16. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/view/3850/2514. Acesso em: 13 ago. 2023.

SIMIELLI, M. H. D. Cartografia no ensino fundamental e médio. *In*: CARLOS, A. F. A. C. (org.). **A Geografia em sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

SOUZA, J. W. F.; LESSA, M. D. G. A.; LIMA, C. A. S. D. L.; COSTA, O. J. L.C. O conceito de lugar e sua relevância para o ensino de Geografia: uma análise a partir da perspectiva de docentes de Geografia da rede municipal de Fortaleza – Ceará. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral/CE, v. 24, dez. 2022, p. 463-484.

FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE PERCURSO DE HABILIDADES COMO ESTRATÉGIA PARA RECOMPOR LACUNAS DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA

Continuous Training on the Skills Progression Framework as a Strategy to Address Learning Gaps in Mathematics

Joseane Lima Muniz[1]
Irene Dulcineia dos Reis[2]
Adelannia Chaves Dantas[3]

Resumo:
É importante considerar que a formação docente está ligada à prática pedagógica do professor. Dessa forma, a presente pesquisa busca analisar o uso do percurso de habilidades pelos/as professores/as como estratégia didática para recompor lacunas de aprendizagens em Matemática nos/as estudantes da 3ª Série da CREDE 11. A metodologia utilizada partiu de uma pesquisa de natureza aplicada com uma abordagem qualitativa com objetivos descritivos, baseada em uma pesquisa ação precedida de um estudo bibliográfico com questionários como instrumentos de coleta de dados. A técnica de análise de dados foi baseada na análise de conteúdo para os questionários e na análise investigativa para os relatórios resultados das provas diagnósticas. O estudo destaca a relevância do percurso de habilidades na recomposição das lacunas de aprendizagem dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio da CREDE 11. Os resultados indicam avanços na consolidação dos conhecimentos fundamentais, reforçando a importância dos momentos formativos para aplicação da metodologia. Os depoimentos dos professores evidenciam a necessidade de encontros contínuos e construção de materiais estruturados alinhados às realidades escolares. A pesquisa também aponta para a valorização da prática reflexiva docente como elemento essencial para aprimorar o ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino 1. Prática pedagógica 2. Recomposição 3.

Abstract:
It is important to consider that teacher training is directly linked to pedagogical practice. Thus, this research aims to analyze the use of the skills progression framework by teachers as a didactic strategy to address learning gaps in Mathematics among 3rd-year high school students at CREDE 11. The methodology employed follows an applied research approach with a qualitative and descriptive objective, based on action research preceded by a bibliographic study, using questionnaires as data collection instruments. The data analysis technique is based on content analysis for the questionnaires and investigative analysis for the diagnostic test reports. The study highlights the relevance of the skills progression framework in bridging learning gaps among students. The results indicate progress in

[1] Mestra em Tecnologia (IFCE). Especialista em EPCT (IFCE) e em Gestão Escolar (UFC). Licenciada em Química (Uece). Técnica do Núcleo de Formação da CREDE 11 E-mail: joseane.muniz@prof.ce.gov.br.
[2] Especialista em Planejamento Educacional (Universidade Salgado de Oliveira) e em Gestão e Avaliação Pública (CAED/UFJF). Superintendente Escolar da CREDE 11. E-mail: irene.dulcineia@prof.ce.gov.br
[3] Mestra em Letras (UERN). Especialista em Reengenharia de Projetos Educacionais - Linguística Aplicada (Faculdade de Selvíria). Licenciada em Letras/Língua Portuguesa (UECE). Técnica do Núcleo de Formação da CREDE 11. E-mail: adelannia.dantas@prof.ce.gov.br

consolidating fundamental knowledge, reinforcing the importance of formative moments for implementing the methodology. Teachers' statements emphasize the need for continuous training sessions and the development of structured materials tailored to school realities. Furthermore, the research underscores the value of reflective teaching practice as an essential element in enhancing teaching and learning outcomes.

Keywords: *Teaching 1. Pedagogical practice 2. Remediation 3.*

1 INTRODUÇÃO

A educação atual é palco de constantes transformações, especialmente no contexto pós pandêmico (BRANDÃO, 2024). Assim, uma concepção de currículo democrático e personalizada é essencial para acompanhar os processos dinamizados pelas escolas atualmente.

Olgin et al, (2022, p.4) aponta em seu repertório de pesquisa que "o que, quando e como avaliar deve estar nos currículos escolares levando em consideração a progressão dos estudantes e quais ações educativas serão consideradas na avaliação escolar de forma que seja permitido considerar as competências desenvolvidas ou em desenvolvimento em cada estudante".

O processo de aprendizagem compreende o entendimento de um conceito, uma técnica, uma teoria ou um domínio de conhecimento, na medida que pode aplicar esse conhecimento em uma situação qualquer. Isso implica que, ao relacionar o novo conhecimento àquele que já traz consigo, o sujeito modifica os conhecimentos adquiridos, transferindo-os para outras áreas e articulando um novo conhecimento (Gardner, 1995).

Dentro dessa realidade, o papel do professor está centrado na mediação e na intervenção, garantindo o correto sequenciamento das ações de busca das informações, seleção e compreensão que permitem a aquisição do conhecimento e o incentivo à aprendizagem autônoma proposta por Zabala (1998).

É preciso considerar que, embora a construção de habilidades acompanhem o estudante durante toda a vida, é na educação básica que as principais habilidades são consolidadas (FREITAS et al. 2014). Contudo, as avaliações externas mostram que lacunas de aprendizagem ainda são recorrentes nas etapas de ensino, que compõem a Educação Básica. Não é possível esperarmos que nosso aluno chegue ao Ensino Médio para iniciarmos o processo de aprendizagens, essa ação deve ocorre continuamente ao longo da vida escolar do estudante conforme as necessidades dos mesmos.

Para subsidiar o professor nesse processo de ensino para o desenvolvimento de competências e habilidades, especialmente em matemática, a formação continuada é

essencial. Ela pode promover interação, ao criar espaços de troca de experiências e práticas entre educadores. Segundo Imbernón (2016), esse tipo de formação é um processo de crescimento coletivo, no qual os professores podem aprender uns com os outros e construir novos caminhos pedagógicos.

Dessa forma, é preciso que a escola e os sistemas de ensino proporcionem aos professores momentos formativos e instrumentos de conhecimento que possibilitem uma reflexão sobre a prática docente e promovam constantes mudanças nas rotinas pedagógicas desses docentes.

É importante destacar que a LDB 9394/96 em seu artigo 1º, inciso 2, a formação de professores é mencionada como prática social vinculada a educação escolar para apoiar a qualidade da educação. Atrelada a isso, o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13005/14 na meta 16 traz como destaque a garantia de formação continuada para todos os profissionais da educação básica em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014). Enfatizando que o plano menciona todas as áreas, o que compreende de forma explicita a matemática.

Já a BNCC (2019), documento que norteia a elaboração dos currículos escolares, em sua abordagem direcionada a Matemática enfoca esse componente como uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções. A Base prioriza o conhecimento matemático como ferramenta para compreender e transformar as realidades. Para isso, o fazer pedagógico torna-se essencial para o desenvolvimento de competências e habilidades matemáticas nos estudantes.

Em um processo complexo voltado para recompor lacunas de conhecimentos, faz necessário traçar caminhos para contribuir com a evolução de aprendizagens, visto que cada estudante traz consigo uma trajetória única de aprendizagem (COSTA; ERICEIRA; NUNES, 2021). No contexto da 3ª série do Ensino Médio da CREDE 11, reconhecer e recompor lacunas de conhecimento por meio do percurso de habilidades é uma estratégia essencial para garantir que todos tenham acesso a um desenvolvimento sólido e equitativo. Este artigo busca evidenciar a importância de mapear as necessidades individuais dos alunos, promovendo intervenções pedagógicas eficazes e personalizadas.

Dessa forma, ao fortalecer competências fundamentais e incentivar o protagonismo estudantil, é relevante criar oportunidades para que cada jovem alcance seu potencial máximo, reduzindo desigualdades e preparando-os para desafios futuros (BRASIL, 2019). No tocante a

isso, o presente artigo pretende corroborar com a implementação de uma abordagem que vise construir ensino mais equânime, inclusivo e conectado às reais demandas da aprendizagem.

É importante considerar que essa abordagem contribui para a redução das desigualdades educacionais, promovendo a inclusão e assegurando que todos ou pelo menos a maioria dos estudantes tenha oportunidades de desenvolver suas aprendizagens. Além disso, essa metodologia do percurso fortalece a formação docente, oferecendo ferramentas para um ensino mais dinâmico e centrado no estudante, aumentando o impacto das ações educacionais. Essa proposta de ensino representa um compromisso com a transformação da educação, proporcionando um impacto duradouro na vida dos estudantes e consequentemente uma validação ao trabalho do educador, em especial para a autora deste manuscrito. Deste modo, é necessário que o professor, como mediador do processo de aprendizagem, crie estratégias para instigar a curiosidade e a participação dos alunos (SILVA; COSTA, 2016).

O viés de impacto deste artigo concentra-se identificação e recomposição das lacunas de aprendizagem dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio da CREDE 11, a partir da avaliação diagnóstica, considerando os desafios específicos enfrentados pelos/as estudantes. Dessa forma, o artigo tem como objetivo analisar o uso do percurso de habilidades pelos/as professores/as como estratégia didática para recompor lacunas de aprendizagens em Matemática nos/as estudantes da 3ª Série da CREDE 11.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A recomposição é um processo essencial em um contexto pós pandêmico, onde muitas lacunas de aprendizagens foram intensificadas. Dessa forma compreende-se a necessidade de abordar essa temática, enfatizando autores como Smole e Oliveira (2025) e ressaltando a importância de uma construção de conhecimento baseada no pressuposto de Zabala (2010), onde o mesmo propõe que a consolidação do saber seja feito através de um ensino por competência e habilidades.

2.1 Recomposição de aprendizagens e a necessidade de reorganização curricular

É importante destacar que defasagem de aprendizagens não é uma realidade recente. Dentro desse contexto, entende-se que o aluno que apresenta dificuldades para aprender determinado conteúdo trabalhado em sala de aula, possivelmente não houve aprendizagem em outro estágio, com um conhecimento anterior, necessário para a aprendizagem posterior, seguinte, que ora não acontece (SILVA, 2022).

É certo que a necessidade de analisar essas particularidades foi enfatizada após a pandemia, diante de um cenário com muitos desafios para a educação.

> Os últimos anos não foram fáceis. Segundo o estudo Pobreza Multidimensional na Infância e Adolescência no Brasil – 2017 a 2023, lançado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a proporção de crianças de 8 anos que não sabem ler e escrever aumentou de 14% em 2019 para 30% em 2023. Em Matemática, a proficiência média, que em 2019 tinha subido alguns pontos nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) do 5º, 9º e no Ensino Médio, retrocedeu. O índice chegou quase a patamares de 2013, no Ensino Médio (SMOLE; OLIVEIRA, 2025, P. 2).

Dessa forma, a partir do contexto acima, é essencial corroborar com Silva (2022), quando ela traz para a discussão uma proposta de recomposição curricular baseada no redimensionamento curricular. A proposta de um currículo prioritário é relevante após a aplicação de avaliações de natureza diagnóstica. Uma vez que sejam analisados os resultados dessa avaliação, uma proposta curricular adaptada para a consolidação das aprendizagens necessárias. Esse contexto deve ser continuo repetido em ciclos, adaptando o currículo mediante dos estudos dos resultados das avaliações processuais e formativas.

Paralelamente é importante que o processo inclua o monitoramento. Ele é uma ferramenta importante para a assertividade no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Vale enfatizar que o processo mencionado: avaliação diagnóstica, priorização curricular, avaliação processual e monitoramento, são etapas que se complementam e diante desse arcabouço mencionado, o ensino por competências e habilidades é uma prerrogativa importante para a concretização desse trabalho pedagógico.

2.2 O ensino por competências e habilidades

Para Zabala e Arnau (2010), uma competência para ser consolidada é necessário os estudos dos conceitos, a aplicação desses conceitos em situações hipotéticas ou não, e assim aprimorar as habilidades, para só então, de forma atitudinal usar esses conhecimentos em situações reais nos diversos contextos sociais. Contudo, essa breve definição da consolidação de uma competência não pode ser encarada de maneira simplista.

Neste sentido, a formação por competência contempla uma proposta de engajamento por parte do professor e do aluno, estes são construtores de conhecimentos, visto que a metodologia usada em uma prática pedagógica é baseada na resolução de problemas, opondo-se claramente a pedagogia bancaria, denunciada por Paulo Freire na obra Pedagogia do Oprimido (2023), onde ele condena a transmissão de conteúdos e o acúmulo de conhecimentos descontextualizados do meio o qual o individuo está inserido.

É importante ressaltar que

> esse ensino não se faz colocando a habilidade na frente dos conteúdos disciplinares, é necessária uma mudança de mentalidade e de atitudes por parte dos educadores, que se inicia com a aquisição de competências e habilidades para os docentes e a partir daí poderão desenvolvê-las nos educandos, as quais lhes são úteis na vida atual . Para tanto, o professor precisa considerar que o seu objetivo de ensino passa a ser o conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas e os conteúdos de aprendizagem, são meios, para atingir tais objetivos (SANTOS, 2020, p. 3295-3296).

O contexto em questão não condena de forma categórica o acúmulo de conteúdos, o problema está na falta de contextualização desses conteúdos com as realidades dos estudantes. Logo, o que está em discussão não é propriamente o alto grau de importância dado aos saberes escolares, mas a ignorância em gerenciá-los, mobilizá-los em situações cotidianas (RICARDO, 2010).

Considera-se essencial uma realidade educacional onde o aluno protagonize sua aprendizagem, questionando conceitos descontextualizados com alto grau de abstração e ensinados através de teorias tecnicistas. Acrescenta-se ainda a essa realidade práticas antigas, fazendo apenas referências a uma ação ou a uma aplicabilidade desconexa da vida social do educando.

Dentro dessa realidade, Santos (2020), menciona que um ensino baseado em competências é uma nova oportunidade para que o sistema educacional enfrente uma educação a partir da visão global para a formação de cidadãos atuantes durante seu processo formativo. Dentro dessa conjuntura é esperado que os estudantes tenham condições de reaver suas aprendizagens até então não consolidadas, a partir de um processo dinâmico e ativo, voltado para a forte conscientização do estudante e do seu papel na busca pela sua própria aprendizagem.

2.3 Percurso de habilidades como proposta metodológica

O ato de aprender é um processo individual e intransferível, permitindo ao sujeito ampliar o domínio tanto do cognitivo quanto do domínio sociocultural. Essa ampliação dos conhecimentos se dá mediante contextos novos e experiências engajadoras. A necessidade de criar e recriar múltiplas possibilidades de intervir na realidade, buscando apropriar-se dela e, se for o caso, transformá-la é a essência do aprender.

Outra vertente no contexto escolar está o ato de ensinar. Boff e Zanette (2010) mencionam que ensinar é uma tarefa destinada ao professor, pressupõe organizar condições e planejar estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem.

> É preciso ter consciência de que toda ação docente revela, mais implícita ou mais explicitamente, concepções epistemológicas, filosóficas e pedagógicas e que é a concretização dessas concepções na práxis docente que poderá garantir que a escola cumpra sua função na constituição da sociedade, isto é, que esteja organizada em prol da aprendizagem e, portanto, da formação integral do educando (BOFF; ZANETTE, 2010, p. 6).

É necessário, contudo, que essa emancipação dos processos de ensino e de aprendizagem gerem reflexões que protagonizem mudança na *praxis* do professor. O percurso de habilidades é uma proposta metodológica de natureza construtivista baseada em um ensino personalizado, preconizado pela aprendizagem em espiral de Jerome Brunner (LIMA, 2008).

Um percurso de habilidades refere-se a um caminho ou processo de desenvolvimento e aprimoramento de habilidades específicas, podendo ser tanto em contextos educativos quanto em outros, como o desenvolvimento profissional ou pessoal. Este percurso pode envolver atividades, tarefas, projetos ou outras experiências que visam a aprendizagem e o desenvolvimento de competências. Em um contexto escolar, um percurso de habilidades pode ser parte do currículo. A proposta parte de uma habilidade base, identificada por meio de um diagnóstico prévio, que comprova ser essencial para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante. A partir dessa habilidade, o aluno progride até conseguir consolidar habilidades mais complexas.

A matemática é um desafio para os estudantes, contudo em um contexto pós pandêmico esses desafios se intensificam e a se tornaram lacunas de aprendizagem (BRANDÃO, 2024). O percurso de habilidades na aprendizagem matemática é essencial para garantir que os alunos desenvolvam competências de forma progressiva e estruturada. Ele permite que os estudantes avancem de conceitos mais simples para os mais complexos, consolidando o conhecimento de maneira eficaz (BOFF; ZANETTE, 2010).

Além disso, um percurso bem planejado ajuda a identificar lacunas na aprendizagem, possibilitando intervenções pedagógicas direcionadas para recompor habilidades fundamentais. Segundo estudos sobre educação matemática, dificuldades acumuladas ao longo dos anos podem comprometer o desempenho dos alunos, tornando essencial um ensino estruturado e adaptado às necessidades individuais.

3 METODOLOGIA

A pesquisa contempla uma abordagem de qualitativa de natureza aplicada e com objetivos descritivos. Segundo Minayo (2007) e Gil (2019) esse tipo de abordagem, além de

permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos, referentes a grupos particulares, propicia a criação de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. Os procedimentos de pesquisa partem de um estudo bibliográfico que, de acordo com Marconi e Lakartos (2003, p. 183) não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto. A pesquisa em questão contempla autores basilares no estudo do ensino por competências e habilidades: Katia Smole e Antoni Zabala. Em uma perspectiva investigativa, este trabalho abordou uma pesquisa ação como procedimento metodológico. Aqui é importante ressaltar a carreira profissional das pesquisadoras com atuação na equipe de formação docente da Regional.

A amostra pesquisada envolve 44 professores de Matemática da CREDE 11 que participaram da ação formativa percurso de habilidades para recompor aprendizagens, realizada durante dos seminários escolares de análise dos indicadores educacionais. Os instrumentos de coletas de dados restringiram-se a uma aplicação de questionário virtual, aplicados após da realização da formação. Também foi realizada uma análise dos dados da avaliação de matemática fornecida pelo Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional (SISEDU) na edição antes da realização da formação e da 2ª edição da prova realizada após a formação, inclusive com tempo suficiente para aplicação das metodologias pelo professor em sala de aula.

Para a realização da pesquisa bibliográfica, o instrumento a ser utilizado será a ficha. Conforme Souza, Oliveira e Alves (2021, p. 75), “as fichas facilitam o processo da ordenação das informações no processo do desenvolvimento da redação”. Para análise de dados a técnica utilizada foi a análise de conteúdo da Bardin (2016) para os questionários aplicados nos professores participantes, e análise descritiva e diagnostica, de acordo com Gil (2019), dos relatórios do SISEDU.

A técnica de análise de conteúdo dividi-se em etapas. Para início é necessário realizar uma pré-análise do material. Essencialmente, essa fase baseia-se em uma leitura flutuante dos questionários e dos relatórios da plataforma SISEDU. A etapa seguinte é a codificação. Aqui faz-se a escolha das unidades de registros palavras como: “formação” e “habilidades”. Na sequência realiza-se a etapa subsequente, que é a categorização. Esta etapa consiste em isolar os elementos encontrados nos materiais e classificá-los conforme a descrição de suas categorias. No caso da pesquisa, as categorias elencadas foram: “importância da formação” e “demanda por momentos formativos com a temática voltada para competências e habilidades”. Por último, a inferência e a interpretação dos dados obtidos (BARDIN, 2016).

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos neste estudo evidenciam a relevância do percurso de habilidades como estratégia para recompor lacunas de aprendizagem dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio da CREDE 11. A análise dos dados revela que, ao organizar o ensino a partir de uma sequência progressiva de habilidades, os alunos demonstram avanços na consolidação dos conhecimentos fundamentais. Além disso, as evidências sugerem que os momentos formativos para tratar da metodologia do percurso de habilidades foi relevante para a aplicação dos mesmos nas salas de aula. O quadro 01 mostra dos resultados após a análise do conteúdo dos questionários aplicados nos professores de matemática da CREDE 11. Os "exemplos" são respostas dos professores às perguntas proposta no questionário. A presente pesquisa não busca quantificá-los, contudo, a presença constante de depoimentos similares leva a consolidação do resultado conforme a descrição do quadro 01.

Os resultados desta análise baseados na categoria 1 evidenciam a importância da formação vivenciada para a prática docente, especialmente no contexto do aprimoramento da prática pedagógica. Esses achados corroboram com estudos que indicam que a formação docente não deve se limitar à teoria, mas sim envolver práticas colaborativas e processos de reflexão que contribuem para o aperfeiçoamento da atuação docente.

É relevante mencionar que os pesquisadores que analisam a formação docente no Brasil, a partir dos anos 1990, chamam atenção para propostas, condições e problemas da formação de educadores, demonstrando a necessidade de que se desenvolvam estudos e práticas que caminhem na direção de superar as dificuldades ainda presentes e que ampliem os avanços até aqui conquistados (SANTOS; COSTA; MARTINS, 2019). Dentro dessa concepção, Schön (2000), afirma que a importância de uma prática reflexiva baseada no conhecimento na ação, em que o conhecimento é o componente que está diretamente relacionado com o saber/fazer para uma aprendizagem, no mínimo, satisfatória. O autor ainda defende ainda a relevância das atividades práticas serem permeadas pela reflexão.

Smole e Oliveira (2025), apontam para uma reflexão a respeito da priorização curricular. Com o currículo priorizado, o ensino se torna mais eficiente para o desenvolvimento dos estudantes e o docente tem a possibilidade de desenvolver o trabalho com as habilidades de forma mais efetiva.

A partir do contexto apresentado na categoria 2, os depoimentos coletados destacam a necessidade de encontros formativos contínuos, nos quais os professores possam debater estratégias de ensino e metodologias baseadas no percurso de habilidades. Além disso,

reafirma a relevância da construção de materiais estruturados alinhados às realidades das instituições, no sentido de personalizar as estratégias metodológicas, aqui contempladas pelo percurso de habilidades.

Quadro 01 – Descrição por categoria dos questionários aplicados nos docentes envolvidos na pesquisa.

CATEGORIA	DESCRIÇÃO DA CATEGORIA	EXEMPLO 1	EXEMPLO 2
CATEGORIA 1 Importância da formação vivenciada para a prática docente	Depoimentos sobre a importância da formação para a melhoria do desenvolvimento das atividades docentes por parte do professor(a).	"A formação foi um momento importante sobre os **indicadores educacionais,** em que com base nessa aferição podemos juntos **traçar ações para trabalhar às ações da matemática**."	"Momento muito importante para o **aprimoramento da prática pedagógica."**
CATEGORIA 2 Demanda formativa a respeito do trabalho pedagógico voltado para competências e habilidades	Depoimentos com sugestões de como as próximas formações que poderiam contribuir para o trabalho com competências e habilidades dentro da proposta da recomposição de aprendizagens.	"Ótimo encontro com **debates e reflexões sobre o ensino aprendizagem**. Que **tenha outros encontros** com vocês para **discutir sobre recomposição a partir da avaliação** e metodologias baseadas no **percurso de habilidades** e outros temas sobre educação."	"Construção de um **material estruturado com habilidades propostas em percursos pelas escolas ao nível de CREDE 11.** Material esse que seria construído **mediante as realidades de cada instituição**"

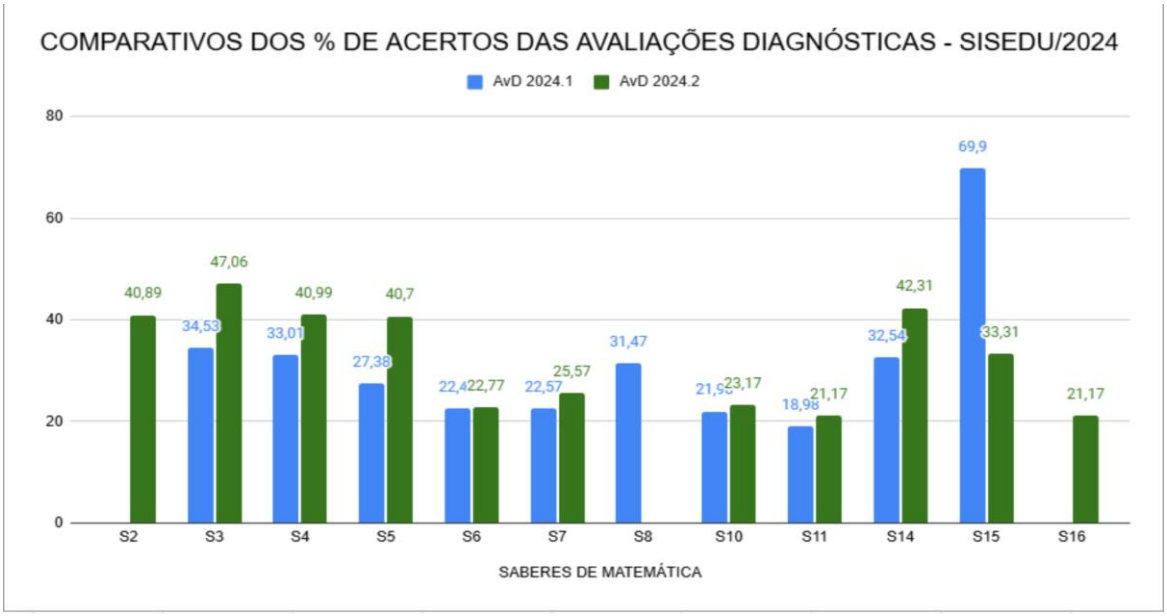
Fonte: Elaboração própria

Santos, Costa e Martins, (2019) apresenta em sua pesquisa a necessidade do professor de dialogar com os pares sobre os problemas reais da sala de aula. Conforme a autora, esses desafios precisam ser expostos nas formações para que os docentes possam pensar em possibilidades de solução. Além disso, ter a prática como referente direto para contrastar com os estudos teóricos favorece grandemente a condição de se repensar o fazer, de se desenvolver novos conhecimentos e, geralmente, de se assumir novas posturas e ideais. Perrenoud et al. (2001, p. 223) afirmam que "tornar-se um professor profissional é, acima de tudo, aprender a refletir sobre sua prática, não somente *a posteriori*, mas também no momento mesmo da

ação". Smole e Oliveira (2025), salienta que sozinho, sem o apoio de outros elementos e/ou profissionais que ajudam para que as ações se concretizarem de forma eficiente, o professor terá dificuldade de contribuir de forma significativa com a aprendizagem dos estudantes.

Sobre o impacto das formações na aprendizagem dos discentes, a presente pesquisa mostrou que ainda existem desafios a serem superados, contudo, após a realização das formações e aplicação de uma avaliação formativa diagnóstica foi possível observar que houve progressos em vários dos saberes analisados como mostra a figura 1.

Figura 1 – Gráfico apresentando o comparativo da média de acertos em Matemática dos alunos da CREDE 11 na avaliação diagnóstica do SISEDU



Fonte: SISEDU, 2024

Conforme é mostrado na figura 1 observa-se que a grande maioria dos saberes matemáticos, com exceção do saber 15, que foram avaliados pela prova, tiveram um crescimento entre a primeira e segunda edição da avaliação. Compreende-se que o mesmo saber foi contemplado na prova através de habilidades diferentes, contudo, é necessário enfatizar que na segunda edição as habilidades se apresentaram mais complexa. Dentro desse cenário entende-se que houve uma evolução nas aprendizagens dos estudantes, o que leva-se a inferir que a formação baseada no percurso de habilidades, uma vez aplicada em sala de aula, contribuiu para a consolidação das habilidades dentro dos saberes analisados.

Desde essa perspectiva, Boff e Zanette (2010), com o olhar voltado ao desenvolvimento de competências e habilidades e à formação de conceitos, mencionam que é

importante considerar as ações pedagógicas como sendo planejadas e executadas. Dessa forma, momentos formativos de análise e reflexão da prática docente, a partir de habilidade presentes nos Referenciais Pedagógicos que apontam caminhos metodológicos, são alternativas viáveis que promovem o fazer aprender, visando a uma educação de qualidade para todos.

Diante do que foi apresentado nesta pesquisa e ainda na busca por redefinir o papel e a prática do professor, reconhecendo o espaço profissional como lócus de produção de conhecimento, de acordo com Gatti et al. (2019), alguns consensos são necessários para influenciar pesquisas e práticas de formação entre eles: reflexão na articulação teoria e prática; valorização da postura investigativa e a importância de considerar os conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados apresentados, as considerações finais deste estudo reforçam a importância da formação docente contínua e da implementação do percurso de habilidades como estratégia eficaz para a recomposição das aprendizagens no Ensino Médio. Os dados analisados evidenciam que a abordagem estruturada contribuiu para o avanço dos estudantes, consolidando conhecimentos fundamentais e promovendo um ensino mais eficiente e direcionado.

Além disso, os depoimentos coletados demonstram que os momentos formativos foram essenciais para a aplicação das metodologias na sala de aula, permitindo que os docentes ajustassem suas práticas e melhorassem suas estratégias pedagógicas. A pesquisa também reforça a necessidade da criação de materiais estruturados adaptados às realidades das instituições, garantindo maior alinhamento entre currículo e competências essenciais. Embora desafios ainda persistam, os avanços observados indicam que estratégias bem planejadas e aplicadas podem impactar significativamente a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

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

BOFF, Daiane Scopel; ZANETTE, Carla Roberta Sasset. O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS: eixo fundante do processo de aprendizagem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E

EDUCAÇÃO, 5., 2010, Caxias do Sul. **Anais [...] .** Caxias do Sul: Usc.Br, 2010. p. 1-5. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico8/O%20DESENVOLVIMENTO%20DE%20COMPETENCIAS.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRANDÃO, Daniel. **Sonho possível.** Fortaleza: Sl Metaeducar, 2024. 228 p.

BRASIL. Congresso. Senado. Leia nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasilia, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.. **Plano Nacional de Educação – Pne**. Brasilia, DF, 25 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2019.

COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira; SANTOS, Adriana Ramos dos; MARTINS, Joseane de Lima A FORMAÇÃO DOCENTE: POR UMA PRÁTICA EDUCACIONAL LIBERTADORA. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** v. 15, n. 3, p. 1193-1204, 2020.

COSTA, Manoel dos Santos; ERICEIRA, Thiago Brandão; NUNES, Célia Barros. O currículo de matemática do ensino médio sob a luz da BNCC: reflexões acerca das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 11, n. 1, p. 1-19, e31896, jan./jun. 2021. ISSN 2237-9444. DOI: https://doi.org/10.34019/2237-9444.2021.v11.31896.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 89 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024. 256 p.

FREITAS, Sirley Leite; COSTA, Michele Gomes Noé da; MIRANDA, Flavine Assis de. Avaliação Educacional:: formas de uso na prática pedagógica. **Meta:** Avaliação, Rio de Janeiro, v. 10, n. 16, p. 85-98, 2014.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

LIMA, Roberto Ferreira. **Atividade Interdisciplinar no ensino de Ciências**: entre o ideal e a realidade. 2008. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas; 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLGIN, Clarissa de Assis; GROENWALD, Claudia Lisete Oliveira; PALANCH, Wagner Barbosa de Lima. Currículo, Educação Matemática e Políticas Públicas: desafios da atualidade. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, [S.L.], v. 12, n. 1, p. 1-8, 1 jan. 2022. Sociedade Brasileira de Educacao Matematica. http://dx.doi.org/10.37001/ripem.v12i1.2982.

PERRENOUD, P; ALTET, M; CHARLIER, É; PAQUAY, L. "Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas". In: PERRENOUD, P; PAQUAY, L; ALTET, M; CHARLIER, É. (Org.) **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 83-100.

RICARDO, Elio Carlos. DISCUSSÃO ACERCA DO ENSINO POR COMPETÊNCIAS:: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa,**, São Paulo, v. 400, n. 140, p. 605-628, 2010.

SANTOS, Eliane Marques dos. Ensino e aprendizagem das competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular. **Diversitas Journal**, [S.L.], v. 5, n. 4, p. 3293-3308, 28 out. 2020. Universidade Estadual de Alagoas. http://dx.doi.org/10.17648/diversitas-journal-v5i4-1512.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Sonaí Maria da. RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGENS: novos desafios para a educação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR DA ACU – ABSOLUT CHRSTIAN UNIVERSITY, 3., 2022, Orlando. **Anais […] .** Orlando: Absolut Review, 2022. v. 12, p. 1-5. Disponível em: https://congresso.acu.education/. Acesso em: 20 abr. 2025.

SMOLE, Katia; OLIVEIRA, Patricia. É urgente recompor as aprendizagens no Brasil. **Nova Escola.** São Paulo, mar. 2025. p. 1-5. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/22110/recomposicao-de-aprendizagem-e-urgente-no-brasil. Acesso em: 20 abr. 2025.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS. **Cadernos da Funcamp**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 63-83, 2021. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336/1441. Acesso em: 15 abr. 2025.

ZABALA, Antoni. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise. In: ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998. p. 27-52.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010. 197 p.

RAÍZES DO SABER: explorando o mundo botânico e a força feminina

Roots of knowledge: *exploring the botanical world and female strength*

Maria do Socorro Santana de Sousa Luciano[1]

Resumo:
O projeto trouxe uma experiência de ensino de Botânica desenvolvida na EEMTI Professor José Teles de Carvalho, Brejo Santo, CE. Com objetivo de investigar e documentar a diversidade de plantas presente na escola, promovendo a compreensão teórica e prática dos principais grupos vegetais A abordagem estimulou discussões sobre os impactos ecológicos associados à introdução de espécies exóticas, enfatizando a preservação da flora nativa e a implementação de práticas de conservação ambiental. Além disso, fortaleceu o vínculo dos estudantes com a natureza e promoveu a conscientização ambiental, ao mesmo tempo em que valorizou o papel das mulheres na ciência, destacando suas trajetórias e contribuindo para a reflexão sobre igualdade de gênero. Para o desenvolvimento do projeto, utilizaram-se metodologias ativas e investigativas, com o intuito de fomentar o aprendizado. Os estudantes participaram de atividades práticas, como a identificação, catalogação e pesquisa da flora local, culminando na elaboração de livros ilustrados. Esse processo não só consolidou os conhecimentos científicos adquiridos, mas promoveu o desenvolvimento de habilidades criativas. Assim, os estudantes foram estimulados a cultivar interesse, autonomia e as competências de pesquisa, além de reconhecer a importância da mulher na ciência, promovendo uma educação inclusiva, crítica e integrada ao cotidiano dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de botânica; Flora Escolar; Mulheres pesquisadoras.

Abstract:
This project brought together a botany teaching experience developed at the EEMTI Professor José Teles de Carvalho, Brejo Santo, CE. The aim was to investigate and document the diversity of plants present in the school, promoting theoretical and practical understanding of the main plant groups. The approach stimulated discussions about the ecological impacts associated with the introduction of exotic species, emphasizing the preservation of native flora and the implementation of environmental conservation practices. In addition, it strengthened the students' bond with nature and promoted environmental awareness, while at the same time valuing the role of women in science, highlighting their trajectories and contributing to reflection on gender equality. The project used active and investigative methodologies to foster learning. The students took part in practical activities such as identifying, cataloging and researching the local flora, culminating in the production of illustrated books. This process not only consolidated the scientific knowledge acquired, but also promoted the development of creative skills. Thus, the students were encouraged to cultivate interest, autonomy and research skills, as well as recognizing the importance of women in science, promoting an inclusive, critical education that is integrated into the students' daily lives.

Keywords: *Teaching botany; School flora; Women researchers*

[1] Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Regional do Cariri, (URCA), docente da Secretaria de Educação do Estado de Ceará (SEDUC), Brejo Santo, Ceará, Brasil, maria.sousa27@prof.ce.gov.br

1 INTRODUÇÃO

A educação científica desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos críticos e conscientes, especialmente quando integra o ensino ao reconhecimento e à valorização da diversidade na ciência. Este estudo buscou-se investigar e documentar a flora presente no ambiente escolar, uma vez que a escola abriga exemplares vivos dos quatro principais grupos vegetais (Briófitas, Pteridófitas, Gimnospermas e Angiospermas), com predominância das Angiospermas. A atividade teve como propósito incentivar o conhecimento botânico entre os estudantes. Além de ampliar a compreensão sobre a flora local, a iniciativa visou destacar o papel das mulheres na ciência, com ênfase na Botânica. Como ressaltam Costa e Almeida (2015), o ensino da Botânica vai além do conhecimento das plantas: ele é uma ferramenta de conexão entre o estudante e o mundo natural, proporcionando uma vivência prática da ciência no seu contexto. Ao promover a valorização das contribuições históricas e contemporâneas das mulheres cientistas, o estudo procurou não apenas despertar o interesse pelo conhecimento sobre as plantas, mas também fomentar uma reflexão crítica sobre a equidade de gênero no meio científico.

Segundo o Instituto Federal de São Paulo (IFSP, 2021), "mulheres cientistas têm desempenhado um papel fundamental na evolução do conhecimento, mas enfrentam desafios estruturais e culturais que limitam seu reconhecimento e suas oportunidades". Da mesma forma, o portal Ebiografia ([s.d.]) destaca que "as mulheres têm sido fundamentais no avanço da ciência, mas muitas vezes suas contribuições foram minimizadas ao longo da história". Dessa forma, o projeto buscou incentivar as futuras gerações a reconhecerem e apreciarem o impacto significativo das mulheres na construção do saber científico. Entende-se que iniciativas como esta contribuem para transformar as aulas em ambientes de aprendizagem coletiva, beneficiando tanto alunos quanto professores (CÁRIAS et al., 2019) ao promover uma educação científica mais inclusiva e significativa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Disciplina de Biologia organiza-se em torno de diversas Ciências da Vida, entre as quais se destaca o ramo da Botânica. O termo "Botânica" tem origem no grego *botánē*, que significa "planta", e refere-se ao campo do conhecimento responsável pelo estudo dos vegetais, com ênfase na classificação e organização das plantas com base em características morfológicas semelhantes (RAVEN et al., 2014; SILVA, 2015). Segundo Lima et al. (2014),

embora as plantas estejam intrinsecamente ligadas às atividades humanas — como na alimentação, produção de medicamentos e fabricação de biocombustíveis — a Botânica ainda carece de uma abordagem mais contextualizada e aplicada no cotidiano dos estudantes. Apesar de ser uma temática concreta e acessível, sua abordagem em sala de aula muitas vezes se restringe a termos técnicos e conceitos desarticulados da realidade dos discentes, o que contribui para a percepção da disciplina como desinteressante, abstrata e distante. Contraditoriamente, observa-se que muitos alunos detêm um conhecimento empírico considerável sobre as plantas, o qual, no entanto, permanece desconectado dos saberes científicos formais. Essa lacuna entre o conhecimento popular e o científico evidencia a necessidade de metodologias mais integradoras, que promovam o engajamento dos estudantes e favoreçam a construção significativa do conhecimento em Botânica.

De acordo com o Artigo 16, inciso III, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), o processo de ensino deve priorizar a construção significativa do conhecimento, indo além da simples memorização de conteúdos (BRASIL, 2012, p. 7). Complementando essa orientação, o inciso II do mesmo artigo destaca a importância da problematização como estratégia pedagógica para estimular a investigação, favorecendo o desenvolvimento da curiosidade e do pensamento inventivo.

A aprendizagem em Botânica torna-se mais eficaz quando mediada por estratégias pedagógicas dinâmicas, que favoreçam a articulação entre o conteúdo escolar e as experiências cotidianas dos estudantes. Esse processo deve valorizar os saberes prévios dos discentes, possibilitando o desenvolvimento de um raciocínio lógico e estruturado. Para tanto, é fundamental que os alunos tenham acesso direto aos objetos de estudo, pois esse contato estimula a curiosidade e promove a construção autônoma de conceitos sobre os temas abordados (SILVA et al., 2016).

Outro aspecto relevante e desafiador no contexto da Educação Básica é a promoção da alfabetização científica, bem como a ampliação da participação das meninas em atividades de pesquisa, especialmente nas áreas das Ciências Biológicas. Observa-se, com frequência, uma segmentação não intencional nos projetos de iniciação científica desenvolvidos nas escolas: as alunas tendem a se envolver com temáticas relacionadas às Ciências Humanas e à Linguagem, enquanto os alunos concentram-se nas áreas das Ciências Exatas e Ciências da Natureza. Historicamente, a ciência foi concebida como uma atividade predominantemente masculina, o que contribuiu para a marginalização das mulheres no campo científico (LETA, 2003; BANDEIRA, 2008). Essa divisão, embora não deliberada, reflete estereótipos de gênero

historicamente construídos, os quais contribuem para a desigualdade de acesso e permanência das meninas em campos científicos tradicionalmente masculinizados.

Dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) revelam a existência de uma barreira invisível que dificulta o avanço das mulheres no mercado de trabalho científico. No Brasil, as mulheres ocupam apenas 3 em cada 10 postos nas áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM), apesar de representarem 44% da força de trabalho nacional, conforme dados de 2020 da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) (ABC, 2023). Um estudo recente da Academia Brasileira de Ciências (ABC), uma das instituições acadêmicas mais prestigiadas do país, apontou que a presença feminina permanece reduzida em todas as áreas de pesquisa da instituição — chegando, no máximo, a 25% nas Ciências Biológicas, e a apenas 1% na Engenharia, o que configura o pior cenário em termos de equidade de gênero. Além disso, o mesmo estudo observou que a participação masculina tende a aumentar progressivamente à medida que se avança na carreira científica, reforçando a persistência de desigualdades estruturais (FERRARI et al., 2018).

Ao considerar a importância da equidade social, é essencial que o debate sobre a relevância da participação feminina na ciência seja iniciado ainda na Educação Básica, por meio da atuação consciente dos educadores. Estes desempenham um papel fundamental no enfrentamento e na superação de estereótipos de gênero. É imprescindível que os estudantes tenham contato com a trajetória histórica das mulheres no meio acadêmico, assim como com a crítica às normas sociais conservadoras que reforçam desigualdades. Tais abordagens são decisivas para a formação do pensamento crítico dos alunos (CAVALLI; MEGLHIORATTI, 2018).

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, realizada em ambiente escolar. A abordagem qualitativa foi escolhida por buscar compreender a percepção e a construção do conhecimento dos estudantes em relação à Botânica e à atuação de mulheres cientistas. A pesquisa foi conduzida na Escola de Tempo Integral Professor José Teles de Carvalho (LICEU), localizada no Municipio de Brejo Santo, estado do Ceará, com a participação de alunos ddas turmas do 2º ano do Ensino Médio, totalizando 42 alunos, com idades entre 15 e 17 anos. Todos os estudantes participaram voluntariamente das atividades, em conformidade com a Resolução CNS 510/2016 (Brasil,

2016), que trata da ética em pesquisa com seres humanos, não revelam dados que possam identificar os sujeitos, atendendo ao Artigo 1º, item VII, da referida resolução. Os estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e receberam uma cópia do documento, com a garantia de anonimato. Além do assentimento dos participantes, obtiveram o consentimento dos responsáveis legais dos alunos por meio de um termo de autorização. As atividades foram desenvolvidas entre Fevereiro a junho de 2024, organizadas em quatro etapas complementares: Inicialmente, os estudantes foram organizados em grupos de quatro integrantes para realizar a identificação das partes das plantas (Figura 1) . Para tal, utilizou-se um roteiro previamente elaborado que orientava a análise de diferentes grupos vegetais (Briófitas, Pteridófitas, Gimnospermas e Angiospermas) e especificava os materiais disponíveis.

Figura 1 – Inicio da atividade de observação comparativa entre os grandes grupos de plantas, com foco em suas semelhanças e diferenças

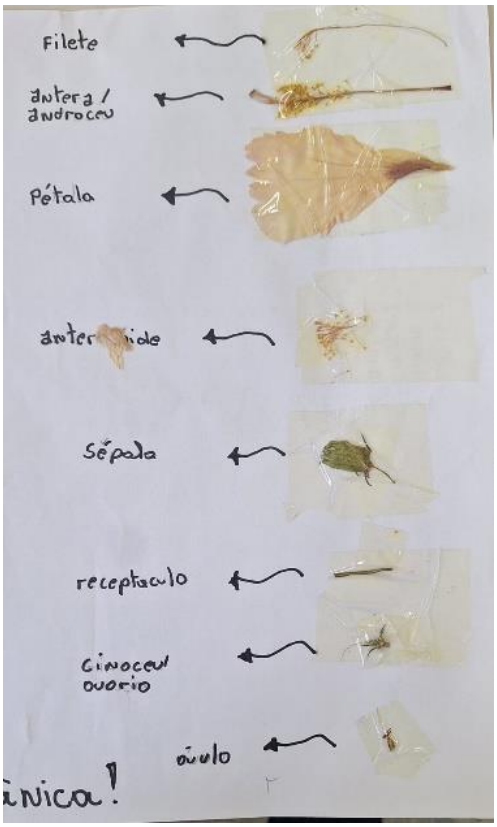
Fonte: Elaboração própria (2024)

A atividade foi realizada ao longo de quatro aulas, de 50 minutos cada uma. O objetivo desta etapa foi permitir que os estudantes observassem, de maneira prática, as semelhanças e diferenças entre os grandes grupos de plantas, desenvolvendo habilidades de observação, comparação e descrição. Na segunda etapa (figura 2), realizada ao longo de oito

aulas, os mesmos grupos procederam à catalogação das espécies de angiospermas presentes no ambiente escolar.

A catalogação incluiu: Identificação da espécie, origem (nativa ou exótica); Reprodução; Ciclo reprodutivo; Classificação (monocotiledônia e dicotiledônia); Funções farmacológicas e alimentícias para seres humanos; investigação de mitos populares relacionados às plantas.

Figura 2 – Processo de catalogação das espécies de angiospermas identificadas no ambiente escolar.



Fonte: Elaboração própria (2024)

Foram catalogadas 32 espécies de angiospermas, das quais 93,5% eram exóticas e/ou naturalizadas, enquanto apenas 6,5% eram nativas. Esses dados suscitaram um debate aprofundado sobre as transformações provocadas pelo ser humano no meio ambiente. A partir disso, os alunos levantaram questionamentos que orientaram a roteirização da aula e proporcionaram uma reflexão significativa. Entre as perguntas destacaram-se: “Quais prejuízos e benefícios essas plantas exóticas e/ou naturalizadas podem trazer para o bioma? Por quem foram introduzidas? Colonizadores? Migrantes? Será que outros países também

possuem muitas de nossas plantas nativas em condição de exóticas? Esse intercâmbio de flora pode levar à homogeneização dos biomas?”

Na terceira etapa, realizada em quatro aulas no laboratório de informática, os alunos pesquisaram sobre a trajetória de mulheres brasileiras atuantes na área da Botânica (figura 3). Essa ação buscava não apenas mostrar a participação das mulheres nas pesquisas científica mas como também divulgar as carreiras científicas as quais eles/elas podem seguir, se houver interesse. As pesquisas foram realizadas em sites institucionais, artigos acadêmicos e biografias científicas. Esta atividade visou estimular a identificação dos estudantes, principalmente das alunas, com trajetórias científicas reais, desmistificando o acesso à carreira científica.

Figura 3 – Pesquisa desenvolvida sobre cientistas brasileiras, com ênfase em botânicas

Fonte: Elaboração própria (2024)

Na etapa final, os estudantes, organizados em duplas, elaboraram livros ilustrados (Figura 4) contendo informações sobre uma árvore previamente estudada, pertencente ao grupo de plantas trabalhado na etapa 2. Cada dupla selecionou uma das espécies catalogadas e realizou uma pesquisa mais aprofundada sobre sua origem, funções ecológicas e curiosidades. A produção dos livros foi orientada por uma linguagem acessível, porém com rigor técnico, e contou com a colaboração dos professores de redação dos segundos anos, caracterizando uma ação de natureza interdisciplinar. A atividade teve como objetivo consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto, ao mesmo tempo em que estimulou a criatividade e a autonomia dos estudantes.

Figura 4 – Exemplares das capas dos livros elaborados pelos alunos, abordando as espécies arbóreas que integram a flora da escola.

Fonte: Elaboração própria (2024)

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O projeto proporcionou avanços significativos na aprendizagem dos estudantes em diversas dimensões, incluindo o aprofundamento do conhecimento botânico, a valorização da participação feminina na ciência, o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, a conscientização ambiental e a melhoria na produção escrita — elementos que, em conjunto, contribuíram para o fortalecimento do processo de alfabetização científica. No que se refere ao conhecimento botânico, observou-se que, após a identificação e catalogação das espécies presentes no ambiente escolar, os estudantes passaram a demonstrar maior familiaridade com as características morfológicas dos principais grupos vegetais, com ênfase nas angiospermas. Nesse contexto, o estudo de Reis, Duarte e Pinho (2021) corrobora essa observação ao evidenciar que:

> "A utilização de metodologias diferenciadas, que fogem do tradicional, aumenta o engajamento e o interesse dos alunos em relação à botânica, além de facilitar a aquisição e compreensão de conhecimentos botânicos".

O levantamento realizado revelou que 93,5% das espécies de angiospermas catalogadas eram exóticas e/ou naturalizadas, enquanto apenas 6,5% eram nativas. Este dado instigou importantes discussões em sala de aula sobre os impactos ecológicos da introdução de espécies exóticas, a importância da preservação da flora nativa e a necessidade de práticas

de conservação ambiental. O debate fomentou a reflexão crítica sobre o papel dos indivíduos e da coletividade na proteção da biodiversidade local. Outro eixo central do projeto foi a valorização das mulheres na ciência. As atividades de pesquisa sobre trajetórias de botânicas brasileiras foi extremamente enriquecedoras.

A pesquisa de relatos e biografias de mulheres cientistas na botânica proporcionou às alunas importantes modelos de identificação positiva, reforçando a compreensão de que a ciência é um campo acessível a todos. Esse contato contribuiu para o fortalecimento da autoestima acadêmica e para a construção de uma identidade científica mais inclusiva entre as estudantes. Depoimentos espontâneos colhidos durante as atividades e registrados nos relatórios indicam um aumento no interesse das alunas pelas temáticas científicas, especialmente após o reconhecimento do protagonismo feminino na produção do conhecimento. Como apontam Teixeira, Freitas e Gonçalves (2023), "a visibilidade de mulheres cientistas no ambiente escolar estimula o engajamento das alunas, fortalece sua confiança e amplia suas perspectivas em relação às carreiras científicas".

O desenvolvimento de habilidades de pesquisa também foi evidente: os estudantes se mostraram mais autônomos na busca, análise e sistematização de informações, tanto nas etapas de catalogação de plantas quanto na produção dos livros ilustrados. A elaboração dos livros exigiu uma integração de conhecimentos científicos, habilidades linguísticas e criatividade, consolidando o aprendizado de forma interdisciplinar e significativa. Por fim, a dimensão ambiental esteve sempre presente no projeto. Ao observar, catalogar e estudar as plantas da escola, os estudantes aproximaram-se mais da natureza e desenvolveram uma consciência ambiental mais aguçada. A abordagem prática e contextualizada confirmou a importância de metodologias ativas para o fortalecimento do compromisso ético dos jovens com a sustentabilidade e a preservação da biodiversidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do projeto demonstrou a relevância de metodologias ativas e investigativas no ensino de Botânica. A identificação e catalogação das espécies vegetais presentes no ambiente escolar proporcionaram aos alunos uma vivência prática do conhecimento científico, tornando o conteúdo mais acessível, significativo e conectado ao cotidiano dos estudantes. A investigação sobre a presença de espécies exóticas e nativas revelou dados surpreendentes e fomentou discussões importantes sobre biodiversidade e conservação ambiental. Além disso, a integração da temática de gênero no projeto, por meio

do estudo da trajetória de mulheres cientistas brasileiras, contribuiu para a promoção da equidade e da inclusão na educação científica. As alunas, em especial, passaram a visualizar a ciência como um espaço possível de pertencimento, fortalecendo sua autoestima acadêmica.

As diversas etapas do projeto — atividades práticas, pesquisas bibliográficas, palestra com pesquisadora e elaboração de livros — favoreceram a construção coletiva do conhecimento, estimularam a autonomia intelectual dos estudantes e aproximaram a ciência do seu contexto sociocultural. Assim, conclui-se que iniciativas como esta não apenas potencializam a aprendizagem de conteúdos científicos, mas também promovem reflexões críticas sobre a representatividade na ciência, despertando vocações e estimulando o protagonismo juvenil na construção do saber científico.

REFERÊNCIAS

ABC – ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. Mulheres são maioria dos cientistas no Brasil, mas quase nunca chegam ao topo. 17 jan. 2023. Disponível em: https://www.abc.org.br/2023/01/17/mulheres-sao-maioria-dos-cientistas-no-brasil-mas-quase-nunca-chegam-ao-topo/. Acesso em: 9 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. ***Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio****: Resolução n.º 2, de 30 de janeiro de 2012.* Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10225-res-cne-ceb-002-3012012&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 jan. 2025.

CÁRIAS, L. R. D. *et al.* Biologia na escola: uma nova estratégia de ensino. ***Analecta*** – *Centro Universitário Academia*, v. 4, n. 4, p. 1–11, 2019.

CAVALLI, M. B.; MEGLHIORATTI, F. A. A participação da mulher na ciência: um estudo da visão de estudantes por meio do teste DAST. ***ACTIO****: Docência em Ciências*, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 86–107, set./dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/7513. Acesso em: 9 abr. 2025.

EBIOGRAFIA. Mulheres na ciência. ***Ebiografia.com***, [s.d.]. Disponível em: https://www.ebiografia.com/mulheres_na_ciencia/. Acesso em: 28 fev. 2025.

FERRARI, N. C. *et al.* Geographic and gender diversity in the Brazilian Academy of Sciences. ***Anais da Academia Brasileira de Ciências***, Rio de Janeiro, v. 90, n. 2 supl. 1, p. 2543–2552, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aabc/a/8wVQQNCHBS9MDzyXVrd4Hnt/. Acesso em: 9 abr. 2025.

IFSP – INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. Mulheres cientistas e seus desafios. 25 mar. 2021. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/noticias/3544-mulheres-cientistas-e-seus-desafios. Acesso em: 28 jan. 2025.

LIMA, E. G. *et al.* A importância do ensino da Botânica na Educação Básica. In: FÓRUM DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E GESTÃO, 8., 2014, Montes Claros. *Anais [...]*. Montes Claros: UNIMONTES, 2014. Disponível em: https://www.fepeg2014.unimontes.br/sites/default/files/resumos/arquivo_pdf_anais/a_importancia_do_ensino_da_botanica_na_educacao_basica_0.pdf. Acesso em: 29 jan. 2025.

RAVEN, P. H.; EVERT, R. F.; EICHHORN, S. E. ***Biologia vegetal***. 8. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

REIS, H. S. dos; DUARTE, N. S.; PINHO, M. J. S. Estratégias didáticas para o ensino de botânica na Educação Básica: uma revisão bibliográfica. ***Revista Semiárido De Visu***, v. 12, n. 2, p. 1–17, 2021. Disponível em: https://revistas.ifsertaope.edu.br/index.php/rsdv/article/view/638. Acesso em: 9 abr. 2025.

TEIXEIRA, A. B. M.; FREITAS, M. A.; GONÇALVES, A. A. O. "A ciência também é para elas": análise das percepções de alunas e alunos de duas escolas públicas de Belo Horizonte sobre imagens de mulheres cientistas. ***Revista Foco***, v. 16, n. 7, e2510, 2023. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/2510. Acesso em: 9 abr. 2025.

FATO OU FAKE: saberes sobre saúde sexual e reprodutiva em um Centro de Educação de Jovens e Adultos

Fact or Fake: *knowledge about sexual and reproductive health in a Youth and Adult Education Center*

Ana Paula Almeida Dias da Silva[1]
Fátima Aurilane de Aguiar Lima Araripe[2]
Angélica Hilário Freitas[3]

Resumo:
Este trabalho teve como objetivo promover o conhecimento sobre sexualidade e autocuidado, visando proporcionar informações que propiciem qualidade de vida sexual aos alunos regularmente matriculados em um Centro de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação do Ceará. Configura-se como um relato de experiência de caráter descritivo e exploratório, com abordagem qualitativa. A ação educativa abordou as diferentes dimensões da sexualidade, enfatizando o autocuidado, a prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e a construção de relações interpessoais saudáveis e respeitosas. Também buscou fomentar a reflexão sobre igualdade de gênero como princípio para relações mais justas e seguras. Como principais resultados, observou-se o aumento do conhecimento dos participantes sobre métodos de prevenção, maior consciência sobre práticas de autocuidado e fortalecimento de atitudes de respeito mútuo nas relações afetivas e sexuais. Dessa forma, o trabalho contribuiu para o desenvolvimento de práticas saudáveis, fundamentadas no respeito, na responsabilidade compartilhada e na promoção do bem-estar individual e coletivo.

Palavras-chave: Sexualidade. Autocuidado. Infecções sexualmente transmissíveis. Relações interpessoais. Igualdade de gênero.

Abstract:
This study aimed to promote knowledge about sexuality and self-care in order to provide sexual quality of life to students regularly enrolled in a Youth and Adult Education Center of the Ceará State Department of Education. It is characterized as a descriptive and exploratory experience report, using a qualitative approach. The educational action addressed the different dimensions of sexuality, emphasizing self-care, the prevention of sexually transmitted diseases (STDs), and the construction of healthy and respectful interpersonal relationships. It also sought to encourage reflection on gender equality as a principle for establishing fairer and safer relationships. As main results, there was an increase in participants' knowledge about prevention methods, greater awareness of self-care practices, and the strengthening of attitudes of mutual respect in affective and sexual relationships. Thus, the work contributed to the development of healthy practices, based on respect, shared responsibility, and the promotion of individual and collective well-being.

Keywords*: Sexuality, Self-care, Sexually transmitted diseases, Interpersonal relationships, Gender equality.*

[1] Mestre em Cuidados Clínicos - UECE. Professora de Biologia do CEJA Gilmar Maia de Sousa. ana.silva33@prof.ce.gov.br
[2] Doutora em Desenvolvimento e Meio Ambiente - UFRN. Coordenadora das áreas de Matemática e Ciências da Natureza no CEJA Gilmar Maia de Sousa. fatima.araripe@prof.ce.gov.br
[3] Especialista em Educação Ambiental - UECE. Coordenadora da área de Linguagens do CEJA Gilmar Maia de Sousa. angelica.freitas@prof.ce.gov.br

1 INTRODUÇÃO

As Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), conforme denominação, são doenças que podem ser transmitidas de uma pessoa para outra por meio do contato sexual. Isso inclui relações vaginais, anais ou orais. Algumas das IST mais comuns incluem sífilis, gonorreia, clamídia, herpes genital, HIV e hepatites virais (Brasil, 2023).

A terminologia IST − em substituição à expressão Doença Sexualmente Transmissível (DTS) − vem sendo utilizada com maior frequência no intuito de alertar sobre a possibilidade de ser portador de alguma dessas infecções ainda que o indivíduo permaneça assintomático (Brasil, 2019).

A Saúde Sexual e Reprodutiva envolve um dos aspectos mais importantes da vida humana. Módulos da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) apontam que aproximadamente um milhão de pessoas afirmaram ter diagnóstico médico de Infecção Sexualmente Transmissível (IST) ao longo do ano, 0,6% da população com 18 anos ou mais (Brasil, 2019).

Frente a esse cenário e ao incentivo da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), seguindo o eixo temático: "Educação e equidade de gênero: Contribuições docentes para um plural, inclusiva e acolhedora", a escola trabalhou o ano inteiro com esse tema de forma transversal e interdisciplinar. Surgiu a necessidade de desenhar uma proposta onde os alunos pudessem ter um conhecimento mais aprofundado sobre sua sexualidade e ter uma qualidade de vida.

Esse trabalho objetivou promover conhecimento a fim de oferecer qualidade de vida sexual aos alunos regularmente matriculados em um Centro de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação do Ceará.

2 METODOLOGIA

Este estudo configura-se como um relato de experiência de caráter descritivo, exploratório, utilizando abordagem qualitativa.

Realizado no Centro de Educação de Jovens e Adultos, uma escola que faz parte da rede de ensino da Secretaria de Educação do Estado do Ceará e surge como espaço para atender ao público adulto que não teve acesso aos estudos ou não lograram a conclusão destes no tempo e idade certos.

Os alunos foram acolhidos na sala de vídeo da escola, onde contamos com ambiente seguro, climatizado, silencioso, confortável, com cadeiras colocadas em forma de U, para

incentivar a participação de todos os alunos para desenvolver autonomia e coletividade. Optou-se por utilizar a roda de conversa que é uma ótima metodologia para interação de todos além de ter o domínio de campo de visão para todos, durante quatro horas, em junho de 2024.

Apesar de ter uma demanda satisfatória de alunos na escola, tivemos a participação de doze alunos por livre demanda, quatro homens e oito mulheres. A amostragem se deu com os alunos que não estavam realizando avaliações e que aceitaram o convite.

A princípio foi realizada uma explicação com fundamentação teórica sobre as IST, com enfoque nos sinais e sintomas, associando o tratamento e encaminhamento no fluxo de atendimento no serviço de saúde (SUS).

Para incentivar a participação e a devolutiva dos alunos, utilizamos placas artesanais com as palavras FAKE, de cor vermelha com branco para ser elevada perante a falta de veracidade das falas e com a palavra FATO, de cor verde e branca, confirmando o argumento.

A coleta de dados se deu a partir da devolutiva dos alunos onde dividimos em 03 categorias: sinais e sintomas, tratamento e encaminhamento no fluxo de atendimento no serviço de saúde (SUS) e sentimentos. As falas foram gravadas e transcritas na íntegra com autorização prévia deles, resguardando sigilo de identidade, esclarecendo que eles seriam respeitados segundo os princípios de autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade (Brasil, 2016).

Para a análise dos dados, utilizou-se o referencial teórico de Bardin, técnica de pesquisa qualitativa que permite ao pesquisador extrair e interpretar significados e padrões em dados textuais, ela organiza a análise de conteúdo em categoria em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (Bardin, 2016). O tratamento dos resultados obtidos e interpretação se deu a partir dos tópicos trabalhados organizados em categorias.

Não houve a necessidade de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pois trata-se de um relato de experiência do qual os autores foram os sujeitos envolvidos na construção do material educativo. Não foram expostas a instituição ou as pessoas (pacientes, familiares e/ou outros profissionais que não os autores) neste processo. A pesquisa se enquadra nos fundamentos de dispensa do CEP, especialmente por se tratar de estudo que tem por finalidade a inserção teórica de situações que surgem espontânea e eventualmente na prática profissional, desde que não despontem dados que possam identificar as pessoas envolvidas (Ministério da Saúde, 2016).

3 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os alunos foram acolhidos e recepcionados pelos docentes onde foi explicado o objetivo, particularidades, metodologia e, sobretudo, o enfoque ético, sigiloso e uma postura amadurecida frente ao tema abordado.

Tivemos um total de doze alunos: quatro homens e oito mulheres, com uma faixa etária entre 35 a 60 anos. Todos demostraram interesse, cumplicidade, curiosidade e alegria em poder conversar sobre essa temática sem julgamentos.

A fim de organizar os dados, dividimos em três categorias: sinais e sintomas, tratamento e fluxo de atendimento no serviço de saúde (SUS) e vivências.

3.1 Sinais e sintomas

As IST podem se manifestar por meio de feridas, corrimentos e verrugas anogenitais, entre outros possíveis sintomas, como dor pélvica, ardência ao urinar, lesões de pele e aumento de ínguas. São alguns exemplos de IST: herpes genital, sífilis, gonorreia, tricomoníase, infecção pelo HIV, infecção pelo Papilomavírus Humano (HPV), hepatites virais B e C, infecção pelo vírus linfotrópico de células T humanas (HTLV). São três as principais manifestações clínicas das IST: corrimentos, feridas e verrugas anogenitais (Brasil, 2022).

O grupo ficou muito impactado ao perceber como as IST deformam as genitálias e ocasionam desconforto de imagem, odor e dor. Dois alunos descreveram sobre o constrangimento e o estigma que é ter uma IST, bem como o desconforto que elas acarretam, sobretudo devido às ‘’coceiras’’ e ao corrimento.

As Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) são causadas por microrganismos como vírus, fungos e bactérias e sua principal forma de transmissão é a sexual. Há uma grande incidência de IST, sendo consideradas um dos problemas de saúde pública mais comum mundialmente (Brasil, 2022)

Todos os alunos ignoravam que as hepatites são classificadas como uma IST uma vez que acomete o fígado, mas sua transmissibilidade seja pelo sangue, leite materno e via sexual.

3.2 Tratamento e Encaminhamento no fluxo de atendimento

Percebeu-se um descuido para com a saúde sexual, o que é preocupante: apenas três alunas afirmam que frequentam o posto próximo de casa e realizam exames preventivos. Os demais afirmam que só procuram o serviço de saúde quando ocorrem sintomas que não são

resolvidos com medicações caseiras ou mesmo laçam mão de automedicação. Todos foram unânimes ao afirmarem que demoram muito tempo para serem atendidos nos postos de saúde.

Os brasileiros, em busca de assistência e cuidados à saúde na rede do SUS, são submetidos a filas que se formam desde a madrugada para pegar senhas, passam por triagens, aguardam horas em locais de espera, frequentemente desconfortáveis, e necessitam, quase sempre, percorrer mais de um estabelecimento nos casos que exigem realização de exames e obtenção de medicamentos.

A lógica que deve orientar a organização dos serviços de atenção e atuação dos profissionais da saúde é a de tornar mais fácil a vida do cidadão no usufruto de seus direitos. Trata-se de organizar o SUS em torno dos preceitos da promoção da saúde, do acolhimento, dos direitos à decisão sobre alternativas terapêuticas, dos compromissos de amenizar o desconforto e o sofrimento dos que necessitam de assistência e cuidados (Fórum da Reforma Sanitária, 2006, p.387)

O melhor tratamento ainda é a prevenção com o uso do preservativo e a imunização para a hepatite B e o HPV. O uso da camisinha (masculina ou feminina) em todas as relações sexuais (orais, anais e vaginais) é o método mais eficaz para evitar a transmissão das IST, do HIV/aids e das hepatites virais B e C. Serve também para evitar a gravidez. Ela pode ser retirada gratuitamente nas unidades de saúde. Valer-se da prevenção combinada aumenta a eficácia preventiva (Brasil, 2022).

O preservativo masculino é um dispositivo de fácil manuseio e de distribuição gratuita pelos serviços de saúde pública, e seu uso está diretamente relacionado às chances de contrair uma IST; por outro lado, o preservativo feminino é difícil de ser encontrado nos serviços públicos para distribuição gratuita e, muitas vezes, até mesmo para compra em farmácias e comércios afins. (Spindola, 2020)

O tratamento varia, dependendo da IST específica, mas geralmente inclui antibióticos para infecções bacterianas como clamídia, gonorreia e sífilis. Os antivirais para controlar os sintomas do herpes genital e do HIV e os antiparasitários tratam a tricomoníase e os procedimentos Cirúrgicos removem as verrugas genitais causadas pelo HPV (Brasil, 2021)

A educação sexual no ambiente escolar pode ser um recurso para a desconstrução de informações equivocadas sobre a sexualidade. É uma concepção contemporânea de apreensão social relativa às experiências sexuais na adolescência, que se tornaram mais frequentes e independentes das influências morais, com o passar do tempo (Fórum da Reforma Sanitária, 2006).

Percebe-se a necessidade e a importância em compartilhar conhecimentos, sobretudo na escola, com abordagem ética, com responsabilidade compartilhada e embasada em evidências cientificas, orientações e protocolos do ministério da saúde, o qual orienta o fluxo de atendimento em concordância ao Sistema Único de Saúde (SUS).

3.3 Vivências

Diante da abordagem sobre as vivências, eles demonstraram sentimentos. A gratidão por esse tempo de aprendizagem e sobretudo por terem essa oportunidade na escola. Os alunos descreveram que o conhecimento é o caminho para a melhor qualidade de vida.

Outro sentimento sinalizado foi o de vergonha, citado ao procurar o serviço de saúde, associado à culpa, caracterizando a sexualidade como um ato de pecado e impureza.

O medo foi citado ao abordar o HIV/AIDS, a infeção viral mais conhecida e temida por todos os participantes. O medo do vírus e da doença (AIDS) foi um ponto de convergência entre todos os participantes do grupo. Todos a correlacionaram com a morte.

A AIDS é uma doença, ainda nos tempos atuais, percebida como a que atinge pessoas de comportamentos transgressores, moral e socialmente reprováveis (Angelim et al., 2017) Infelizmente cinco alunos, dois do sexo masculino e três do sexo feminino, corroboram com essa percepção errada, correlacionam com homossexuais e usuários de drogas (Spíndola et al., 2020; Grubb, 2020).

A integração dos serviços de saúde com escolas e comunidades é importante para atingir melhores indicadores. Também é relevante promover a informação, educação e comunicação em saúde voltada a profissionais da área, visando ampliar as coberturas vacinais (Silva; Engstron, 2020).

Percebeu-se uma postura reservada e tímida nas mulheres e uma abordagem machista nos homens. As ideias preconceituosas foram descontruídas, fomentando direitos iguais ao conhecimento, ao acesso à saúde e sobretudo para contribuir com uma vida sexual, segura, prazerosa e feliz.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se a presença de tabus, preconceitos e falta de conhecimento ao abordar a sexualidade, sobretudo no ambiente escolar, embora a igualdade de gênero refira-se à igualdade de direitos, responsabilidades e oportunidades entre homens e mulheres. Trata-se de um conceito fundamental para a construção de uma sociedade livre de discriminações e

preconceitos, considerando que a escola é um espaço de aprendizado e de promoção da qualidade de vida.

Observou-se também um descuido com o autocuidado, principalmente em relação à saúde, revelando baixa autoestima e um sentimento de não pertencimento aos níveis de atenção dos serviços de saúde.

Vários sentimentos foram exteriorizados, acarretando insegurança, medo de julgamento e resistência ao diálogo sobre temas relacionados à sexualidade, o que evidencia a necessidade de abordagens educativas que acolham e respeitem a diversidade presente entre os estudantes.

Compreendeu-se que a escola é também um espaço de promoção da saúde, a partir das experiências vivenciadas e da interação com a comunidade escolar, desmistificando conceitos equivocados, desfazendo sofismas e combatendo posturas preconceituosas em relação às pessoas, com suporte teórico.

Este estudo pode contribuir para incentivar a realização de práticas educativas em saúde sexual e reprodutiva, considerando que a saúde individual e social refletem diretamente na qualidade de vida do ser humano.

REFERÊNCIAS

ANGELIM, R. C. M.; PEREIRA, V. M. A. O.; FREIRE, D. D. A.; BRANDÃO, B. M. G. D. M.; ABRÃO, F. M. D. S. Representações sociais de estudantes de escolas públicas sobre as pessoas que vivem com HIV/aids. *Saúde em Debate*, v. 41, n. 112, p. 221-229, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/d/dst/prevencao. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portal de ISTs.** Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/i/ist. Acesso em: 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portal de ISTs e Aids**. Disponível em: https://www.gov.br/aids/pt-br. Acesso em: 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Prevenção**. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/d/dst/prevencao. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. **Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas: Infecções Sexualmente Transmissíveis.** Brasília: Ministério da Saúde, 2019. Disponível em: http://www.aids.gov.br/pt-br/pub/2015/protocolo-clinico-e-diretrizes-terapeuticas-para-atencao-integral-pessoas-com-infeccoes. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Doenças de Condições Crônicas e Infecções Sexualmente Transmissíveis. **Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Atenção Integral às Pessoas com Infecções Sexualmente Transmissíveis.** Brasília: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: http://www.aids.gov.br/pt-br/pub/2015/protocolo-clinico-e-diretrizes-terapeuticas-para-atencao-integral-pessoas-com-infeccoes. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria MS/SCTIE nº 42, de 05 de outubro de 2018. Torna pública a decisão de aprovar o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Atenção Integral às Pessoas com Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), no âmbito do Sistema Único de Saúde - SUS. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 08 out. 2018. Seção 1, p. 88. Disponível em: http://conitec.gov.br/images/Relatorios/Portaria/2018/Portaria_SCTIE_N42_05_10_2018.pdf. Acesso em: 31 jul. 2020.

FÓRUM DA REFORMA SANITÁRIA. SUS pra valer: universal, humanizado e de qualidade. **Saúde em Debate**, v. 29, n. 31, p. 385-396, 2006.

GRUBB, L. K. Barrier protection use by adolescents during sexual activity. Committee on Adolescence. **Pediatrics** [Internet], v. 146, n. 2, 2020. Disponível em: https://pediatrics.aappublications.org/content/146/2/e2020007237. Acesso em: 19 set. 2020.

OLIVEIRA, M.; LANZA, L. Health education: sexually transmitted diseases and pregnancy in adolescence. **Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba**, v. 20, n. 3, p. 138-141, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.23925/1984-4840.2018v20i3a4. Acesso em: 12 dez. 2020.

SILVA, R. F.; ENGSTROM, E. M. Comprehensive health care of teenagers by the Primary Health Care in the Brazilian territory: an integrative review. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 24, supl. 1, e190548, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/Interface.190548. Acesso em: 07 jan. 2021.

SPÍNDOLA, T.; ARAÚJO, A. S. B.; BROCHADO, E. J.; MARINHO, D. F.; MARTINS, E. R. C.; PEREIRA, T. S. Sexual practices and attitudes of university students towards prevention of sexually transmitted infections. **Enfermería Global** [Internet], v. 19, n. 2, p. 109-140, 2020. Disponível em: https://revistas.um.es/eglobal/article/view/382061. Acesso em: 25 out. 2020.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA: possibilidades e percepções sobre o ensino de matemática para pessoas com deficiência visual

Inclusive mathematical education: *possibilities and perceptions about teaching mathematics for people with visual impairment*

Pedro Henrique de Lima[1]

Resumo:
Este estudo objetivou investigar como o uso de materiais concretos pode melhorar o ensino de matemática para estudantes com deficiência visual no Ensino Médio da Escola Vivina Monteiro, por meio da pesquisa-ação, abordagem qualitativa fundamentada em Thiollent (2011). Esses estudantes enfrentam desafios devido à natureza visual da matemática, agravados pela falta de capacitação docente e recursos didáticos adequados, limitando seu desenvolvimento acadêmico e social. O método envolveu identificação das necessidades de um estudante cego, planejamento e implementação de oficinas semanais sobre operações aritméticas e geometria básica, utilizando sólidos geométricos, Multiplano e Geoplano. Após as oficinas, realizou-se uma entrevista para avaliar o aprendizado e a compreensão do aluno. Os resultados mostraram melhorias significativas na percepção do estudante sobre seu aprendizado matemático, indicando que materiais concretos podem proporcionar um ensino inclusivo eficaz. Concluiu-se que a metodologia adotada beneficia estudantes com e sem deficiência visual, promovendo ambientes de aprendizagem colaborativos e inclusivos.

Palavras-Chaves: Inclusão. Deficiência Visual. Ensino de Matemática.

Abstrat:
This study aimed to investigate how the use of concrete materials can improve mathematics teaching for visually impaired students in high school at Vivina Monteiro School, through action research, a qualitative approach based on Thiollent (1986). These students face challenges due to the visual nature of mathematics, aggravated by the lack of teacher training and adequate teaching resources, limiting their academic and social development. The method involved identifying the needs of a blind student, planning and implementing weekly workshops on arithmetic operations and basic geometry, using geometric solids, Multiplane and Geoplane. After the workshops, an interview was conducted to assess the student's learning and understanding. The results showed significant improvements in the student's perception of their mathematical learning, indicating that concrete materials can provide effective inclusive teaching. It was concluded that the adopted methodology benefits students with and without visual impairment, promoting collaborative and inclusive learning environments.

Keywords: *Inclusion. Visual impairment. Teaching Mathematics.*

[1] Professor de Matemática da Escola de Ensino Médio Vivina Monteiro. Mestrando em Educação pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Professor da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), Icó, Ceará, Brasil. E-mail: pedrohl@prof.ce.gov.br

1 INTRODUÇÃO

A Matemática é uma disciplina universal que, embora frequentemente considerada de difícil entendimento por muitos estudantes em sala de aula, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do raciocínio lógico, na capacidade de pensar, solucionar problemas cotidianos e interpretar o mundo. Ao ensinar essa disciplina, os docentes costumam utilizar predominantemente recursos e metodologias visuais para apresentar seus conteúdos. Contudo, diante da presença de um estudante com deficiência visual, muitos professores podem enfrentar dificuldades para atender simultaneamente às necessidades desse aluno e do restante da turma vidente, de maneira que todos aprendam satisfatoriamente.

É evidente na realidade de muitas universidades e escolas que os professores não são adequadamente preparados para a inclusão de alunos com deficiência em sala de aula. Frequentemente, a inclusão ocorre de maneira inadequada, sem garantia de recursos ou ferramentas necessárias para promover uma verdadeira integração entre todos os agentes educacionais envolvidos, tais como professores, alunos, coordenadores, diretores, pais e comunidade.

Brandão (2016) afirma que a maioria dos professores não está preparada para acolher estudantes com deficiência, já que frequentemente não possuem em sua formação inicial o preparo adequado para lidar com diversas necessidades educacionais especiais. Além disso, raramente recebem formação continuada que possibilite a construção de metodologias e ferramentas efetivamente inclusivas.

Nesse sentido, Tavares (2018) destaca que compreender a aprendizagem matemática como direito significa reconhecê-la como parte da formação cidadã, incluindo-se nesse direito as pessoas com necessidades específicas. No caso da deficiência visual, o desafio é ainda maior, uma vez que as limitações físicas associadas ao abandono social frequentemente dificultam o pleno desenvolvimento do estudante sem o sentido da visão.

Miranda (2016, p. 16) ressalta que, especificamente no Ensino Médio, é fundamental implementar ações para melhorar a aprendizagem matemática dos estudantes com deficiência visual, enfatizando a importância de uma metodologia que não seja exclusivamente visual, para que haja um aprendizado efetivo.

A Escola de Ensino Médio Vivina Monteiro possui, no 1º ano B, um aluno com cegueira total causada por glaucoma. Diante dessa realidade, o professor de matemática buscou recursos e estratégias metodológicas que favorecessem a aprendizagem dos conteúdos matemáticos por parte do estudante. Assim, tornou-se necessário realizar um estudo visando à

criação de objetos matemáticos concretos que permitissem a visualização tátil dos conceitos pelo aluno com deficiência visual.

Dessa forma, surgiu a seguinte problemática: Como o uso de materiais concretos pode melhorar o ensino de matemática para estudantes com deficiência visual no Ensino Médio?

Este estudo tem por objetivo investigar como os materiais concretos podem contribuir para o ensino inclusivo de matemática na Escola de Ensino Médio Vivina Monteiro. Especificamente, buscou-se identificar as necessidades do estudante cego, planejar e implementar oficinas semanais com duração de 50 minutos sobre conteúdos matemáticos do 1º ano, incluindo operações aritméticas e geometria básica, utilizando recursos concretos como sólidos geométricos, Multiplano e Geoplano, além de avaliar a percepção do estudante sobre seu aprendizado após as intervenções realizadas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os pressupostos da Educação Inclusiva se baseiam na educação como um direito universal para todas as pessoas, conceito que está amparado pelo artigo nº 205 da Constituição Federal, que estabelece a Educação como "direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988). Esse direito também está garantido em outras legislações como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e na Convenção Mundial de Educação para Todos e na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1990; 1994).

Outros movimentos importantes dentro da educação inclusiva surgiram na década de 1990, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990; e na Conferência Mundial de Educação Especial na Espanha, originando o documento "Declaração de Salamanca". Estes movimentos promoveram uma ação política, cultural, social e pedagógica na área de acessibilidade para as pessoas com necessidades educacionais especiais, em prol do direito de todos os estudantes estarem juntos no ato de aprender (BERBETZ, 2019).

O ensino de matemática conforme Tavares (2018) geralmente é feito por meio de recursos visuais como quadro branco e pincel, recursos audiovisuais como data show entre outros. Esses recursos trabalham na maior parte das vezes a atenção do estudante para a visualização dos conceitos que estão sendo expostos, bem como na atenção da forma como o professor repassa os conteúdos na sua oralidade. Ao não poderem contar com a visualização

desses conceitos que são repassados para a turma, um aluno com deficiência visual tem grandes limitações em sua compreensão e assimilação dos conteúdos passados, o que gera além do não aprendizado dos conceitos, desmotivação, e exclusão do processo de ensino regular.

Conforme Costa e Bechara (1982) um ensino de matemática que se baseia apenas em explanações teóricas visuais, sem apresentar experiências concretas e significativas, e que não contém com a participação direta do aluno com deficiência, por falta de recursos didáticos adequados, proporcionará em qualquer estudante uma postura desfavorável à assimilação e compreensão do conteúdo estudado.

Para Paulo Freire "saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção" (FREIRE, 2016, p. 47). Para o patrono da educação brasileira é necessário construir e desenvolver recursos que tornem o aprendizado possível para os educandos. Nesse contexto, professor com o auxílio dos estudantes devem buscar ferramentas e metodologias que propiciem a inclusão de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Uma das possibilidades de ferramentas pedagógicas a serem utilizadas pelos professores para o ensino de matemática para pessoas com deficiência visual é a utilização de material concreto como o tangram, material dourado, material cuisenare, blocos lógicos, ábaco, Geoplano, Multiplano, entre outros materiais. Boa parte desses materiais podem ser confeccionados de papel, cartolina, papelão dentre outros, podendo ser construídos na própria sala de aula e com a participação dos alunos.

Conforme retrata Da Silva (2016), com esses recursos concretos é possível desenvolver atividades que trabalhem o desenvolvimento do raciocínio lógico, coordenação motora, rapidez no pensamento dedutivo, socialização, organização do pensamento, concentração, dentre outras perspectivas.

Nesse sentido, urge a necessidade da apropriação de metodologias e recursos de ensino que possam adaptar o ensino de matemática para pessoas com deficiência visual, especialmente aquelas que possam o integrar tanto alunos videntes como não videntes. Tendo em vista que o entendimento da matemática possibilita a construção do pensamento lógico e crítico, além da interpretação e resolução de diversos problemas que surgem em nossa vida no cotidiano.

3 METODOLOGIA

Com o intuito de apresentar possibilidades metodológicas de ensino de conteúdos de matemática por meio da utilização de materiais concretos, que permitam uma melhoria na visualização e entendimento de conceitos, para estudantes que possuem deficiência visual na Escola de Ensino Médio Vivina Monteiro. Para tanto foi realizada uma pesquisa ação, com natureza qualitativa.

A metodologia adotada neste estudo é fundamentada na pesquisa-ação, escolhida por possibilitar uma abordagem colaborativa e participativa entre pesquisadores, professores e estudantes durante todo o processo investigativo. Por meio dessa metodologia, foi possível identificar conjuntamente os problemas relacionados ao ensino de matemática para estudantes com deficiência visual, desenvolver estratégias de intervenção e refletir criticamente sobre os resultados obtidos, gerando mudanças efetivas na prática pedagógica.

Conforme Thiollent (2011, p. 20):

> A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nesse sentido, ao empregar a pesquisa-ação, este trabalho buscou não apenas observar ou descrever aspectos do fenômeno educacional investigado, mas também propor possibilidades concretas para o ensino dos conteúdos matemáticos do Ensino Médio por meio da utilização do Multiplano. O envolvimento direto dos participantes possibilitou um aprofundamento prático da investigação, contribuindo para transformações reais e significativas no contexto educacional estudado.

A natureza é qualitativa que segundo Gil (2010) mostra aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. É utilizada quando se busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação.

A Escola de Ensino Médio Vivina Monteiro conta com uma matricula com cerca de 22 alunos com algum tipo de deficiência, destes, um estudante possuí cegueira total decorrente de glaucoma. Esses estudantes participam das aulas regulares na sua sala de aula, e no contraturno, participam de aulas com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para alcançar os objetivos da pesquisa, foram planejadas oficinas para serem aplicadas nas aulas do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o intuito de reforçar os conteúdos do 1º ano do Ensino Médio abordados em sala pelo professor, como operações aritméticas fundamentais (adição, subtração, multiplicação e divisão), geometria básica (formas geométricas, área e perímetro), Função Afim, equação do 1º grau e gráficos, Função Quadrática, equação do 2º grau e gráficos, porcentagem e potenciação.

As oficinas foram planejadas e ministradas e pelo professor de matemática, acontecendo duas vezes por semana ao longo do ano, com duração de 50 minutos cada, utilizando materiais concretos confeccionados pelo próprio professor ou já disponíveis na sala de recursos multifuncionais da escola.

Entre os materiais concretos confeccionados pelo professor destacam-se diversos sólidos geométricos feitos com cartolina e um Geoplano construído com madeira, pregos e ligas. Outros materiais, como o bloco lógico, material dourado e o Multiplano (obtido por empréstimo de outra escola), já estavam disponíveis na instituição. Além disso, foram utilizados aplicativos leitores de tela que permitiram a leitura de livros e textos diversos.

Após a realização das oficinas, foi realizada uma entrevista com o estudante com deficiência visual para avaliar sua percepção sobre a aprendizagem alcançada durante as atividades. A entrevista foi gravada com o auxílio de um celular e posteriormente transcrita integralmente pelo professor responsável.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados utilizados para a construção deste estudo foram obtidos por meio de uma entrevista estruturada composta por nove questões, com o objetivo de analisar a percepção do estudante com deficiência visual participante da pesquisa quanto ao seu aprendizado nas aulas de matemática, bem como sua evolução após a participação nas oficinas conduzidas pelo professor autor da investigação.

A primeira questão buscou saber como o estudante avalia seu aprendizado durante as aulas de matemática. Ele respondeu: “o meu aprendizado na matemática acho que é considerável né, bom pelo menos, eu acredito que seja bom”. Embora a resposta tenha sido breve, é possível perceber que o estudante possui uma visão positiva em relação ao seu desempenho, ainda que sem detalhamento ou aprofundamento.

A segunda questão abordou suas principais dificuldades ao estudar matemática. O estudante mencionou equações, enunciados das provas, gráficos e inequações como pontos

críticos. Essa resposta revela a complexidade enfrentada por estudantes cegos, especialmente quando os conteúdos exigem interpretação visual ou compreensão de estruturas algébricas e gráficas.

Na terceira pergunta, sobre as dificuldades em sala de aula, ele reiterou a dificuldade com equações, especialmente com a junção de letras e números, contrastando com sua autoconfiança nas operações aritméticas. Esse relato indica que a ausência de materiais acessíveis e estratégias adaptadas pode comprometer significativamente o avanço em conteúdos mais abstratos da disciplina.

Na quarta questão, ao avaliar as oficinas, o estudante afirmou: “Gostei bastante da ideia, tem me ajudado bastante nas aulas”. Essa resposta sugere uma boa aceitação das atividades desenvolvidas, destacando o impacto positivo das intervenções pedagógicas com o uso de recursos táteis.

A quinta pergunta procurou saber se houve melhoria na aprendizagem de algum conteúdo específico. O estudante respondeu que teve avanços no entendimento do uso da incógnita x, gráficos e equações, o que indica que os materiais e a metodologia aplicada contribuíram efetivamente para sua compreensão desses tópicos.

Na sexta questão, sobre os materiais que mais auxiliaram sua aprendizagem, ele citou o Multiplano, as letras e números em braile e as formas geométricas. Isso reforça a importância dos recursos didáticos concretos e táteis no ensino de matemática para estudantes com deficiência visual, pois permitem uma forma alternativa de visualização e manipulação dos conceitos.

A sétima questão solicitava a avaliação da metodologia utilizada nas oficinas. O estudante respondeu positivamente, demonstrando satisfação com a abordagem adotada. Apesar da referência aos "adolescentes que querem ensinar" não condizer com a realidade desta pesquisa, a resposta expressa aprovação geral ao método aplicado pelo professor.

Na oitava questão, ao ser questionado sobre sugestões para melhorar o ensino da matemática, o estudante destacou a necessidade de explicações mais detalhadas, especialmente sobre gráficos. Isso evidencia uma lacuna ainda presente e aponta para a importância de estratégias pedagógicas mais claras e adaptadas às suas necessidades.

A nona e última pergunta abordou o que poderia ser aprimorado nas oficinas. O estudante indicou que equações e gráficos são conteúdos que ainda não domina completamente e que necessitam de explicações mais aprofundadas. Essa observação reforça a necessidade de continuidade e diversificação nas abordagens didáticas.

Apesar de respostas breves, o conjunto das falas do estudante permite identificar avanços significativos, sobretudo no que diz respeito à aprendizagem de conteúdos que antes apresentavam alto grau de dificuldade. O domínio satisfatório das operações aritméticas, aliado à boa leitura e escrita em braile, constitui uma base sólida para o avanço em outros conteúdos. A utilização de materiais concretos mostrou-se eficaz na mediação do conhecimento, conforme apontado pelo próprio estudante.

De forma geral, a entrevista revela que a iniciativa de adaptar os conteúdos e utilizar materiais acessíveis representou um diferencial positivo na trajetória educacional do estudante, trazendo melhorias percebidas por ele próprio em seu processo de aprendizagem. Ao reconhecer avanços em conteúdos anteriormente difíceis, o estudante reforça a eficácia da abordagem aplicada, indicando que metodologias adaptadas, quando bem planejadas e executadas, têm o potencial de transformar o aprendizado em sala de aula.

Outro ponto importante diz respeito à valorização dos materiais táteis, como o Multiplano e as formas geométricas, considerados fundamentais para a compreensão dos conteúdos. Isso destaca a importância da materialidade no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência visual, reafirmando que o acesso ao conhecimento passa, nesse caso, por experiências sensoriais que substituem a visão.

Por fim, destaca-se que o processo de escuta ativa ao estudante foi essencial para compreender suas reais necessidades e expectativas. A entrevista não apenas forneceu dados para análise, mas também funcionou como instrumento de avaliação e planejamento pedagógico. Essa escuta qualificada possibilita ao professor refletir sobre sua prática e aperfeiçoá-la continuamente, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e centrada no sujeito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo trouxe resultados bastante interessantes acerca da utilização de materiais e recursos concretos para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual. Após a aplicação das oficinas, foi verificada uma melhoria significativa na percepção do aluno quanto ao seu aprendizado na disciplina de matemática, bem como foi possível demonstrar que é possível e real ensinar os conteúdos de matemática do ensino médio que incluam ao mesmo tempo alunos videntes e não videntes, já que os materiais utilizados nas oficinas podem ser trabalhados nas salas de aulas regulares como uma forma lúdica e concreta de se ensinar matemática.

Em relação ao problema de pesquisa, foi verificado que é possível sim adaptar materiais e recursos concretos de formar propiciar a visualização dos conteúdos de matemática. Dentre os materiais, destacam-se o multiplano, que possuí múltiplas aplicações podendo trabalhar desde conteúdos de aritmética, álgebra, geometria, trigonometria, funções, dentre outros conteúdos; o Geoplano que permite a construção de figuras geométricas por meio de elásticos, facilitando o estudo de objetos geométricos, bem como o estudo do gráficos de funções, dentre outras aplicações; Bem como a utilização de outros materiais concretos e confecções com cartolinas e papéis e letras e números em braile que permitem uma melhor compreensão dos conteúdos que estão sendo trabalhados.

Em relação aos objetivos, com a execução do projeto foram atendidos, no que diz respeito a execução das oficinas, na identificação das dificuldades vivenciadas pelo aluno com deficiência visual, e da adaptação e construção de materiais pedagógicos que possibilitem a melhoria do aprendizado dos conteúdos matemáticos. Contudo, ainda é necessário trabalhar mais oficinas com vistas a melhorar o aprendizado e sanar as dificuldades de aprendizagem nos conteúdos que o estudante sente mais dificuldades, bem como buscar mais materiais e recursos tecnológicos que possam facilitar e melhorar esse processo.

Os resultados reforçam a relevância da utilização de recursos concretos no ensino de matemática para estudantes com deficiência visual, apontando também para a urgência de uma formação docente que contemple práticas pedagógicas inclusivas. Em suma, os dados obtidos indicam que o caminho da inclusão requer continuidade, planejamento e sensibilidade pedagógica para atender de forma significativa as especificidades dos estudantes com deficiência visual.

REFERÊNCIAS

BERBETZ, Márcia Regina Silva. **Educação matemática inclusiva:** o material didático na perspectiva do desenho universal para área visual. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/66305/R%20-%20D%20-%20MARCIA%20REGINA%20SILVA%20BERBETZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 out. 2022.

BRANDÃO, Jorge Carvalho; BRANDÃO, Dyarlenya Oliveira da Silveira; FOLETTO, Denize da Silveira; MAGALHÃES, Elisângela Bezerra. **Adaptações matemáticas para pessoas com deficiência visual e dificuldades de aprendizagem.** Fortaleza: Editora CRV, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 out. 2022.

COSTA, O. S.; BECHARA, J. **Técnicas de cálculo e didática do sorobã.** Rio de Janeiro: Instituto Beijamin Constant, 1982.

DA SILVA, Francisca Marlene et al. O uso do material concreto no ensino da matemática. In: **Anais do VIII Forum Internacional de Pedagogia**. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática Educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MIRANDA, Edinéia Terezinha de Jesus. **O aluno cego no contexto da inclusão escolar:** desafios no processo de ensino e de Aprendizagem de matemática. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). São Paulo: UNESP, 2016.

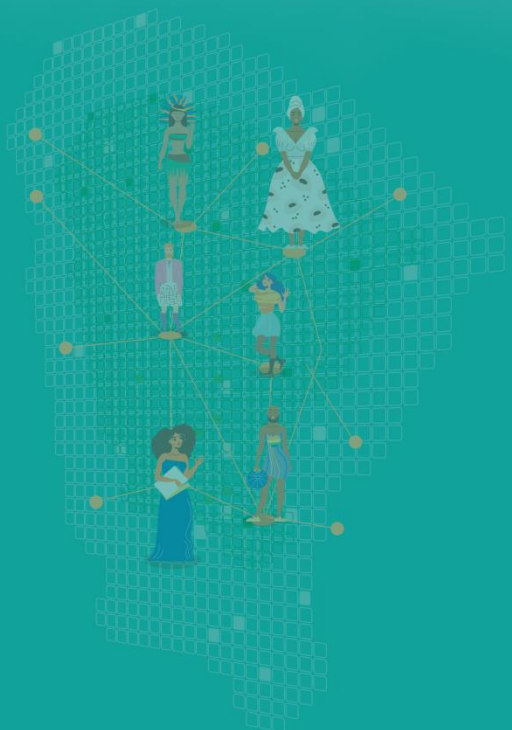
THIOLLENT, Michael. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Unesco: Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2020.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial de Educação para Todos.** Unesco: Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien1990>. Acesso em: 20 out. 2022.

Parte 4

Reconhecimento e afirmação das mulheres nas diversas manifestações artísticas



A ARTE DELAS PARA O ENCANTO NOSSO: A ARTE FEMININA E SUA REFLEXÃO SOCIAL

***Their art for our enchantment**: women's art and its social reflectiontheir art for our enchantment: women's art and its social reflection*

Raimundo Romão Batista[1]

Resumo:
A arte sempre acompanhou o desenvolvimento da humanidade, mas vale ressaltar que as produções artísticas eram atreladas ao público masculino, inviabilizando o protagonismo feminino. Diante disso, objetivamos analisar como as manifestações artísticas protagonizadas por mulheres podem refletir sobre as vivências sociais. Quanto à classificação da pesquisa, esta é qualitativa, bibliográfica e explicativa, conforme Gil (2007). Perante isso, realizamos pesquisas em textos acadêmicos acerca da temática, nos quais podemos citar as contribuições de Fischer (1987), Maluf e Mott (1998), Barbosa (1990), Duby e Perrot (1990) e outros. Para este trabalho, escolhemos 03 manifestações artísticas: a música "Dona de mim" de Iza; a pintura "A coluna partida" de Frida Kahlo e o conto "Maria" de Conceição Evaristo. Essa atividade foi trabalhada na 2ª série, na EEMTI Senador Fernandes Távora, em Ereré-CE. Os alunos foram divididos em três grupos, objetivando mostrar uma reflexão social gerada através das manifestações artísticas. Conforme a atividade, notamos que a música explora as dificuldades enfrentadas pela mulher, o questionamento da opinião dos outros e o empoderamento feminino. Em relação à pintura, percebemos marcas de dor e a força da mulher. Já o conto destaca a luta da mãe solo, as dificuldades enfrentadas e a falta de visibilidade social.

Palavras-chave: Arte. Mulher. Reflexão. Aprendizagem.

Abstract:
Art has always accompanied the development of humanity, but it's worth noting that artistic productions were tied to male audiences, making it impossible for women to play a leading role. With this in mind, our aim is to analyze how artistic manifestations by women can reflect on social experiences. As for the classification of the research, it is qualitative, bibliographical and explanatory, according to Gil (2007). We carried out research into academic texts on the subject, including the contributions of Fischer (1987), Maluf and Mott (1998), Barbosa (1990), Duby and Perrot (1990) and others. For this work, we chose 03 artistic manifestations: the song "Dona de mim" by Iza; the painting "A coluna partida" by Frida Kahlo and the short story "Maria" by Conceição Evaristo. This activity was carried out in the 2nd grade, at the Senador Fernandes Távora EEMTI, in Ereré-CE. The students were divided into three groups, with the aim of showing a social reflection generated through artistic manifestations. As the activity progressed, we noticed that the music explored the difficulties faced by women, questioning the opinions of others and female empowerment. The painting shows the marks of pain and the strength of women. The short story highlights the struggle of the solo mother, the difficulties she faces and the lack of social visibility.

***Keywords:** Art. Women. Reflection. Learning.*

[1] Doutor em Letras e professor na EEMTI Senador Fernandes Távora (Ereré-CE).

1 INTRODUÇÃO

A arte sempre esteve presente na vida do homem, sendo um recurso para evidenciar o cotidiano, principalmente quando pensamos nas produções artísticas da Pré-História. Com o tempo, a arte foi sofrendo alterações e ganhando novas funções na sociedade, afinal ela é fruto da postura humana e também impulsionadora de alterações no contexto histórico e social. Essa visão é defendida por Barbosa (1990) ao afirmar que "Acredita-se que a arte não é apenas uma consequência de modificações culturais, porém o instrumento provocador de tais modificações".

Com isso, percebemos que a arte contribui para que aspectos sociais sejam alterados e é nesse sentido que entendemos que a arte também foi uma forma, alcançada por algumas mulheres, para expressar sua opinião em uma sociedade marcada pela força do machismo. Sabemos que o uso da arte como uma forma de libertação social foi um processo longo e sofrido para as mulheres, afinal viviam na invisibilidade da História.

> Escrever a história das mulheres? Durante muito tempo foi uma questão incongruente ou ausente. Voltadas ao silêncio da reprodução materna e doméstica, na sombra da domesticidade que não merece ser quantificada nem narrada, terão mesmo as mulheres uma história? (Duby; Perrot, 1994).

Fica evidente que no processo de visibilidade social, as mulheres tiveram que travar muitas lutas, afinal ficavam presas ao processo de procriação e as várias atividades domésticas. Os homens, como chefes sociais, eram responsáveis por manter o poder nas mãos deles, impedindo que muitas mulheres tivessem oportunidade de escrever realmente suas histórias. Isso também está de acordo com visão de Maluf e Mott (1998) que destaca que a mulher sempre foi tratada com inferioridade em relação aos homens.

Nessa lógica, mesmo que a História registre momentos que as mulheres foram invisibilizadas socialmente, elas não cessaram a luta por espaço e isso pode constatado em várias manifestações artísticas expostas na sociedade. A arte, em várias ocasiões, serviu e serve como um meio de mostrar o quanto a figura feminina merece reconhecimento e respeito. Compreendemos que mulheres ainda sofrem discriminação de gênero, mas a sociedade já percebe, também, que elas têm conquistado espaço e continuam querendo mais reconhecimento.

Perante isso, faz-se o seguinte questionamento: como a arte feminina pode ser um recurso de reflexão social? Para elucidar tal questão, objetivamos analisar como as manifestações artísticas protagonizadas por mulheres podem refletir sobre as vivências

sociais. Ademais, com relação a importância, este trabalho se justifica por ser uma forma de valorizar as produções femininas em várias perspectivas e também um recurso para gerar reflexão entre os educandos sobre a necessidade da arte como construtora do senso crítico e um meio de reflexão no ensino.

Com relação ao processo de organização deste artigo, temos a introdução; duas seções teóricas (uma sobre a mulher em diferentes épocas e outra sobre a arte em várias perspectivas); o estudo metodológico; os resultados (análise do ponto de vista dos alunos sobre as obras de artes); considerações finais e referências.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente seção é reservada para apresentarmos as discussões teóricas que embasam o desenvolvimento deste artigo. Para isso, compreendemos a necessidade de explorar a participação da mulher na sociedade e também o papel da arte como um recurso no processo educacional.

2.1 O papel da mulher na sociedade: algumas visões temporais

O papel da mulher na sociedade vem mudando conforme o tempo, mas para que isso ocorresse foi preciso muita luta, culminando com a morte de algumas representantes feministas. Nessa perspectiva, faz se necessário uma retomada temporal de alguns momentos da nossa História, situando a figura feminina.

Perante isso, trazemos uma discussão pautada na Pré-História, período que as mulheres trabalhavam quase no mesmo patamar dos homens e que não era explícita, de forma "vergonhosa", a grande desigualdade de gênero. Diante disso, Segundo Borges, Lapolli e Amaral (2020, p.1):

> Durante todo o período paleolítico a mulher ocupava o papel central da sociedade, os indivíduos eram caçadores-coletores e não havia necessidade de força, a cultura era cooperativa, de parceria, onde homens e mulheres conviviam harmonicamente. A divisão de trabalho entre os sexos existia, mas sem desigualdade. A mulher representava o poder de dar e nutrir, pois, nesse período o homem não conhecia sua função na procriação, o poder estava centralizado na mulher, porque acreditava-se que a reprodução era um privilégio divino, e por essa razão, muitas vezes a mulher era adorada como divindade.

Notamos, conforme a citação, que a mulher tinha uma função muito importante no campo da agricultura. A ação delas era central para o desenvolvimento coletivo, mesmo havendo a divisão de trabalho, a questão da desigualdade, pelo menos em tese, não era tão

evidente. Além disso, pelo fato da mulher ser a responsável por gerar uma vida, uma vez que os homens ainda não tinham noção do processo de procriação, havia uma maior visibilidade para ela, que muitas vezes era comparada a um ser divino e eram construídas muitas estátuas delas em vários espaços.

Com o passar do tempo, as mulheres começaram a perder força na participação social, sendo relevante compreender como a figura feminina era tratada na Idade Antiga. A partir da expansão das religiões, o casamento ganhou notoriedade na sociedade, por isso as mulheres, conforme os ditames sociais precisavam se casar e fazer parte de uma família. Essa nova postura social, ceifou ainda mais a participação das mulheres, que ficavam presas ao matrimônio e obrigadas a obedecer os maridos.

Vale ressaltar que em algumas sociedades, por exemplo, a espartana, que era pautada nas atividades militares, algumas mulheres acabaram sendo necessárias como chefes de família, já que os maridos participavam constantemente de guerras. No entanto, é preciso frisar que em Atenas, que sempre se destacou no campo das leis, a participação social da mulher era nula, uma vez que ela era criada para cuidar do lar e da família.

Já com relação à Idade Média, conhecida como Idade das Trevas, as mulheres ganharam uma certa visibilidade. Nas palavras de Borges, Lapolli e Amaral (2020), temos um período muito conturbado da História, uma vez que a população da época vivenciou perseguições religiosas, doenças e guerras. Foi neste momento de apreensão social que as mulheres conquistaram algumas profissões, mas sempre subjugadas à figura masculina.

Percebemos que algumas mulheres ganharam destaque na sociedade, mas principalmente as mais abastadas. As demais continuaram com pouco conhecimento, prisioneiras do lar, perseguidas pelo fanatismo religioso e queimadas em praça pública e outras barbaridades.

A Idade Moderna foi marcada por diferentes lutas, tendo as mulheres como grandes protagonistas. Elas contribuíram para derrubar a força do senhores feudais e, consequentemente, impulsionar o aumento de pessoas no centro urbanos, que estavam ascensão. Ademais, ao vivenciarem o peso da desigualdade, a luta feminina se intensificou. Para Dante (2013, p.11):

> Inspiradas pelos ideais iluministas, as mulheres pediam mais educação, mais liberdade, igualdade de direitos em relação aos homens, direito ao divórcio, direito de aprender profissões, igualdade na aplicação das leis penais, já que elas eram igualadas aos homens estrangeiros de acordo com a Constituição vigente, além do banimento da regra tradicional de primogenitura para herança, direito à propriedade e até oportunidades de trabalho.

As conquistas femininas adquiridas, até o momento, impulsionaram o desejo de conquistar outros direitos. Elas estavam respaldas na lei maior do país, no caso, a Constituição, que pregava igualdade entre todos, mas que não era visível na prática. Ademais, a questão da herança é citada, pois muitas mulheres eram obrigadas a casar com parentes para manter os bens na própria família. No geral, buscava-se mais liberdade para vivenciar as mesmas funções exercidas pelos homens, mas que ainda eram negadas em virtude do machismo.

Após tantas lutas, as mulheres conquistaram espaço no meio social, mas ainda continuam lutando, pois é muito difícil superar uma herança repleta de preconceitos. Segundo Pereira (2022, p. 180):

> A luta constante por quebra de preconceitos, fortalecimento de posições na sociedade em qualquer parte do mundo fez com que as mulheres na contemporaneidade alcançassem direitos na luta pelo voto e de participar de pleito eleitoral nos cargos políticos, ser combatentes na linha de frente em busca de liberdade e equidade no contexto social. Assim, as mulheres podem ser mães, mas também participam da vida social na condição de cidadãs, podendo ser o que quiserem ser.

O desejo de igualdade é um recurso impulsionador na luta das mulheres, que já alcançaram alguns destaques na sociedade, por exemplo, o direito de escolher seus representantes políticos, mas que só foi adquirido porque elas se mobilizaram e pressionaram as autoridades públicas. Entendemos que a mulher continua cuidando da casa em vários momentos, mas isso não é visto como “prisão”, uma vez que estão livre para exercer outras atividades ao lado dos homens.

É importante destacar que mesmo com vários direitos reconhecidos pela lei, muitas mulheres ainda são vítimas de machismo e constantes práticas de violência. Ainda faltam conscientização de algumas pessoas sobre o processo de igualdade de gênero e que as leis precisam ser mais eficazes para proteger as mulheres. Isso demonstra que a luta por igualdade não pode parar, afinal muitas pessoas morreram para que as mulheres atuais ganhassem o destaque que merecem na sociedade.

2.2 A importância da arte para a educação

A arte sempre esteve presente no desenvolvimento da humanidade, uma vez que o homem sempre precisou se expressar de alguma forma. Esse entendimento dialoga com a visão teórica de Fisher (1987, p.20) quando afirma que: “A arte é quase tão antiga quanto o homem”. Isso destaca o quando o arte é um recurso e que, de acordo com as mudanças sociais

e históricas, vem sofrendo alterações. Nesse viés, discutir sobre arte é retomar sua importância no tempo, afinal:

> O levantamento histórico das antigas civilizações ocorre, principalmente, por meio de registros históricos que são encontrados; percebe-se assim que essas civilizações empregavam a arte na grande maioria de suas atividades. O ser humano se expressa por meio da arte desde os tempos mais remotos; a expressão artística é a forma que o homem encontra para representar o seu meio social. (Biesdorf e Wandscheer, 2011, p. 1-2).

Compreendemos, a partir dos estudos feitos nas antigas civilizações, que o homem utilizava a arte nas suas diversas atividades diárias, sendo uma forma representar as vivências sociais, por exemplo, as constantes pinturas de caças que foram encontradas em algumas cavernas na França. Assim, temos a arte como "companheira" do homem nos processos de exposição das vivências individuais e coletivas.

Nessa perspectiva, é importante salientar que a arte tem passado por algumas alterações conforme as mudanças na sociedade, já que a forma de expressão cultural humana é forjada pelos acontecimentos sociais. O tempo passa, e a visão da arte como um meio de representação social e cultural sempre se mantem viva.

Entre as tantas funções da arte que podemos vivenciar e refletir, destacamos a relevância para o campo educacional, que por meio da introdução e discussão das diferentes manifestações artísticas nas escolas, por exemplo, permitem que os estudantes entendam que a arte é fruto da relação entre o homem e os meios sociais. Para Ferreira (2001, p. 15) nos que "As artes são produções culturais que precisam ser conhecidas e compreendidas pelos alunos, já que é nas culturas que nos constituímos como sujeitos humanos".

Com isso, entendemos a importância do ensino de arte nas escolas, mesmo que, em alguns momentos, algumas pessoas não valorizem a disciplina. Mas é preciso mostrar, de forma clara, que os estudo em torno da arte podem mobilizar transformações necessárias para nossa sociedade. Nesse processo, é necessário que o ensino seja qualitativo, no qual educadores e educandos, juntos, possam vivenciar de forma reflexiva e prática os processos artísticos que que nos rodeiam. Sabemos que as instituições escolares não são os únicos espaços para vivenciar as práticas artísticas, mas ajudam a impulsionar o senso criativo e crítico dos estudantes. Esse viés discursivo é retomado por Biesdorf e Wandscheer, (2011, p. 8) afirmando que "A arte deve ser considerada e valorizada como disciplina presente na escola, pois, além de estudar suas manifestações e sua história, é fundamental para o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade do educando".

Assim, o estudo da arte, principalmente nas instituições, requer um planejamento cuidadoso do educador para que os educandos consigam vivenciar os caminhos da arte e possam construir reflexões sociais. A partir disso, também estamos dialogando com os preceitos defendidos por BRASIL (2018) ao entender que a arte envolve a criação, crítica, expressão, fruição, reflexão e estética.

3 METODOLOGIA

Quanto ao processo de caracterização do trabalho, temos um artigo de abordagem qualitativa, que nas palavras de Oliveira (2007, p.70):

> [...] visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que se encontra o objeto de pesquisa. Os dados podem ser obtidos através de uma pesquisa bibliográfica, entrevistas, questionários, planilhas e todo instrumento (técnica) que se faz necessário para obtenção de informações.

Nesse contexto, o pesquisador busca um aprofundamento de algumas informações, procurando explorar as características de um determinado objeto. Além disso, a forma de coleta dos dados pode envolver diferentes instrumentos, no caso em questão, as informações para a construção do trabalho envolveram principalmente aspectos bibliográficos. Já com relação aos objetivos, temos uma pesquisa descritiva e explicativa, uma vez que descrevemos os objetos e, posteriormente, procuramos explicar conforme a teoria apresentada.

No que tange aos procedimentos, apresentamos uma pesquisa de caso, já que a maioria das informações adquiridas foram resultantes de uma atividade junto aos alunos, durante uma determinada aula. Nas palavras de Gil (2007), esse processo é, na maioria das vezes, somada à pesquisa bibliográfica e/ou documental.

Na formação do *corpus,* este trabalho é composto pelo conto “Maria” de Conceição Evaristo; pela música “Dona de mim” de Iza e a pintura “A coluna partida” de Frida Kahlo. Todos os objetos de pesquisa foram coletados em diferentes sites da internet e apresentados aos estudantes durante o desenvolvimento da aula.

Em relação ao desenvolvimento da atividade, seguimos os seguintes procedimentos:

- Discussão do papel da mulher na sociedade atual;
- Apresentação do *corpus* para os estudantes da 2ª série, que estudam na EEMTI Senador Fernandes Távora;
- Divisão dos estudantes em três grupos e entrega de uma cópia de cada um dos *corpus;*
- Momento de análise das diferentes manifestações artísticas pelos alunos;
- Apresentação do ponto de vista de cada grupo sobre as três manifestações artísticas;

- Estudo teórico envolvendo o trabalho realizado em sala, apresentação no Seminário Docente 2024 e produção do artigo.

4 RESULTADOS

A presente seção tem por objetivo analisar os pontos de vista dos alunos em relação as três obras de arte que foram produzidas por mulheres, tentando fazer um diálogo com as posturas teóricas apresentadas.

4.1 Maria: entre lutas e perdas

Figura 1 – Trechos do conto e ponto de vista dos estudantes

Trechos do conto	Ponto de vista dos estudantes
Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso a patroa ia jogar fora Ela se lembrou do passado. Do homem deitado com ela. Da vida dos dois no barraco. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher já estava todo dilacerado, todo pisoteado. Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho.	• Disparidade social e econômica; • Emoção e comoção; • Falta de visibilidade no meio social.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Inicialmente, notamos a expressão da disparidade social e econômica, uma vez que a figura feminina perpassa por diversas situações que demonstram sua fragilidade. A partir da expressão “Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta”. Uma mulher que trabalha em casa de família para o sustento familiar e, alguns momentos, sujeita-se a pegar restos de alimentos para complementar o processo de alimentação.

Além disso, a falta de visibilidade social é visível quando pensamos nas condições habitacionais de Maria. Nesse viés, destacamos a seguinte situação de vida: “Do homem deitado com ela. Da vida dos dois no barraco”. Percebemos a condição de casados, mesmo não que seja oficial, dentro de um barraco. Isso evidencia a pobreza que mulher vivenciava e também a ausência do poder público em oferecer condições de vida mais adequadas.

É perceptível, ademais, um momento de emoção e de comoção, uma vez que é retratado o episódio da morte de Maria, que foi pisoteada conforme os dizeres seguintes: “o

corpo da mulher já estava todo dilacerado, todo pisoteado". Destaca-se, assim, a conduta destrutiva do ser humano, tendo como vítima uma mulher que voltada para casa para sustentar os filhos com alimentos e expressar o carinho materno.

4.2 Iza: música e reflexão social

Figura 2 – Trechos da música e ponto de vista dos estudantes

Trechos da música	Ponto de vista dos estudantes
Me perdi pelo caminho Mas não paro, não Já chorei mares e rios Mas não afogo, não "Sempre fiquei quieta, agora vou falar Se você tem boca, aprende a usar Sei do meu valor e a cotação é dólar´[...]" Porque Deus me fez assim Dona de mim Já não me importa a sua opinião O seu conceito não altera a minha visão Quero saber sobre o que me faz bem Papo furado não me entretém Não dê limite que eu quero ir além	• Dor; • Empoderamento; • Liberdade; • Luta das mulheres; • Dona das suas escolhas, desejo e vida.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Com relação à música, notamos, inicialmente, a representação da dor, pois alguns trechos demonstram a dificuldade para vencer alguns obstáculos ("Me perdi pelo caminho") e também as marcas da dor por meio de um choro que parece ser bem forte ("Já chorei mares e rios"). Perante isso, temos o desejo de vencer as dificuldades impostas pela sociedade, sendo preciso o autorrecimento do valor enquanto mulher, isso marca o empoderamento feminino. Além disso, a expressão "dona de mim", destaca o quanto a mulher sempre foi vítima do sistema patriarcal, não tendo liberdade de vivenciar muitas coisas importantes na vida, na verdade, o homem era considerado o dono da mulher.

Nessa perspectiva, os alunos entenderam, conforme a música, que a mulher é uma criação divina e que precisa ser tratada com liberdade, pois deseja fazer suas próprias escolhas. Por meio do trecho: "O seu conceito não altera a minha visão. Quero saber sobre o que me faz bem. Papo furado não me entretém. Não dê limite que eu quero ir além". Notamos o quanto a figura feminina compreende a necessidade viver seus desejos, não se importar com a opinião dos outros e, o mais importante, vencer qualquer impor de limites para a força da mulher.

A partir do ponto de vista dos estudantes, fica evidente que os mesmos compreenderam o quanto a música, como uma manifestação artística, pode ser uma forma de

grito de liberdade para as mulheres. Assim, a melodia evidencia a beleza artística e conduziu os alunos a entender a arte como recurso de reflexão social e construtora de criticidade, conforme defende BRASIL (2018).

4.3 “A coluna partida” – Frida Kahlo: reflexão pelas pinceladas do artista

Figura 3 – Obra de Frida Kahlo e ponto de vista dos estudantes

Apresentação da pintura	Ponto de vista dos estudantes
	• Mulher sustentada por ferros e que sente dores; • Angústia; • A força; • A solidão.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Por meio da obra, notamos o quanto a mulher exposta na pintura apresenta diversos sentimentos. O corpo demonstra uma coluna (que é importante para sustentação do ser humana), mas que se encontra partida. Além disso, o prego é símbolo de dor (por marcar a mulher em várias partes) e também é usado para representar a força da mulher por resistir a tanto sofrimento. É preciso citar também aspectos remetem à solidão, uma vez que por trás da mulher, nota-se um espaço ausente de movimentação, de vida.

Perante a postura discursiva dos estudantes, a obra destaca uma mulher que procura resistir as diversas dores que a sociedade impõe. Dessa forma, a mulher em questão é a representação daquelas que enfrentam sofrimentos, mas que conseguem superar, mesmo que em alguns momentos esteja sozinho. Isso dialoga com Pereira (2022) que afirma que as mulheres estão sempre na linha de frente nas lutas por espaço e por reconhecimento no meio social.

4.4 Implicações para o ensino

A partir do estudo das diferentes manifestações artísticas, foi feito o seguinte questionamento aos estudantes: Como a atividade realizada pode adaptada para as outras

áreas de conhecimento? Com isso, algumas propostas didáticas foram criados por meio das obras de arte.

Figura 4 – Proposta de atividade para o trabalho escolar

ÁREA DE ENSINO	ATIVIDADE
LINGUAGENS	• O papel da mulher negra na sociedade atual – Redação • Estudo sobre o condicionamento físico das mulheres nigerianas nos esportes – Educação Física
HUMANAS	• O estudo da história de algumas personalidades femininas do Ceará - História
MATEMÁTICA	• O percentual de mulheres que são gestoras de escolas e de empresas no Brasil
NATUREZA	• A produção de produtos de beleza para a pele negra – Química e Biologia

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

As atividades artísticas trabalhadas contribuíram para a construção de propostas didáticas importantes para o processo de ensino e aprendizagem. Percebemos que as diferentes áreas de conhecimento foram contempladas pelos estudantes, que conseguiram realizar uma reflexão e, consequentemente, impulsionar atividades para as salas de aula. Todas as propostas apresentadas dialogam com a perspectiva defendida por Biesdorf e Wandscheer (2011) que entende que a arte é importante para o desenvolvimento da reflexão e da sensibilidade dos educandos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, a partir de três manifestações artísticas, permitiu que os estudantes e o professor pudesse refletir sobre a figura feminina em várias situações, principalmente a busca por reconhecimento em âmbito social. O conto destacou o quanto algumas mulheres lutam para sustentar a casa, vivem em condições que merecem atenção do poder público e quanto podem ser amorosas com os filhos. Já com a música, percebemos o desejo de vencer obstáculos e adquirir reconhecimento social. A pintura mostrou a força feminina, mesmo em momentos representativos da angústia.

Além disso, serviu para que o docente, com o apoio dos estudantes, devolvesse propostas didáticas que dialogam com as várias áreas de conhecimento, alinhando-se com os

postulados da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Assim, esperamos que este trabalho sirva como auxílio para outras produções que desejam realizar um diálogo entre a arte e as constantes lutas das mulheres por reconhecimento na sociedade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Com Arte, 1990.

BIESDORF, R. K.; WANDSCHEER, M. F. Arte, uma necessidade humana: função social e educativa. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 7, n. 1, 2012. Disponível em: https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/20333. Acesso em: 18 fev. 2025.

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

BORGES, J. C. LAPOLLI, É. M. AMARAL, M. R. do. **A mulher e suas concepções históricas. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 06, Vol. 09, pp. 05-21. Junho de 2020. ISSN: 2448-0959, Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/historia/concepcoes-historicas Acesso em 19 fev. 2025.

DUBY, G. & PERROT, M. **História das Mulheres no Ocidente**. São Paulo: Edições Afrontamento, 1994.

DANTE, F.C.S.O. **As mulheres na revolução francesa**. Centro Universitário Leonardo da Vinci-UNIASSELVI. Maiêutica - Curso de História, 2013.

EVARISTO, Conceição. Conto “Maria”. In: **Olhos D’água.** Rio de Janeiro: Palhas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FERREIRA, S. **O ensino da artes: construindo caminhos**. 3º edição, Campinas: Papirus, 2001.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987. 254 p.
GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
IZA. **Dona de mim**. Disponível em: https://www.letras.mus.br/iza/dona-de-mim/ . Acesso em: 20 dez. 2024.

KAHLO, F. **A coluna Partida**. 1944. Óleo sobre masonita, 40 cm x 31.1 cm.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

MALUF, M.; MOTT, M. L. Recônditos do mundo feminino. In: N. SEVCENKO (org.), **História da vida privada no Brasi**l: República: da belle époque à era do rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 368-421.

PEREIRA, A. C. C. Mulher: protagonismo no cenário mundial na luta por igualdade e liberdade. **Colóquios-Geplage-PPGED-CNPq**, n. 3, 2022, p.

GINÁSTICA PARA TODOS: impulsionando experiências corpo-artísticas e reflexões de gênero na escola

Gymstics for all: *boosting body-artistic experiences and gender reflections at school*

Eliaquim de Sousa Lima[1]
Nilson Vieira Pinto[2]

Resumo:
O corpo, a escola e a Educação Física foram produtos da intervenção cultural ao longo da história, incorporando determinantes, peculiarmente, os que se referem aos padrões de gênero. Nesse mote, a ginástica para todos se manifesta com potencial para contribuir com processos de problematização da referida norma e das expectativas socioculturais. O estudo objetivou compartilhar uma experiência pedagógica acerca das vivências corpo-artísticas com a ginástica para todos e as reflexões de gênero. Realizou-se assim, fundamentações teóricas em Corsino e Auad (2012), Moraes (2012), Prado (2014), Oliveira *et al.* (2021), e ancorou-se na abordagem qualitativa, tratando-se de um relato docente com três turmas das 3ª séries do Ensino Médio no primeiro semestre de 2024, em uma escola estadual do interior do Ceará. Diante disso, as reflexões de gênero representadas nas experiências corpo-artísticas da ginástica para todos enunciaram e corporificaram discussões envolvendo: os desafios e conquistas do processo de inserção das mulheres no esporte, o empoderamento feminino a partir da crítica ao padrão corporal, e o debate sobre a temática da independência feminina. Além disso, que essa prática docente mostra-se como um importante objeto de conhecimento para ser analisado e vivenciado nas aulas de Educação Física, tanto pelas suas características e valores que revelam objetivos inclusivos e de valorização da diversidade dos corpos, quanto pela capacidade dos seus gestos e estéticas corpo-artísticas proporcionarem a elaboração e a comunicação de conhecimentos sociais e culturais que se entrelaçam com o corpo. As experiências relatadas permitiram concluir que o trabalho com a ginástica para todos possibilita a proposição de uma prática pedagógica reflexiva e crítica sobre as questões de gênero no contexto escolar.

Palavras-chave: Escola. Educação Física. Ginástica. Gênero.

Abstract:
The body, school and physical education have been products of cultural intervention throughout history, incorporating determinants, particularly those related to gender norms. In this context, gymnastics for all has the potential to contribute to processes to problematizing the aforementioned norm and socio-cultural expectations. The aim of this study was to share a pedagogical experience about body-artistic experiences with gymnastics for all and reflections on gender. It was based on theoretical foundations in Corsino and

[1] Mestre em Educação Física pelo programa de mestrado profissional Unesp – IFCE. Coordenador escolar na EEMTI Joaquim Rodrigues de Lima. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8771-2531
[2] Pós-doutor em Saúde Coletiva. Graduado em Educação Física. Docente permanente do Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF) e do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6548-8586 .

Auad (2012), Moraes (2012), Prado (2014), Oliveira et al. (2021), and was anchored in the qualitative approach, dealing with a teaching report with three classes of the 3rd grades of high school in the first semester of 2024, in a public school in the interior of Ceará. The gender reflections represented in the body-art experiences of gymnastics for all enunciated and embodied discussions involving: the challenges and achievements of the process of women's inclusion in sport, female empowerment based on criticism of the body standard, and the debate on the theme of female independence. In addition, this teaching practice is shown to be an important object of knowledge to be analyzed and experienced in physical education classes, both for its characteristics and values, that reveal inclusive goals and the appreciation of body diversity, and for the capacity of its artistic body gestures and aesthetics to provide the elaboration and communication of social and cultural knowledge that is intertwined with the body. The experiences reported allow us to conclude that working with gymnastics for all makes it possible to propose a reflective and critical pedagogical practice on gender issues in the school context.

Keywords: *School. Physical education. Gymnastics. Gender.*

1 INTRODUÇÃO

As sociedades no percurso histórico atuaram na construção e constituição dos corpos, de modo a desenhá-lo e moldá-lo conforme os desejos sociais, simbólicos e culturais. Nesse sentido, o corpo ao ser evidenciado como espaço de investimentos conscientes e intencionais, desnuda e questiona a exclusiva influência biológica hegemônica nos estudos científicos acerca desse, peculiarmente, quando consideramos o processo de desenvolvimento da área da Educação Física, cujo olhar restringiu-se ao corpo anátomo-fisiológico por muito tempo (Garcia; Pereira, 2019).

Nessa perspectiva, a escola e a Educação Física produziram-se como dispositivos maquinários de poder, formulando padrões corporais que atendessem aos modelos sociais vigentes, não apenas em quesitos estéticos, mas estruturas comportamentais e afetivas envolvendo as questões de gênero (e sexualidade). A operacionalização dessas questões decorrem, no caso da escola, dos processos envolvidos na organização curricular, do tempo e dos espaços que foram implicados por esses marcadores de poder (Moraes, 2012); e no caso da Educação Física, dos processos de hierarquizações entre meninos e meninas, estabelecidas em meio às relações de poder em diferentes momentos das aulas, principalmente, nas discussões e experimentações dos conteúdos (Corsino; Auad, 2012).

Desse modo, o corpo, a escola e a Educação Física, como produtos da intervenção cultural, demonstram estar inseridos em processos de codificação e representações normativas

de poder, reproduzindo e produzindo as expectativas sociais (Prado, 2014), inclusive, de gênero.

No entanto, mesmo submissos, é possível a constituição de espaços que respeitem as diversas possibilidades corporais e a construção de uma escola, e sobretudo, de uma Educação Física, que sejam inclusivas, plurais e diversas. Para tanto, é necessário a elaboração e a experimentação de possibilidades pedagógicas na escola que visem debulhar esses artefatos de gênero (e sexualidade) evidentes nas aulas desse componente curricular. E uma dessas, manifesta-se pelo fomento crítico e reflexivo das análises e experimentações com as práticas corporais pertencentes a cultura corporal de movimento, que são os jogos e brincadeiras, esportes, lutas, ginástica, práticas de aventura e dança, definidas atualmente pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como as unidades temáticas a serem trabalhadas nas aulas de Educação Física durante a educação básica.

De acordo com tal documento curricular, a Educação Física é uma área de conhecimento que tematiza as práticas corporais em suas múltiplas formas de significação e representação social, entendidas como as maneiras que os seres humanos se dispuseram dos seus corpos ao longo das civilizações históricas, como é, também, patrimônio cultural. Sendo assim, o ser humano não é limitado, em termos de movimento, a sua estrutura biológica, fisiológica e/ou biomecânica, denotando com isso, que o corpo, bem como as práticas corporais são textos passíveis de leitura, produção e reflexão (Brasil, 2017).

Diante dessas compreensões, a ginástica, assim como qualquer outra prática corporal, pode contribuir com reflexões críticas sobre elementos socioculturais envolvendo o corpo, especialmente, quanto às normativas de gênero (e sexualidade), evidenciando marcos normativos do poder disciplinar e do biopoder (Moraes, 2012). Entretanto, ainda são poucos os estudos que tratam explicitamente sobre essas relações e suas explorações didático-pedagógicas (Silva Oliveira et al., 2021).

Para a BNCC, a ginástica está dividida em três categorias: ginástica geral ou para todos (GPT), ginástica de condicionamento físico e ginástica de conscientização corporal. Importa informarmos que, a seleção dessa unidade temática decorreu em virtude de três motivações: a primeira, por ser a ginástica uma das práticas fundamentais na inserção da Educação Física na escola, inclusive, nomeando inicialmente essa disciplina no currículo escolar; pela ginástica fomentar, intencional ou não, as reflexões de gênero (Moraes, 2012); e terceiro, por ser o conteúdo previsto no plano curricular de ensino no *lócus* da experiência relatada neste trabalho.

Ademais, quanto à escolha da GPT, deu-se por ser constituída de caracterizações vinculadas a não competitividade, em visar a cooperação, interação, integração e participação como valores primordiais, buscando lutar contra processos de exclusão e na ambientação de aulas mais inclusivas, tornando-se alinhada a proposta de problematizar e refletir sobre as relações de gênero na escola, pois conforme Oliveira e colaboradores (2021, p.1) expuseram, "a GPT pode elucidar sujeitos que lutam, resistem e se colocam frente aos estereótipos e às desigualdades de corpos e gênero, criando oportunidades para interação, sociabilidade e inclusão".

A relevância desse relato de experiência se alicerça no pressuposto de que explorar as questões de gênero no espaço escolar nas aulas de Educação Física são importantes mecanismos de desmantelamento da ordem de gênero e sexualidade atualmente imposta. E no caso mais específico da ginástica, promover um viés crítico e reflexivo acerca de um conteúdo da história da Educação Física que contribuiu para a lógica de controle dos corpos dos sujeitos, do poder disciplinar e para o controle da vida desses sujeitos (biopoder), conforme apontou Moraes (2012).

Partindo desses apontamentos, objetivamos neste texto, compartilhar uma experiência pedagógica acerca das expressões corpo-artísticas com a ginástica para todos, exploradas durante as aulas de Educação Física, em uma realidade escolar no segmento do ensino médio, atentando-se às reflexões de gênero.

2 METODOLOGIA

Esse relato de experiência se ancora na abordagem de natureza qualitativa, ao compreender que o fenômeno investigado enfatiza a necessidade de análises e interpretações de sentidos/significados e um enfoque na totalidade dos acontecimentos (Menezes *et al*., 2019), e com objetivo descritivo, o qual explana experiências pedagógicas acerca de fatos narrados (Gomes; Pereira; Santiago, 2021), evidenciando a ação didático-pedagógica com o conteúdo da ginástica, especificamente, da ginástica para todos (GPT), a fim de possibilitar espaços de reflexões no tocante às relações e problemáticas de gênero na Educação Física Escolar.

A experiência foi realizada por um docente da Educação Física que leciona em uma escola em tempo integral residida no interior cearense, no município de Quixeré/CE, no primeiro semestre do ano letivo de 2024. Tendo como público-alvo os/as estudantes do

Ensino Médio pertencentes às 3ª séries, visto a ginástica, por conseguinte, a ginástica para todos, prevista como objeto de conhecimento no plano de ensino para a referida série.

Salientamos que as discussões acerca das experiências vividas foram apresentadas com base em três títulos, fruto das construções gímnico-coreográficas elaborados por três turmas, que foram decorrentes do macrotema "mulheres e equidade de gênero na escola", quais sejam: 1. "o processo de inserção das mulheres no esporte", 2. "empoderamento feminino a partir da crítica ao padrão corporal" e 3. "independência feminina".

Esta atividade seguiu os protocolos éticos da pesquisa com seres humanos com base na 510/2016/CNS. Conforme esta resolução, art 1º. Parágrafo único, Inciso VIII, por se tratar de um relato de experiência, não foi submetida ao CEP.

3 GINÁSTICA PARA TODOS E AS REFLEXÕES DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A tematização da ginástica para todos nas aulas das 3ª séries estiveram alicerçadas inicialmente pelas discussões e experiências com as ginásticas de competição e não competitivas, sendo sistematizadas seis aulas com as ginásticas de competição (artística, rítmica e acrobática), quatro aulas com as ginásticas de condicionamento físico e quatro aulas com as ginásticas de conscientização corporal, conforme o quadro 01:

Quadro 01 – Sistematização basilar do conteúdo de ginástica

Tipologia quanto à competição	Objeto de conhecimento	Objetivos das aulas	Tempo destinado
	Ginásticas de condicionamento físico	Apresentar o conceito de ginástica com base em práticas que envolvem essa modalidade. Conhecer a origem da ginástica e como se comporta na atualidade. Reflexões sobre estilo de vida saudável e seus fatores, sedentarismo, ativismo. Realizar exercícios físicos para avaliar o próprio condicionamento físico.	Quatro aulas
		Reconhecer o conceito de ginástica de conscientização corporal.	

Ginásticas não competitivas	Ginásticas de conscientização corporal	Identificar as exigências corporais da ginástica de conscientização corporal. Conhecer os conceitos e princípios de uma ginástica de conscientização corporal com foco na eutonia. Experimentar movimentos básicos de uma ginástica de conscientização corporal com foco na eutonia. Reconhecer a importância da ginástica de conscientização corporal para contribuir com a melhoria do bem-estar e o cuidado consigo mesmo. Pesquisar aspectos históricos, características, indicações/benefícios e formas de realização de alguns tipos de ginásticas de conscientização. Construir um material para socialização das modalidades de ginástica de conscientização corporal. Explorar os movimentos de alguns tipos de ginástica de conscientização corporal. Refletir sobre as sensações, sentimentos, níveis de dificuldades, aprendizados das vivências das modalidades da ginástica de conscientização corporal. Sistematizar os conhecimentos sobre as modalidades da ginástica de conscientização corporal. Compreender a relação da ginástica de conscientização corporal e o meio ambiente.	Quatro aulas
		Apresentar a definição de ginástica desportiva competitiva/olímpica. Conhecer as modalidades pertencentes a ginástica desportiva	

Ginásticas de competição	Ginástica artística	competitiva/olímpica. Saber as características e aparelhos da ginástica artística. Experimentar gestos e movimentos corporais básicos da ginástica artística, como saltos e acrobacias, sendo capaz de elaborar uma coreografia do aparelho solo unindo esses dois elementos.	Duas aulas
	Ginástica rítmica	Conhecer brevemente a história e a definição de ginástica rítmica. Apresentar as características e aparelhos da ginástica rítmica. Experimentar gestos e movimentos corporais básicos da ginástica rítmica, como alguns de seus implementos: arco, corda, fitas, bolas e maças. Confeccionar alguns implementos da ginástica rítmica a partir de materiais alternativos. Criar movimentos da ginástica rítmica usando diferentes materiais. Criar coreografias individuais e coletivas a partir dos elementos da ginástica rítmica.	Duas aulas
	Ginástica acrobática	Apresentar a conceituação da ginástica acrobática e as funções dos ginastas na formação dos grupos. Experimentar figuras acrobáticas simples, em duplas, em trios e em grupos. Refletir sobre os valores impregnados na prática da ginástica acrobática.	Duas aulas

Fonte: autoria própria (2025)

O nosso intento com essas ginásticas foi propiciar a ampliação do repertório sensorial, motor, conceitual e reflexivo gímnico, bem como preparar os/as discentes para o trabalho coreográfico com a ginástica para todos, que além de reunir as variadas atividades gímnicas

integra outras manifestações corporais e concentra a riqueza de contemplar inúmeras formas de trabalho, estilos e tendências, marcada pela diversidade social, cultural e simbólica das tradições (Souza, 1997).

Ademais, pela expressão desse conteúdo e pela necessidade de dialogar e transversalizar o conhecimento, ampliando o olhar sobre a prática e do contexto inserido, é que postulamos a importância da tematização com a GPT, tanto porque proporciona a inclusão dos diferentes corpos e gênero, como permite tensionar os sentidos e significados desse marcador da diferença (Oliveira et al, 2021).

Assim sendo, ao estimular o contato, ainda que mínimo, com as diversas ginásticas, procuramos estar mais conscientes dos elementos acrobáticos e dos aspectos sociais e culturais que estavam implicados com essa atividade humana. Nesse contexto, a definição e caracterização da GPT imergia-se entre as experiências pedagógicas, enfatizando principalmente três aspectos fulcrais dessa prática: participação, inclusão e interação; como, lançamos uma problemática para os/as estudantes considerando as questões de gênero, que foi: elaborar uma coreografia de ginástica para todos, reunindo o máximo de elementos corporais das ginásticas experimentados nas aulas e recorrendo a outros, em que pudéssemos evidenciar, refletir e problematizar o tema das mulheres e a equidade de gênero na escola.

Diante disso, cada turma idealizou uma temática, o objetivo da proposta coreográfica, ou seja, a mensagem a ser transmitida, como definiu a música que conferiria ritmo a sua apresentação, as quais serão discutidas na seção a seguir.

3.1 Turma A: O processo de inserção das mulheres no esporte

Com o título “O processo de inserção das mulheres no esporte”, a apresentação da 3ª série A visou dar destaque aos desafios das mulheres no meio esportivo. Para demonstrar isso, eles/as retrataram no início da coreografia que as mulheres ficavam apenas como espectadoras dos homens nos estádios. Posteriormente, trouxeram o fatídico acontecimento da ex-maratonista alemã Katrine Switzer, que fez história por correr, em 1967, a corrida de Boston, usando o número 261, em uma época que apenas os homens podiam integrar quaisquer provas de rua no país. Apesar desse marco, durante a prova, o organizador tentou tirá-la mediante empurrões, mas não conseguiu. Ainda, nessa apresentação, mostraram a difícil “corrida” da mulher nos esportes e na vida, no enfrentamento das inúmeras barreiras frente aos homens, fato retratado no movimento da brincadeira “pula carniça”.

O processo de inserção das mulheres ao longo da história esteve marcado pelo enfrentamento de inúmeras dificuldades e obstáculos, em que o marcador de gênero estava

presente, como no fato de adjetivações masculinizadas ou a insuficiência de condições físicas apropriadas para a prática esportiva, reforçadas pelos discursos dominantes nas relações dessas com os diversos esportes (Oliveira; Cherem; Tubino, 2009). É interessante pensarmos que os desafios no esporte estão intimamente vinculados e repercutiam ou eram repercutidos em/por outras áreas da sociedade, em que elas também se depararam com situações de marginalização e aniquilação existencial.

Embora diante de toda essa situação histórico-generificada, pode-se transmitir coreograficamente a mensagem de que as mulheres conquistaram novos espaços, foram escalando possibilidades, e hoje, elas ocupam diversas modalidades esportivas e conquistam inúmeros pódios/medalhas para o seu país.

É importante salientar que, as medalhas utilizadas durante a apresentação demonstram a coroação de um processo de luta que demorou anos e que se encontra inacabado, já que muitas se assujeitam a outras formas de desigualdades, inclusive, nos esportes. Mas, sem dúvidas, após muitas lutas, os tempos atuais nos lançam ambientes melhores para as mulheres, pois de acordo com Oliveira, Cherem e Tubino (2009, p. 124) a presença das mulheres nas competições esportivas têm sido "marcante, determinante e dividindo espaço democraticamente com os homens".

Portanto, os/as estudantes ao vivenciarem essa complexa caminhada das mulheres no esporte por meio da coreografia da GPT, se familiarizaram com o percurso histórico-generificado das mulheres nos esportes, questionando as fragilidades do sistema que desoportunizou que várias atletas femininas pudessem alcançar com mais igualdade o status de valorização e visibilidade não somente nesse espaço, mas em outros. Foi também, uma oportunidade de reconhecer e refletir sobre as redes de poder envolvidas nos ambientes sociais, pois assim como nas vivências esportivas, a escola, o lar, o espaço público etc., eram (e são) lugares conflitantes para a inclusão das mulheres.

3.2 Turma B: Empoderamento feminino a partir da crítica ao padrão corporal

Assinalamos em outro momento que o corpo é lugar de intervenção social e cultural. Devido a isso, houve ao longo dos séculos múltiplos códigos de modelagem e delimitação de um padrão corporal ideal. É fato que essas interferências manipularam tanto os meninos quanto às meninas, porém, parece existir um peso maior em relação a estas, em que a mídia assume papel preponderante na venda e consumo do modelo da magreza (Polli; Joaquim; Tagliamento, 2021). Para esses autores, a beleza feminina é representada por discursos e pensamentos que circulam socialmente, determinando "a fôrma" ideal para elas.

Considerando essas circunstâncias socioculturais do corpo, com o título "Empoderamento feminino a partir da crítica ao padrão corporal", os/as discentes da 3ª série B, partiram do entendimento de que há uma cobrança demasiada em cima das mulheres para que estejam magras, cuidem do seu corpo e sejam verdadeiras "modelos". Por meio da música "Pretty Hurts", cuja tradução é "Beleza dói", os/as estudantes retrataram em sua apresentação o quanto às mulheres são julgadas pelos seus corpos, são continuamente medidas pela vigilância e pelos procedimentos estéticos, a "duras penas" muitas vezes, e mediante inúmeros processo de apagamento físico, emocional e existencial, afinal, elas deixam de ser quem querem ser para se tornar uma marionete do sistema.

Na construção coreográfica, ainda expuseram a visão de que há quem acredite na inversão de comportamentos, ou seja, que os homens vivenciem o que as mulheres sentem ao longo da história, mas, demonstraram em sua proposta que, enquanto sociedade, nem as mulheres e nem os homens devem ser julgados, e sim, que consigam viver em harmonia. Esse pensamento estava manifestado no círculo final da coreografia, em que todos de mãos dadas e unidos representavam a gentileza e a empatia necessária entre as relações humanas diante da manutenção das relações de poder que corrói o outro, nesse caso, as mulheres.

Assim, a temática do corpo padrão e empoderamento feminino presente na coreografia da referida turma, potencializou um espaço de reflexão acerca do quanto às mulheres sofrem e as consequências dessas exigências, principalmente, perspectivando o contexto adolescente, uma vez que existem um conjunto de modificações físicas, emocionais e sociais que estão sendo internalizadas/externalizadas (Diniz et al, 2017; Polli; Joaquim; Tagliamento, 2021).

É válido pontuar também que, a mensagem da união entre mulheres e homens na luta contra o sistema opressor de gênero enaltece uma reivindicação histórica do movimento feminista, no qual entendem que tanto as mulheres quanto os homens precisam se opor a essa lógica, pois ambos são reféns dela, conforme Saffiot (1987) manifestou em "O poder do macho".

3.3 Turma C: Independência feminina

Um outro tema lançado nas coreografias da GPT pelos/as estudantes, tratou do processo de (in)dependência feminina, tecendo a reflexão com base na relação das mulheres com as atividades domésticas, haja vista que, a sociedade investiu bastante na naturalização e na construção identitária básica das mulheres como responsáveis pelo labor do lar (Saffioti, 1987). Contudo, será mesmo natural a ligação das mulheres com o lar?

Nesse sentido, com o título “Independência feminina”, a apresentação dos/as estudantes da 3ª série C ressaltou o lugar histórico imposto às mulheres, qual seja: bela, recatada e do lar, mas, problematizando a continuidade dessa condição das mulheres.

Desta forma, o uso das vassouras na coreografia juntamente com o agachamento, movimento corporal representado na ginástica de condicionamento físico, significaram o fardo que elas carregam em suas costas ao longo das civilizações.

Nesse constructo, coreografaram a sua crítica a essa associação, fomentada pelas lutas e sororidade das últimas décadas em prol da garantia dos direitos e existência das mulheres, não na perspectiva de demonstrar que os afazeres domésticos não são importantes, ao contrário, eles são necessários para sobrevivência humana e para se ter o mínimo de qualidade de vida, uma vez que ninguém vive em ambiente sujo e hostil. Por isso, há um chamado nesta apresentação para que os meninos também se ocupem com esses afazeres e que se retire qualquer conotação do lar/doméstico exclusivamente às mulheres. A vassoura é para todos, sem vinculação de gênero.

Deste modo, os/as discentes puderam compartilhar as suas reflexões corpo-artísticas sobre as relações de gênero na prática da GPT, evidenciando que as imposições sociais vividas pelas mulheres ao longo da história impactaram a sua constituição enquanto indivíduos e subalternizaram suas narrativas e trajetórias, entretanto, intencionou-se demonstrar que esse lugar historicamente associado não pode ser mais aceitável, ao contrário, é um direito imperativo independente de gênero. Além disso, tocou em um assunto histórico e importante que foi a naturalização dos afazeres domésticos, evidenciando que se trata de atividades essenciais à sobrevivência humana, logo, precisam ser executadas e aprendidas por todos/as.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, com base nas discussões ressaltadas nesse relato de experiência que implicou o trabalho com a tematização da ginástica para todos e as reflexões de gênero, identificamos que essa prática corporal é um importante objeto de conhecimento para ser trabalhado nas aulas de Educação Física, tanto pelas suas características e valores que revelam objetivos inclusivos e a valorização da diversidade dos corpos, quanto pela capacidade dos seus gestos corpo-artísticos, ou seja, as composições coreográficas, permitirem a elaboração e comunicação de conhecimentos sociais e culturais que envolvem o corpo, consequentemente, a proposição de uma prática pedagógica reflexiva e crítica no contexto escolar.

A proposição das potencialidades pedagógicas da GPT estiveram evidenciadas nas produções coreográficas dos/das discentes, nos quais, puderam corporificar discussões imprescindíveis para os debates de gênero, envolvendo o processo desafiante de inserção das mulheres e suas conquistas; a crítica ao corpo padrão e o empoderamento feminino, como, as relações das mulheres com as tarefas domésticas e suas buscas pela independência em virtude das exigências sociais.

Com esse texto, constatamos as potencialidades dessa manifestação corporal no âmbito do currículo escolar. Entretanto, mesmo com consideráveis apontamentos, acreditamos que as discussões no tema precisam ser continuamente ampliadas, tecendo outros olhares, horizontes e traçando outros caminhos. Como por exemplo, podemos ouvir os/as discentes sobre as experiências da GPT e o que eles/as identificam como contribuições fundamentais para os tensionamentos quanto às questões de gênero a partir dessa prática.

REFERÊNCIAS

CORSINO, L. N; AUAD, D. **O professor diante das relações de gênero na educação física escolar.** São Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, R. M; PEREIRA, E. G. B. Corpo, práticas corporais e relações de gênero na educação física brasileira: uma pesquisa bibliográfica. **Horizontes- Revista de Educação**, ISSN 2318-1540, v. 7, n. 14, p. 153-179, 2019**.** Acesso em: 22 de julho. 2023.

GOMES, D. P.; PEREIRA, A. S. M.; SANTIAGO, J. da S. Refazendo os percursos da disciplina bases socioantropológicas da Educação Física. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1–17, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5503. Acesso em: 13 maio 2024.

MENEZES, A. H. N. *et al*. **Metodologia científica:** teoria e aplicação na educação a distância. Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina-PE, p. 1-84, 2019. Disponível em: https://portais.univasf.edu.br/noticias/univasf-publica-livro-digital-sobre-metodologia-cientifica-voltada-para-educacao-a-distancia/livro-de-metodologia-cientifica.pdf. Acesso em: 10 maio 2024.

MORAES, M e S. Escola e educação física: maquinaria disciplinar, biopolítica e generificante. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 34, p. 343-357, 2012.

OLIVEIRA, D. da S et al. Corpo e gênero nas práticas inclusivas de Ginástica Para Todos na Educação Física Escolar. **Educación Física y Ciencia**, v. 23, n. 2, p. 180-180, 2021.

OLIVEIRA, G; CHEREM, E.H.L; TUBINO, M.J.G. A inserção histórica da mulher no esporte. **R. bras. Ci e Mov**. 2008. Disponível em: file:///C:/Users/eliaq/Downloads/1133-Texto%20do%20artigo-3760-1-10-20091008.pdf. Acesso em: 31 de julho 2024.

POLLI, G. M; JOAQUIM, B. O; TAGLIAMENTO, G. Representações sociais e práticas corporais: influências do padrão de beleza. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 73, n. 3, p. 54-69, 2021.

PRADO, V. M. do. **Entre ditos e não ditos**: a marcação social de diferenças de gênero e sexualidade por intermédio das práticas escolares da Educação Física. 2014. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, - Presidente Prudente : [s.n], 2014 258 f. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/122173. Acesso em: 28 de maio. 2023.
SAFFIOTI, H. IB. **O poder do macho**. Ministério Público do Estado da Bahia, 1987.

SILVA OLIVEIRA, Dayane da et al. Corpo e gênero nas práticas inclusivas de Ginástica Para Todos na Educação Física Escolar. **Educación Física y Ciencia**, v. 23, n. 2, p. 180-180, 2021.

SOUZA, E. P. M. D. **Ginástica geral:** uma área do conhecimento da educação física. 1997. Tese de doutorado [sn]. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/114431. Acesso em: 28 de maio. 2024.

PARA ALÉM DA INVISIBILIDADE: O Papel do Documentário "Herdeira do Bumba Meu Boi" na Afirmação das Mulheres na Cultura Popular de Granja (CE)

Beyond Invisibility: *The Role of the Documentary "Heiress of Bumba Meu Boi" in the Affirmation of Women in the Popular Culture of Granja (CE)*

Antonio Jacinto de Sousa Alves[1]

Resumo:
A pesquisa analisa o documentário *Herdeira do Bumba Meu Boi: a força feminina na cultura de Granja*, produzido pelo CEJA Guilherme Gouveia, em Granja (CE). Focado no protagonismo feminino na cultura popular, o estudo destaca a trajetória de Maria do Livramento dos Santos Ferreira, Maria Mocó, no Bumba Meu Boi. Utilizando metodologia qualitativa e estudo de caso, investiga estratégias de resistência e empoderamento das mulheres, os desafios enfrentados em um cenário dominado por figuras masculinas e o potencial do documentário na promoção da equidade de gênero. Os resultados indicam que a produção audiovisual serve como ferramenta eficaz de valorização e visibilidade feminina, contribuindo para romper estereótipos de gênero, ampliar a compreensão inclusiva da cultura popular e fortalecer a identidade cultural nordestina. Assim, a pesquisa evidencia a importância de ações educacionais e culturais para o reconhecimento das mulheres nas tradições artísticas e na preservação de manifestações culturais.

Palavras-chave: Bumba Meu Boi. Protagonismo Feminino. Maria Mocó. Cultura Popular.

Abstract/ Resumen:
The research analyzes the documentary Heiress of Bumba Meu Boi: the feminine force in the culture of Granja, produced by CEJA Guilherme Gouveia, in Granja (CE). Focused on the female protagonism in popular culture, the study highlights the trajectory of Maria do Livramento dos Santos Ferreira, Maria Mocó, in Bumba Meu Boi. Using qualitative methodology and case study, it investigates women's resistance and empowerment strategies, the challenges faced in a scenario dominated by male figures and the potential of the documentary in promoting gender equality. The results indicate that audiovisual production serves as an effective tool for female appreciation and visibility, contributing to break gender stereotypes, expanding the inclusive understanding of popular culture and strengthening the cultural identity of the Northeast. Thus, the research highlights the importance of educational and cultural actions for the recognition of women in artistic traditions and in the preservation of cultural manifestations.

Keywords: *Bumba Meu Boi. Female Protagonism. Maria Mocó. Popular Culture.*

[1] Bacharel em Administração pela Universidade Anhanguera – Uniderp. Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Licenciado em Docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Professor do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Guilherme Gouveia.

1 INTRODUÇÃO

A trajetória da mulher no campo das artes tem sido, historicamente, marcada por caminhos desafiadores, permeados por uma persistente invisibilidade, marginalização e inferioridade. Apesar de suas contribuições significativas para a riqueza e diversidade das manifestações culturais em suas inúmeras formas, o reconhecimento pleno e a afirmação incontestável de suas obras, saberes e protagonismos ainda enfrentam barreiras estruturais e consolidadas. Essas barreiras são, em grande medida, produto de estruturas sociais patriarcais persistentes, que tendem a privilegiar e supervalorizar a produção artística masculina, relegando as criações femininas a um plano secundário ou, pior ainda, ao esquecimento.

Diante desse cenário desigual e injusto, torna-se não apenas relevante, mas imperativo, direcionar um olhar crítico e atento para as iniciativas que intencionalmente buscam romper com essa lógica excludente. É essencial dar voz e, sobretudo, visibilidade às mulheres artistas, suas experiências, suas perspectivas únicas e suas trajetórias singulares. Ao destacar suas contribuições, desafiamos as narrativas dominantes e promovemos uma compreensão mais completa e equitativa do cenário artístico e cultural.

Esta pesquisa aborda o processo de reconhecimento e afirmação das mulheres nas diversas manifestações artísticas, um campo onde, historicamente, suas contribuições foram frequentemente subvalorizadas ou invisibilizadas. Com um foco específico na realidade cultural de Granja, Ceará, busca-se compreender as dinâmicas locais que permeiam a participação feminina e sua visibilidade nas tradições artísticas da região, contribuindo para um entendimento mais equitativo do cenário cultural.

Para tanto, tomaremos como estudo de caso o documentário em curta-metragem intitulado *Herdeira do Bumba Meu Boi: a força feminina na cultura de Granja* (CEJA GUILHERME GOUVEIA, 2024). O documentário é uma produção das estudantes artistas Maria do Livramento dos Santos Ferreira e Cecília da Costa Oliveira, do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Guilherme Gouveia, situada em Granja (CE). A obra competiu na categoria Cinema, segmento Pessoa sem Deficiência, durante o VIII Festival Alunos que Inspiram de 2024 e ganhador em primeiro colocado na Etapa Regional da 4ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação. Publicado no YouTube em 3 de maio de 2024, o vídeo já acumulava 131 visualizações e 23 curtidas até a data da informação, fazendo parte de um canal com 63 inscritos.

Este documentário, concebido e desenvolvido no âmbito do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Guilherme Gouveia, em Granja (CE), reforça o papel das mulheres

como pilares da tradição cultural local e emerge como uma ferramenta potencialmente poderosa para evidenciar o papel importante e, muitas vezes negligenciado, das mulheres na preservação, transmissão e continuidade de uma manifestação cultural tradicional e profundamente enraizada na identidade nordestina como o Bumba Meu Boi.

A escolha do Bumba Meu Boi como foco principal desta análise não é ocasionalmente. Esta rica e complexa manifestação cultural, reconhecida como patrimônio cultural imaterial brasileiro, possui uma trajetória fortemente ligada em figuras masculinas em suas representações mais tradicionais. Contudo, o título sugestivo do documentário aponta para um possível e necessário deslocamento dessa perspectiva histórica. Ele sinaliza um movimento de destaque para a atuação feminina, sua significativa atuação em diversos âmbitos e sua grande importância para a vitalidade e a evolução dessa expressão artística no contexto particular de Granja (CE), tendo como figura central a trajetória de Maria do Livramento dos Santos Ferreira (Maria Mocó), aluna do CEJA Guilherme Gouveia.

A presente investigação parte da seguinte hipótese central: O documentário *Herdeira do Bumba Meu Boi: a força feminina na cultura de Granja* (CEJA GUILHERME GOUVEIA, 2024) atua como um agente impulsionador para o reconhecimento e a afirmação das mulheres nas manifestações artísticas de Granja (CE), ao destacar as contribuições de figuras como Maria Mocó, desafiar estereótipos de gênero e evidenciar suas estratégias de resistência e empoderamento no cenário cultural local.

Para testar essa hipótese e aprofundar nossa compreensão sobre a temática, definimos o seguinte objetivo geral: Analisar a contribuição do documentário *Herdeira do Bumba Meu Boi: a força feminina na cultura de Granja* (CEJA GUILHERME GOUVEIA, 2024) para o reconhecimento e a afirmação das mulheres nas manifestações artísticas granjenses.

Como objetivos específicos: Investigar de que maneira o documentário Herdeira do Bumba Meu Boi evidencia a participação e as contribuições das mulheres na cultura popular de Granja (CE), especialmente no Bumba Meu Boi; Identificar os desafios específicos enfrentados pelas mulheres artistas na cultura popular de Granja (CE), conforme potencialmente retratado no documentário, na trajetória de Maria Mocó; Analisar as possíveis estratégias de resistência e empoderamento utilizadas pelas mulheres para garantir seu espaço, visibilidade e reconhecimento no Bumba Meu Boi e em outras formas de expressão artística em Granja (CE); e Discutir o potencial do documentário como ferramenta pedagógica e de transformação social no que concerne à valorização do protagonismo feminino na arte e na cultura local.

A presente pesquisa se justifica pela urgência em visibilizar e valorizar as contribuições femininas no campo artístico e cultural, especialmente em contextos de cultura popular onde as hierarquias de gênero podem ser particularmente acentuadas. Ao analisar um estudo de caso específico como o documentário em estudo, buscamos oferecer inspirações relevantes sobre as dinâmicas de gênero no cenário artístico local e sobre o potencial de produções audiovisuais como instrumentos de mudança e de promoção da equidade.

Compreender as experiências, os desafios e as estratégias das mulheres artistas em Granja (CE), através do olhar sobre Maria Mocó, podem fornecer subsídios importantes para o desenvolvimento de políticas culturais mais inclusivas e para o fortalecimento do protagonismo feminino em outras comunidades e manifestações artísticas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Bumba Meu Boi é uma manifestação cultural brasileira que integra dança, música, teatro e narrativa oral, refletindo a diversidade cultural do país. Suas origens encontram-se na pluralidade das culturas indígena, africana e europeia, cuja influência foi determinante para a formação dessa tradição ao longo dos séculos. Reconhecido por sua relevância enquanto expressão de memória coletiva e resistência cultural, o Bumba Meu Boi é amplamente estudado sob as perspectivas antropológica e sociológica. Em 2011, foi registrado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como Patrimônio Cultural do Brasil, reafirmando a importância da manifestação na preservação das tradições populares e no fortalecimento da identidade nacional (BRASIL, 2011).

O Bumba Meu Boi, enquanto expressão cultural brasileira rica e diversa, tem sido historicamente marcado pela predominância masculina, tanto em sua composição quanto em suas representações. Os papéis principais e as personagens femininas, como as sinhás, são frequentemente representados por homens, o que reflete uma estrutura de gênero tradicional. No entanto, discussões contemporâneas apontam para a necessidade de maior inclusão e protagonismo feminino. Um exemplo dessa mudança é a atuação de Maria Mocó – conhecida como Herdeira do Boi de seu pai, João Evangelista dos Santos (João Mocó) – que, longe de ser uma mera “brigante” em papel coadjuvante, tem assumido um papel de liderança como Contramestra na manifestação do Bumba Meu Boi em Granja (CE). Desafiando estereótipos e conquistando espaço em uma manifestação tradicionalmente dominada por homens. Sua participação representa um avanço significativo na valorização das mulheres, desafiando as normas culturais e promovendo uma visão mais inclusiva e diversa dessa tradição popular.

João Evangelista dos Santos, conhecido como João Mocó, foi um notável Mestre da Cultura Popular do Ceará, título que recebeu em 2006, em reconhecimento à sua dedicação ao Bumba Meu Boi. Natural da cidade de Granja (CE), situada no litoral oeste do estado, Mestre João Mocó desempenhou um papel importante na preservação e transmissão dessa tradição cultural (MAPA CULTURAL DO CEARÁ, [s.d.]). Ao longo de sua vida, deixou um legado com a sua manifestação, consolidando-se como uma figura central no cenário cultural local. Mesmo após seu falecimento em 18 de abril de 2017, sua memória e contribuição permanecem vivas, especialmente por meio de sua herdeira, Maria Mocó, que dá continuidade a essa rica expressão da cultura popular.

Conforme explicado por Everton Oliveira Barbosa no documentário (CEJA GUILHERME GOUVEIA, 2024, 3 min 9 s), após o falecimento de seu João Mocó, sua filha Maria assume para si a cultura do Bumba Meu Boi. Ela herda essa manifestação que, anteriormente, era transmitida de homem para homem, quebrando esse ciclo masculino e resgatando-a de uma forma muito particular, preservando-a em nossos dias. Percebe-se, nesse folguedo, não apenas a presença do elemento português – representado pelo amo, o mestre do boi – mas também podem ser citadas as figuras de africanos, afrodescendentes, indígenas e caboclos. Esses componentes da cultura brasileira são percebidos, sobretudo em Granja, na representação feminina. Curiosamente, na origem, essas personagens de mulheres eram representadas por homens que se travestiam para as apresentações; somente a partir do período do Mestre João Mocó é que ele começa a inserir mulheres em suas manifestações.

A relação entre gênero, arte e cultura popular é rica e diversa. As teorias feministas e os estudos de gênero têm desempenhado um significativo papel na desconstrução de narrativas dominantes que historicamente marginalizaram as mulheres do campo artístico e cultural. Conforme discutido por Cereijo (2021), o mundo da arte, historicamente marginalizou as mulheres. A questão levantada por Nochlin (2016, p. 4), “Por que não houve grandes mulheres artistas?” é um ponto de partida importante para esta discussão. O movimento feminista buscou abordar esse desequilíbrio, desafiando as estruturas que o perpetuam, argumentando que as estruturas sociais e institucionais impediram o desenvolvimento e o reconhecimento de talentos femininos.

Nochlin (2016) propõe uma perspectiva alternativa para a questão, sugerindo uma mudança delicada no olhar:

> […] como fizeram algumas feministas, que existe na arte uma diferença entre o tipo de grandiosidade para as mulheres e para os homens, postulando, desse modo, a existência de um estilo feminino distinto e reconhecível, diferente nas suas

> qualidades expressivas e baseado no caráter especial da situação e da experiência da mulher. (NOCHLIN, 2016, p. 4)

Assim, Hill (2018) afirma que ao invés de questionar o porquê da ausência de grandes mulheres artistas, a pergunta central deve ser “onde estão as mulheres?”, buscando ativamente encontrá-las e dar visibilidade à sua produção, que historicamente foi negligenciada ou obscurecida. Essa busca por reconhecimento se torna fundamental para reescrever a história da arte de forma mais inclusiva e representativa.

De acordo com Dauphin et al. (2001), é importante reconhecer a dupla interpretação da palavra cultura. Tradicionalmente, o termo está associado às capacidades intelectuais e às produções do intelecto. No entanto, a antropologia define cultura como o conjunto de significados expressos em discursos ou comportamentos aparentemente não relacionados à cultura, como modelos herdados, símbolos enraizados e formas de expressão que permitem ao indivíduo comunicar, manter e expandir seu conhecimento e visões sobre a vida. Nos estudos sobre as mulheres, a mudança da interpretação clássica para uma abordagem cultural representa uma forma indireta de lidar com um desafio. Ao evitar colocar as mulheres no âmbito das produções intelectuais, evita-se a análise dos mecanismos de exclusão e, principalmente, a análise das diferenças de gênero no mesmo nível de abstração teórica que o parentesco, a política e a economia.

No âmbito da cultura popular, como aponta Brandão (2007, p. 57), “O saber popular é um saber construído coletivamente, mas as mãos que o constroem e o transmitem têm gênero, história e identidade, que frequentemente são apagados pela generalização do ‘tradicional’.” Desse modo, as mulheres desempenham um papel importante ao preservar e transmitir saberes tradicionais no âmbito familiar e local. Porém, suas contribuições muitas vezes são invisibilizadas ou inseridas no “folclore anônimo” (FERREIRA; SALES, 2023). Para Ferreira e Sales (2023), esse anonimato esconde a autoria feminina, essencial para a construção da identidade cultural.

Estudos sobre performance e expressão corporal mostram como as mulheres desafiam normas de gênero estabelecidas ao dominar corpos, gestos e vozes em manifestações populares, como o Bumba Meu Boi. Essas ações reivindicam protagonismo e autonomia (BUTLER, 2003). Dessa forma, a lente dos estudos de gênero permite identificar como as mulheres resistem a estereótipos e negociam espaços de poder, subvertendo expectativas culturais associadas ao gênero.

Nesse contexto teórico, o documentário em questão se insere como uma possível narrativa contra-hegemônica, ao destacar a força feminina em uma manifestação cultural tradicionalmente marcada pela presença masculina. A análise do documentário revela que as mulheres não apenas participam, mas também desempenham papéis cruciais na organização, na performance e na transmissão do saber relacionado ao Bumba Meu Boi em Granja (CE).

A interseccionalidade, conceito desenvolvido por Crenshaw (1989), também se torna relevante para compreendermos como diferentes marcadores sociais, como raça, classe e sexualidade, se cruzam e modulam as experiências das mulheres no campo artístico. Mulheres negras, indígenas, LGBTQIAPN+ e de outras minorias frequentemente enfrentam barreiras adicionais para o reconhecimento e a afirmação de suas expressões artísticas.

De acordo com Teixeira et al. (2024), as representações sociais sobre o ser mulher variam individualmente, mas mantêm temas recorrentes. A vivência feminina é frequentemente descrita como uma "batalha", embora também traga aspectos positivos. Características como afetividade e resiliência estão presentes nas percepções, ao lado de narrativas que destacam os desafios sociais. Essas exigências podem gerar sentimentos de opressão, reforçando a dualidade entre dificuldades e recompensas na experiência de ser mulher.

Assim, este capítulo ressalta a complexa relação entre gênero, arte e cultura popular. Ao analisar a histórica exclusão feminina sob a ótica do feminismo e dos estudos de gênero, e ao ampliar a visão de cultura, evidencia a necessidade de reconhecer a presença e o papel ativo das mulheres, incluindo suas performances e saberes na cultura popular. A perspectiva interseccional enriquece essa análise, considerando as barreiras enfrentadas por minorias. Esta base conceitual é fundamental para compreender o papel e a representação das mulheres no Bumba Meu Boi em Granja (CE), onde suas contribuições, muitas vezes invisíveis, são essenciais.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa. O objeto central de análise é o documentário intitulado *Herdeira do Bumba Meu Boi: a força feminina na cultura de Granja*, produzido pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Guilherme Gouveia, em Granja (CE), para o VIII Festival Alunos que Inspiram, Edição 2024. A produção audiovisual enfoca o protagonismo feminino na cultura popular

local, com destaque para a trajetória de Maria do Livramento dos Santos Ferreira (Maria Mocó), aluna do CEJA Guilherme Gouveia.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por sua natureza plural e por permear diversas áreas do conhecimento. “A pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 21). Essa caracterização implica que ela não se prende a um único conjunto rígido de métodos ou teorias, adaptando-se e utilizando diferentes lentes teóricas (como a etnografia, a fenomenologia, a teoria crítica) e variadas técnicas (observações, entrevistas, análise documental) para compreender em profundidade os fenômenos sociais complexos em seu contexto. Tal característica reflete a própria complexidade do mundo social, permitindo uma visão mais abrangente e contextualizada ao reconhecer que a realidade é interpretada a partir de múltiplas perspectivas. A capacidade de ser “contradisciplinar” sugere, ainda, que a pesquisa qualitativa pode desafiar pressupostos de outras áreas ao focar na subjetividade, nos significados e nas experiências vividas, aspectos não capturados por abordagens puramente quantitativas, ressaltando assim a flexibilidade, a riqueza e a complexidade inerentes a essa prática investigativa.

Yin (2015) descreve o estudo de caso como um método empírico para investigar fenômenos atuais inseridos em seu contexto real, sendo particularmente útil quando as fronteiras entre o fenômeno e seu ambiente não são nítidas. Essa abordagem explora a complexidade da situação, buscando entender o “como” e o “porquê” de determinados eventos ou processos ocorrerem em seu ambiente natural, onde o pesquisador tem pouco controle sobre as variáveis. A força do estudo de caso reside justamente nessa capacidade de lidar com situações em que o contexto é tão essencialmente ligado ao fenômeno que separá-los prejudicaria o entendimento. Por ser empírico, ele se baseia na coleta de múltiplas fontes de evidência, como documentos, entrevistas e observações, para construir uma análise rica e detalhada da realidade investigada. No presente estudo, a fonte é exclusivamente o documentário *Herdeira do Bumba Meu Boi: a força feminina na cultura de Granja* (CEJA GUILHERME GOUVEIA, 2024).

A investigação partiu da hipótese de que o referido documentário atua como um agente impulsionador para o reconhecimento e a afirmação das mulheres nas manifestações artísticas de Granja (CE). Para verificar essa hipótese, o objetivo geral foi analisar a contribuição do documentário para esse reconhecimento e afirmação. Guiaram a análise os

seguintes objetivos específicos: investigar como o documentário evidencia a participação e as contribuições femininas na cultura popular granjense, especialmente no Bumba Meu Boi; identificar os desafios enfrentados pelas mulheres artistas na cultura local, conforme retratado na trajetória de Maria Mocó; analisar as estratégias de resistência e empoderamento utilizadas pelas mulheres para garantir espaço e visibilidade; e discutir o potencial pedagógico e de transformação social do documentário no que concerne à valorização do protagonismo feminino na arte e cultura locais.

A análise do documentário foi realizada à luz do referencial teórico sobre gênero, arte e cultura popular apresentado anteriormente, buscando interpretar os elementos narrativos e visuais. A escolha deste estudo de caso justifica-se pela urgência em visibilizar as contribuições femininas na cultura popular e pelo potencial de produções audiovisuais como instrumentos de mudança e promoção da equidade.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise do documentário *Herdeira do Bumba Meu Boi: a força feminina na cultura de Granja* (CEJA GUILHERME GOUVEIA, 2024) revela não apenas as barreiras de gênero enfrentadas por Maria Mocó, mas também como sua posição social e sua vivência enquanto mulher nordestina se entrelaçam para moldar sua experiência no Bumba Meu Boi. Por meio dessa análise, foi possível verificar a contribuição do documentário para o reconhecimento e a afirmação das mulheres nas manifestações artísticas em Granja (CE), tendo a trajetória de Maria Mocó como ponto de partida. Assim, os resultados obtidos a partir do documentário e do referencial teórico, que serão discutidos a seguir, corroboram a hipótese central da pesquisa: a de que o documentário atua como um agente impulsionador para o reconhecimento e a afirmação das mulheres nas manifestações artísticas de Granja (CE), ao destacar as contribuições de figuras como Maria Mocó, desafiar estereótipos de gênero e evidenciar suas estratégias de resistência e empoderamento no cenário cultural local.

Evidenciou-se que o documentário retrata a participação ativa das mulheres na cultura popular local, especialmente no Bumba Meu Boi. A atuação de figuras como Maria Mocó é apresentada como fundamental, posicionando as mulheres como guardiãs do conhecimento e mantenedoras da tradição oral. As narrativas e imagens ilustram mulheres em papéis de destaque, desafiando a histórica associação masculina à manifestação, o que ressoa com a perspectiva de Hill (2018) sobre a necessidade de visibilizar a presença feminina negligenciada na arte. No contexto granjense, o documentário mostra mulheres no centro da

manifestação, desempenhando diversos papéis, como as damas, as meninas-moças que conduzem o camaleão e a dança do bode, que é entoada apenas por meninas e mulheres.

A presença de mulheres em papéis como “as damas” e “as meninas-moças” nas apresentações do camaleão e do bode exemplifica a mudança significativa na dinâmica de gênero dentro do Bumba Meu Boi de Granja (CE), onde elas assumem posições de destaque e contribuem ativamente para a vitalidade e continuidade da manifestação cultural.

O depoimento de Geovane Pereira (Geovane Mocó), neto do Mestre João Mocó, ressalta um marco significativo na tradição cultural de Granja, ao afirmar que Maria Mocó “é a primeira contramestra de um grupo cultural aqui em Granja, [...] é uma grande mulher” (CEJA GUILHERME GOUVEIA, 2024, 4 min 43 s). Esta declaração, vinda de um membro da família, o mestre atual do Bumba Meu Boi, não apenas confere reconhecimento pessoal a Maria Mocó, mas também sublinha uma importante ruptura com a histórica predominância masculina na manifestação cultural local. Ao assumir a posição de contramestra, Maria Mocó desafia as normas de gênero tradicionalmente associadas à manifestação e personifica a quebra de um ciclo onde a liderança era repassada exclusivamente entre homens, como mencionado anteriormente na fala de Everton Oliveira Barbosa. Sua ascensão a esse papel válida a hipótese da pesquisa sobre o documentário como agente que evidencia o protagonismo feminino e reforça sua imagem como figura central na preservação e evolução da cultura popular granjense, justificando a admiração expressa na qualificação de “grande mulher”.

Figura 1 – Maria Mocó, “Herdeira do Boi”.

Fonte: CEJA Guilherme Gouveia (2024).

A análise do documentário evidencia o comprometimento de Maria do Livramento dos Santos Ferreira, conhecida como Maria Mocó, em perpetuar o legado de seu pai, Mestre João Mocó (CEJA GUILHERME GOUVEIA, 2024, 2 min 48 s). Reconhecida como “Herdeira do Boi”, conforme Imagem 1 acima, ela assume um papel central e de grande responsabilidade ao dar continuidade à rica expressão cultural do Bumba Meu Boi, mantendo viva essa manifestação. Sua atuação como Contramestra e sua posição como guardiã do conhecimento e mantenedora da tradição oral representam a preservação de um significativo legado familiar e cultural para Granja (CE).

Em relação aos desafios, a trajetória de Maria Mocó, conforme apresentada, sugere barreiras persistentes. Percebe-se a possível necessidade de legitimação constante dos papéis femininos, a luta contra estereótipos de gênero arraigados e uma menor visibilidade em comparação a figuras masculinas. O próprio título do documentário aponta para uma conquista de espaço tradicionalmente não concedido, ecoando as reflexões de Cereijo (2021) sobre as estruturas patriarcais que dificultam o reconhecimento feminino. O foco na força feminina reconhece implicitamente uma dinâmica de poder desigual a ser transformada.

O documentário ilustra também estratégias de resistência e empoderamento. Táticas como a ocupação de papéis de liderança por Maria Mocó, a transmissão de conhecimentos e a criação de novas formas de expressão dentro da tradição são visíveis. A própria produção do documentário pelo CEJA funciona como estratégia de visibilidade e legitimação. Ao darem seus testemunhos, as mulheres retratadas desafiam estereótipos e reivindicam seus espaços, demonstrando agência e capacidade de evolução da tradição, em consonância com as discussões sobre performance como resistência (BUTLER, 2003).

A realização do documentário no âmbito educacional do CEJA Guilherme Gouveia demonstra o potencial da educação e do audiovisual como ferramentas de valorização cultural. Ao implementar o projeto, a instituição engaja a comunidade na produção cultural, com atenção às questões de gênero e compromisso com a igualdade. Isso se alinha à visão de Marques (2013), onde mulheres se destacam como protagonistas ao inserir suas narrativas nos espaços públicos, subvertendo processos de invisibilidade. A análise revelou benefícios concretos da produção: o registro e preservação da memória, a ampliação da visibilidade de Maria Mocó, o fortalecimento de uma identidade cultural inclusiva, o estímulo ao debate e o empoderamento da participante.

Discute-se, por fim, o potencial pedagógico e de transformação social do documentário. Ao destacar o protagonismo feminino, ele oferece um instrumento para

desconstruir estereótipos de gênero. Sua veiculação no contexto do “VIII Festival Alunos que Inspiram” demonstra o potencial de sensibilização sobre equidade de gênero. O documentário pode servir como material didático, inspirando futuras gerações a construir um cenário mais inclusivo. A experiência de Maria Mocó oferece um modelo que contribui para um reconhecimento mais amplo das contribuições femininas na cultura popular.

Em suma, o documentário atua como agente impulsionador para o reconhecimento feminino nas artes em Granja (CE). Os resultados não apenas elucidam a dinâmica de gênero local, mas também reforçam a importância de produções audiovisuais como ferramentas de visibilidade e transformação social na cultura popular. A iniciativa do CEJA configura-se como ação pedagógica e cultural relevante, promovendo a valorização cultural e o desenvolvimento de habilidades. As implicações deste estudo são pertinentes para políticas culturais que promovam a equidade de gênero e valorizem a diversidade artística local, dialogando com estudos sobre a invisibilidade feminina na cultura popular (BRANDÃO, 2007; FERREIRA; SALES, 2023). Futuras pesquisas poderiam aprofundar a análise de marcadores como raça e classe na participação de outras mulheres na cultura local.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, centrado na análise do documentário *Herdeira do Bumba Meu Boi: a força feminina na cultura de Granja* (CEJA GUILHERME GOUVEIA, 2024), cumpriu seu objetivo de investigar como a produção contribui para o reconhecimento e a afirmação das mulheres nas manifestações artísticas locais, focando na experiência de Maria Mocó. Os resultados confirmam a hipótese central: o documentário funciona como um agente impulsionador, evidenciando o papel feminino, desafiando estereótipos de gênero e destacando estratégias de resistência no cenário cultural de Granja (CE).

A principal contribuição desta pesquisa reside na demonstração do potencial da produção audiovisual, especialmente quando desenvolvida no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como ferramenta eficaz para dar visibilidade e valorizar grupos historicamente marginalizados. Ao focar na experiência das mulheres, cuja participação fundamental muitas vezes permanece invisível, o documentário rompe com essa subvalorização, registrando memórias, ampliando a visibilidade das artistas, fortalecendo uma identidade cultural mais inclusiva e estimulando o debate sobre gênero na cultura popular. Além disso, a pesquisa aprofunda a compreensão sobre as dinâmicas de gênero específicas do contexto cultural analisado, revelando o protagonismo feminino na preservação e inovação do

Bumba Meu Boi, ao mesmo tempo em que aponta os desafios persistentes e as estratégias de afirmação utilizadas pelas mulheres.

A iniciativa do CEJA Guilherme Gouveia em realizar este projeto evidencia o papel crucial da educação aliada à produção audiovisual na promoção da valorização cultural e na garantia de espaço para as vozes e experiências de suas alunas. A trajetória inspiradora de Maria Mocó, celebrada no documentário, não só cumpre um papel relevante no reconhecimento das artistas de Granja (CE), mas também oferece valiosas reflexões sobre o potencial da arte e da educação como instrumentos de transformação social e promoção da equidade de gênero. Sua história serve como um testemunho da força, resiliência e contribuição essencial das mulheres para a vitalidade da cultura popular brasileira.

Para estudos futuros, sugere-se aprofundar a análise do impacto local do documentário por meio das percepções do público e das transformações socioculturais decorrentes; realizar estudos comparativos com outras produções sobre protagonismo feminino na cultura popular brasileira; e investigar as relações de gênero e a participação masculina dentro das expressões culturais de Granja (CE) para uma compreensão mais completa das dinâmicas locais. Portanto, esta pesquisa reforça a relevância de direcionar o olhar acadêmico para produções culturais locais e para o protagonismo feminino nas artes populares.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Dossiê de Registro: Complexo Cultural do Bumba Meu Boi do Maranhão**. Brasília: IPHAN, 2011.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003. (Publicado originalmente como Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity, em 1990).

CEJA GUILHERME GOUVEIA. **Herdeira do Bumba Meu Boi: a força feminina na cultura de Granja.** [Documentário em curta-metragem]. YouTube, MAI. 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2PKxlGKyL7Y&t=13s. Acesso em: 2 ABR 2025.

CEREIJO, Débora Fernanda Souza. **A Artista Contemporânea e o Design como Amplificador da sua Voz**. 2021. Monografia (Bacharelado em Design) - Escola de Artes e Arquitetura, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**, Chicago, v. 1989, p. 139-167, 1989.

DAUPHIN, Cécile; FARGE, Arlette; FRAISSE, Geneviève; PERROT, Michelle; SCHMITT PANTEL, Pauline; THÉBAUD, Françoise. Cultura e poder das mulheres: ensaio de historiografia. **GÊNERO**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 7-30, 2. sem. 2001.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERREIRA, Cinara; SALES, Denise (orgs.). **Escrita de mulheres e figurações de gênero: volume 2**. Porto Alegre: Bestiário/Class, 2023.

HILL, Cecilia Fajardo. Onde estão as artistas mulheres? **Arte Que Acontece**, ago. 2018. Disponível em: https://www.artequeacontece.com.br/onde-estao-as-artistas-mulheres. Acesso em: 7 ABR 2025.

MAPA CULTURAL DO CEARÁ. Mestre João Mocó. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: https://mapacultural.secult.ce.gov.br/agente/9185/. Acesso em: 16 ABR 2025.

MARQUES, Olavo Ramalho. **Sobre raízes e redes: territorialidades, memórias e identidades entre populações negras em cidades contemporâneas no sul do Brasil**. 2013. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/78159/000895232.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 16 ABR 2025.

NOCHLIN, Linda. **Por que não houve grandes mulheres artistas?** Tradução de Juliana Vacaro. São Paulo: Edições Aurora, 2016. ISBN 978-85-5688-003-1

TEIXEIRA, Ana Alice; SILVA, Ana Carolina Dias; ANTUNES, Maria Clara; POLLI, Gabriela Machado. Representações sociais sobre ser mulher na sociedade contemporânea. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 44, e2024000111, 2024.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

A FORÇA DA MULHER: como a arte contribui para a construção do empoderamento feminino nas escolas

THE POWER OF WOMEN: how art contributes to building female empowerment in schools

Maria Reginalda da Silva[1]
Bruno Pinheiro Américo[2]

Resumo:
Este relato de experiência tem como objetivo apresentar reflexões sobre o despertar do empoderamento feminino no contexto escolar, por meio de uma apresentação artística composta por música e cordel. Busca-se debater sobre de que forma a arte pode contribuir para o reconhecimento da importância da atuação da mulher na história da humanidade e como pode ser abordada em contextos educacionais com o propósito de oportunizar à classe estudantil, debates acerca da desigualdade social sob a perspectiva de gênero. A experiência foi realizada na Escola de Ensino Médio Fenelon Rodrigues Pinheiro, situada no município de Solonópole-CE. A metodologia adotada consistiu na análise da apresentação artística "A força da mulher", a qual propôs reflexões sobre as formas pelas quais as mulheres enfrentam e superam adversidades, utilizando cordéis de poetisas locais, músicas conhecidas nacionalmente, além de falas pautadas nas superações e vitórias das mulheres, acompanhadas por violão. A partir das análises, evidenciou-se a importância de abordar tais temáticas no ambiente escolar, através da arte – especialmente quando apresentada por professores - favorecendo a receptividade e o engajamento do público discente.

Palavras-chave: Empoderamento feminino. Arte na escola. Educação e gênero. Cordel. Música.

Abstract:
This paper presents an experience report aimed at fostering female empowerment within the school environment through an artistic performance that combined music and cordel literature. The initiative sought to demonstrate how art can serve as an educational tool to promote recognition of women's historical roles and to encourage discussions on social inequality from a gender perspective. The activity was carried out at Fenelon Rodrigues Pinheiro High School, located in Solonópole, Ceará, Brazil. The methodology involved analyzing the performance entitled The Power of Women, which emphasized the strategies women use to confront and overcome adversity. The presentation featured cordéis written by local female poets, nationally known songs, and narratives of women's experiences of resilience, accompanied by guitar. The results indicate that the approach of gender themes through art - especially when conducted by teachers - favors student engagement and stimulates critical reflections on gender equality.

Keywords: *Female empowerment. Art in school. Education and gender. Cordel literature. Music.*

[1] Mestra em Letras (UERN). Coordenadora escolar na EEM Fenelon Rodrigues Pinheiro – Solonópole – Ce. Orcid:
[2] Professor Especialista em Língua Inglesa atuando nas Disciplinas de Arte e Inglês na EEM Fenelon Rodrigues Pinheiro – Solonópole-CE

1 INTRODUÇÃO

A desigualdade de gênero é uma problemática histórica e estrutural que atravessa diversas esferas da vida social, inclusive o ambiente escolar. No cotidiano das instituições educacionais, são recorrentes as situações que evidenciam a persistência de estereótipos, silenciamentos e assimetrias de poder que afetam principalmente as meninas e mulheres. Essa realidade compromete não apenas o pleno desenvolvimento das estudantes, mas também a construção de uma educação verdadeiramente equitativa e inclusiva. Diante desse cenário, surge a necessidade de pensar práticas pedagógicas que contribuam para o fortalecimento das identidades femininas, valorizem suas vivências e possibilitem a reflexão crítica sobre as desigualdades de gênero. É nesse contexto que a arte — em suas múltiplas linguagens — se apresenta como um instrumento potente de sensibilização, expressão e transformação. Mais do que elemento decorativo, quando integrada ao cotidiano escolar de maneira intencional e reflexiva, mobiliza afetos, provoca questionamentos e fomenta processos de empoderamento.

A proposta deste trabalho surgiu da observação, no contexto da Escola de Ensino Médio Fenelon Rodrigues Pinheiro, no município de Solonópole – CE, da carência de espaços que valorizassem as experiências e vozes femininas. Partiu-se do pressuposto de que o contato com produções artísticas voltadas ao universo feminino — como o cordel, a música e a poesia — funciona como catalisador para o desenvolvimento da autoestima, da consciência crítica e do sentimento de pertencimento entre as alunas.

A partir disso, o objetivo geral deste relato é refletir sobre como a arte pode contribuir para o despertar do empoderamento feminino na escola, tendo como base uma apresentação artística intitulada *A força da mulher*, realizada pela professora Reginalda Silva e pelo professor Bruno Américo. Como objetivos específicos, pretende-se: (a) compreender a recepção da apresentação por parte do público-alvo; (b) analisar os elementos artísticos utilizados e sua relação com a temática de gênero; e (c) avaliar os impactos da ação na percepção das estudantes sobre si mesmas e sobre o papel social da mulher. A hipótese que orienta este trabalho é a de que práticas pedagógicas mediadas por expressões artísticas, especialmente quando conduzidas por professore(a)s e voltadas à valorização da identidade feminina, favorecem o engajamento do(a)s estudantes e criam um ambiente propcio à reflexão sobre desigualdade de gênero, estimulando o empoderamento das alunas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escola, como espaço social e cultural, reflete e, por diversas vezes, reproduz as desigualdades estruturais presentes na sociedade. Entre essas, destaca-se a de gênero, cujas marcas se manifestam de forma sutil e persistente nos discursos, nas práticas pedagógicas, nos materiais didáticos e nas relações interpessoais no ambiente escolar.

O gênero deve ser compreendido como uma construção social que estrutura relações de poder e sua reprodução cotidiana impacta diretamente o modo como meninas e meninos são socializado(a)s. Esse conceito é um marco nos estudos de gênero e traz uma contribuição essencial para a compreensão de que gênero é uma construção social, desvinculando-o da ideia de uma essência biológica ou natural das identidades femininas e masculinas. Ao afirmar que o termo "gênero" se refere às "construções culturais" e às "origens exclusivamente sociais" das identidades de homens e mulheres, Scott desestabiliza qualquer entendimento essencialista de gênero, reforçando que o que se entende por "ser homem" ou "ser mulher" varia historicamente e é construído socialmente.

Seu argumento também destaca a utilidade conceitual do termo gênero ao longo da ampliação dos estudos sobre sexualidade, pois ele permite separar práticas sexuais (como orientação e comportamento sexual) dos papéis de gênero (como normas sociais que definem o que se espera de homens e mulheres). Isso contribui para desmontar os estereótipos que naturalizam desigualdades e legitima a crítica a instituições diversas que, muitas vezes, reforçam esses papéis por meio de práticas pouco reflexivas ou inclusivas. Assim, o entendimento de Scott é fundamental para embasar qualquer proposta educacional que busque promover a equidade de gênero.

No contexto escolar, essa perspectiva possibilita criar espaços em que meninas e meninos possam repensar suas identidades para além dos papéis historicamente determinados, o que é central em ações voltadas ao empoderamento feminino e reconhecimento da importância da mulher para a sociedade. Ao trazer a arte como linguagem crítica, como a apresentação propõe, essa desconstrução torna-se ainda mais potente, por operar não apenas no plano racional, mas também no afetivo e simbólico.

Segundo Louro (1997), a escola historicamente tem desempenhado um papel normatizador dos corpos e das identidades, operando na manutenção de padrões comportamentais vinculados às expectativas de gênero, afirmando que “A escola é atravessada pelos gêneros" (LOURO, 1997, p. 89). Essa afirmação destaca como as instituições educacionais participam da construção das identidades de gênero e da

sexualidade, oferecendo uma análise crítica sobre as práticas pedagógicas e os discursos escolares que moldam essas identidades.

Nesse contexto, torna-se urgente repensar práticas pedagógicas que questionem tais normatividades e possibilitem a construção de uma educação comprometida com a equidade, que promova o respeito à diversidade e incentive a reflexão crítica acerca das relações de poder que atravessam a questão de gênero. A Secretaria de Educação do Estado do Ceará vem possibilitando essa reflexão por meio de projetos, ações e programas como: a) Escola, espaço de reflexão; b) Projeto Professor Diretor de Turma e suas aulas de Formação para a Cidadania; c) Selo Escola Acolhedora; d) temática anual de 2024 – Equidade de Gênero e Proteção das Mulheres; e) Semana Maria da Penha etc. Isso implica, antes de tudo, reconhecer e transformar a ideia de que os espaços escolares não são neutros, mas historicamente marcados por relações de poder que tendem a privilegiar determinadas identidades em detrimento de outras e, dessa forma, assumir uma postura crítica diante das estruturas que perpetuam desigualdades sociais, em especial aquelas baseadas em gênero.

Uma educação comprometida com a equidade deve promover, de forma intencional e contínua, o respeito à diversidade de identidades, corpos, histórias e formas de expressão presentes no ambiente escolar. Isso significa desenvolver, no âmbito escolar, atividades e discussões que levem a classe estudantil a compreender como normas sociais, culturais e históricas moldam os papéis atribuídos a homens e mulheres, muitas vezes de forma excludente e desigual, formando pessoas questionadoras quanto as estruturas que sustentam a desigualdade e, assim, atuem de maneira transformadora em seus contextos sociais.

A introdução de práticas pedagógicas que abordem essas temáticas de maneira sensível e fundamentada é um caminho potente para fomentar a criticidade e o empoderamento das alunas, especialmente quando essas práticas dialogam com suas realidades e experiências, modificando o ambiente escolar, tornando-o um espaço de resistência, criação e afirmação de novos sentidos para as mulheres. E que, também, possibilitem os homens a repensarem suas práticas, de modo que tornem-se respeitosos e entendam que mulheres e homens precisam ter os mesmos direitos nas diversas relações existentes no meio social em que vivem e coabitam.

2.2 O PAPEL DA ARTE NA EDUCAÇÃO

A arte, ao provocar sensações, despertar emoções e mobilizar reflexões, constitui-se como um importante instrumento pedagógico. Mais do que uma atividade complementar ou

recreativa, ela pode ocupar lugar central na formação dos sujeitos, permitindo que estudantes expressem suas subjetividades, desenvolvam senso crítico e se conectem com realidades diversas.

Ana Mae Barbosa (2010) destaca que o ensino de arte contribui para a formação integral do sujeito, à medida que articula razão e emoção, estética e ética. Quando inserida no contexto escolar de forma crítica e intencional, potencializa a aprendizagem e amplia o repertório cultural do(a)s estudantes, permitindo leituras mais sensíveis e complexas da realidade. Dewey (1934) defende que a experiência estética está diretamente ligada ao processo de aprendizagem significativa, pois envolve o engajamento ativo do sujeito com o objeto artístico, nos mostrando que a arte estimula a curiosidade, a reflexão e a sensibilidade, dessa forma, não apenas comunicando conteúdos, mas formando consciências, tornando-se fundamental para o aprendizado. Para Freire (2020), a educação deve ser um ato de criação e recriação do mundo, e a arte é uma poderosa aliada nesse processo, sendo um canal para a expressão de sentimentos e percepções, e para a construção de identidades, aguçando os sentidos, a imaginação e promovendo a tolerância à ambiguidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 garante esse espaço:

> A educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas, por meio dele, a criança amplia-se a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender Arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (BRASIL, 1998, p.19).

Em suma, é importante trazer a arte para o ensino de todos os componentes curriculares, pois é uma ferramenta que promove a aprendizagem significativa e prazerosa, deixando um legado de sentido para estudantes. É um meio que colabora para promover a apreensão de quaisquer objetos de conhecimento, não limitando-se a uma parte no horário escolar, mas deve permear na íntegra o que concerne ao estudo em geral.

2.2.1 O cordel como ferramenta de aprendizagem na sala de aula

O cordel, gênero da literatura, tradicional manifestação cultural, tem se destacado como uma ferramenta pedagógica muito valiosa para o ambiente escolar, especialmente por seu potencial de articulação entre oralidade, escrita, cultura e criticidade. No campo da educação, o gênero textual deve ser utilizado como recurso interdisciplinar, envolvendo todos

os componentes curriculares, não somente na Arte-Educação ou na Língua Portuguesa, mas como ferramenta para desenvolver habilidades de leitura, interpretação, produção textual, expressão oral e reflexão crítica. Por meio da leitura e produção de cordéis, estudantes e docentes exercitam suas práticas textuais como produtores ou leitores, ampliando seu repertório cultural e passando a compreender a linguagem como instrumento de construção de sentidos e de intervenção social quando utilizado para reflexões sobre temas sociais, como o empoderamento feminino, o racismo, as discriminações, entre outros. De acordo com Menezes (1977, p. 33):

> A literatura popular em verso, embora contribua no conjunto para a estabilidade e continuidade de uma cultura, pode atuar também, e de fato o faz, no sentido de favorecer a mudança social, assim como pode constituir um meio de ação política, programada e intencional, ou meramente implícita.

O autor ressalta que textos advindos da literatura popular, como o cordel, apresenta forte carga simbólica e histórica, sendo um veículo de saberes populares, denúncias sociais, celebrações e resistência. Ao ser inserido na escola, contribui para a valorização da cultura e o fortalecimento da identidade regional, rompendo com a lógica de uma educação centrada apenas em referências hegemônicas. Dessa forma, inserir o cordel na prática pedagógica é reconhecer a riqueza da cultura popular brasileira e seu potencial formativo. É também uma forma de promover uma educação dialógica, emancipadora e inclusiva, que respeita os saberes dos estudantes e os convida a serem autores de suas próprias narrativas.

Quando acontece a proposta de leitura e produção de cordéis sobre inquietações femininas, oportuniza a discussão sobre questões de gênero, igualdade, representatividade e justiça social, criando pontes entre o conhecimento cognitivo e a experiência cotidiana do(a)s aluno(a)s. Nesse sentido, o uso pedagógico do cordel vai além da estética literária, torna-se uma prática de letramento crítico, despertando no(a)s estudantes o desejo de se expressar, de contar suas histórias e de ocupar os espaços de fala com autonomia e protagonismo.

2.2.2 A música para refletir temáticas sensíveis na escola

A música, como linguagem artística e expressão cultural, possui um lugar privilegiado no processo educativo. Sua presença na escola extrapola os limites do entretenimento e da sensibilização estética, tornando-se uma ferramenta potente para a reflexão crítica de temáticas sociais, históricas, políticas e existenciais. No contexto educacional, a música pode ser utilizada como facilitadora de debates, de análises textuais e ainda como recurso para o

desenvolvimento da empatia, da escuta ativa e da criticidade. Compreendida como fenômeno social, carrega valores, discursos e representações que, quando discutidos em sala de aula, possibilitam a desconstrução de estereótipos e a problematização das relações sociais. Ao ser inserida de forma crítica no currículo, ela favorece o desenvolvimento de competências ligadas à cidadania, como o respeito à diversidade, a compreensão das diferenças e a valorização das manifestações culturais. Assim

> Pode contribuir com a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo/ linguístico, psicomotor e sócio-afetivo da criança, pois, já que estão todos correlacionados; áreas indissociáveis formam um único ser provido de necessidades, seja social, seja afetiva. (Soares; Rubio 2012, p.1)

Para os autores, a música tem se mostrado um rico acervo de reflexões sobre temas como desigualdade social, racismo, gênero, política, afetividade, entre outros, revelando narrativas densas e potentes que, quando analisadas no espaço escolar, conectam estudantes à realidade social e o convidam à reflexão crítica. Além disso, músicas compostas ou interpretadas por mulheres, especialmente nos contextos de resistência e luta por direitos, têm papel fundamental na construção de identidades e no fortalecimento de narrativas femininas. O trabalho com essas canções no ambiente escolar fomenta o empoderamento de alunas, incentiva o reconhecimento de vozes historicamente silenciadas e amplia o repertório cultural de toda a comunidade escolar.

3 METODOLOGIA

A apresentação artística “A força da mulher”, surgiu da necessidade de promover, no ambiente escolar, reflexões críticas acerca das múltiplas formas de violência e desigualdade que atingem as mulheres rotineiramente, bem como da urgência de valorizar suas histórias de resistência, coragem e superação. Através da música e do cordel, buscou-se sensibilizar estudantes para as questões de gênero, para isso, utilizou-se a performance artística como estratégia metodológica, em que houve um espaço expressivo de escuta, reconhecimento e valorização da experiência feminina, promovendo diálogo com a classe estudantil e fomentando o empoderamento, especialmente das alunas. Com o objetivo de possibilitar reflexões sobre os desafios enfrentados pelas mulheres na sociedade contemporânea, sobre a importância da resistência e do empoderamento feminino, ressaltando também as vitórias que as mulheres conseguem quando superam desafios e conquistam espaços que antes eram inalcançáveis.

A metodologia utilizada consistiu na realização de uma apresentação artística de 10 minutos, encenada com voz e violão, contemplando a leitura de cordéis escritos pelas poetisas solonopolenses Cleidismar Maria, Edilania da Silva, Francisca das Chagas e Reginalda Silva. Houve ainda a execução de músicas que dialogam com o tema do empoderamento feminino. Após, foi realizada uma roda de conversa, em que houve a oportunidade de ligar a apresentação às questões que ressaltam a importância de ressignificar o papel da mulher na sociedade e o reconhecimento da sua atuação na história. Foram selecionados trechos das seguintes músicas: *Tigresa* (Gal Costa), *Maria, filha do sertão* (Rita de Cássia) e *Maria, Maria* (Elis Regina). Na mesma *performance* foram articulados trechos que denunciam o preconceito, o machismo, o abandono, o silenciamento e outras formas de violência de gênero, mas também que exaltam a força, a esperança e a resistência das mulheres. A condução foi feita pela professora Reginalda Silva e o professor Bruno Américo, com apoio de recursos musicais e vocais ao vivo.

A coleta de impressões e análises do público foi através de perguntas após a apresentações, em que se registrou as respostas, além de fotografias e vídeos. Para Bell (2008), os registros visuais e escritos contribuem para uma análise mais densa e crítica do objeto de estudo, pois facilitam a triangulação dos dados e a validação interpretativa ao confrontar diferentes formas de representação da realidade observada. No caso de práticas pedagógicas com cunho artístico, como apresentações culturais ou intervenções com música e poesia, os registros audiovisuais capturam gestos, emoções e disposições corporais, enquanto os escritos revelam percepções, sentidos atribuídos e aprendizagens significativas.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A realização da apresentação *A Força da Mulher* possibilitou a concretização de importantes conquistas no campo pedagógico, artístico e social, evidenciadas durante e após a apresentação. Os principais resultados observados foram: a) Ampliação da consciência crítica dos estudantes: foi perceptível o engajamento discente com as temáticas abordadas, especialmente no que diz respeito à identificação das diversas formas de violência que atingem as mulheres, em que o público demonstrou sensibilidade e interesse pelos temas, refletindo criticamente sobre as desigualdades de gênero e seus impactos na sociedade. b) Valorização da cultura local e das vozes femininas da comunidade: a inclusão de cordéis escritos por poetisas locais despertou um sentimento de pertencimento e admiração pela produção cultural da própria região. As autoras foram reconhecidas como agentes culturais de

resistência e expressão, tornando-se referências para que mulheres do meio estudantil se empoderassem, fortalecendo sua autoestima e encorajamento quanto à escrita de textos sobre essa e outras temáticas. c) Fortalecimento de atitudes de respeito e empatia no ambiente escolar: a abordagem artística e sensível provocou no(a)s participantes um reposicionamento diante de comportamentos discriminatórios, despertando a valorização da diversidade, o respeito aos direitos das mulheres e o reconhecimento da importância da equidade de gênero no cotidiano escolar e no meio social em que vivem. d) Integração efetiva entre arte, educação e cidadania: a apresentação revelou-se uma ferramenta didático-pedagógica potente, capaz de articular emoção, conhecimento e crítica social. A união entre música, poesia e reflexão foi eficaz na formação de uma consciência cidadã entre estudantes, evidenciando o papel transformador da arte na educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apresentação *A Força da Mulher* revelou-se uma importante iniciativa pedagógica ao aliar arte e educação na abordagem crítica das questões de gênero no ambiente escolar. A experiência demonstrou que a utilização de linguagens artísticas — como a música e o cordel — pode ser um meio eficaz de promover reflexões profundas, sensibilizar o público estudantil e fortalecer a construção de uma cultura escolar mais inclusiva, equitativa e comprometida com os direitos humanos. Além disso, a proposta promoveu o fortalecimento de práticas pedagógicas inovadoras, nas quais a arte deixa de ser apenas um complemento curricular e passa a ocupar lugar central na formação ética, estética e cidadã dos sujeitos escolares.

As principais contribuições deste trabalho residem na criação de espaços de escuta e expressão sobre as múltiplas formas de violência que atingem as mulheres, assim como na valorização da produção cultural local, com ênfase nas vozes femininas da própria comunidade. A *performance* artística, construída e apresentada por professores, ampliou o envolvimento e o interesse discente, possibilitando o reconhecimento da força das mulheres e a problematização de estruturas patriarcais ainda presentes no cotidiano social e escolar.

Como indicativos para estudos futuros, sugere-se a ampliação dessa proposta para outras unidades escolares e a investigação sistemática do impacto de atividades artísticas no desenvolvimento de atitudes empáticas e críticas entre a classe estudantil. Também se recomenda o aprofundamento teórico sobre a relação entre arte, gênero e educação, com vistas à elaboração de políticas pedagógicas mais efetivas no enfrentamento das desigualdades de gênero nas escolas. Assim, reafirma-se o potencial da arte como instrumento de

transformação social e de empoderamento feminino, especialmente quando utilizada com intencionalidade pedagógica, sensibilidade e compromisso com a equidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. e T. de BASTOS. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2020.

BELL, Judith. **Projeto de Pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. 4a.Ed. Porto Alegre: ARTMED, 2008.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MENEZES, E. D. B. de. Para uma leitura sociológica da literatura de cordel em Revista Ciências Sociais. **Revista de Ciências Sociais**, v. 8, n. 1-2, p. 7-87, Fortaleza, 1977. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/44436/100473. Acesso em: 22 nov. 2024

SCOTT, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, 20 (2), 71-99.

SOARES, M. A.; RUBIO, J. A. S. A Utilização da Música no Processo de Alfabetização. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 3, nº 1,São Roque, 2012. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Maura.pdf. Acesso em: 27 de outubro de 20124.

ARTCULT INTERSECCIONALIDADES: um alerta sobre a misoginia em escalas e uma súplica para equidade de gênero

ARTCULT INTERSECTIONALITES: *a warning about misogyny on a large scale and a plea for gender equity*

Aluísio Ferro Miranda[1]
Wellington Ferreira Barros[2]
Luara Sophia Batista Moreira[3]

Resumo:
O presente trabalho pertence ao planejamento continuado da EEMTI Prefeito Dário Campos Feijó conduzido pelo projeto ARTCULT oriundo do grupo Cultura na Veia (2019), que abordou temas socioeducacionais urgentes por meio da arte e cultura e nas vivências das aulas de História e na Eletiva Memória e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Com a aquiescência da comunidade e orientação assertiva da SEDUC-CE, em consonância com a temática "Educação e equidade de gênero: contribuições docentes para uma escola plural, inclusiva e acolhedora", o projeto objetivou ações pedagógicas para abordar a história patriarcal, machista, sexista e misógina que tangenciam o valor feminino. É destacado o modelo interseccional do ímpeto, visto que as opressões ocorrem de maneiras simultâneas, afetando intensamente mulheres negras, indígenas, ciganas e deficientes. Usando o letramento racial sobre a violência e discriminação contra as mulheres, promove uma ótica das causas e consequências problematizadas com ações educativas que contribuam para inclusão e proteção. É imperativo que a sociedade esteja engajada para o cumprimento das políticas públicas e leis, almejando que as mulheres sejam inseridas em funções políticas, legislativas, judiciárias e executivas. O ARTCULT interseccionalidades urge como diretriz fulcral visando um alunado mais consciente e respeitador para mudar esse modelo pérfido.

Palavras-chave: Educação. Equidade. Interseccionalidade.

Abstract:
This work is part of the ongoing planning of EEMTI Prefeito Dário Campos Feijó, led by the ARTCULT project originating from the Cultura na Veia group (2019), which addressed urgent socio-educational issues through art and culture and in the experiences of History classes and in the Afro-Brazilian and Indigenous Memory and Culture Elective. With the acquiescence of the community and assertive guidance from SEDUC-CE, in line with the theme "Education and gender equity: teaching contributions for a plural, inclusive and

[1] Professor/a-orientador/a: Graduado em História pela Universidade Erstadual Vale do Acaraú – UVA; Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Católica Nossa Senhora das Vitórias - FCNSV; Especialista em Antropologia pela FAVENI; SPE. Coordenador Escolar da EEMTI Nossa Senhora do Livramento.
[2] Professor/a-orientador/a: Graduado em História pela Universidade Erstadual Vale do Acaraú – UVA
Observação: até 4 (quatro) estudantes e 2 (dois/duas) professores/as.
[3] Professor/a-orientador/a: Graduado em História pela Universidade Erstadual Vale do Acaraú – UVA
Observação: até 4 (quatro) estudantes e 2 (dois/duas) professores/as.

welcoming school", the project aimed at pedagogical actions to address the patriarchal, sexist, sexist and misogynistic history that touches on feminine value. The intersectional model of impetus is highlighted, since oppressions occur simultaneously, intensely affecting black, indigenous, gypsy and disabled women. Using racial literacy on violence and discrimination against women, it promotes a perspective on the causes and consequences problematized with educational actions that contribute to inclusion and protection. It is imperative that society is engaged in the fulfillment of public policies and laws, aiming for women to be included in political, legislative, judicial and executive functions. ARTCULT intersectionalities is urgently needed as a key guideline aiming at a more aware and respectful student body to change this perfidious model.

Keywords: *Palavra-chave 1. Palavra-chave 2. Palavra-chave 3.*

1 INTRODUÇÃO

O sexismo, capacitismo e o racismo, quando interligados, afetam diretamente a vida das mulheres negras. Essas estruturas estão enraizadas nos âmbitos social, cultural, econômico e político do Brasil, influenciando, assim, a construção identitária dessas mulheres subjugadas por uma ordem de poder heteronormativa de caráter idealizador envolvido por esteriotipias. De acordo com Angela Davis (2016), é essencial compreender a interseção dessas opressões sem hierarquizá-las, pois elas se manifestam de maneira simultânea e interdependente. Dessa forma, a identidade de gênero está intrinsecamente associada à identidade racial, tornando impossível dissociar a experiência de ser mulher da experiência de ser negra. Quando combinadas, essas dimensões produzem desafios e significados específicos, distintos daqueles que seriam percebidos isoladamente.

Sob essa perspectiva, as mulheres negras encontram-se submetidas a um sistema de privilégios e desigualdades estruturais que opera tanto no âmbito de gênero – por meio do sexismo – quanto no de raça. Essa realidade se manifesta desde as relações familiares até a inserção e ascensão no mercado de trabalho, evidenciando um regime social que impõe padrões e expectativas sobre a feminilidade.

Djamila Ribeiro (2017), em O que é lugar de fala?, aponta que a construção histórica do papel da mulher esteve sempre vinculada a uma posição de subalternidade, na qual a mulher negra, além de sofrer com as imposições sexistas, também carrega os impactos do racismo estrutural. Dessa forma, a figura feminina foi moldada a partir de narrativas que a colocam como servil, responsável pelos cuidados e silenciada em suas próprias experiências.

O racismo, nesse sentido, manifesta-se de duas formas: por um lado, como um preconceito estruturado por meio de estereótipos e generalizações, como discutido por Fanon

(2008), em que a pele negra é associada a atributos negativos de maneira automática e desumanizante. Por outro lado, ele opera como um sistema de opressão institucionalizado, sustentado por construções históricas que perpetuam relações de dominação e marginalização.

Sob a ótica da Psicologia Crítica, autores como Martín-Baró (1996) destacam que a ideologia racista não apenas separa os indivíduos de sua realidade coletiva, mas também impede que compreendam as estruturas concretas que sustentam as desigualdades. Assim, essa ideologia serve para manter as hierarquias sociais ao naturalizar as injustiças e reforçar a manutenção do poder por determinados grupos em detrimento de outros.

As mulheres negras estão inseridas em uma estrutura social que perpetua desigualdades interseccionais, combinando opressões de gênero e raça que impactam suas vivências em diferentes âmbitos, desde as relações familiares até as oportunidades profissionais. Esse sistema sexista e racista historicamente impôs narrativas que definem a feminilidade com base na subordinação e na servidão, marginalizando ainda mais as mulheres negras.

Kimberlé Crenshaw (2002), ao discutir a interseccionalidade, enfatiza que "as experiências das mulheres negras não podem ser compreendidas apenas a partir da opressão de gênero ou de raça isoladamente, pois essas categorias interagem de maneira complexa, criando formas específicas de discriminação" (p. 177). Dessa forma, a interseccionalidade se torna essencial para compreender como essas mulheres são afetadas por múltiplos sistemas de dominação que reforçam desigualdades estruturais.

Essa intersecção de opressões não apenas afeta as oportunidades sociais e econômicas das mulheres negras, mas também impacta sua subjetividade e saúde mental. Desde a infância, a exposição a essas violências influencia a construção de identidade e reforça padrões de exclusão. Assim, compreender a interseccionalidade não é apenas um exercício acadêmico, mas uma necessidade para a análise das dinâmicas sociais concretas que sustentam essas desigualdades, como se oberva em DAVIS (2017).

> Se as mulheres negras fossem livres, isso significaria que todos os outros também teriam que ser livres, pois a nossa liberdade exigiria a destruição de todos os sistemas de opressão. A luta das mulheres negras, historicamente, sempre esteve vinculada a uma crítica abrangente ao capitalismo, ao racismo e ao patriarcado, evidenciando que qualquer movimento de libertação que ignore essas interseções está fadado a ser incompleto e insuficiente. **(DAVIS, 2017, p. 51).**

A interseccionalidade da opressão contra as mulheres é um fenômeno que se manifesta de forma estrutural, histórica e sistemática, sendo intensificado quando atravessado por

marcadores sociais como raça, etnia, deficiência e classe social. No Brasil, as desigualdades de gênero estão intrinsecamente ligadas a um passado colonial escravocrata, que moldou hierarquias de poder e naturalizou violências contra grupos socialmente marginalizados. Mulheres negras, indígenas, quilombolas e com deficiência, por exemplo, enfrentam barreiras não apenas no acesso à educação e ao mercado de trabalho, mas também no reconhecimento de sua cidadania plena. Essa realidade evidencia que a opressão de gênero não pode ser analisada de maneira isolada, uma vez que se entrelaça a outras formas de discriminação, criando um cenário de vulnerabilidade agravada.

No contexto brasileiro, os índices de feminicídio e violência de gênero revelam a persistência de uma cultura patriarcal e misógina que normaliza agressões físicas, psicológicas e institucionais contra as mulheres. De acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), a cada hora, ao menos uma mulher sofre violência doméstica no país, sendo as mulheres negras as principais vítimas. Além disso, no que tange à participação política e econômica, as desigualdades de gênero ainda se mostram latentes, visto que a presença feminina nos espaços de tomada de decisão é reduzida, e a equiparação salarial entre homens e mulheres permanece distante.

No estado do Ceará, essa problemática se agrava devido a disparidades regionais que afetam de maneira ainda mais intensa as mulheres em situação de vulnerabilidade. O estado apresenta elevados índices de violência contra a mulher, sobretudo nas periferias urbanas e em comunidades rurais, onde o acesso a políticas públicas de proteção e acolhimento ainda é insuficiente. Mulheres indígenas e quilombolas cearenses enfrentam, além da violência de gênero, processos de marginalização territorial e sociopolítica que restringem seus direitos básicos e dificultam a denúncia de abusos.

A violência contra a mulher no Ceará atingiu índices alarmantes nos últimos anos. De acordo com o Boletim *Elas Vivem*, da Rede de Observatórios da Segurança, em 2024 foram registrados 207 casos de violência de gênero, representando um aumento de 21,1% em relação a 2023, quando ocorreram 171 casos. Além disso, os feminicídios passaram de 42 em 2023 para 45 em 2024. Notavelmente, 56 dessas violências foram cometidas por parceiros ou ex-parceiros das vítimas. Esses dados evidenciam a necessidade urgente de políticas públicas eficazes e ações comunitárias para combater a violência de gênero no Estado (REDE DE OBSERVATÓRIOS DA SEGURANÇA, 2024).

Diante desse cenário de múltiplas opressões, torna-se fulcral aprofundar a análise sobre como essas estruturas não apenas moldam a vida das mulheres negras, mas também

influenciam a dinâmica social como um todo. Se o entrelaçamento entre racismo e machismo sustenta desigualdades persistentes, como é possível desconstruir essas narrativas e promover equidade?

A interseccionalidade emerge como uma abordagem essencial para compreender as múltiplas formas de opressão que afetam as mulheres, considerando fatores como raça, classe, etnia, sexualidade e deficiência. Conforme destacado por Fialho e Sousa (2019), a escola desempenha um papel crucial na formação de valores culturais e sociais, sendo um espaço onde crianças e jovens passam boa parte de suas vidas.

Em 2024, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) estabeleceu como temática norteadora a "Equidade de gênero e proteção das mulheres", enfatizando a importância de uma escola plural, inclusiva e acolhedora. A EEMTI Prefeito Dário Campos Feijó, localizada em Martinópole e pertencente à CREDE 04 - Camocim, tem a responsabilidade de atuar como articuladora na desconstrução de estigmas machistas e na prevenção da violência contra a mulher. Nesse contexto, o projeto **ARTCULT Interseccionalidades** expandiu significativamente essa discussão, promovendo atividades formativas, debates e ações culturais que envolveram não apenas a comunidade escolar, mas também cidades adjacentes da regional. Ao consolidar um espaço de diálogo e transformação social, a iniciativa fortaleceu o compromisso da escola com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Perante tantas provocações e reflexões suscitadas, resta a pergunta: até onde podemos avançar na luta contra a misoginia e na promoção da equidade?

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: VIOLÊNCIA, SUBJUGAÇÃO DAS MULHERES NEGRAS, GÊNERO E POLÍTICA E O VIÉS CAPACITISTA

A violência simbólica, conforme definida por Pierre Bourdieu (1998), refere-se a formas sutis e naturalizadas de dominação que reforçam desigualdades estruturais por meio da cultura, da linguagem e das práticas sociais. No contexto das mulheres negras, essa violência opera na imposição de estereótipos depreciativos, na exclusão de espaços de poder e na desvalorização de suas experiências e saberes. A internalização dessas normas reforça relações de subordinação e dificulta a ruptura com sistemas de opressão.

De acordo com Bourdieu (1998):

> A violência simbólica é aquela forma de violência que é exercida sobre um agente social com a sua cumplicidade, ou seja, com o desconhecimento da própria violência que é exercida. [...] O essencial da violência simbólica é que ela consegue ser reconhecida como legítima, mascarando as relações de dominação sob a aparência da naturalidade. Esse tipo de violência age principalmente por meio dos esquemas

> de percepção, de apreciação e de ação que os dominados interiorizam, muitas vezes sem consciência do que está em jogo (BOURDIEU, 1998, p. 202).

A compreensão da violência simbólica, conforme teorizada por Bourdieu, é fundamental para desnudar os mecanismos sutis que sustentam a dominação masculina em sociedades marcadas pela hegemonia de padrões heteronormativos. Essa forma de violência atua silenciosamente ao naturalizar desigualdades, legitimando estruturas de poder que marginalizam sujeitos considerados desviantes da norma hegemônica. No caso das mulheres, especialmente as mulheres negras, a cultura machista perpetua estereótipos que as colocam em posições de subalternidade, reforçando práticas misóginas travestidas de tradições sociais ou "papéis naturais". A heteronormatividade, ao se articular com o machismo, aprofunda essa dominação ao ditar modelos rígidos de feminilidade que excluem, inferiorizam e silenciam outras formas de existência. Assim, a violência simbólica não apenas mantém o status quo, como também torna os próprios sujeitos dominados cúmplices involuntários desse sistema, ao internalizarem as regras que os oprimem.

Judith Butler (2003) argumenta que a construção do gênero é um processo performativo sustentado por discursos que normatizam o que é considerado feminino e masculino. No caso das mulheres negras, essas normas são atravessadas pelo racismo estrutural, que define suas identidades a partir de padrões de subalternidade. Essa interseccionalidade de opressões resulta na marginalização dessas mulheres em diferentes âmbitos sociais, perpetuando ciclos de exclusão.

Michel Foucault (1975) destaca que o poder se manifesta por meio de dispositivos disciplinares que regulam os corpos e as subjetividades. Para as mulheres negras, essas práticas de controle se expressam na vigilância sobre seus corpos, na erotização compulsória de sua imagem e na criminalização de suas condutas. Essa forma de violência simbólica não apenas limita suas possibilidades de ação, mas também reforça hierarquias sociais que naturalizam sua opressão.

A interseccionalidade proposta por Kimberlé Crenshaw (1991) demonstra que a violência simbólica contra as mulheres negras não pode ser analisada apenas sob a ótica do gênero ou da raça isoladamente. Essas categorias interagem de maneira complexa, criando formas específicas de discriminação. No Brasil, essa realidade se reflete nas dificuldades de acesso ao mercado de trabalho, na maior incidência de violência doméstica e na baixa representatividade política dessas mulheres.

Para Crenshaw (1991):

> A interseccionalidade oferece um meio para se examinar como diferentes formas de opressão interagem em contextos específicos, refletindo a maneira como as mulheres negras são muitas vezes deixadas à margem de discursos feministas que focalizam exclusivamente o gênero e de discursos antirracistas que focalizam exclusivamente a raça. Essa exclusão reforça uma política de silenciamento que negligencia as experiências de quem vive na interseção dessas categorias (CRENSHAW, 1991, p. 1243).

No ambiente escolar, a violência simbólica se manifesta na ausência de referências positivas sobre mulheres negras nos materiais didáticos, na desvalorização de suas histórias e na perpetuação de discursos que as colocam em posições de inferioridade. Segundo Ribeiro (2017), essa exclusão compromete a construção da identidade das estudantes negras, impactando sua autoestima e seu desempenho acadêmico.

A análise interseccional proposta por Crenshaw torna-se ainda mais urgente quando incorporamos o capacitismo como mais uma camada de opressão que atravessa os corpos das mulheres negras com deficiência. Essas mulheres são historicamente invisibilizadas tanto nas discussões sobre gênero e raça quanto nos debates sobre deficiência, vivendo uma interseção de marginalizações que acentuam sua exclusão social. Como destaca Luciana Lopes, ao refletir sobre a invisibilidade dessas existências: “a mulher negra com deficiência é atravessada por múltiplas formas de opressão que não se somam, mas se entrelaçam e se potencializam, criando experiências singulares de exclusão” (LOPES, 2017, p. 92). A cultura capacitista, ao se articular com o racismo e o sexismo, reforça estigmas de dependência, inferioridade e improdutividade, desumanizando esses corpos e impedindo que suas vozes sejam reconhecidas como legítimas.

É imprescindível diante desse cenário que as instituições educacionais adotem políticas que combatam a violência simbólica e promovam a equidade racial e de gênero, além da adoção de uma ótica acolhedora para as causas PCDs, porquanto esse fator torna ainda mais intensiva a opressão. A valorização da cultura afro-brasileira, a inclusão de referências femininas negras no currículo escolar e a capacitação de educadores para lidar com a diversidade de pessoas com deficiências e a formação estudantil perante uma escola acolhedora e protagonista são estratégias essenciais para essa transformação.

> Ser uma pessoa com deficiência, carregando estigmas sociais de ser mulher e negra, reforça a sua vulnerabilidade e a torna carente de reconhecimento tanto na esfera identitária, quanto na econômica, relativizando a inclusão social. [...] Mulheres pretas com deficiência ocupam o lugar da intersecção das opressões e, por isso, vivem desafios mais acentuados, como a falta de acesso ao mercado de trabalho, à educação, à saúde, ao transporte e, principalmente, à sua própria subjetividade. As

> opressões se retroalimentam, apagando narrativas, limitando potencialidades e perpetuando a exclusão. (MENEZES, 2023, p. 107-108).

Na EEMTI Prefeito Dário Campos Feijó, a implementação de projetos como o ARTCULT Interseccionalidades tem se mostrado uma ferramenta eficaz na desconstrução de estigmas racistas, capacitistas e sexistas perante a prática docente. Ao promover debates, atividades artísticas e formações sobre a interseccionalidade, a escola se torna um espaço de resistência e empoderamento para as estudantes negras, estimulando sua participação ativa na sociedade.

Nesse sentido do fazer pedagógico da escola foi teorizado junto à comunidade e nos planejamentos a premissa de uma educação que preza pelo respeito mútuo. Rovai e Oliveira (2020) destacam a relevância de uma abordagem crítica na formação docente, articulando educação em direitos humanos e questões de gênero:

> "Compreender a Educação para os Direitos Humanos, voltada à questão de gênero na formação e na prática docente, importa em perceber o seu papel na construção de identidades de homens e mulheres, permeadas por relações de poder, desigualdades e tensões dentro e fora do espaço escolar. Significa debater com os educadores sobre como processos educacionais contribuem para reforçar ou questionar a naturalização de preconceitos que embasam sistemas de dominação entre homens e mulheres." (ROVAI; SILVA, 2024, p. 29).

A experiência da EEMTI Prefeito Dário Campos Feijó evidencia como a escola pode se consolidar como uma comunidade educativa comprometida com a justiça social e a equidade. Ao assumir uma postura ativa diante das desigualdades estruturais, a escola ultrapassa sua função tradicional de transmissão de conteúdos e se posiciona como um espaço de escuta, acolhimento e transformação. O projeto ARTCULT Interseccionalidades exemplifica esse movimento ao articular saberes acadêmicos, expressões culturais e vivências das estudantes em torno de questões raciais, de gênero e de classe. Fomentar o protagonismo das alunas negras e promover o diálogo com a realidade social, a escola fortalece sua função política e cidadã, contribuindo ativamente para a desconstrução de estigmas e para a construção de uma sociedade mais plural e democrática.

Ao incorporar práticas pedagógicas pautadas nas diversas intersecções e na valorização das identidades historicamente marginalizadas, a EEMTI Prefeito Dário Campos Feijó reafirma seu compromisso com uma educação emancipadora, crítica e inclusiva. Essa perspectiva não apenas reconhece as múltiplas dimensões da desigualdade vivenciadas pelas alunas negras, periféricas e com deficiência, mas também propicia um ambiente onde suas narrativas e potencialidades são legitimadas como parte do currículo escolar. Tal abordagem rompe com a lógica da homogeneização e promove o exercício pleno da cidadania ao

considerar os sujeitos em sua complexidade. Dessa forma, a escola não apenas responde às demandas de seu território, mas se posiciona como agente ativa na construção de um projeto educativo comprometido com a justiça social, a equidade e os direitos humanos.

3 METODOLOGIA

Este estudo foi conduzido inicialmente por meio de uma abordagem qualitativa, com foco na compreensão aprofundada das práticas e percepções envolvidas no contexto investigado. As práticas tiveram caráter introdutório e exploratório, ancorando-se em um percurso empírico de natureza indutiva nas primeiras predições. Para a coleta e análise das informações, foram mobilizados procedimentos bibliográficos e de pesquisa-ação, de modo a integrar teoria e prática na vivência escolar. O desenvolvimento da investigação se deu em etapas articuladas, incluindo a observação direta das dinâmicas escolares, a realização de entrevistas com docentes e discentes, a análise interpretativa dos dados obtidos para o destaque quantitativo e, por fim, o diálogo reflexivo com os estudantes a fim de validar os sentidos construídos ao longo do processo. Essa trajetória metodológica buscou garantir rigor investigativo e, ao mesmo tempo, respeitar a singularidade dos sujeitos e contextos envolvidos.

Para a coleta e análise das informações, foram empregados procedimentos bibliográficos e de pesquisa-ação, com o objetivo de integrar teoria e prática no cotidiano escolar. Essa trajetória metodológica buscou assegurar o rigor investigativo, ao mesmo tempo em que respeitou a singularidade dos sujeitos e contextos envolvidos.

As atividades incluíram desfiles temáticos, exposições visuais e performances que exaltavam a resistência e a identidade dessas mulheres como protagonistas de suas histórias. Dentre essas ações, destaca-se a montagem da peça **“Cadê meu celular? Eu vou ligar pro 180”**, que, por meio da linguagem cênica, denunciava a violência doméstica e convocava o público à reflexão sobre os canais de proteção à mulher. A proposta artística incorporou elementos da música popular brasileira como instrumento de conscientização e denúncia. A canção *Maria da Vila Matilde (Porque se a da Penha é brava, imagina a da Vila Matilde)*, interpretada por Elza Soares (2015), foi utilizada como recurso didático e estético durante as encenações, evocando de maneira contundente as diversas formas de violência sofridas por mulheres negras e periféricas, além de reforçar a importância dos canais de denúncia, como o Disque 180. Essa obra tornou-se um marco no projeto por sua força simbólica e pelo engajamento das estudantes em todas as etapas da criação — da elaboração do roteiro à

atuação —, promovendo um processo formativo que aliou arte, crítica social e empoderamento.

Figura 1 - Encenação das diversas artes cênicas criadas pelas alunas do projeto:

Fonte: registros do pesquisador Aluísio Ferro Miranda

Na EEFTI Chico Mundoca, o projeto ARTCULT Interseccionalidades ampliou sua atuação ao incorporar as tradições culturais do ciclo junino como espaço de reflexão crítica e valorização das lutas sociais. A quadrilha temática intitulada **"Maria Maria"**, inspirada na canção de Milton Nascimento, foi concebida como uma performance simbólica em homenagem à força e à resistência das mulheres brasileiras, sobretudo daquelas marcadas por trajetórias de exclusão. A coreografia, os figurinos e as cenas intercaladas na apresentação dramatizavam situações de opressão, como o trabalho exaustivo, a violência doméstica e a invisibilidade social, ao mesmo tempo em que exaltavam a potência da sororidade, da ancestralidade e do protagonismo feminino. Como afirma Paulo Freire (1996), a educação deve ser um ato político e libertador, capaz de ressignificar experiências e promover a consciência crítica dos sujeitos. Nessa perspectiva, a quadrilha tornou-se não apenas uma manifestação festiva, mas uma estratégia pedagógica de resistência e transformação. Além disso, ao relacionar a cultura popular aos processos educativos, potencializa-se a construção de uma escola que reconhece e valoriza os saberes das comunidades, aproximando o currículo da realidade vivida pelos estudantes.

Figura 2 - Quadrilha Quadridoca da EEFTI CHICO MUNDOCA

Fonte: registro do pesquisador Aluísio Ferro Miranda

Ademais, a metodologia adotada neste trabalho buscou articular investigação e ação pedagógica em uma perspectiva dialógica, sensível às múltiplas dimensões da realidade escolar. Ao integrar escuta ativa, análise crítica, produção artística e envolvimento direto da comunidade educativa, o percurso metodológico permitiu não apenas a coleta de dados relevantes, mas também a construção coletiva de saberes. As experiências vivenciadas ao longo do processo — das entrevistas às encenações, das leituras teóricas às performances culturais — revelaram a potência transformadora da escola quando esta se abre à pluralidade de vozes e ao enfrentamento das desigualdades.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADO

O projeto **ARTCULT Interseccionalidades** emergiu como uma iniciativa pedagógica comprometida com a transformação social a partir da escuta, da arte e da valorização das múltiplas identidades que compõem o espaço escolar. Ao promover ações integradas entre teoria crítica, práticas culturais e formação cidadã, o projeto possibilitou a construção de um espaço dialógico que deu visibilidade às experiências das alunas negras, indígenas, periféricas e com deficiência. A abordagem interseccional — fundamentada em autoras como Kimberlé Crenshaw (2002) e Carla Akotirene (2019) — permitiu compreender a misoginia não como uma violência isolada, mas como um fenômeno estrutural que se manifesta em diferentes

escalas: na linguagem, no currículo, nas relações interpessoais e nas estruturas institucionais da escola.

As vivências promovidas pelo projeto revelaram impactos qualitativos significativos, tanto nos sujeitos envolvidos diretamente quanto no clima institucional da escola. As encenações teatrais, os desfiles temáticos, as exposições e as rodas de conversa não apenas sensibilizaram os participantes sobre a gravidade da violência simbólica e da misoginia, como também proporcionaram momentos de fortalecimento da autoestima e da consciência crítica das alunas.

Outro aspecto relevante foi a maneira como o projeto contribuiu para a formação continuada dos professores e professoras envolvidos. Os momentos formativos propiciaram o contato com referenciais teóricos antes pouco explorados no cotidiano pedagógico, como os estudos decoloniais e as epistemologias feministas negras.

Considerando todos esses desdobramentos qualitativos, torna-se necessário observar como tais experiências se refletem em dados objetivos que possam respaldar a relevância do projeto para além do campo simbólico. Essa abordagem complementar tem como finalidade verificar a coerência entre as percepções registradas qualitativamente e os indicadores obtidos, oferecendo um panorama mais abrangente sobre o impacto do projeto na cultura escolar e na formação cidadã dos estudantes.

Figura 3 -Dados quantitativos apurados.

Fonte: Pesquisador Aluísio Ferro Miranda

Diante das evidências apresentadas, torna-se incontestável a relevância de ações transformadoras que atuem no cerne da escola como espaço privilegiado de formação ética, política e cidadã. Projetos como o ARTCULT Interseccionalidades demonstram que, quando a

escola assume intencionalmente o compromisso com a equidade de gênero, raça e inclusão, ela deixa de ser apenas um lugar de reprodução de saberes e passa a ser um território de resistência e criação de novas possibilidades de existência. Ao mobilizar práticas pedagógicas que questionam as estruturas opressoras e promovem o protagonismo estudantil, a escola se reinventa como um espaço onde a diversidade é valorizada e os sujeitos historicamente silenciados encontram voz e visibilidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto educacional do Ceará, o enfrentamento da misoginia a partir de uma perspectiva interseccional configura-se como uma prática pedagógica indispensável nas escolas públicas. Considerando as múltiplas formas de opressão que atravessam as vivências de meninas e mulheres, especialmente quando marcadas por fatores como raça, classe e deficiência, torna-se urgente que as instituições de ensino assumam o compromisso de construir espaços mais justos e acolhedores. A escola, enquanto agente formador de sujeitos críticos, tem a responsabilidade de problematizar as desigualdades de gênero de maneira ampla e sensível, promovendo o reconhecimento e a valorização das diferentes identidades e trajetórias que compõem a realidade educacional.

No Brasil, a **Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006)** representa um marco fundamental no combate à violência doméstica e familiar contra a mulher, oferecendo instrumentos legais para a proteção das mulheres em situação de risco. Essa legislação, que aborda a violência física, psicológica, sexual e patrimonial, também contribui para a conscientização social sobre as desigualdades de gênero e o enfrentamento da misoginia em suas múltiplas formas. Embora seja uma ferramenta jurídica essencial, a implementação da Lei Maria da Penha precisa ser acompanhada de ações educacionais que promovam a equidade de gênero e ajudem a desconstruir estigmas e preconceitos presentes na sociedade, inclusive no ambiente escolar. A educação desempenha um papel estratégico nesse processo, ao formar sujeitos críticos capazes de reconhecer e combater as violências simbólicas e estruturais que afetam as mulheres, especialmente as mulheres negras e periféricas, que vivenciam a interseccionalidade da opressão.

Já no Ceará, o enfrentamento da misoginia e das desigualdades de gênero tem sido uma prioridade nas políticas educacionais, com ações concretas promovidas pela Secretaria da Educação do Estado (SEDUC-CE). Desde 2016, a SEDUC-CE implementou o programa **"Educação em Direitos Humanos"**, que inclui a promoção da equidade de gênero como

uma das suas diretrizes. Através de formações continuadas para docentes e a introdução de temas relacionados ao combate à violência de gênero, à promoção dos direitos das mulheres e à desconstrução de estereótipos, a SEDUC-CE tem buscado transformar a escola em um espaço de acolhimento e empoderamento para meninas e mulheres em situação de vulnerabilidade. A integração de temáticas como **educação sexual**, **diversidade de gênero** e **história das mulheres** no currículo escolar reforça a importância de uma educação transformadora, que contribua para o rompimento de ciclos de opressão. Essas iniciativas estão alinhadas com o compromisso do estado em promover uma educação inclusiva e cidadã, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O projeto **ARTCULT Interseccionalidades** representa um marco importante na construção de uma educação que reconhece e valoriza as múltiplas identidades dos sujeitos, ao mesmo tempo em que oferece um espaço de reflexão crítica sobre a misoginia, a violência simbólica e as desigualdades de gênero. Seu intercâmbio entre saberes acadêmicos, expressões culturais e vivências cotidianas não só proporcionou aos estudantes e educadores uma experiência de aprendizado transformador, mas também gerou um legado duradouro nas práticas pedagógicas e nas relações dentro da escola. Ao integrar a arte e a cultura popular como ferramentas de conscientização e empoderamento, o ARTCULT contribuiu para a construção de uma escola mais inclusiva e democrática, onde a diversidade é celebrada e as desigualdades, questionadas. Assim, se afirma como um legado de resistência e esperança, que pode servir de modelo para outras iniciativas educacionais que busquem transformar as realidades de opressão e silenciamento.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. ***O que é interseccionalidade?*** São Paulo: Letramento; Belo Horizonte: Justificando, 2019.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Dispõe sobre a criação de mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher e dá outras providências. ***Diário Oficial da União***, Brasília, DF, 8 ago. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2006/l11340.htm. Acesso em: 2 abr. 2025.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

CARNEIRO, Sueli. ***A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.*** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Comitê das Nações Unidas sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher. In: UNIFEM. ***Genero y raza en la perspectiva de los derechos humanos***. República Dominicana: UNIFEM, 2002.

CRENSHAW, Kimberlé. ***Mapping the margins****: intersectionality, identity politics, and violence against women of color*. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.

DAVIS, Angela. ***Mulheres, raça e classe***. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVARISTO, Conceição. ***Escrevivências****: identidade, raça e gênero*. Belo Horizonte: Nandyala, 2017.

FANON, Frantz. ***Pele negra, máscaras brancas***. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIALHO, E. M.; SOUSA, R. L. Educação, gênero e interseccionalidade: desafios e perspectivas no contexto escolar. ***Revista Brasileira de Educação***, v. 24, n. 80, p. 1-25, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ExampleLink. Acesso em: 2 abr. 2025.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). Anuário brasileiro de segurança pública 2023. São Paulo: FBSP, 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. ***Revista Ciências Sociais Hoje***, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984.

KILOMBA, Grada. ***Memórias da plantação****: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. ***Psicologia da libertação***. Petrópolis: Vozes, 1996.

MENEZES, Shirley Aparecida Rocha. A mulher preta com deficiência: impactos da intersecção. ***Organicom***, São Paulo, v. 20, n. 41, p. 107-120, jan./abr. 2023. Disponível em: **https://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/207522**. Acesso em: 18 abr. 2025.

REDE DE OBSERVATÓRIOS DA SEGURANÇA. ***Boletim Elas Vivem***. Disponível em: **https://www.opiniaoce.com.br/ceara-registra-207-casos-de-violencia-contra-mulheres-em-2024-e-o-pior-cenario-em-7-anos**. Acesso em: 2 abr. 2025.

RIBEIRO, Djamila. ***O que é lugar de fala?*** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SOARES, Elza. *Maria da Vila Matilde (Porque se a da Penha é brava, imagina a da Vila Matilde)*. In: ***A mulher do fim do mundo*** [CD]. São Paulo: Deck, 2015. Faixa 2.

ROVAI, Marta; SILVA, Carolina. Educação para os direitos humanos e gênero: desafios na formação docente. In: PEREIRA, Juliana; OLIVEIRA, Marcos (orgs.). ***Educação, diversidade e inclusão****: políticas e práticas em debate*. São Paulo: Cortez, 2024. p. 25-35.

CURTA CIDADÃ: práticas pedagógicas de equidade de gênero na escola pública

CITIZEN SHORT FILM: *pedagogical practices for gender equity in public schools*

Claudilânyo Gonçalves dos Santos[1]
Maria Iraides Rufino de Sales[2]

Resumo:
O artigo relata a experiência pedagógica "Curta Cidadã", realizada na E.E.M. Prefeito Antônio Conserva Feitosa no contexto do projeto Selo Escola Antirracista, com o objetivo de promover reflexões sobre equidade de gênero entre estudantes da educação pública. A ação consistiu na exibição de curtas-metragens seguidos de debates, proporcionando um espaço de diálogo e pensamento crítico. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Guacira Lopes Louro, Bell Hooks, Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes, Alain Bergala e Paulo Freire, que discutem questões de gênero, raça, identidade e o uso do cinema na educação. Os resultados evidenciam o potencial do audiovisual como ferramenta pedagógica para fomentar a empatia, a consciência crítica e a valorização da diversidade no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação. Equidade de Gênero. Cinema na Educação. Escola Antirracista. Práticas Pedagógicas.

Abstract:
The article reports on the pedagogical experience "Curta Cidadã", carried out at E.E.M. Prefeito Antônio Conserva Feitosa within the framework of the Antiracist School Seal project, with the aim of promoting reflections on gender equity among public school students. The action consisted of the screening of short films followed by debates, providing a space for dialogue and critical thinking. The theoretical foundation is based on authors such as Guacira Lopes Louro, Bell Hooks, Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes, Alain Bergala, and Paulo Freire, who address issues of gender, race, identity, and the use of cinema in education. The results highlight the potential of audiovisual resources as pedagogical tools to foster empathy, critical awareness, and appreciation of diversity in the school environment.

Keywords: *Education; Gender Equity; Cinema in Education; Antiracist School; Pedagogical Practices.*

1 INTRODUÇÃO

No âmbito da educação pública brasileira, iniciativas que favorecem o debate crítico sobre os direitos das mulheres e a superação das opressões de gênero têm ganhado relevância,

[1] Graduado em Administração pela Universidade Estácio de Sá – UNESA (2015), Graduado em História pelo Centro Universitário – ETEP (2022), Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2021). Professor da rede pública estadual do Ceará. Docente da disciplina de Formação Cidadã no Curso Técnico em Administração. E-mail: professor.claudilanyo@gmail.com
[2] Graduada em Geografia pela Universidade Regional do Cariri – URCA, Bacharel em Comunicação Social e Jornalismo pela Universidade Federal do Cariri – UFCA, Especialista em Paleontologia e Geologia Histórica pela Universidade Federal do Ceará – UFC, Mestre em Ensino de Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte -UFRN. Professora da rede pública estadual do Ceará.

sobretudo quando articuladas ao desenvolvimento da cidadania e à valorização da diversidade. A construção de uma escola inclusiva, acolhedora e plural, demanda o compromisso com práticas pedagógicas que promovam a equidade de gênero, especialmente em contextos sociais marcados por desigualdades históricas. Essas iniciativas que favorecem o debate crítico sobre os direitos das mulheres. A construção do compromisso com práticas pedagógicas que promovam a equidade de gênero. A escola, como espaço formativo e socializador, desempenha um papel central na consolidação de valores democráticos e na promoção dos direitos humanos, e a articulação de propostas que combatam o sexismo, o racismo e demais formas de discriminação.

A ação pedagógica **Curta Cidadã** foi desenvolvida na disciplina de Formação Cidadã com a turma do 2º ano H – noite, da Escola de Ensino Médio Prefeito Antônio Conserva Feitosa, localizada na cidade de Juazeiro do Norte, no estado do Ceará. Ela está no projeto institucional **Selo Escola Antirracista**, a iniciativa surgiu como proposta formativa alusiva ao Dia Internacional da Mulher, celebrado em 8 de março, a data comemorativa, como o resultado foi positivo a ação foi incorporada como uma ação contínua ao longo do ano letivo. O projeto propõe reflexões permanentes sobre as relações de gênero, os direitos das mulheres e os desafios enfrentados por elas na sociedade e no ambiente de trabalho o que retratam diferentes vivências femininas, seguidos debates mediados pelo professor.

Essa estratégia tem se mostrado eficaz ao despertar a empatia dos estudantes e favorecer o pensamento crítico, além de possibilitar que vozes frequentemente silenciadas possam ser ouvidas, compreendidas e valorizadas no ambiente escolar. Os impactos vão além da sala de aula. Muitos estudantes relataram ter discutido os temas em casa, compartilhado os filmes com familiares e amigos e revisitado suas próprias atitudes diante das questões debatidas. A iniciativa também possibilitou a identificação de situações de violência e preconceito vividas pelas próprias alunas, que se sentiram mais seguras para compartilhar suas experiências em um espaço de confiança e apoio mútuo.

O ambiente escolar se transformou em um espaço mais acolhedor para o diálogo sobre equidade de gênero, e as produções audiovisuais despertaram o interesse dos jovens para outras formas de expressão e engajamento social. Este artigo tem por finalidade relatar essa experiência pedagógica, discutindo seus impactos na formação cidadã dos alunos, bem como sua contribuição para a promoção de uma cultura escolar antirracista, democrática e comprometida com os direitos humanos.

Ao incorporar o cinema como linguagem didática, a prática promove uma experiência estética e formativa que rompe com a lógica tradicional de ensino. Os filmes selecionados não apenas informam, mas também provocam emoções, identificações e questionamentos. Os estudantes passam a reconhecer situações de desigualdade em suas próprias realidades, refletindo sobre comportamentos naturalizados e discursos internalizados que perpetuam estigmas e violências simbólicas e materiais contra as mulheres. O uso do cinema como linguagem acessível e potente para o despertar da empatia e do pensamento crítico se mostrou eficaz ao sensibilizar os estudantes, propiciando um ambiente dialógico e transformador.

A escola precisa assumir o papel de agente transformador, rompendo com silêncios cúmplices e promovendo uma cultura que valorize a diversidade, a equidade e a justiça social. A ação **"Curta Cidadã"** se apresenta, portanto, como uma resposta concreta educativa ao desafio de construir uma escola democrática, antirracista, e comprometida com a formação integral dos alunos.

Este artigo relata essa experiência pedagógica, discutindo seus impactos na formação cidadã dos discentes, bem como sua contribuição para a promoção comprometida com os direitos humanos, a cultura escolar mais justa e igualitária. Essa experiência demonstra que, mesmo diante das limitações estruturais que vivencia a educação pública, é possível desenvolver a mobilização de afetos, saberes e atitudes práticas transformadoras em prol de uma sociedade mais justa.

Para (LOURO, 2004, p. 15) "A sexualidade é um objeto em disputa". Sendo assim, as práticas educativas precisam se abrir à escuta das múltiplas identidades de gênero, questionando estereótipos e naturalizações que perpetuam a desigualdade. A escola, portanto, assume um papel central na desconstrução de normas de gênero excludentes e na promoção de discursos mais equitativos.

(CARNEIRO, 2011, p. 10) convida "a refletir criticamente sobre a sociedade brasileira, explicitando de forma contundente como o racismo e o sexismo têm estruturado as relações sociais, políticas e de gênero". Discutir gênero na escola implica reconhecer a presença de desigualdades estruturais que atravessam o cotidiano escolar e influenciam tanto a aprendizagem quanto as relações sociais entre os sujeitos que compõem esse espaço.

O gênero deve ser entendido como uma categoria de análise que permite interpretar as relações sociais a partir das diferenças construídas cultural e historicamente entre homens e mulheres. Essa perspectiva dialoga com a proposta de uma educação emancipadora ao colocar

os sujeitos como protagonistas da sua formação ética, crítica e social onde “A dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1968, p. 66).

Quando a abordagem de gênero se alia ao recorte racial e social, torna-se urgente considerar também o pensamento que destacam a importância de uma educação antirracista e interseccional como meio de combater múltiplas opressões que incidem sobre as mulheres negras, pobres, periféricas. Como afirma a autora que “discutir as particularidades e possíveis articulações entre educação e identidade negra enquanto processos construídos histórica, social e culturalmente” (GOMES, 2005, p. 1).

Para (BERGALA, 2008, p. 10) “A questão preliminar e central consiste em saber como ensinar o cinema enquanto arte em ambiente escolar, tendo em conta que a arte é e deve permanecer precisamente uma semente de mudança profunda na instituição”. Nesse sentido, o uso do cinema como ferramenta pedagógica crítica se apresenta como uma estratégia eficaz e prazerosa, pois apresenta aos alunos novas perspectivas no aprendizado. O cinema na escola não deve apenas ilustrar conteúdos, mas ser tratado como linguagem artística e meio de expressão sensível do mundo. Associado a metodologias dialógicas, como as defendidas por Freire, os filmes tornam-se mediadores potentes de temas complexos como gênero, desigualdade, racismo e direitos humanos.

2 DESCRIÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA

A atividade intitulada Curta Cidadã foi desenvolvida na disciplina de Formação Cidadã, da turma do 2º ano H – noite da E.E.M Prefeito Antônio Conserva Feitosa, como parte das ações do projeto Selo Escola Antirracista, voltada para os estudantes da rede pública estadual do Ceará. A ação foi pensada como forma de mobilizar reflexões acerca da equidade de gênero, em alusão ao Dia Internacional da Mulher, articulando cultura, arte e cidadania por meio do uso de curtas-metragens.

A prática se organizou em três momentos: exibição, debate e encerramento simbólico. No primeiro momento, os estudantes assistiram a uma seleção de curtas-metragens com temáticas voltadas à vivência e aos desafios enfrentados pelas mulheres na sociedade contemporânea. Os curtas-metragens exibidos foram: **"Dia Internacional da Mulher – O Documentário"**, **"O Sonho Impossível"**, **"Vida Maria"**, **"Cores e Botas"** e **"Como Ela Faz"**.

A escolha dos curtas considerou a diversidade de abordagens: desde questões relacionadas à infância e desigualdade de oportunidades até os desafios da mulher contemporânea no mercado de trabalho e na conciliação entre vida pessoal e profissional.

Cada exibição foi seguida de mesa redonda, mediada pelo docente, em que os estudantes puderam expressar suas percepções, compartilhar experiências pessoais e estabelecer conexões entre os conteúdos dos curtas e sua própria realidade. “Por isso, uma das responsabilidades do professor é criar um ambiente onde os alunos aprendam que, além de falar, é importante ouvir os outros com respeito” (HOOKS, 2013, p. 201).

No terceiro momento, a ação foi finalizada com uma ação simbólica, em que as alunas receberam uma lembrança como forma de reconhecimento e valorização da data, não apenas por ser 8 de março, mas sim por apresentar para o mundo que a luta pelo direito igualitário que tem ser ensinado a todos.

O gesto buscou reforçar o compromisso da escola com a construção de uma cultura de respeito, valorização da diversidade e reconhecimento da luta das mulheres por seus direitos, seja na escola, em casa no âmbito profissional. Toda forma de propagar o respeito como ponto chave para a evolução humana, deixando de lado preconceitos e utilizando as vivências para ensinar e aprender.

Ressaltar a importância de ações como essa só se tornam possíveis quando há compromisso ético-pedagógico, sensibilidade por parte dos(as) educadores(as) e abertura institucional.

Imagens 1, 2 e 3 – Curta Cidadã

Fonte: Claudilânyo Gonçalves dos Santos

3 RESULTADOS OBSERVADOS

A ação demonstrou impacto significativo na sensibilização dos estudantes quanto às temáticas de gênero, cidadania e respeito à diversidade. Os debates revelaram a capacidade crítica dos alunos em identificar situações de desigualdade no cotidiano escolar, familiar e social, além de promover um ambiente de escuta empática, acolhimento e respeito às diferentes vivências.

Falas espontâneas dos estudantes como no curta “O Sonho Impossível” indicou a eficácia da abordagem audiovisual como ferramenta pedagógica. Alunos e alunas relataram surpresa diante das histórias apresentadas nos curtas "Vida Maria" e "Cores e Botas", refletindo sobre a naturalização de violências simbólicas e estruturais, muitas vezes invisibilizadas no contexto escolar.

A atividade foi estruturada a partir da exibição de curtas-metragens seguidos de mesa redonda, o que permitiu observar transformações tanto no campo das percepções individuais quanto nas dinâmicas coletivas em sala de aula. Tendo como a perspectiva positiva da implementação da ação **“Curta Cidadã”** proporcionou resultados multifacetados e significativos no processo formativo dos(as) estudantes da disciplina de Formação Cidadã.

Inicialmente, constatou-se um nível tímido de engajamento dos(as) estudantes com os temas propostos pelos filmes, apresentando resistência a atividades discursivas. Os curtas selecionados por sua linguagem acessível, sensível e contemporânea facilitaram a identificação dos(as) jovens com os personagens e enredos, promovendo um deslocamento do olhar: do senso comum à análise crítica sobre o lugar da mulher na sociedade. Durante os debates, surgiram falas que evidenciaram uma tomada de consciência acerca das desigualdades de gênero e suas intersecções com questões raciais, de classe e geração.

Exemplos concretos dessas manifestações foram observados em relatos espontâneos de alunos(as) que começaram a questionar práticas de machismo em casa, a reavaliar comportamentos próprios e a reconhecer a importância da escuta ativa em contextos de opressão.

Em uma das rodas de conversa, uma aluna declarou: *“Nunca tinha parado para pensar que comentários que a gente escuta desde criança são ofensivos.”* Outra aluna disse: *“Agora entendo porque minha mãe se sente mal quando meu pai diz certas coisas”*. Essas falas revelam a potência do cinema que tem um papel significativo direto ou indiretamente como dispositivo de elaboração subjetiva e de reestruturação de vivências cotidianas.

Além do aspecto formativo individual, também foram percebidos impactos nas relações interpessoais. Onde antes do debate a maioria dos jovens alunos discorria ideias pejorativas sobre as alunas, mas após os debates em sala, após cada temática abordada houve uma mudança significativa no clima da turma, marcada por maior cooperação, empatia e respeito. Atitudes discriminatórias, antes naturalizadas, passaram a ser problematizadas pelos próprios colegas e mediada pelo docente. Esse deslocamento no comportamento do grupo indica que a atividade não apenas gerou aprendizado cognitivo, mas também valores éticos fundamentais, afetivo para a convivência democrática.

Outro resultado notório foi o fortalecimento do protagonismo juvenil. Depois que apresentado a temática sobre a equidade de gênero dentro do ambiente corporativo foi entregue uma folha para que eles expressassem seus pensamentos e ideologia sobre o tema. Uma aluna escreveu: *"existem muitas diferenças entre isso principalmente em questão de arrumar um trabalho, por que o homem sempre tem mais facilidade em conseguir o tão sonhado trabalho."* A fala dela mostra o quanto que as jovens sentem o impacto do pensamento patriarcal. Em outro momento a aluna escreveu *"as mulheres são frequentemente associadas a papeis e comportamentos especifico, como serem mais sensíveis e emocionalmente mais instáveis."* Isso reafirma como o patriarcado ainda está enraizado na sociedade a ponto de poucas palavras serem tão carregada de sentimento e revolta.

À medida que os debates iam se desenvolvendo, um aluno escreveu sobre um tema delicado: *"outro aspecto gigante é o enfretamento ao assédio e a violência de gênero."* Isso foi pertinente para compreender que os alunos entendem que a violência e o assédio dentro e fora do ambiente corporativo é errado e que se isso acontecer em algum momento tem que ser levado até o setor responsável para que seja resolvido o desconforto para ambas as partes.

Motivados(as) pela atividade, grupos de estudantes demonstraram interesse em desenvolver novas abordagens de temas sociais relevantes a partir de suas vivências. Essa iniciativa foi incentivada pelo docente da disciplina, onde a **"Curta Cidadã"**, pensada originalmente como uma ação alusiva ao Dia Internacional da Mulher, tornou-se uma estratégia pedagógica permanente dentro da Formação Cidadã, com desdobramentos ao longo do ano letivo. Além disso, a atividade contribuiu para a promoção de uma cultura de paz e respeito, fortalecendo valores como justiça social, empatia e solidariedade. Observou-se, também, um engajamento maior das alunas, que se sentiram representadas e valorizadas com a iniciativa, reforçando a importância da escuta ativa no ambiente escolar e da representatividade.

A ação também impactou positivamente o corpo docente, gerando um movimento de troca entre professores(as) de diferentes disciplinas. Alguns educadores(as) relataram ter adotado os curtas exibidos como recurso complementar em suas aulas, promovendo uma abordagem interdisciplinar da temática de gênero. Essa articulação entre áreas do conhecimento reforça o caráter transversal da proposta, alinhando-se aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que inclui a educação para a cidadania como eixo de formação estruturante dos(as) estudantes. (BRASIL, 2018).

Dessa forma, os resultados da ação **"Curta Cidadã"** evidenciam não apenas a eficácia do uso do cinema como ferramenta pedagógica, mas também a urgência de se promover práticas educativas intencionais, críticas e afetivas, capazes de contribuir para a construção de uma escola pública mais justa, acolhedora e comprometida com a equidade de gênero. Destaca-se que a iniciativa foi amplamente acolhida pela gestão escolar, que reconheceu seu valor educativo e estimulou sua continuidade e ampliação. O reconhecimento institucional da prática, por meio de sua vinculação ao projeto **Selo Escola Antirracista**, legitima e fortalece o compromisso da escola com uma educação humanizadora, plural e equânime.

4 CONCLUSÃO

A experiência da ação pedagógica **"Curta Cidadã"**, realizada é uma prática formativa potente, com desdobramentos significativos como: com a equidade de gênero, os direitos humanos e a justiça social para a construção de uma cultura escolar lúdica, comprometida e com um espaço fértil para o acolhimento das diferenças, o exercício da empatia e a escuta. Ela evidenciou a potência das práticas pedagógicas que unem arte, crítica e diálogo na escola pública. Ao utilizar o cinema como linguagem acessível e sensível, a ação favoreceu a reflexão coletiva, o fortalecimento da identidade estudantil e o reconhecimento da escola como espaço de transformação social.

O cinema, nesse contexto, com as escolhas de curtas-metragens que abordam diferentes vivências femininas, com narrativas marcadas pela diversidade de raça, classe, idade e regionalidade, permitiu aos(às) estudantes se verem representados(as) e também enxergarem realidades até então invisibilizadas o que se mostrou mais do que uma ferramenta didática: tornou-se um meio de formação estética, política e ética.

Nesse processo, a sala de aula foi ressignificada: de lugar de reproduções de conteúdos para espaço de construção coletiva do saber. Os resultados da ação evidenciam que práticas pedagógicas comprometidas com a equidade de gênero e a redução de comportamentos

discriminatórios, o fortalecimento da autoestima das meninas e a mudança na postura de muitos meninos em relação às questões de gênero são sinais de que houve, de fato, uma mobilização significativa de valores e atitudes.

Importante destacar, também, a contribuição do projeto para o compromisso institucional com uma escola antirracista e a visibilidade dada às narrativas de mulheres negras, tanto nos filmes exibidos quanto nos relatos compartilhados, reafirma a urgência de uma educação que enfrente os marcadores sociais da desigualdade de forma integrada.

A equidade de gênero na escola pública é uma urgência que não pode mais ser adiada. Que sigamos, portanto, ensinando e aprendendo com o cinema, com os corpos, com os afetos, com as palavras e com os silêncios. E que projetos como o **"Curta Cidadã"** sigam nos lembrando que a escola é, também, espaço de luta, de sonho e de transformação.

Diante dos desafios enfrentados pelas mulheres na sociedade e das persistentes desigualdades de gênero, ações como esta tornam-se fundamentais na formação de sujeitos críticos, conscientes e empáticos. A replicabilidade da proposta em outras turmas e contextos é não apenas possível, como desejável, contribuindo para que o debate sobre equidade de gênero não se restrinja a eventos pontuais, mas se incorpore ao cotidiano da prática docente. Assim, a experiência aqui relatada configura-se como um exemplo de inovação pedagógica comprometida com os direitos humanos e com a formação integral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO. **Dia Internacional da Mulher** – O Documentário. [S.l.]: [s.n.], 2019. Vídeo (10mim10s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=44vJkXVIc0Q. Acesso em: 07 mar. 2025.

BERGALA, Alain. **A hipótese do cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema na escola e fora dela. Campinas: Papirus, 2008.

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

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

DUBKOVÁ, Dagmar. **O Sonho Impossível?**. [S.l.]: Krátký Film Praha, 1983. Vídeo (8min16s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dKSdDQqkmlM. Acesso em: 07 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra:** pesquisa qualitativa e autobiografia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

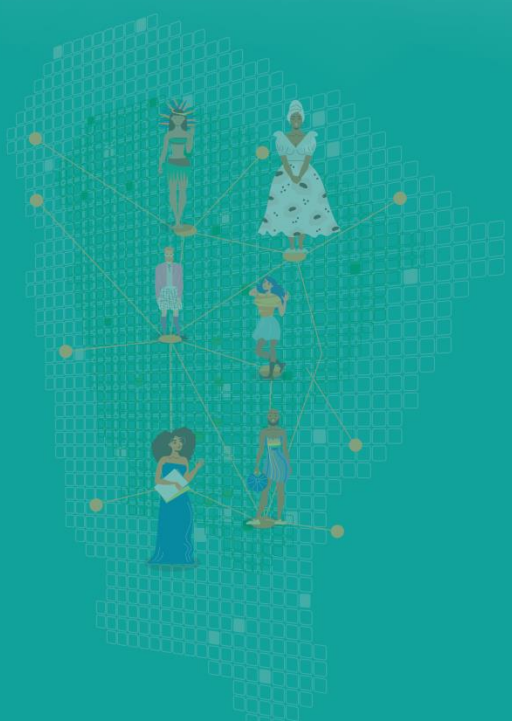
RAMOS, Márcio**. Vida Maria**. Fortaleza: [s.n.], 2006. Vídeo (8min 35s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4. Acesso em: 21 mar. 2025.

TV Cultura. **Como Ela Faz?** São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2021. Vídeo (21 min 23 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kzUZW5RrKfs. Acesso em: 28 mar. 2025.

VICENTE, Juliana. **Cores e Botas**. São Paulo: Preta Portê Filmes, 2010. Vídeo (15 min 55 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ll8EYEygU0o. Acesso em: 14 mar. 2025.

Parte 5

Educação híbrida e estratégias pedagógicas com o uso das TDICS para fortalecer as aprendizagens



EDUCAÇÃO HÍBRIDA E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS COM O USO DAS TDICs NO ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS

Hybrid Education and pedagogical strategies with the use of DICTs in the teaching of Human Sciences

Itamar da Silva Lima[1]

Resumo:
A integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de Ciências Humanas através da modalidade híbrida apresenta desafios e oportunidades no contexto educacional contemporâneo. Logo, há a necessidade de explorar como essas tecnologias podem ser efetivamente utilizadas para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem nesse campo, considerando as especificidades das disciplinas de Ciências Humanas e as exigências do cenário educacional atual. Este estudo tem como objetivo principal analisar como as estratégias pedagógicas baseadas em TDICs podem fortalecer as aprendizagens em disciplinas de Ciências Humanas. A relevância da pesquisa destaca-se, portanto, pela crescente demanda por práticas educacionais inovadoras que integrem tecnologia de forma significativa, visando ampliar a eficácia do ensino e engajar os estudantes de maneira mais efetiva. Utilizando uma metodologia de análise bibliográfica, foram revisados artigos, livros e teses que discutem educação híbrida, TDICs e práticas pedagógicas em Ciências Humanas. Entre os principais teóricos discutidos estão Bacich; Tanzi Neto; Trevisani (2015), Moran; Masetto; Behrens (2000), Kenski (2012), Valente (2014) e Freire (1996). Este estudo revela que a integração das TDICs na educação híbrida pode promover um ambiente de aprendizagem mais colaborativo, interativo e personalizado em Ciências Humanas, possibilitando aos alunos uma compreensão crítica e reflexiva dos conteúdos.

Palavras-chave: Educação Híbrida. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Ensino de Ciências Humanas. Estratégias Pedagógicas. Aprendizagem Personalizada.

Abstract:
The integration of Digital Information and Communication Technologies (DICTs) in the teaching of Human Sciences through hybrid modalities presents challenges and opportunities in the contemporary educational context. Therefore, there is a need to explore how these technologies can be effectively used to enhance the quality of teaching and learning in this field, considering the specificities of Human Sciences disciplines and the demands of the current educational landscape. This study aims to analyze how pedagogical strategies based on DICTs can strengthen learning in Human Sciences disciplines. The relevance of the research is underscored by the growing demand for innovative educational practices that meaningfully integrate technology, aiming to enhance teaching effectiveness and engage students more effectively. Using a bibliographic analysis methodology, articles, books, and theses discussing hybrid education, DICTs, and pedagogical practices in Human Sciences were reviewed. Among the main theorists discussed are Bacich, Tanzi Neto, Trevisani (2015), Moran, Masetto, Behrens (2000), Kenski (2012), Valente (2014), and Freire (1996). This

[1] Graduado em História pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Pós-graduado em História do Brasil pela Faculdade de Ciência Educação do Caparaó-FACEC. Pós-graduado em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Pós-graduado em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela ISEPRO. Atua atualmente na E. E. M. T. I Ana Noronha, localizada em Parambu-CE. E-mail: itamar.hist.ufpi@hotmail.com.

study reveals that the integration of DICTs in hybrid education can foster a more collaborative, interactive, and personalized learning environment in Human Sciences, enabling students to develop a critical and reflective understanding of the content.

Keywords: *Hybrid Education. Digital Information and Communication Technologies. Teaching Humanities. Pedagogical Strategies. Personalized Learning.*

1 INTRODUÇÃO

O uso eficaz das TDICs no ensino de Ciências Humanas, através da educação híbrida, constitui um desafio e uma necessidade diante das demandas por inovação educacional e melhoria na qualidade do ensino. Este estudo visa explorar como as TDICs podem ser integradas de maneira estratégica na educação híbrida para fortalecer as aprendizagens em disciplinas humanísticas, contribuindo para uma formação mais ampla e crítica dos estudantes.

A metodologia adotada envolve uma análise bibliográfica, com revisão de artigos científicos, livros e teses relevantes sobre educação híbrida, TDICs e práticas pedagógicas em Ciências Humanas. Entre os teóricos fundamentais discutidos estão Bacich; Tanzi Neto; Trevisani (2015), Moran; Masetto; Behrens (2000), Kenski (2012), Valente (2014) e Freire (1996).

Após esta introdução, o desenvolvimento do artigo será organizado em seções que exploram as discussões teóricas sobre educação híbrida, TDICs e estratégias pedagógicas em Ciências Humanas. Em seguida, serão apresentados os principais achados da pesquisa, seguidos das considerações finais que sintetizam os resultados e apontam para futuras direções de pesquisa.

2 EDUCAÇÃO HÍBRIDA

A educação híbrida é uma abordagem que combina o ensino presencial e a distância, buscando aproveitar o melhor de ambos os mundos. Segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), a educação híbrida permite uma personalização do aprendizado, na medida em que os alunos podem seguir seu próprio ritmo e escolher os momentos mais adequados para estudar. Além disso, essa modalidade promove a autonomia dos estudantes, incentivando-os a serem mais ativos e responsáveis por seu próprio aprendizado.

Diversos modelos de educação híbrida têm sido desenvolvidos, variando desde a simples complementação das aulas presenciais com atividades online até a criação de

currículos totalmente integrados que utilizam a tecnologia como meio principal de instrução. Um exemplo é o modelo de rotação, no qual os alunos alternam entre atividades presenciais e online, beneficiando-se das vantagens de ambos os ambientes.

A Educação Híbrida tem se destacado como uma abordagem educacional inovadora que combina elementos do ensino presencial e online, integrando as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) para enriquecer as experiências de aprendizagem dos estudantes. Este tópico explorará as orientações dos documentos e diretrizes curriculares nacionais, com ênfase na BNCC, e as discussões teóricas mais recentes sobre o tema.

2.1 Orientações da BNCC sobre Educação Híbrida

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes para a organização e desenvolvimento dos currículos escolares no Brasil, promovendo a equidade e a qualidade educacional em todo o território nacional. No contexto da Educação Híbrida, a BNCC preconiza a integração das TDICs como um recurso pedagógico fundamental para o desenvolvimento das competências gerais e específicas dos estudantes.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), a Educação Híbrida deve proporcionar experiências de aprendizagem que combinem momentos presenciais e atividades mediadas por tecnologias digitais, garantindo a contextualização dos conteúdos curriculares e promovendo a autonomia e a colaboração entre os estudantes. Essa abordagem visa preparar os alunos para enfrentar os desafios do século XXI, desenvolvendo habilidades como o pensamento crítico, a comunicação eficaz e a resolução de problemas complexos.

2.2 Educação Híbrida: possibilidades e desafios

As discussões teóricas mais recentes sobre Educação Híbrida têm explorado diversos aspectos que corroboram sua eficácia no contexto educacional contemporâneo. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) argumentam que a modalidade híbrida permite uma personalização da aprendizagem, possibilitando que os alunos avancem em seu próprio ritmo e explorem conteúdos de maneira mais interativa e colaborativa.

Segundo Kenski (2012), a integração das TDICs na Educação Híbrida não se limita à utilização de recursos tecnológicos, mas transforma a dinâmica da sala de aula ao promover experiências de aprendizagem mais dinâmicas e contextualizadas. Valente (2014) enfatiza a importância da formação continuada dos professores para o sucesso da Educação Híbrida,

destacando a necessidade de capacitação pedagógica que habilite os educadores a utilizar as tecnologias de forma integrada e significativa.

A implementação da Educação Híbrida apresenta desafios e oportunidades para a prática educacional. A flexibilidade proporcionada pela modalidade híbrida permite adaptar os processos de ensino e aprendizagem às necessidades específicas dos alunos, criando ambientes mais inclusivos e acessíveis. Além disso, a integração das TDICs possibilita ampliar o acesso ao conhecimento e promover a colaboração entre estudantes e professores, fortalecendo a construção coletiva do saber.

Em síntese, a Educação Híbrida, conforme orientações da BNCC e discussões teóricas apresentadas nesse estudo, representa uma evolução no campo educacional ao integrar as TDICs de forma estratégica e pedagogicamente fundamentada. A BNCC reforça a importância de uma educação contextualizada e voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes, enquanto as discussões teóricas destacam os benefícios da personalização da aprendizagem e da formação docente continuada. Implementar a Educação Híbrida requer investimento em infraestrutura tecnológica, formação de professores e revisão constante das práticas pedagógicas, visando sempre à promoção de uma educação de qualidade e acessível a todos.

3 TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS) E EDUCAÇÃO: UMA PARCERIA POSSÍVEL

As TDICs referem-se às tecnologias que permitem o processamento, a comunicação e o armazenamento de informações em formato digital. No contexto educacional, as TDICs incluem uma ampla gama de ferramentas, como plataformas de ensino online, aplicativos educacionais, redes sociais e recursos multimídia. Segundo Kenski (2012), as TDICs transformam o ambiente de aprendizagem, oferecendo novas possibilidades para a comunicação, a interação e o acesso ao conhecimento.

As TDICs facilitam a criação de ambientes de aprendizagem colaborativos e interativos, nos quais os estudantes podem compartilhar informações, discutir ideias e trabalhar em projetos conjuntos, independentemente de suas localizações geográficas. Além disso, essas tecnologias permitem a personalização do ensino, adaptando os conteúdos e as atividades às necessidades individuais dos alunos.

3.1 Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs): Orientações da BNCC

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) têm desempenhado um papel fundamental na transformação da educação, possibilitando novas formas de ensinar e aprender que são alinhadas às demandas contemporâneas por habilidades digitais e competências do século XXI.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes para a elaboração dos currículos escolares no Brasil, visando garantir uma formação integral e alinhada aos desafios do mundo atual. No contexto das TDICs, a BNCC preconiza a integração dessas tecnologias como recursos pedagógicos essenciais para o desenvolvimento das competências gerais e específicas dos estudantes.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), as TDICs devem ser utilizadas de forma a promover uma educação mais contextualizada, colaborativa e inclusiva. Essas tecnologias são vistas como ferramentas que potencializam a aprendizagem significativa, favorecendo a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades como a criatividade, o pensamento crítico e a comunicação eficaz. A BNCC enfatiza a importância de uma formação continuada dos professores para que possam utilizar as TDICs de maneira efetiva e integrada ao currículo escolar.

3.2 Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) na Educação: uma união promissora

As discussões teóricas mais recentes têm explorado diversas dimensões do uso das TDICs na educação, destacando seus impactos na prática pedagógica e nos processos de aprendizagem dos estudantes. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) argumentam que as TDICs possibilitam uma educação mais personalizada e adaptativa, permitindo que os alunos avancem em seu próprio ritmo e explorem conteúdos de maneira mais interativa e colaborativa.

Segundo Kenski (2012), a integração das TDICs no currículo escolar não se restringe apenas à incorporação de novas tecnologias, mas implica uma reconfiguração dos ambientes de aprendizagem e das práticas educativas. Valente (2014) ressalta a importância de uma abordagem crítica e reflexiva na utilização das TDICs, promovendo um uso consciente e ético dessas tecnologias no contexto educacional.

A introdução das TDICs na educação tem proporcionado uma série de benefícios e desafios para o ambiente escolar. Por um lado, as tecnologias digitais facilitam o acesso a

recursos educacionais diversificados e atualizados, promovendo a inclusão digital e a democratização do conhecimento. Por outro lado, a implementação das TDICs requer investimentos em infraestrutura tecnológica, formação continuada dos professores e revisão constante das práticas pedagógicas, visando garantir um uso pedagogicamente eficaz e alinhado aos objetivos educacionais.

Lévy (1999) argumenta que as TDICs não apenas ampliam o acesso ao conhecimento, mas também transformam fundamentalmente os processos de ensino e aprendizagem. Ao permitir a construção coletiva de conhecimento e a colaboração em redes digitais, essas tecnologias promovem uma aprendizagem mais participativa e contextualizada.

A implementação eficaz das TDICs enfrenta desafios como a necessidade de infraestrutura tecnológica adequada, formação continuada dos professores e garantia de acesso equitativo aos recursos digitais. No entanto, as oportunidades de enriquecer o currículo, promover a aprendizagem colaborativa e preparar os estudantes para a cidadania digital são amplamente reconhecidas (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000).

Em síntese, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), conforme orientações da BNCC e discussões teóricas renovadas, representam uma ferramenta poderosa para a inovação educacional e o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI. A BNCC enfatiza a importância de uma integração significativa das TDICs no currículo escolar, enquanto as discussões teóricas destacam a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva na utilização dessas tecnologias. Sendo assim, implementar as TDICs na educação requer um compromisso conjunto de gestores educacionais, professores, pais e comunidade escolar, visando proporcionar uma educação de qualidade e inclusiva para todos os estudantes.

4 APRENDIZAGENS EM CIÊNCIAS HUMANAS

As Ciências Humanas englobam disciplinas como História, Geografia, Filosofia, Sociologia, entre outras, que exploram os aspectos sociais, culturais e históricos da humanidade. O ensino dessas disciplinas enfrenta desafios específicos, como a necessidade de contextualização, a promoção do pensamento crítico e a análise de múltiplas perspectivas. Segundo Freire (1996), o ensino de Ciências Humanas deve ir além da transmissão de conhecimentos, estimulando os alunos a refletirem criticamente sobre a realidade em que vivem e a se engajarem em práticas transformadoras.

A utilização das TDICs nas Ciências Humanas pode contribuir para superar esses desafios, proporcionando aos alunos acesso a uma vasta gama de fontes e recursos, bem como oportunidades para a discussão e a reflexão crítica. Ferramentas como blogs, fóruns de discussão e wikis permitem que os estudantes compartilhem suas ideias e colaborem na construção do conhecimento, enquanto recursos multimídia, como vídeos e simulações, podem tornar o aprendizado mais envolvente e significativo.

4.1 Aprendizagens em Ciências Humanas e o uso das TDICs: um modelo híbrido de Ensino

As Ciências Humanas abrangem um conjunto diversificado de disciplinas que investigam aspectos sociais, culturais, históricos e políticos da experiência humana. A integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em um modelo híbrido de ensino tem sido amplamente discutida como uma estratégia para enriquecer as experiências de aprendizagem dos estudantes, proporcionando novas formas de explorar conteúdos e interagir com os materiais didáticos.

As TDICs oferecem aos estudantes acesso a uma vasta gama de recursos digitais que facilitam a compreensão e a análise crítica dos temas estudados. Segundo Kenski (2012), as tecnologias digitais permitem explorar diferentes perspectivas históricas, culturais e políticas, além de participar ativamente de simulações e discussões virtuais que ampliam seus horizontes além das limitações físicas da sala de aula tradicional.

O modelo híbrido de ensino combina elementos do ensino presencial e online, oferecendo uma abordagem flexível que se adapta às necessidades individuais dos estudantes e promove a aprendizagem ativa e colaborativa. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) destacam que essa modalidade permite aos alunos avançar no seu próprio ritmo, acessar recursos educacionais personalizados e participar de atividades que estimulam a autonomia e a criatividade.

A bibliografia consultada aponta a importância da interseção entre o conhecimento pedagógico, o conhecimento disciplinar e o conhecimento tecnológico na prática docente. Ao aplicar o modelo de ensino híbrido nas Ciências Humanas, os professores podem criar ambientes de aprendizagem que integram de forma harmoniosa o conteúdo disciplinar com o uso estratégico das TDICs.

Teóricos como Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) enfatizam que as TDICs podem servir como ferramentas mediadoras que facilitam a construção coletiva do conhecimento

entre os estudantes. Através de plataformas digitais colaborativas, como fóruns de discussão e wikis, os alunos podem participar ativamente na criação de conhecimento, explorando temas complexos das Ciências Humanas em conjunto com seus pares e professores.

O aprendizado móvel permite que os estudantes acessem recursos educacionais de forma contínua e em diferentes contextos (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Essa flexibilidade promove uma educação mais adaptativa e personalizada, especialmente em disciplinas que exigem uma compreensão profunda de contextos históricos e culturais variados.

4.2 Benefícios do modelo híbrido com TDICs em Ciências Humanas

Estudos recentes têm explorado o impacto das TDICs na educação em Ciências Humanas, destacando sua influência positiva na motivação dos estudantes e na qualidade das interações educativas. Segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) as tecnologias digitais podem funcionar como ferramentas mediadoras que facilitam a construção do conhecimento através da interação social e da resolução colaborativa de problemas.

Um dos principais benefícios do modelo híbrido com TDICs é a capacidade de personalizar a aprendizagem, atendendo às diferentes formas de aprendizado dos estudantes. Segundo Valente (2014), as TDICs possibilitam a adaptação dos conteúdos conforme as necessidades individuais dos alunos, oferecendo suporte tutorial personalizado e promovendo a colaboração entre pares através de plataformas online.

5 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS COM O USO DE TDICS NO ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS NO MODELO HÍBRIDO

Diversas estratégias pedagógicas têm sido desenvolvidas para integrar as TDICs na educação híbrida, com o objetivo de fortalecer as aprendizagens em Ciências Humanas. Uma dessas estratégias é o uso de plataformas de ensino online, que permitem a organização de conteúdos e atividades de forma estruturada e acessível. Segundo Valente (2014), as plataformas de ensino online oferecem um ambiente rico em recursos, onde os alunos podem acessar materiais didáticos, participar de discussões e realizar atividades interativas.

Outra estratégia eficaz é a utilização de recursos multimídia, como vídeos, animações e simulações, que podem tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente. Esses recursos são especialmente úteis nas Ciências Humanas, onde a contextualização e a visualização de conceitos abstratos são fundamentais para a compreensão dos conteúdos. Além disso, os

recursos multimídia podem facilitar a construção de narrativas e a exploração de múltiplas perspectivas, promovendo o pensamento crítico e a análise reflexiva.

5.1 Atividades para sala de aula

1. Simulações Históricas Interativas:

Utilização de softwares de simulação histórica que permitem aos alunos recriar eventos históricos importantes. Exemplo: simulações de batalhas históricas, decisões políticas cruciais, entre outros.

2. Debates Online Moderados:

Organização de debates online em tempo real usando plataformas de videoconferência. Os alunos podem pesquisar e preparar seus argumentos previamente, utilizando recursos digitais para embasar suas posições.

3. Análise de Fontes Primárias Digitais:

Acesso a arquivos digitais de documentos históricos, obras de arte, jornais antigos, etc. Os alunos podem trabalhar em grupos para analisar e interpretar essas fontes, discutindo suas descobertas em sala de aula.

5.2 Atividades para casa

1 - Fóruns de Discussão Online:

Criação de fóruns virtuais onde os alunos podem discutir tópicos específicos das Ciências Humanas, postar perguntas, compartilhar descobertas de pesquisa e responder aos colegas.

2 - Trabalhos Colaborativos em Nuvem:

Uso de ferramentas colaborativas como Google Docs, Microsoft Teams ou plataformas similares para que os alunos trabalhem em projetos de pesquisa ou apresentações conjuntas sobre temas históricos ou sociais.

3 - Visitas Virtuais a Museus e Locais Históricos:

Organização de visitas virtuais a museus, sítios arqueológicos ou locais históricos importantes. Muitos desses locais oferecem tours virtuais que os alunos podem explorar de casa, seguidos de atividades de reflexão e análise.

5. 3 Atividades que integram ambos os ambientes de aprendizagens

1 - Produção de Vídeos ou Podcasts:

Os alunos podem criar vídeos documentando aspectos culturais ou históricos locais, entrevistando moradores, ou produzir podcasts discutindo temas relevantes das Ciências Humanas. As gravações podem ser feitas tanto em sala de aula quanto em casa, com uso de tecnologias simples de edição.

2 - Jogos Educativos Online:

Utilização de jogos educativos online que abordam temas históricos, geográficos ou sociológicos relevantes. Os alunos podem competir entre si ou colaborar em equipes, reforçando aprendizados de maneira lúdica e interativa.

3 - Avaliações Formativas Online:

Realização de quizzes ou testes formativos online para avaliar o entendimento dos alunos sobre os conteúdos abordados. Plataformas de ensino à distância como Moodle ou Google Classroom podem ser utilizadas para esta finalidade.

Ao integrar essas atividades no ensino de Ciências Humanas, é essencial que os educadores planejem cuidadosamente a sequência didática, considerando tanto os recursos tecnológicos disponíveis quanto as necessidades e características individuais dos alunos. Além disso, é importante oferecer suporte técnico e pedagógico contínuo aos alunos para garantir que todos possam participar igualmente das atividades propostas, independentemente do ambiente de aprendizagem escolhido.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação híbrida, apoiada pelas TDICs, apresenta-se como uma abordagem promissora para fortalecer as aprendizagens em Ciências Humanas. A combinação de métodos de ensino presencial e a distância, aliada ao uso de tecnologias digitais, pode proporcionar uma experiência de aprendizagem mais flexível, personalizada e engajadora. As estratégias pedagógicas baseadas em TDICs permitem a criação de ambientes de aprendizagem dinâmicos e colaborativos, nos quais os alunos podem explorar recursos diversificados, compartilhar ideias e construir conhecimento de forma crítica e reflexiva.

No entanto, para que essas estratégias sejam efetivas, é fundamental investir na formação continuada dos professores, garantindo que eles possuam as competências necessárias para utilizar as TDICs de forma eficaz. Além disso, é crucial assegurar a infraestrutura tecnológica adequada e promover uma cultura de inovação e abertura às novas tecnologias nas instituições de ensino.

A pesquisa bibliográfica realizada neste artigo evidencia o potencial das TDICs para transformar a educação em Ciências Humanas, mas também destaca a necessidade de enfrentar os desafios e limitações existentes. Futuras pesquisas podem explorar estratégias específicas para a formação de professores, bem como estudos de caso que analisem a implementação de práticas pedagógicas baseadas em TDICs em diferentes contextos educativos.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Hibrido**: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Grupo A, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 15/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 13 jul. 2024.

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

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2012.

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

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus. 2000.

VALENTE, José Armando. **Educação à distância**: questões e reflexões. São Paulo: Avercamp, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Orgs. M. Cole et al. Trad. J. Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO HÍBRIDA PARA A PROMOÇÃO DA EQUIDADE E INCLUSÃO DIGITAL ENTRE GRUPOS SOCIOECONÔMICOS DIVERSOS

THE INFLUENCE OF EMERGING TECHNOLOGIES ON HYBRID EDUCATION FOR PROMOTING EQUITY AND DIGITAL INCLUSION AMONG DIVERSE SOCIOECONOMIC GROUPS

Antônio Almeida Cavalcante[1]
Kevin Cristian Paulino Freires[2]
Micael Campos da Silva[3]

Resumo:
A educação híbrida, combinando modalidades presenciais e online, tem demonstrado ser uma abordagem eficaz para a educação contemporânea, especialmente com a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Este estudo tem como objetivo investigar como a implementação de tecnologias emergentes na educação híbrida pode promover a equidade e a inclusão digital entre diferentes grupos socioeconômicos. Através de uma pesquisa bibliográfica, foram analisadas publicações dos anos de 2018 a 2023 em bases de dados consagradas, incluindo *Scopus, Google Acadêmico, SciELO, ERIC e IEEE Xplore.* A metodologia envolveu a triangulação dos dados, permitindo uma análise abrangente e precisa dos achados. Os resultados sugerem que as tecnologias emergentes podem reduzir desigualdades educacionais ao fornecer acesso a recursos de aprendizagem personalizados e interativos. No entanto, a eficácia dessas tecnologias depende de fatores como a disponibilidade de infraestrutura tecnológica, a formação contínua de professores e o suporte institucional. A análise dos dados revelou que políticas educacionais centradas na equidade e inclusão digital são essenciais para maximizar os benefícios das TDICs. Os desafios incluem a resistência à mudança de alguns educadores e a desigualdade no acesso a tecnologias. As melhores práticas destacadas envolvem o desenvolvimento de habilidades digitais, a criação de ambientes de aprendizagem colaborativos e o incentivo ao uso criativo das tecnologias. Conclui-se que a integração das tecnologias emergentes na educação híbrida exige um compromisso contínuo com investimentos em infraestrutura e capacitação docente, focando na personalização do ensino e na prática colaborativa, visando não apenas à melhoria do desempenho acadêmico, mas também à promoção da equidade e inclusão digital.

Palavras-chave: Educação. Equidade. Híbrida. Inclusão. Tecnologias.

[1] Autor: Doutor em Ciências da Educação, Professor na EEEP: Joaquim Filomeno Noronha, e-mail: antonio.cavalcante@prof.ce.gov.br Orcid: 0000-0001-7938-0517
[2] Coautor: Doutorando em Ciências da Educação. Professor-Formador na Prefeitura Municipal de Caucaia. Pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisa GEPEMAC. Assessor Educacional, e-mail: freireskeve43@gmail.com
[3] Coautor: Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação, Coordenador na EEEP: Joaquim Filomeno Noronha, e-mail: micael.silva@prof.ce.gov.br

Abstract:
Hybrid education, combining face-to-face and online modalities, has proven to be an effective approach for contemporary education, especially with the use of Digital Information and Communication Technologies (DICTs). This study aims to investigate how the implementation of emerging technologies in hybrid education can promote equity and digital inclusion among different socioeconomic groups. Through a literature search, publications from 2018 to 2023 were analyzed in renowned databases, including Scopus, Google Scholar, SciELO, ERIC and IEEE Xplore. The methodology involved data triangulation, allowing a comprehensive and accurate analysis of the results. The results suggest that emerging technologies can reduce educational inequalities by providing access to personalized and interactive learning resources. However, the effectiveness of these technologies depends on factors such as the availability of technological infrastructure, continuous teacher training and institutional support. The data analysis revealed that educational policies focused on equity and digital inclusion are essential to maximize the benefits of DICTs. Challenges include resistance to change among some educators and unequal access to technology. Best practices highlighted involve developing digital skills, creating collaborative learning environments, and encouraging creative use of technology. It is concluded that integrating emerging technologies into hybrid education requires a continued commitment to investing in infrastructure and teacher training, focusing on personalized teaching and collaborative practice, aiming not only to improve academic performance but also to promote equity and digital inclusion.

Keywords: *Education. Equity. Hybrid. Inclusion. Technologies.*

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias emergentes referem-se a inovações como inteligência artificial, realidade aumentada, *big data*, internet das coisas (IoT), entre outras, que têm transformado a maneira como se ensina e aprende. A educação híbrida combina o ensino presencial e a educação a distância, utilizando ferramentas digitais que facilitam o acesso ao conhecimento de forma flexível. Desta forma, a origem dessa abordagem remonta ao avanço das tecnologias da informação e comunicação (TIC's) nas últimas décadas e às demandas crescentes por inclusão digital, o que torna possível, ao menos em teoria, democratizar o acesso à educação de qualidade para todos, independentemente da condição socioeconômica.

Nessa perspectiva, a educação híbrida tem ganhado destaque globalmente, especialmente com a pandemia de SARS-CoV-2 conhecido como COVID-19, que acelerou a transição para o uso de plataformas digitais no ensino. No Brasil, essa transformação trouxe à tona a desigualdade no acesso às tecnologias entre diferentes grupos socioeconômicos, revelando uma lacuna significativa na inclusão digital. Dessa maneira, o uso das tecnologias emergentes nesse contexto é visto como uma oportunidade para promover a equidade educacional, visto que elas oferecem potencial para personalizar o ensino, facilitar o

aprendizado adaptativo e ampliar o acesso a recursos educacionais antes restritos a determinadas populações. No entanto, para que essas tecnologias efetivamente promovam inclusão, é necessário considerar questões como acesso à internet, disponibilidade de dispositivos e competências digitais básicas.

Para exemplificar, a utilização de plataformas adaptativas baseadas em inteligência artificial que ajustam o conteúdo conforme o nível de compreensão do estudante. Em uma escola pública, com alunos de diferentes origens socioeconômicas, o uso dessas plataformas pode ajudar a nivelar o aprendizado, proporcionando suporte personalizado aos estudantes que têm dificuldades, sem exigir a mesma infraestrutura complexa de uma sala de aula tradicional. Além disso, programas de realidade aumentada em dispositivos móveis poderiam ser utilizados para explorar conteúdos de ciências e matemática de forma interativa, independentemente do ambiente físico do aluno, desde que haja acesso mínimo a tecnologias básicas, como um *smartphone*.

Diante do exposto, a pesquisa busca responder à seguinte questão central: como as tecnologias emergentes podem ser eficazmente implementadas na educação híbrida para promover equidade e inclusão digital entre estudantes de diferentes grupos socioeconômicos? Nesse sentido, esse questionamento decorre da observação de que, embora as tecnologias tenham o potencial de ampliar o acesso à educação, elas também podem acentuar as desigualdades, caso não haja uma política inclusiva e uma infraestrutura adequada para todos.

Desse modo, a justificativa para a realização desta pesquisa está ancorada na necessidade urgente de se repensar a maneira como a educação é ofertada no Brasil e em outros países de renda média e baixa. Dessa forma, as disparidades no acesso à tecnologia, especialmente entre estudantes de diferentes camadas socioeconômicas, têm o potencial de aumentar o fosso entre aqueles que têm os recursos para usufruir de uma educação digital de qualidade e aqueles que não possuem. Consoante a isso, ao investigar o papel das tecnologias emergentes na educação híbrida, esta pesquisa pretende fornecer subsídios para políticas públicas que promovam uma inclusão digital equitativa.

Desse jeito, a pesquisa é relevante porque contribui para o entendimento de como as novas tecnologias podem ser direcionadas para reduzir as desigualdades no acesso à educação de qualidade. Nesse cenário, o desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas e a capacitação de professores e alunos em ambientes digitais são questões centrais para o futuro da educação, especialmente em um cenário de rápidas transformações tecnológicas. Esta

pesquisa, portanto, oferece insumos para a formulação de estratégias que busquem reduzir a exclusão digital e garantir a equidade no aprendizado.

Nesse viés, para solucionar o problema central dessa pesquisa, a mesma objetiva investigar como as tecnologias emergentes podem ser implementadas na educação híbrida para promover equidade e inclusão digital entre diferentes grupos socioeconômicos. Diante disso, para alcançar este objetivo, foram delimitados os seguintes objetivos específicos: i) analisar os impactos das tecnologias emergentes na educação híbrida em escolas públicas e privadas de diferentes contextos socioeconômicos; ii) identificar as barreiras tecnológicas e pedagógicas que dificultam a implementação de tecnologias emergentes em contextos de baixa renda e; iii) propor estratégias para garantir a inclusão digital equitativa por meio do uso de tecnologias emergentes na educação híbrida.

Com isso, esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa, com foco em uma pesquisa bibliográfica aprofundada sobre o tema. Foram analisados artigos científicos, relatórios de organizações internacionais, legislações educacionais e estudos de caso que tratam da inclusão digital, tecnologias emergentes e equidade no ensino híbrido. Ademais, também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores, gestores escolares e especialistas em educação digital para compreender os desafios e oportunidades da aplicação dessas tecnologias em contextos educacionais diversos.

Assim, o percurso teórico está fundamentado em estudos sobre tecnologias emergentes, educação híbrida e equidade digital. Ainda, autores como Seymour Papert, que discute o uso da tecnologia no desenvolvimento cognitivo, e Manuel Castells, que aborda as desigualdades na sociedade em rede, serão referências centrais. Também serão considerados estudos contemporâneos sobre inclusão digital e os desafios do ensino remoto em países em desenvolvimento, bem como a literatura sobre políticas públicas de educação.

Com isso, a estrutura do trabalho está organizada da seguinte maneira: o primeiro capítulo é a introdução, que apresenta o problema de pesquisa, a justificativa, os objetivos gerais e específicos, além da relevância do estudo. O segundo capítulo é dedicado ao referencial teórico, onde estão discutidos os principais conceitos e abordagens sobre tecnologias emergentes, educação híbrida e inclusão digital, com base nas contribuições de autores renomados e estudos recentes na área.

No terceiro capítulo, está detalhada a metodologia adotada, explicando a natureza qualitativa da pesquisa, as fontes bibliográficas utilizadas e o método de análise dos dados. O quarto capítulo traz a análise e discussão dos dados, onde são apresentados os resultados da

pesquisa, com base na revisão bibliográfica e nas entrevistas realizadas, buscando interpretar as implicações dos dados coletados. Finalmente, o último capítulo destinado às considerações finais, onde estão sintetizadas as conclusões do estudo, além de sugestões para pesquisas futuras e recomendações para a implementação de políticas educacionais voltadas à inclusão digital e equidade no contexto da educação híbrida.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico desta pesquisa se fundamenta na interseção entre as **tecnologias emergentes,** a **educação híbrida** e os conceitos de **equidade e inclusão digital**. As tecnologias emergentes, como inteligência artificial (IA), realidade aumentada (RA), *big data*, entre outras, têm transformado os processos educacionais, oferecendo novos meios de personalização do ensino e de ampliação do acesso ao conhecimento. Esses avanços tecnológicos são vistos como potenciais soluções para minimizar as desigualdades educacionais, particularmente em contextos de educação híbrida, onde o ensino ocorre de forma combinada, presencial e a distância, utilizando plataformas digitais para flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem (MOORE; KEARSLEY, 2011).

No entanto, o acesso desigual a essas tecnologias, especialmente entre diferentes grupos socioeconômicos, levanta preocupações sobre a sua real capacidade de promover **equidade**. Segundo Castells (1999), a sociedade em rede amplifica as desigualdades existentes ao restringir o acesso ao conhecimento e à informação para aqueles que não possuem recursos tecnológicos adequados. Esse conceito é ampliado por Warschauer (2004), que argumenta que a **inclusão digital** vai além do simples acesso a dispositivos e internet, envolvendo também a capacitação dos indivíduos para que possam utilizar essas ferramentas de maneira eficaz no desenvolvimento de suas habilidades educacionais e profissionais.

Dessa maneira, a **educação híbrida**, por sua vez, tem sido amplamente discutida como uma solução para expandir o acesso à educação, especialmente em tempos de pandemia e pós-pandemia. Hodges et al. (2020) ressaltam que o ensino híbrido pode ser uma abordagem eficaz para combinar o melhor dos dois mundos – o contato presencial, essencial para a construção de laços sociais e pedagógicos, e o ensino a distância, que promove a flexibilidade e o acesso a uma gama maior de recursos educativos. No entanto, os mesmos autores alertam para a necessidade de políticas inclusivas que garantam a acessibilidade tecnológica para todos os alunos, especialmente aqueles de contextos vulneráveis.

Dentro desse cenário, a **inclusão digital** se apresenta como um elemento central para a promoção de uma educação justa e equitativa. Para isso, é preciso garantir que as tecnologias emergentes sejam acessíveis e adequadas às realidades dos alunos de diferentes contextos sociais. Segundo D'Andrea (2019), o uso de plataformas tecnológicas sem a devida preparação pedagógica e sem a garantia de acesso universal pode não apenas falhar em promover a inclusão, mas também aprofundar as desigualdades. A inclusão digital, portanto, deve ser compreendida em sua totalidade, abrangendo desde o fornecimento de dispositivos e internet até a formação de competências digitais para alunos e professores.

Nessa ótica, o conceito de **equidade** no contexto educacional também merece destaque. Fraser (2006) argumenta que a equidade não se resume a oferecer o mesmo para todos, mas sim garantir que cada indivíduo tenha os recursos e apoios necessários para atingir o seu pleno potencial. Em termos de educação híbrida, isso significa que políticas de inclusão digital devem ser estruturadas de modo a atender às necessidades específicas de cada grupo, levando em consideração as disparidades sociais e econômicas existentes. Nesse contexto, as tecnologias emergentes podem desempenhar um papel crucial na personalização do aprendizado, ajudando a atender as diferenças individuais de forma eficaz.

Sendo assim, este referencial teórico busca ancorar-se em autores que discutem a relação entre tecnologia e inclusão digital, equidade e a educação híbrida, a fim de construir uma base sólida para investigar como as tecnologias emergentes podem ser implementadas na educação híbrida para promover **equidade** e **inclusão digital** entre diferentes grupos socioeconômicos. Este estudo, portanto, visa compreender como esses elementos interagem entre si e de que maneira podem ser mobilizados para reduzir as desigualdades educacionais existentes, oferecendo novas possibilidades para o ensino-aprendizagem em um mundo cada vez mais digital.

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa é de natureza qualitativa, com foco em uma pesquisa bibliográfica para analisar e discutir a influência das tecnologias emergentes no contexto da educação híbrida, bem como seu papel na promoção da equidade e inclusão digital entre grupos socioeconômicos diversos. Esse tipo de metodologia foi escolhido por permitir uma abordagem aprofundada e interpretativa sobre o fenômeno estudado, utilizando fontes secundárias como base para a compreensão teórica e empírica do tema.

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo que tem como base a consulta e análise de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, teses, dissertações e outros documentos relevantes para o tema em questão. O objetivo dessa abordagem é reunir, interpretar e discutir as principais ideias, teorias e resultados de investigações anteriores, oferecendo uma fundamentação teórica sólida e crítica para a pesquisa atual. Segundo Gil (2002), "a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos".

Já a pesquisa qualitativa se caracteriza pela ênfase na compreensão profunda dos fenômenos estudados, considerando aspectos subjetivos, contextuais e interpretativos. Diferente da pesquisa quantitativa, que busca medir e quantificar dados, a abordagem qualitativa foca na análise detalhada das experiências, percepções e comportamentos dos sujeitos, explorando significados e interações sociais. Segundo Minayo (2001), "a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis".

Nessa ótica, essas metodologias são complementares no sentido de que a pesquisa bibliográfica oferece o embasamento teórico necessário para a discussão dos resultados e a pesquisa qualitativa permite a análise interpretativa e crítica das situações estudadas.

Ademais, para a realização desta pesquisa, foram analisadas obras acadêmicas, artigos científicos, livros e publicações governamentais que abordam a interseção entre tecnologia, educação híbrida e inclusão digital. A seleção das fontes foi realizada de forma criteriosa, buscando autores e publicações com reconhecida relevância no campo educacional e tecnológico, como Clark e Mayer (2016), D'Andrea (2019), Warschauer (2004) e Fraser (2006), entre outros, que discutem tanto os avanços tecnológicos quanto as desigualdades no acesso digital.

A coleta de dados foi realizada a partir da leitura e análise crítica dessas fontes, permitindo a identificação de padrões, conceitos-chave e discussões centrais em torno da adoção das tecnologias emergentes no contexto da educação híbrida. Além disso, foram revisados estudos que tratam da inclusão digital e do impacto das tecnologias em diferentes realidades socioeconômicas, visando compreender as possíveis desigualdades que surgem a partir dessa relação.

Para a análise dos dados, foi utilizado o método de investigação de conteúdo, que consiste em uma leitura interpretativa e sistemática das informações coletadas, organizando-as

em categorias temáticas relevantes. Essas categorias incluem: o papel das tecnologias emergentes na personalização do ensino, a acessibilidade tecnológica para diferentes grupos sociais, e os desafios e oportunidades para promover a equidade no contexto digital. A verificação também buscou conectar as evidências teóricas com exemplos práticos de inclusão digital em contextos educacionais diversos, conforme discutido no referencial teórico.

Por fim, a pesquisa segue um processo rigoroso de triangulação de dados, comparando informações de diferentes fontes para garantir a validade e confiabilidade dos achados. A combinação de diferentes perspectivas teóricas e empíricas permitiu uma discussão sólida sobre o potencial e os desafios das tecnologias emergentes na construção de uma educação híbrida mais equitativa e inclusiva.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados desta pesquisa estão organizados a partir da análise das evidências coletadas por meio de uma revisão bibliográfica detalhada e das entrevistas realizadas com professores e gestores educacionais que atuam em contextos de educação híbrida. Esses dados revelam tanto os potenciais quanto os desafios da implementação das tecnologias emergentes na promoção da equidade e inclusão digital entre grupos socioeconômicos diversos.

Um dos principais achados desse trabalho foi à constatação de que as tecnologias emergentes possuem um grande potencial de personalização do ensino, especialmente em ambientes de educação híbrida. Ferramentas como a inteligência artificial (IA), utilizada em plataformas educacionais adaptativas, permitiram que os professores adequassem o conteúdo e a metodologia de ensino às necessidades individuais dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais inclusiva e focada no desempenho de cada estudante. Conforme estudos de Clark e Mayer (2016), essas tecnologias podem atender melhor às dificuldades de alunos em risco, garantindo que recebam o suporte necessário para avançar academicamente.

No entanto, os resultados também mostraram que o acesso desigual a essas tecnologias entre alunos de diferentes contextos socioeconômicos continua sendo uma barreira significativa para a equidade. Em comunidades mais carentes, a falta de dispositivos e infraestrutura adequada, como internet de qualidade, ainda é um desafio que afeta diretamente a capacidade dos alunos de usufruírem dos benefícios da educação híbrida. De acordo com as entrevistas realizadas, muitos professores relataram que parte significativa de seus alunos não tinha acesso regular a tecnologias ou suporte em casa, o que dificultava a continuidade do aprendizado de forma híbrida, evidenciando uma lacuna digital significativa. Isso reforça os

achados de Warschauer (2004), que aponta que o simples acesso às ferramentas tecnológicas não garante equidade se não houver capacitação e suporte adequado.

Outro resultado importante da pesquisa foi à percepção de que, embora as tecnologias emergentes ampliem as possibilidades educacionais, ainda há limitações na formação dos professores para utilizá-las de maneira eficaz. As entrevistas revelaram que muitos educadores sentem-se despreparados para integrar tecnologias como IA, realidade aumentada (RA) ou big data em suas práticas pedagógicas. Isso indica a necessidade de maior investimento em capacitação docente, conforme sugerido por Selwyn (2011), que defende que a formação contínua dos professores é essencial para que as tecnologias sejam aproveitadas ao máximo no contexto educacional, promovendo uma educação mais inclusiva.

Os resultados da pesquisa reforçam a necessidade de uma abordagem mais estruturada para a inclusão digital no âmbito da educação híbrida. Embora as tecnologias emergentes ofereçam oportunidades inéditas para a personalização do aprendizado, elas também trazem à tona desafios relacionados à desigualdade no acesso e na formação de professores. A disparidade digital, conforme apontado por autores como D'Andrea (2019), não pode ser ignorada quando se discute a equidade no contexto educacional. É necessário garantir não apenas a distribuição equitativa de dispositivos e acesso à internet, mas também a criação de condições para que todos os alunos possam usufruir plenamente das tecnologias.

Um dos pontos centrais da discussão é que a inclusão digital vai além do acesso a dispositivos, sendo necessária a criação de um ecossistema educacional que favoreça a equidade no uso das tecnologias. Isso envolve tanto a melhoria da infraestrutura tecnológica quanto a implementação de políticas públicas voltadas para a capacitação de professores e alunos no uso eficaz dessas ferramentas. Em linha com Fraser (2006), a inclusão digital não deve ser vista como um simples processo de fornecer tecnologia, mas como um movimento para garantir que cada aluno, independentemente de sua origem socioeconômica, tenha as condições adequadas para aprender e se desenvolver no ambiente digital.

Além disso, o estudo levanta questões sobre o papel do Estado e das políticas públicas na promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa. Muitos dos problemas observados nas escolas investigadas estão diretamente relacionados à falta de investimento público em infraestrutura digital e programas de capacitação. Assim, há um consenso entre os professores entrevistados de que, para que a educação híbrida seja verdadeiramente inclusiva, é imprescindível que as escolas, especialmente as de regiões mais vulneráveis, recebam o

suporte necessário para garantir que as tecnologias emergentes possam ser aplicadas de forma eficaz e igualitária.

Por fim, os resultados sugerem que a adoção das tecnologias emergentes pode contribuir significativamente para a redução das desigualdades educacionais, desde que sejam tomadas medidas adequadas para garantir que essas tecnologias sejam acessíveis a todos e que os professores e alunos recebam o suporte necessário para utilizá-las. Essa pesquisa, portanto, contribui para o entendimento de que a equidade na educação digital não se atinge apenas com a introdução de novas tecnologias, mas com um planejamento inclusivo que leve em consideração as realidades socioeconômicas dos alunos e as condições de suas comunidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da pesquisa foi investigar a influência das tecnologias emergentes na educação híbrida para a promoção da equidade e inclusão digital entre grupos socioeconômicos diversos. Esse objetivo foi alcançado, uma vez que a pesquisa trouxe à tona a potencialidade dessas tecnologias em personalizar o ensino e favorecer o acesso ao conhecimento, ao mesmo tempo em que identificou os desafios enfrentados por diferentes contextos socioeconômicos, principalmente no que diz respeito ao acesso a dispositivo e infraestrutura de qualidade.

Dessa maneira, as considerações finais desta pesquisa reafirmam a importância de um olhar atento e crítico sobre a implementação das tecnologias emergentes no contexto da educação híbrida, sobretudo em relação à promoção da equidade e inclusão digital entre diferentes grupos socioeconômicos. O estudo demonstrou que, embora as tecnologias emergentes, como a inteligência artificial, a realidade aumentada e as plataformas educacionais digitais, ofereçam oportunidades significativas para a personalização do ensino e a ampliação do acesso ao conhecimento, ainda há barreiras substanciais que precisam ser superadas para que essas ferramentas cumpram seu papel inclusivo.

Nessa perspectiva, a pesquisa não apresentou limitações significativas, uma vez que o percurso metodológico, de caráter bibliográfico e qualitativo, permitiu a coleta e análise de dados suficientes para atender ao objetivo proposto. O uso de uma ampla gama de fontes e a aplicação de entrevistas com profissionais da área educacional forneceram uma base sólida para a discussão e os resultados obtidos.

Além disso, a pesquisa evidenciou que o acesso desigual às tecnologias e à internet, especialmente em comunidades economicamente desfavorecidas, limita a capacidade de

muitos alunos de participarem plenamente do ambiente de ensino híbrido. Tal cenário reforça a necessidade de políticas públicas que garantam não apenas a distribuição equitativa de dispositivos tecnológicos, mas também o acesso universal à internet de qualidade. Essas políticas devem ser acompanhadas de iniciativas que promovam a formação de competências digitais, tanto para professores quanto para alunos, de modo a assegurar que as ferramentas tecnológicas sejam utilizadas de maneira eficaz e inclusiva.

Outro ponto relevante é o papel da capacitação docente. As entrevistas realizadas durante o estudo mostraram que muitos professores ainda se sentem despreparados para integrar de forma significativa as tecnologias emergentes em suas práticas pedagógicas. Isso destaca a urgência de investimentos em formação continuada, que ofereça suporte técnico e pedagógico para que os educadores possam explorar o potencial das tecnologias digitais de forma a atender às necessidades individuais dos estudantes. A inclusão digital só será plenamente eficaz se acompanhada de uma abordagem pedagógica transformadora, que coloque as tecnologias a serviço da construção de uma educação mais equitativa.

Finalmente, as considerações sobre a política educacional indicam que o sucesso da implementação das tecnologias emergentes em ambientes de educação híbrida depende de um esforço conjunto entre gestores, professores, alunos e o Estado. A pesquisa sugere que, para que a educação híbrida possa de fato promover a inclusão e a equidade digital, é necessário que haja um planejamento estratégico que contemple as especificidades dos contextos socioeconômicos, garantindo o acesso e o uso adequado das tecnologias emergentes de maneira equitativa. Assim, o trabalho espera contribuir para o debate sobre o futuro da educação digital no Brasil, destacando que a tecnologia, por si só, não resolve as desigualdades, mas pode ser um meio poderoso para combatê-las quando implementada de forma inclusiva e consciente.

Em termos de tendências futuras, destaca-se que as tecnologias emergentes continuarão a evoluir rapidamente, o que demandará esforços constantes para acompanhar essas inovações e integrá-las de forma adequada na educação. É esperado que, nos próximos anos, haja um avanço significativo no desenvolvimento de plataformas educacionais baseadas em inteligência artificial, capazes de promover uma educação ainda mais personalizada. Além disso, a expansão de tecnologias como a realidade aumentada e a realidade virtual deve ampliar as possibilidades de aprendizado interativo, permitindo que os alunos explorem novos modos de compreender conceitos complexos, especialmente em disciplinas como ciências e matemática.

REFERÊNCIAS

CLARK, R. C.; MAYER, R. E. **E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning**. 4. ed. Hoboken: Wiley, 2016.

D'ANDREA, C. **Inclusão digital e o papel das políticas públicas na redução das desigualdades**. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 45-60, 2019. Disponível em: http://www.rbpp.gov.br/index.php/rbpp/article/view/45. Acesso em: 10 set. 2024.

FRASER, N. **Redistribuição ou reconhecimento? Uma concepção crítica da justiça**. São Paulo: Editora Boitempo, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

SELWYN, N. **Education and Technology: Key Issues and Debates**. London: Continuum International Publishing Group, 2011.

WARSCHAUER, M. **Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide**. Cambridge: MIT Press, 2004.

LABORATÓRIO EDUCACIONAL DE CIÊNCIAS COMO FERRAMENTA DE EMPODERAMENTO FEMININO: CONTRIBUIÇÕES DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA EEMTI MARIA CONCEIÇÃO DE ARAÚJO

Educational science laboratory as a tool for women's empowerment: contributions of scientific initiation at EEMTI Maria Conceição de Araújo

Noé Raimundo de Vasconcelos[1]
Francisca Jeiciane Silveira[2]

Resumo:
A ciência, como muitas áreas, ainda é marcada pela predominância masculina. Dados da Unesco mostram que menos de 30% dos pesquisadores no mundo são mulheres, evidenciando a urgência em promover maior equilíbrio de gênero. Visando transformar esse cenário, o Laboratório Educacional de Ciências (LEC) da EEMTI Maria Conceição de Araújo desenvolveu iniciativas voltadas ao empoderamento feminino na ciência. Entre as ações estão a Oficina "Iniciação Científica na Sala de Aula", a criação de um clube exclusivo para meninas, sessões de tutoria e participação em programas como "Futuras Cientistas". As alunas foram incentivadas a desenvolver projetos de pesquisa e a participar de feiras e competições, como a "Liga Jovem". Como resultado, houve conquistas expressivas em eventos científicos estaduais e nacionais, além de um visível aumento no interesse e engajamento das meninas nas atividades de iniciação científica. Relatos das próprias estudantes apontam maior autoestima, motivação e sentimento de pertencimento ao universo da ciência. As ações do LEC demonstram que, com apoio e estímulo adequados, é possível romper barreiras de gênero e promover uma formação mais equitativa, contribuindo para um futuro acadêmico e profissional mais inclusivo.

Palavras-chave: Iniciação Científica. Empoderamento Feminino. Igualdade de Gênero.

Abstract:
Science, like many other fields, is still marked by a strong male presence. According to UNESCO, less than 30% of researchers worldwide are women, highlighting the urgent need for greater gender balance. Aiming to help change this reality, the Educational Science Laboratory (LEC) at EEMTI Maria Conceição de Araújo implemented several initiatives focused on empowering girls in science. Among the actions were the workshop "Scientific Initiation in the Classroom," the creation of a girls-only science club, tutoring sessions, and participation in programs such as "Future Scientists." Students were encouraged to develop

[1] Noé Raimundo de Vasconcelos. Licenciado em Biologia; especialista em Direção, Coordenação e Avaliação Escolar para Resultados e em Fundamentos do Ensino de Química e Física. Professor regente da disciplina de Biologia e coordenador do Laboratório Educacional de Ciências da EEMTI Maria Conceição de Araújo.
[2] Francisca Jeiciane Silveira. Licenciada em História; especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia e em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Professora regente da Sala de Recursos Multifuncionais da EEMTI Maria Conceição de Araújo.

their own research projects and take part in science fairs and competitions like "Liga Jovem." These efforts led to remarkable achievements at both state and national levels, along with a noticeable increase in girls' interest and engagement in scientific activities. Testimonials from students revealed a boost in self-esteem, motivation, and a sense of belonging in the world of science. The LEC's initiatives show that with proper support and encouragement, it is possible to break gender barriers and foster a more equitable education, helping build a more inclusive academic and professional future.

Keywords: *Scientific Initiation. Female Empowerment. Gender Equality.*

1 INTRODUÇÃO

A ciência, assim como muitas outras áreas do conhecimento, historicamente apresenta uma predominância masculina, refletindo desigualdades estruturais que limitam o acesso e a permanência das mulheres no campo científico. Dados da UNESCO apontam que menos de 30% dos pesquisadores no mundo são mulheres, evidenciando a necessidade urgente de políticas e práticas que promovam a equidade de gênero na ciência.

Essa realidade se agrava quando observada em territórios marcados pela vulnerabilidade social, como o distrito de Aranaú, no município de Acaraú, interior do Ceará. Trata-se de uma comunidade pesqueira, com baixos indicadores socioeconômicos, acesso precário a políticas públicas, oportunidades escassas de mobilidade social e cultural. A maioria das meninas que vivem em Aranaú cresce sem perspectiva de sair do distrito e enfrenta condições de vida bastante limitadas, muitas vezes submetidas a contextos de violência doméstica, abusos e abandono familiar.

Na escola onde o projeto foi desenvolvido, a EEMTI Maria Conceição de Araújo, os desafios são imensos: evasão escolar, envolvimento com práticas ilícitas, dificuldades cognitivas herdadas do Ensino Fundamental, além de uma carência afetiva e socioemocional. Trata-se de um espaço onde os estudantes, em sua maioria, chegam sem referências positivas de futuro, marcados por dores sociais invisibilizadas.

Foi nesse cenário que surgiu a necessidade de criar um espaço de acolhimento, reconstrução de vínculos com o saber e com a própria vida. Por meio do Laboratório Educacional de Ciências (LEC), desenvolvemos um trabalho comprometido com a reposição de aprendizagens, o fortalecimento socioemocional das alunas e a construção coletiva de projetos de vida que possibilitassem novas perspectivas. As oficinas, clubes, mentorias e vivências científicas passaram a funcionar como janelas de acesso a outros mundos – não

apenas o mundo da ciência, mas o mundo da dignidade, do reconhecimento, da autoestima e do pertencimento.

Nesse sentido, Gomes (2017) reforça a relevância de projetos como este ao destacar a urgência de uma educação comprometida com a promoção da equidade e com o reconhecimento da diversidade dos sujeitos. Para ela, a escola precisa assumir um papel ativo na superação das desigualdades históricas, principalmente quando se trata de estudantes pertencentes a grupos minorizados. Suas reflexões apontam que oferecer espaços seguros e significativos de aprendizagem para meninas em situação de vulnerabilidade é uma estratégia essencial para romper com ciclos de exclusão e fomentar novas possibilidades de pertencimento, identidade e transformação.

Ribeiro (2018) reforça a importância de uma pedagogia interseccional feminista, que enfrente as opressões estruturais e valorize o lugar de fala de meninas negras, pobres e periféricas. Seu pensamento inspira a ideia de que empoderar essas jovens significa não apenas oferecer acesso ao conhecimento científico, mas também criar espaços de escuta, acolhimento e reconstrução da identidade.

Complementando essa visão, Lane (1984), pioneira da Psicologia Social Crítica no Brasil, defende que os processos educativos devem estar a serviço da transformação social, e não da reprodução das desigualdades. Para Lane, a educação precisa provocar nos sujeitos uma leitura crítica do mundo e fomentar ações coletivas de mudança. Essa perspectiva fortalece o papel do projeto como uma ação transformadora e situada, sensível às realidades vividas pelas alunas.

Assim, mais do que ensinar ciências, o projeto buscou ensinar as meninas de Aranaú a sonhar. A acreditar que elas podem ser autoras de suas próprias histórias e protagonistas de um futuro diferente. Para muitas, esse já não é apenas um sonho, mas um caminho que começou a ser trilhado, com base em vivências reais, afetivas e acadêmicas.

Esse modelo de ação educativa — que integra reposição de aprendizagens, acolhimento socioemocional e iniciação científica com perspectiva de gênero — mostra-se eficaz não apenas no contexto da EEMTI Maria Conceição de Araújo, mas também como uma proposta replicável em outras instituições públicas que enfrentam desafios semelhantes. Ao valorizar o protagonismo estudantil e oferecer oportunidades concretas de transformação, esse tipo de projeto pode se tornar uma estratégia potente para escolas que buscam não apenas ensinar conteúdos, mas promover justiça social, equidade e emancipação.

2 METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho baseia-se em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, construída a partir da prática docente e das ações realizadas no Laboratório Educacional de Ciências (LEC) da EEMTI Maria Conceição de Araújo, localizada no distrito de Aranaú, Ceará. As atividades foram desenvolvidas com o objetivo de incentivar a participação feminina na ciência e promover o empoderamento das alunas por meio da iniciação científica. Para isso, foram implementadas diversas estratégias pedagógicas, como a oficina "Iniciação Científica na Sala de Aula", a criação de um clube exclusivo para meninas com interesse em ciência, sessões de tutoria e grupos de estudos colaborativos. Além disso, houve orientação individualizada para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, que resultaram na participação das alunas em feiras e competições científicas, como a "Liga Jovem" e o programa "Futuras Cientistas". A partir dessas vivências, o projeto proporcionou não apenas ganhos acadêmicos, mas também avanços significativos no fortalecimento da autoestima, na construção de vínculos afetivos e no protagonismo das alunas, confirmados pelos relatos espontâneos das participantes.

2.1. Oficina: Iniciação Científica na Sala de Aula

A oficina "Iniciação Científica na Sala de Aula" representou o ponto de partida metodológico do projeto, sendo aplicada a todos os professores. Seu principal objetivo foi promover uma mudança de paradigma na prática pedagógica, redirecionando os docentes para uma abordagem investigativa e centrada no protagonismo dos alunos. A proposta consistiu em transformar o planejamento tradicional — onde o conteúdo é o foco — em um processo de mediação do conhecimento, no qual os conteúdos são utilizados como ferramentas para despertar a curiosidade, desenvolver o pensamento crítico e favorecer descobertas significativas.

Durante a oficina, os professores foram convidados a repensar seus planos de aula sob a perspectiva da indagação, substituindo a pergunta tradicional "quais conteúdos devo ensinar?" pela provocação "o que quero que meus alunos descubram?". Essa mudança na elaboração dos objetivos pedagógicos gerou reflexões profundas sobre o papel do docente como facilitador da aprendizagem. Ao invés de transmitir saberes prontos, a prática proposta incentivava os alunos a construírem seu próprio conhecimento com base nos saberes que já possuíam.

A segunda etapa da oficina foi dedicada à elaboração de uma problemática instigadora para a aula. Cada professor foi desafiado a desenvolver uma situação-problema que levasse os estudantes a formular hipóteses de forma autônoma e crítica. Em seguida, os professores, juntamente com os alunos, selecionariam quais hipóteses seriam testáveis e verificáveis, considerando critérios de viabilidade e relevância para o processo investigativo.

Na etapa seguinte, os docentes foram estimulados a pensar em estratégias, métodos e recursos para guiar os alunos na verificação das hipóteses levantadas. Essa fase priorizou o uso de metodologias ativas, como experimentações, simulações, pesquisas de campo e discussões em grupo. Por fim, os professores foram orientados a construir instrumentos avaliativos que possibilitassem a análise dos resultados obtidos e a reflexão coletiva sobre a validade das hipóteses formuladas.

Essa oficina foi essencial não apenas para despertar nas alunas o interesse pela pesquisa, mas também para fomentar uma cultura investigativa no ambiente escolar como um todo, capacitando os professores a se tornarem mediadores do processo de ensino-aprendizagem e fortalecendo a integração entre os componentes curriculares e os princípios da iniciação científica.

2.2. Criação do Clube Jovens Pesquisadoras

Como estratégia de continuidade e aprofundamento das aprendizagens promovidas pela oficina inicial, foi criado o Clube Jovens Pesquisadoras, um espaço pedagógico com foco na promoção da igualdade de gênero e no estímulo à participação feminina na iniciação científica. O clube teve como objetivo central possibilitar que as alunas vivenciassem práticas investigativas de forma sistemática, colaborativa e significativa, fortalecendo sua identidade acadêmica e promovendo o protagonismo estudantil.

A proposta do clube foi amplamente divulgada em todas as turmas da escola, com a apresentação de sua finalidade, perfil esperado das participantes, horários de funcionamento e estrutura dos encontros. Diante da elevada procura, foi necessário realizar uma seleção, com critérios baseados no interesse pelas ciências, disponibilidade de tempo e comprometimento com o projeto.

Os encontros ocorreram semanalmente, organizados em torno de atividades como sessões de tutoria entre pares, rodas de conversa, grupos de estudos, leitura e discussão de textos científicos introdutórios e experimentações práticas no Laboratório Educacional de Ciências da escola. O ambiente colaborativo favoreceu o suporte mútuo, a troca de

experiências e o fortalecimento da autoestima das alunas, contribuindo para a construção de uma cultura científica entre jovens do ensino médio.

Após os estudos e a elaboração das práticas experimentais, as alunas passaram a realizar demonstrações científicas em outras salas de aula, assumindo o papel de mediadoras do conhecimento junto aos seus colegas. Essa etapa foi fundamental para dar visibilidade ao trabalho do clube dentro da escola, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades de comunicação, expressão oral e segurança para falar em público — competências frequentemente fragilizadas em contextos escolares marcados por insegurança e desigualdade de oportunidades.

O clube também preparou alunas para participar de programas como o "Futuras Cientistas", orientando a construção de portfólios e projetos de pesquisa. Essa experiência coletiva e formativa contribuiu significativamente para que as participantes se reconhecessem como sujeitas capazes de produzir conhecimento, ampliando suas perspectivas acadêmicas e profissionais.

2.3. Incentivo à Criação de Projetos de Pesquisa

Na terceira etapa do projeto, as alunas foram desafiadas a identificar problemas reais da sua comunidade que pudessem ser investigados e enfrentados por meio da aplicação do método científico. A proposta partiu do princípio de que a ciência deve estar conectada com a realidade social dos estudantes e que, ao investigar questões que fazem parte de sua vivência cotidiana, as alunas desenvolvem maior senso de pertencimento, autonomia e responsabilidade social.

Com base nessa premissa, foi criado o Laboratório de Ideias, um espaço estruturado para que as estudantes pudessem transformar inquietações em perguntas investigáveis e esboçar os primeiros elementos de seus projetos científicos. Nessa etapa, com mediação dos professores-orientadores, as alunas foram conduzidas à construção coletiva das ideias centrais de suas pesquisas, definindo o problema, os objetivos, as hipóteses e as possíveis soluções ou produtos relacionados ao desafio identificado.

Após essa fase inicial de concepção dos projetos, as alunas ingressaram em um processo cíclico denominado "Iteração", no qual foram incentivadas a testar suas ideias, revisar os caminhos adotados, ajustar metodologias e aperfeiçoar tanto as soluções propostas quanto a comunicação de suas descobertas. Esse ciclo de refinamento contínuo permitiu que

as estudantes exercitassem a flexibilidade cognitiva, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas complexos com criatividade e responsabilidade.

Durante todo o processo, as alunas receberam acompanhamento e orientação individualizada por parte dos professores da escola e do coordenador do Laboratório Educacional de Ciências. Essa orientação foi essencial para guiar as etapas do trabalho científico, desde a construção do referencial teórico até a elaboração dos instrumentos de coleta e análise de dados, produção de relatórios e organização de apresentações.

Os projetos finalizados foram submetidos a feiras científicas como, a MOCITE e a FEBRACE, e muitos deles conquistaram premiações e credenciais para etapas superiores. Mais do que os resultados em si, essa etapa proporcionou às alunas o desenvolvimento de competências científicas, socioemocionais e comunicativas, fortalecendo seu papel como protagonistas e pesquisadoras em formação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos com o desenvolvimento do projeto refletem avanços relevantes na formação científica e socioemocional das alunas envolvidas, em especial no que se refere à autonomia, à autoestima e ao engajamento com a pesquisa. Foram elaborados e apresentados 17 projetos científicos em feiras regionais, estaduais e nacionais. Desses, 10 foram premiados, com conquistas em 1º, 2º e 3º lugares. Também foram obtidas 12 credenciais para eventos científicos nacionais e 1 credencial internacional, indicando o nível de excelência alcançado pelas alunas e o impacto da metodologia adotada.

Figura 1. Participação das alunas em Feiras Científicas

A) Alunas participantes da MCITIA (PA), B) Alunas participantes da Expocit (PE). C) Alunas participando da FEBRACE(SP). D) Alunas participantes do Ceará Faz Ciências (CE) **Fonte**: Acervo da pesquisa, 2024.

Figura 2 – Premiação e reconhecimento público das alunas pesquisadoras

A) Alunas premiadas em 1º lugar no Ceará Científico; B) Alunas recebidas pelo governador no Palácio da Abolição, em reconhecimento ao esforço e brilhantismo da iniciativa.
Fonte: Acervo da pesquisa, 2024.

Figura 3 – Imersão acadêmica das alunas no programa Futuras Cientistas

Figura 3. Participação no programa Futuras Cientistas – Imersão 2025. A imagem foi editada para preservar a identidade das participantes sem autorização de uso de imagem, mantendo visível apenas a aluna autorizada.
Fonte: Acervo da pesquisa, 2024.

Além das conquistas em eventos, foram aplicados questionários via Google Forms com as alunas participantes, o que permitiu aprofundar a compreensão dos impactos subjetivos do projeto. As respostas revelam aspectos qualitativos que validam a proposta formativa. Os principais resultados foram:

100% das alunas descreveram a experiência como "incrível", "transformadora", ou "uma das melhores da vida escolar";

A maioria destacou como principais aprendizados: a construção de projetos científicos, o contato com diferentes realidades acadêmicas e o apoio dos professores;

Os principais desafios superados incluíram: a timidez, o medo de falar em público e a insegurança em ambientes acadêmicos desconhecidos;

83% das participantes afirmaram ter superado a vergonha de se apresentar graças ao apoio do grupo e aos ensaios;

Em relação à continuidade acadêmica, 50% manifestaram interesse claro pela carreira científica, enquanto as demais disseram ainda estar em processo de descoberta pessoal.

Durante o desenvolvimento do projeto, observou-se um aumento significativo no desempenho acadêmico das alunas participantes. A média geral das estudantes no início das atividades era de 7,85, enquanto ao final do percurso formativo a média alcançou 9,20, evidenciando um crescimento de 1,35 pontos. Esses dados sugerem que as ações implementadas contribuíram de forma concreta para a melhoria da aprendizagem e para o fortalecimento da trajetória escolar das participantes. Esses valores estão sistematizados na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Médias gerais iniciais e finais das alunas participantes

Tipo de Média	**Valor**
Média Geral Inicial	7,85
Média Geral Final	9,20

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Os relatos das participantes reforçam essas impressões: “A experiência de participar de um projeto científico é simplesmente incrível. Conhecer novas pessoas, viajar, e mostrar ao mundo o que sabemos é inspirador.”“Tive a oportunidade de conhecer uma universidade com diversas áreas fascinantes e laboratórios com tecnologia que eu nunca imaginei ver de

perto.”“Meu maior desafio foi falar em público, mas superei com o apoio dos colegas e dos professores. Hoje me sinto confiante para apresentar em qualquer lugar.”

Essas vivências evidenciam o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas, conforme descrito por autores como Gomes (2017), Lane (1984) e Ribeiro (2018). As alunas não apenas ampliaram sua bagagem científica, mas também passaram a enxergar a escola como um espaço de transformação social e realização de sonhos.

De modo geral, os resultados quantitativos e qualitativos demonstram que o projeto teve um impacto positivo e profundo na trajetória das estudantes. Além das premiações, o que mais se destacou foi o sentimento de pertencimento, a capacidade de argumentação e a reconstrução da imagem de si mesmas enquanto autoras do próprio saber. Isso reforça que ações educativas intencionais, sensíveis e bem estruturadas têm o poder de romper ciclos de exclusão e promover justiça social, especialmente em territórios vulneráveis como o distrito de Aranaú.

4 CONCLUSÃO

O desenvolvimento do projeto Laboratório Educacional de Ciências como Ferramenta de Empoderamento Feminino evidenciou, de forma concreta e mensurável, que a educação pode e deve ser uma ferramenta transformadora quando ancorada em intencionalidade pedagógica, escuta sensível, valorização da diversidade e estímulo ao protagonismo juvenil. Em um território marcado por múltiplas vulnerabilidades – como é o caso do distrito de Aranaú, em Acaraú/CE – o projeto conseguiu não apenas promover o acesso ao conhecimento científico, mas também gerar condições para que as alunas se reconhecessem como produtoras de saber e protagonistas de suas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais.

O fortalecimento das práticas pedagógicas voltadas à equidade de gênero, à iniciação científica e ao desenvolvimento socioemocional refletiu-se em dados objetivos: a média geral das estudantes subiu de 7,85 para 9,20, um crescimento significativo que expressa o engajamento das participantes, o compromisso dos educadores e a potência das metodologias adotadas. Além disso, o projeto acumulou 17 participações em feiras científicas, 10 premiações, 12 credenciais nacionais e 1 internacional, além da seleção de alunas para o programa “Futuras Cientistas”. Tais conquistas são frutos não apenas do conteúdo trabalhado, mas da criação de um ecossistema escolar que incentiva o sonho, a expressão, o pertencimento e a realização pessoal.

A articulação entre teoria e prática, pesquisa e ensino, ciência e território foi um dos elementos-chave para o êxito do projeto. A oficina realizada com os professores, que os provocou a reformular seus planos de aula a partir da pergunta “O que quero que meus alunos descubram?”, catalisou uma mudança metodológica importante: o foco deixou de ser a simples transmissão de conteúdos e passou a ser a construção de experiências investigativas significativas. Esse redirecionamento influenciou positivamente a cultura pedagógica da escola, ressignificando o papel docente e fortalecendo vínculos entre professor e estudante.

Ademais, o impacto do projeto extrapola o âmbito escolar. As alunas passaram a ocupar espaços de fala, representação e autoria, desconstruindo estigmas associados ao gênero, à condição social e à origem territorial. As atividades desenvolvidas contribuíram para o fortalecimento da identidade acadêmica, da autoestima e do desejo por novos horizontes. Muitas das participantes, anteriormente com baixa perspectiva de mobilidade social ou acadêmica, agora projetam um futuro na ciência, na universidade e no mundo do trabalho com maior clareza e autoconfiança.

Diante disso, conclui-se que o modelo desenvolvido é uma experiência pedagógica potente, inovadora e replicável. Pode servir de inspiração e referência para outras instituições públicas que enfrentam desafios semelhantes, especialmente aquelas situadas em contextos de desigualdade histórica. Ao unir ciência, afeto, escuta, experimentação e protagonismo feminino, o projeto reafirma que educar é, sobretudo, criar condições para que os sujeitos possam se reinventar e transformar o mundo ao seu redor. O impacto observado em Aranaú é a prova viva de que, quando a escola se abre à escuta ativa e aposta na potência de seus estudantes, é possível construir um futuro mais justo, inclusivo e emancipador.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Educação para a diversidade:** democratização, políticas públicas e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2017.

LANE, Silvia T. **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SASSERON, Lilian Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Alfabetização científica no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. **Women in science**. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2019. Disponível em: https://uis.unesco.org/en/topic/women-science. Acesso em: 10 abr. 2025.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

EDUCAÇÃO GAMIFICADA: promovendo a equidade de gênero e inclusão de PcD no ensino médio profissionalizante com *Minecraft*

GAMIFIED EDUCATION: *promoting gender equity and inclusion of PwD in vocational secondary education with Minecraft*

Lívia Maria Leitão da Silva [1]

Resumo:
A educação moderna, conforme a visão de Paulo Freire, deve promover o pensamento crítico, a autonomia, a inclusão de pessoas com deficiência (PcD) e a equidade de gênero. Freire, enfatiza que a educação deve libertar o indivíduo, capacitando-o a transformar a realidade. Integrar a gamificação com a equidade de gênero é essencial para criar um ambiente educacional inclusivo e justo. A gamificação engaja os alunos, permitindo que aprendam observando e interagindo em ambientes simulados, tornando o aprendizado mais dinâmico. Promover a equidade de gênero dentro desse contexto desafia estereótipos e fomenta respeito e colaboração, essenciais para uma sociedade mais equitativa. O jogo EGEPROM, utilizado por alunos do ensino médio, exemplifica essa integração, simulando o processo de recrutamento no *Minecraft* e desafiando estereótipos de gênero em uma indústria tradicionalmente masculina. A pesquisa com 40 alunos, incluindo PcD, na Escola Estadual de Educação Profissional Francisco Aristóteles de Sousa, em Itaitinga, Ceará, usou uma abordagem social quali-quantitativa e exploratória, com observação participante. Apoiar este projeto é investir em uma educação transformadora, que prepara jovens para um mercado de trabalho diversificado, garantindo oportunidades para todos, independentemente de gênero ou deficiência.

Palavras-chave: Gamificação. Inclusão. Equidade. Pessoas com deficiência-PcD. Qualificação Profissional.

Abstract:
Modern education, according to Paulo Freire's vision, must promote critical thinking, autonomy, the inclusion of people with disabilities (PwD) and gender equity. Freire, emphasizes that education must free the individual, enabling him to transform reality. Integrating gamification with gender equity is essential to creating an inclusive and fair educational environment. Gamification engages students, allowing them to learn by observing and interacting in simulated environments, making learning more dynamic. Promoting gender equity within this context challenges stereotypes and fosters respect and collaboration, essential for a more equitable society. The EGEPROM game, used by high school students, exemplifies this integration, simulating the recruitment process in Minecraft and challenging gender stereotypes in a traditionally male industry. The research with 40 students, including PwD, at the Francisco Aristóteles de Sousa State School of Professional Education, in Itaitinga, Ceará, used a qualitative-quantitative and exploratory social approach, with participant observation. Supporting this project is investing in transformative education,

[1] Mestra em Educação Profissional e Tecnológica-PROFEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia em Educação (IFCE). Professora e Coordenadora dos Cursos de Administração e Logística da Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Professor Francisco Aristóteles de Sousa. livia.silva@prof.ce.gov.br.

which prepares young people for a diverse job market, ensuring opportunities for everyone, regardless of gender or disability.

Keywords: *Gamification. Inclusion. Equity. People with disabilities-PcD. Professional Qualification.*

1 INTRODUÇÃO

A gamificação está revolucionando o ensino ao tornar o aprendizado mais envolvente e estimulante, promovendo o desenvolvimento de habilidades fundamentais como criatividade e colaboração em equipe. Lovato (2018) ressalta que essa abordagem engaja os alunos, incentivando a participação ativa e o desenvolvimento de competências importantes. Integrar a gamificação com a equidade de gênero e a proteção das mulheres é crucial para criar um ambiente educacional inclusivo e justo.

Na educação moderna, é necessário adotar métodos flexíveis que promovam o pensamento crítico, a autonomia e a inclusão de pessoas com deficiência (PcD). Além disso, é fundamental promover a proteção das mulheres e a equidade de gênero para enfrentar preconceitos e estereótipos. O jogo EGEPROM, voltado para alunos do ensino médio, exemplifica essa abordagem ao simular processos de recrutamento em empresas tradicionalmente masculinas, preparando os alunos para o mercado de trabalho, promovendo a inclusão e combatendo a discriminação.

A realidade atual, especialmente em áreas técnicas e profissionais como a engenharia e a produção industrial, demonstra uma disparidade de gênero evidente e uma falta de acessibilidade para estudantes com deficiência. Werneck (2001) e Ferreira (2015) destacam a disparidade de gênero e a falta de acessibilidade em diferentes esferas da sociedade, incluindo áreas técnicas e profissionais, e ressaltam a necessidade de intervenções para tornar esses ambientes mais inclusivos.

Durante uma visita técnica a uma indústria siderúrgica no Pecém, constatamos que apenas 21% dos colaboradores são mulheres, refletindo uma realidade comum em setores tradicionalmente dominados por homens. Essa disparidade levanta questões sobre as oportunidades reais para mulheres em tais campos, especialmente para alunas que têm uma paixão genuína por engenharia.

A situação é ainda mais desafiadora para estudantes mulheres com deficiência, que frequentemente enfrentam exclusão em atividades escolares convencionais, conforme aponta Diniz (2007).

Diante desse cenário, a gamificação surge como uma ferramenta pedagógica inovadora que pode transformar a experiência educacional, tornando-a mais envolvente, inclusiva e justa. A utilização de jogos digitais, como o *Minecraft*, permite a criação de ambientes simulados onde os alunos podem desenvolver habilidades práticas, refletir sobre questões sociais e profissionais e participar ativamente do processo de aprendizagem.

O jogo EGEPROM foi desenvolvido com esse propósito em mente. Ao simular o processo de recrutamento e seleção em uma indústria siderúrgica, com foco em equidade de gênero e acessibilidade para PcD, EGEPROM desafia estereótipos e promove a inclusão. Através de legendas, narração em áudio e perguntas específicas, o jogo garante que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, possam participar plenamente da simulação.

A pesquisa utilizou a metodologia quali-quantitativa com questionários e observação participante para testar a hipótese de que a gamificação combinada com equidade de gênero pode melhorar a participação e inclusão na educação, visando criar um ambiente educacional que valorize a diversidade e prepare os alunos para um futuro mais equitativo e inclusivo.

Esse projeto é justificado pela necessidade urgente de preparar nossos alunos para um mercado de trabalho diversificado e inclusivo, onde todos tenham as mesmas oportunidades de sucesso. Ao integrar a gamificação com a promoção da equidade de gênero e a inclusão de PcD, estamos não apenas educando, mas também moldando futuros cidadãos conscientes e capazes de transformar a sociedade.

O objetivo é criar um ambiente de aprendizado inclusivo e equitativo, utilizando a gamificação como ferramenta para engajar todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Equidade de Gênero na Educação

A equidade de gênero na educação é um princípio fundamental para garantir que todas as pessoas, independentemente de seu gênero, tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. De acordo com a UNESCO (2015), a promoção da equidade de gênero em ambientes educacionais não só melhora o desempenho acadêmico, mas também contribui para a criação de sociedades mais justas e igualitárias.

No contexto das áreas técnicas e industriais, historicamente dominadas por homens, a equidade de gênero se torna ainda mais crítica. Estudos mostram que a representação

feminina nesses setores é significativamente baixa, o que limita as oportunidades de carreira para mulheres (Moss-Racusin et al., 2012). O EGEPROM aborda essa questão ao simular um ambiente de recrutamento onde uma mulher é a candidata principal, desafiando estereótipos e promovendo a reflexão sobre a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho.

2.2 Gamificação na Educação

A gamificação, que consiste em aplicar elementos de jogos em contextos não lúdicos, tem se destacado como uma estratégia pedagógica inovadora. Pesquisas indicam que a gamificação pode aumentar o engajamento dos alunos, motivando-os a participar ativamente das aulas e a desenvolver competências essenciais, como criatividade, trabalho em equipe e resolução de problemas (Deterding et al., 2011; Lovato, 2018).

Minecraft, um jogo amplamente utilizado em ambientes educacionais, permite a criação de simulações realistas e interativas que facilitam o aprendizado prático e colaborativo. Ao utilizar *Minecraft* para simular processos industriais e de recrutamento, o projeto EGEPROM aplica a gamificação de forma a preparar os alunos para desafios reais, ao mesmo tempo em que promove uma aprendizagem significativa e envolvente.

2.3. Inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD) na Educação

A inclusão de pessoas com deficiência (PcD) na educação é um direito assegurado por legislações nacionais e internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas- ONU (2006). No entanto, a realidade mostra que muitos estudantes com deficiência ainda enfrentam barreiras significativas para participar plenamente do ambiente educacional (UNICEF, 2013).

A gamificação oferece uma oportunidade única para tornar a educação mais inclusiva. Elementos como legendas, narração em áudio e interfaces acessíveis garantem que alunos com diferentes tipos de deficiência possam participar ativamente das atividades educacionais. O EGEPROM, ao incorporar essas características, exemplifica como a gamificação pode ser utilizada para criar ambientes de aprendizagem inclusivos, onde todos os estudantes têm a oportunidade de se desenvolver e participar plenamente.

2.4. Teorias de Aprendizagem e Competências do Século XXI

O projeto EGEPROM também se fundamenta em teorias de aprendizagem que destacam a importância de desenvolver competências do século XXI, como pensamento

crítico, colaboração e resolução de problemas (Trilling e Fadel, 2009). A simulação de cenários reais em jogos como o *Minecraft* permite que os alunos apliquem conhecimentos teóricos em contextos práticos, o que é essencial para o desenvolvimento de habilidades relevantes para o mercado de trabalho atual.

A abordagem gamificada e inclusiva do EGEPROM está alinhada com a pedagogia construtivista, que enfatiza o aprendizado ativo e a construção de conhecimento através da interação com o ambiente e com os outros (Piaget, 1976; Vygotsky, 1978). Ao criar um espaço onde todos os alunos podem explorar, experimentar e aprender de forma colaborativa, o projeto contribui para uma educação mais democrática e acessível.

3 METODOLOGIA

O espaço de pesquisa utilizado foi a Escola Estadual de Educação Profissional Professor Francisco Aristóteles de Sousa, localizada no município de Itaitinga, Ceará. Esta pesquisa, de natureza social, quali-quantitativa e exploratória, desafiou os estudantes a desenvolverem, em grupo, um projeto ousado e inovador. Eles realizaram uma análise das necessidades dos alunos da 3ª série ao se depararem com o processo de recrutamento e seleção nas empresas para a realização do estágio obrigatório. Analisou-se também o processo de seleção em uma empresa siderúrgica tradicionalmente dominada por homens, com uma mulher como candidata principal.). Incorporamos legendas, narração em áudio e perguntas, como: O que motivou seu interesse em trabalhar na indústria siderúrgica? E de que maneira suas habilidades e experiências podem contribuir para o sucesso e crescimento da nossa empresa?, garantindo que todas as estudantes possam participar plenamente da simulação.

Para desenvolver o jogo, utilizamos a gamificação no processo de recrutamento e seleção, com ênfase na equidade de gênero e inclusão. A metodologia aplicada incluiu aulas tradicionais descritivas combinadas com práticas dinâmicas. Inicialmente, a professora liderava as atividades, mas, à medida que o projeto avançava, os alunos assumiam o protagonismo. Foram utilizados laboratórios de informática, quadros brancos, pincéis e livros didáticos.

As aulas foram organizadas em ilhas de aprendizagem, promovendo a interação e dividindo a turma em subgrupos para explorar o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Atividades práticas e discussões em grupo ajudaram a esclarecer o conteúdo, especialmente para alunos com deficiência (PcD), facilitando a compreensão das etapas de uma entrevista de emprego.

Além disso, realizamos uma visita de campo à empresa ArcelorMittal, localizada no Pecém-Ceará para analisar o desempenho das mulheres no ambiente de trabalho e os desafios que elas enfrentam em setores predominantemente masculinos, conforme figura 1.

Figura 1 – Visita de campo empresa ArcelorMital

Fonte: Elaborada pela autora

Seguimos com uma pesquisa de campo, na aplicação de um questionário ao término do jogo, com uma amostra de 40 alunos, onde 32 demonstraram interesse em seguir na área de engenharia. No entanto, apenas 10% desses alunos são mulheres, incluindo aquelas com deficiência.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADO

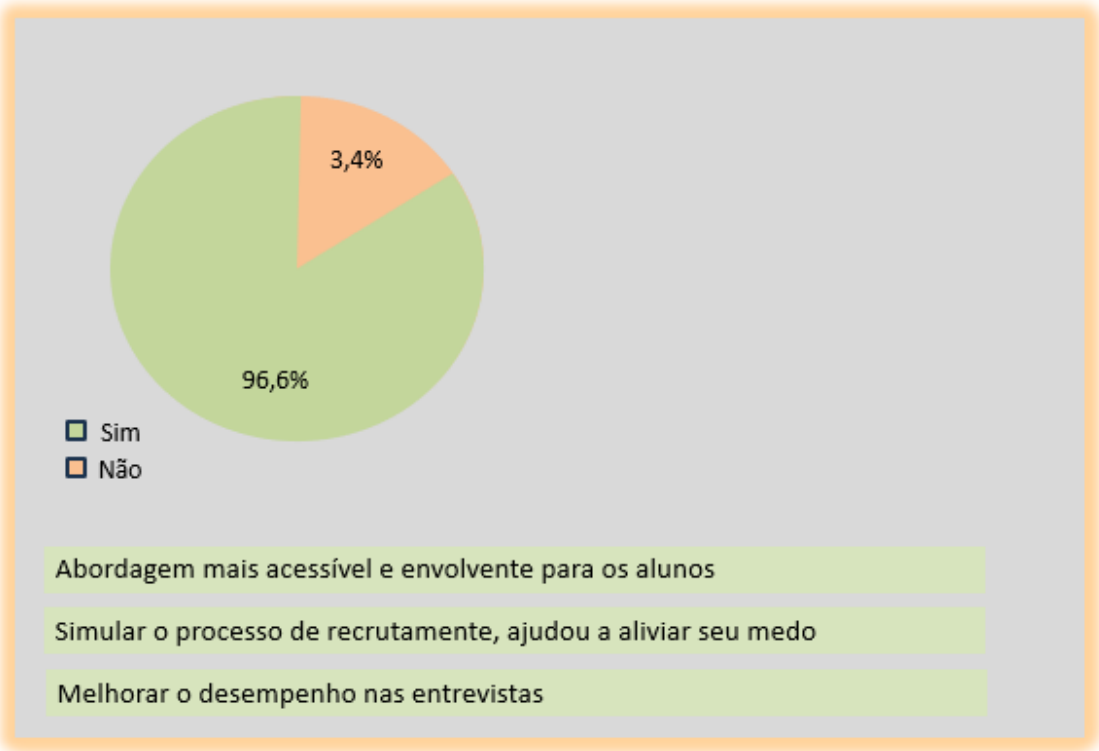
Na pesquisa de campo conduzida, observamos uma ampla gama de ansiedades e frustrações entre os jovens participantes, refletindo suas experiências e expectativas. Muitos expressaram um medo significativo de cometer erros durante entrevistas de estágio, o que evidencia uma necessidade de desafios mais bem definidos e de maior exploração do potencial intelectual para alcançar resultados concretos.

É claro que os alunos enfrentam desafios consideráveis na busca por aprendizado e protagonismo, especialmente em campos como a engenharia, que ainda é predominantemente masculino. Este cenário reforça a importância de transformar a escola em um espaço inovador e lúdico, capaz de engajar os jovens e prepará-los adequadamente para o mercado de trabalho.

A escolha do *Minecraft* como plataforma para simulações demonstra o poder da gamificação em superar essas barreiras. Embora os alunos brinquem com jogos desde a infância, na juventude, a proposta é direcionar essa experiência lúdica para objetivos claros, explorando novas possibilidades.

Durante os encontros presenciais, o estudo e suas fases foram detalhados, permitindo a estruturação e o progresso do projeto. As atividades extracurriculares baseadas em gamificação se mostraram eficazes, reduzindo o medo de erros e melhorando o desempenho nas entrevistas. De fato, 96,6% dos participantes indicaram que a simulação do processo de recrutamento ajudou a aliviar seu medo e a melhorar seu desempenho nas entrevistas, conforme demonstrado no gráfico 1.

Gráfico 1 – Validação do Jogo EGEPROM



Fonte: Elaborada pela autora

Analisando os resultados do questionário aplicado ao término do jogo, com uma amostra de 40 alunos, constatou-se que 32 manifestaram interesse em seguir na área de

engenharia. No entanto, apenas 10% desses interessados são mulheres, incluindo aquelas com deficiência. Este dado evidencia uma disparidade significativa de gênero e uma falta de acessibilidade no campo da engenharia. A baixa representação feminina e a inclusão limitada de PcD destacam barreiras substanciais que precisam ser enfrentadas.

Essas barreiras podem incluir preconceitos de gênero, falta de apoio específico para mulheres e PcD, e desafios estruturais que dificultam a entrada e o avanço de mulheres e pessoas com deficiência em áreas técnicas. Portanto, é urgente implementar iniciativas que promovam a equidade de gênero e a inclusão, como programas de mentoria, políticas de apoio e ações afirmativas, para criar um ambiente mais acessível e acolhedor para todos os estudantes interessados em carreiras na engenharia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa e a aplicação da gamificação no contexto educacional destacam-se como estratégias inovadoras para enfrentar os desafios da inclusão e da equidade de gênero na área de engenharia. A análise dos dados coletados revela uma alta taxa de interesse dos alunos na carreira de engenharia, mas também expõe uma preocupante disparidade de gênero e a necessidade de maior inclusão de pessoas com deficiência (PcD).

O uso de ferramentas como o *Minecraft* para simulações de processos de recrutamento e seleção demonstra um potencial significativo para transformar a experiência educacional. A gamificação não apenas alivia o medo de erros em entrevistas, como evidenciado pelos 96,6% dos participantes que relataram melhorias, mas também oferece uma abordagem mais acessível e envolvente para todos os alunos. Esse método promove um ambiente mais inclusivo, desafiando estereótipos e incentivando a participação ativa de todos, independentemente de gênero ou deficiência.

No entanto, os resultados também destacam a necessidade urgente de enfrentar as barreiras que limitam a participação de mulheres e PcD na engenharia. As barreiras identificadas, incluindo preconceitos de gênero e falta de oportunidades específicas, indicam que é essencial desenvolver e implementar iniciativas mais robustas para promover a equidade e a inclusão. Programas de mentoria, políticas de apoio e ações afirmativas são fundamentais para criar um ambiente educacional e profissional mais acessível e acolhedor.

Em suma, a integração da gamificação com estratégias voltadas para a inclusão e a equidade de gênero oferece uma abordagem promissora para preparar os alunos para um mercado de trabalho diversificado e justo. Ao continuar investindo em práticas inovadoras e

inclusivas, podemos não apenas melhorar a experiência educacional, mas também contribuir para a construção de um futuro mais igualitário e representativo.

REFERÊNCIAS

ARCELOMITTAL. **ArcelorMittal Brasil.** Disponível em: https://brasil.arcelormittal.com/. Acesso em: 22 mai. 2024.

BANDURA, Albert. **Social Learning Theory.** 1. ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1977.

DETERDING, Sebastian et al. **From Game Design Elements to Gamefulness: defining" gamification".** *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments*, Tampere, p. 9-15, 2011.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência.** 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERREIRA, Simone Bacellar Leal. **Introdução à informática na educação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

F.L. Lovato, A. Michelotti e E.L.S. Loreto, Acta Scientiae 20, 154 (2018).

FREITAS, M. A. Teixeira de. **O ensino primário brasileiro no decênio 1932-1941**. Rio de Janeiro: IBGE, 1946.

HOPF, T. et al. **O uso da tecnologia X3D para o desenvolvimento de jogos educacionais.** Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 5, n. 2. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

MARCZEWSKI, Andrzej. **Gamification**: A Simple Introduction. Kindle Edition, 2013

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Disciplinaridade, Interdisciplinaridade e Complexidade**. Emancipação, v.10, p. 435-442, 2010. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>. Acesso em: 16 ago 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova York: ONU, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 mai. 2024.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, a representação do mundo na criança.** 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PRENSKY, M. *Digital natives, digital immigrants*. *On the horizon*, v. 9, n. 5, p. 1-6, out. 2001. Disponível em: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf. Acesso em: 03 jun 2024.

SILVA, T. S. C. da; MELO, J. C. B. de; TEDESCO, P. C. de A. R. A Teoria do Flow na contribuição do engajamento estudantil para apoiar a escolha de jogos no ensino de programação. **Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2015)**. Disponível em: http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/5324/3687. Acesso em 14 mai 2024.

TRILLING, Bernie; FADEL, Charles. **21st Century Skills**: Learning for Life in Our Times. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

UNESCO. **Education for All 2000-2015**: Achievements and Challenges**.** Paris: UNESCO, 2015.

UNICEF. **A situação das crianças no mundo 2013**: crianças e jovens em um mundo urbano. Nova York: UNICEF, 2013. Disponível em: https://www.unicef.org/sowc2013. Acesso em: 14 ago. 2024.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**: o desenvolvimento psicológico na infância. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

WERNECK, Claudia. **Sonhos do Dia**: Reflexões sobre o Direito à Inclusão. 1. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Parte 6

Afirmação da escola plural: Iniciativas de inclusão às pessoas com deficiências e para a educação das relações étnico-raciais

O MARACATU CEARENSE COMO ELEMENTO DE FORTALECIMENTO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ATRAVÉS DO TURISMO CULTURAL

Maracatu Cearense as an element for strengthening ethnic-racial relations through cultural tourism

Janderson Felipe Saldanha Oliveira[1]
Letícia Ramalho Nascimento[2]

Resumo:
Esse estudo trata-se de um relato de experiência realizado na EEEP Paulo VI. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica visando caracterizar o Turismo Sustentável e o Turismo Cultural. O Turismo Sustentável é muito importante para a sociedade, pois busca desenvolver a sustentabilidade através de experiências turísticas inovadoras. Nele estão inclusas as ideias de preservação dos locais através do Turismo Cultural. Sendo a cidade de Fortaleza (CE) um importante polo turístico do país, essa pesquisa tem como objetivo proteger e salvaguardar o patrimônio cultural dessa cidade, mais especificamente o seu patrimônio imaterial, através do estudo sobre o maracatu cearense como elemento de fortalecimento das relações étnico-raciais. Além disso, foi escolhido o maracatu cearense para ser abordado como objeto de estudo desse trabalho. Foram realizadas duas apresentações artísticas sobre o maracatu cearense durante a Feira Cultural e Científica da escola, a primeira foi chamada de "Brincar de Maracatu" e a segunda foi a "Coroação da Rainha Negra do Maracatu Cearense". Conclui-se que é necessário valorizar cada vez mais a temática das relações étnico-raciais no ambiente escolar para que os alunos ampliem suas competências e habilidades acerca dos conteúdos que tratam da história e da cultura afro-brasileira, e também indígena, em suas aulas.

Palavras-chave: Turismo Sustentável. Turismo Cultural. Patrimônio Imaterial. Maracatu.

Abstract:
This study is an experience report realized at EEEP Paulo VI. A bibliographical research was made to characterize Sustainable Tourism and Cultural Tourism. Sustainable Tourism is very important for a society, as it seeks to develop sustainability through innovative tourist experiences. It includes ideas for preserving places through Cultural Tourism. As the city of Fortaleza (CE) is an important tourist hub in the country, this research aims to protect and safeguard the cultural heritage of this city, more specifically its intangible heritage, through the study of maracatu from Ceará as an element of strengthening ethnic-racial relations. Furthermore, maracatu was chosen to be addressed as the object of study in this work. Two artistic presentations about maracatu from Ceará were held during the school's Cultural and Scientific Fair, the first was called "Playing Maracatu" and the second was the "Coronation of the Black Queen of Maracatu Cearense". It is concluded that it is necessary to increasingly value the theme of ethnic-racial relations in the school environment so that students expand their skills and abilities regarding content that deals with Afro-Brazilian, and also indigenous, history and culture in their classes.

Keywords: *Sustainable tourism. Cultural Tourism. Intangible Heritage. Maracatu.*

---

1 Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professor de Educação Física na EEEP Paulo VI. ORCID: https://orcid.org/0009-0001-4865-1203.
2 Mestranda em Comunicação pela Universidade Federal do Ceará. Professora de Português na EEMTI Presidente José Sarney. ORCID: https://orcid.org/0009-0009-2319-7540.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), a Agenda 2030 é um plano de ação global que reúne 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas, criados para erradicar a pobreza e promover vida digna a todos, dentro das condições que o nosso planeta oferece e sem comprometer a qualidade de vida das próximas gerações. Dentro desse contexto, o Turismo, sendo uma atividade que vem crescendo em todo o mundo, deve ser trabalhado de uma forma mais consciente e sustentável, estando aliado às ideias promovidas pela Agenda 2030.

O Turismo Sustentável é muito importante para a sociedade, pois busca desenvolver a sustentabilidade através de experiências turísticas inovadoras. Nele, por exemplo, estão inclusas as ideias de preservação dos locais através do Turismo Cultural.

De acordo com o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), o Turismo Sustentável trata de aspectos sobre o respeito à cultura, às pessoas, à preservação do meio ambiente e ao protagonismo dos seus residentes.

O Turismo Cultural, que faz parte do Turismo Sustentável como um todo, engloba a conservação do patrimônio, o estímulo ao uso contínuo dos bens culturais e o reconhecimento das identidades culturais locais. Além disso, é um mercado que investe nos elementos artísticos e históricos de um local, como os museus, as danças, as músicas, o teatro, a gastronomia, procurando desenvolver e dinamizar a economia da região (BRASIL, 2006a).

Com isso, o presente trabalho visa abordar as temáticas voltadas à importância do Turismo Sustentável e à valorização dos patrimônios culturais. Ao trazer esse assunto em pauta, se discute não somente o lazer e o conhecimento que o Turismo oferece, mas também os impactos que ele traz, sendo possível fazer do Turismo um fator de contribuição para a superação de preconceitos e intolerância em respeito aos patrimônios culturais de cada região.

Quando se fala em patrimônio cultural, trata-se do acervo de bens materiais e imateriais que representam ou simbolizam a memória e a identidade de diferentes populações e comunidades. Portanto, o patrimônio cultural é dividido em dois tipos, são eles: o patrimônio material e o patrimônio imaterial; eles expressam a cultura e as características de determinado grupo ou região.

O patrimônio material é composto por elementos concretos, como construções e objetos artísticos e o patrimônio imaterial está relacionado a elementos abstratos, como hábitos e rituais. Como formas de patrimônio imaterial podem ser citados os costumes tradicionais, os folguedos, as danças populares, as expressões artísticas, os festejos populares,

a culinária tradicional, as lendas, a literatura popular, as práticas artesanais, dentre outras (BRASIL, 2006a).

Segundo as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, criadas pelo Ministério da Educação (2006b, p. 44), “os ensinamentos são transmitidos de geração a geração pelos familiares, pela comunidade, pela escola, sobretudo por meio da oralidade, da arte de contar histórias que trazem diferenciadas visões de mundo, lições para a vida, lembranças para a memória coletiva”. Portanto, a ideia do patrimônio imaterial está muito atrelada à cultura popular, espaço onde ocorre a participação efetiva de toda a comunidade, sendo os seus ensinamentos passados entre as gerações através da oralidade.

Dentro dessa proposta, esse trabalho tem como intuito conscientizar a população acerca da importância da preservação de patrimônios significativos para as cidades. Essa pesquisa tem como objetivo proteger e salvaguardar o patrimônio cultural da cidade de Fortaleza (CE), mais especificamente o seu patrimônio imaterial, através do estudo sobre o maracatu cearense como elemento de fortalecimento das relações étnico-raciais. Ademais, a pesquisa pode ser utilizada como forma de aprofundamento acerca da história do maracatu cearense, descrevendo as suas características e zelando pelo Turismo Cultural e suas potencialidades.

Para tratar desse tema, esse trabalho tem como ambiente de pesquisa a cidade de Fortaleza, capital do estado do Ceará, sendo o principal local de informações e conhecimentos para se estudar essas temáticas. O intuito do presente trabalho é desenvolver todos os pontos aqui citados, contendo nele mais características sobre o Turismo Sustentável, o Turismo Cultural e o maracatu cearense como patrimônio imaterial da cidade.

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi apresentada e avaliada durante a Feira Cultural e Científica da Escola Estadual de Educação Profissional Paulo VI, situada na cidade de Fortaleza, no mês de junho de 2023. Na ocasião, o evento teve como tema central a “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”.

A pesquisa foi elaborada junto aos alunos do segundo ano do curso técnico de Hospedagem, com a orientação de professores da escola, e abordou o subtema “Cidades e Comunidades Sustentáveis”, referente ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável número 11, estabelecido na Agenda 2030, produzida pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2015.

Houve uma separação interna da turma em dois grupos, cada grupo realizou pesquisas de diferentes assuntos relacionados aos seus subtemas. O grupo que participou desse trabalho ficou responsável pelo tópico 11.4 – "fortalecer esforços para proteger e salvaguardar o patrimônio cultural e natural do mundo" (ONU, 2015).

O grupo se reuniu e, em conjunto, decidiu realizar uma pesquisa bibliográfica, que se trata de um levantamento ou revisão de trabalhos publicados sobre a teoria que norteia o trabalho científico, o que requer dedicação, pesquisa e análise do pesquisador que realizará o trabalho científico, com o objetivo de coletar e analisar textos publicados em suporte ao assunto a ser estudado (SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 2021).

Com isso, foi realizada a pesquisa bibliográfica visando caracterizar o Turismo Sustentável e o Turismo Cultural. Além disso, foi escolhido o maracatu cearense, patrimônio imaterial da cidade de Fortaleza, para ser abordado como objeto de estudo desse trabalho.

Foram realizadas duas apresentações artísticas sobre o maracatu cearense durante a Feira Cultural e Científica da EEEP Paulo VI, a primeira foi chamada de "Brincar de Maracatu" e a segunda foi a "Coroação da Rainha Negra do Maracatu Cearense".

Por fim, foi produzido um produto audiovisual no qual quatro alunas da turma de Hospedagem falaram sobre as diversas temáticas discutidas nesse estudo. O vídeo foi submetido ao evento Ceará Científico - 2023, que tinha como tema "Educação científica e as relações étnico-raciais", e foi aprovado para a Etapa Regional, realizada em novembro de 2023. Posteriormente, foi apresentado no Seminário DoCEntes - 2024, promovido pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) em fevereiro de 2025.

Link do Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=2b_9BZXG3ec

3 DISCUSSÃO

A lei brasileira que estabelece a obrigatoriedade do ensino da "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena" (BRASIL, 2008) permite às escolas um aprofundamento no que diz respeito ao patrimônio cultural do nosso país. Sendo o nosso país bastante rico culturalmente, destacando-se a dança, a música, a literatura, o teatro, a culinária, dentre outras; torna-se relevante tratar dessa temática e buscar maneiras de se trabalhar a cultura brasileira dentro dos currículos escolares.

No Brasil, as tradições e práticas da cultura popular são oficialmente reconhecidas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e asseguradas como Patrimônio Cultural Brasileiro pela Constituição de 1988. Esse patrimônio é subdividido em

duas categorias: o patrimônio material, que abarca elementos como cidades históricas, sítios arqueológicos e paisagísticos, bem como acervos museológicos, fotográficos e cinematográficos; e o patrimônio imaterial, que se caracteriza por práticas e conhecimentos oriundos da vida social, manifestando-se por meio de saberes, ofícios, modos de fazer, celebrações, e distintas formas de expressão artística, como as cênicas, plásticas, musicais e lúdicas (IPHAN, 2021).

Tendo em vista essas informações acerca do patrimônio cultural, mais especificamente sobre o patrimônio imaterial, buscou-se abordar o maracatu cearense como uma temática para o ensino/aprendizagem da cultura popular dentro das escolas.

O maracatu cearense é uma das manifestações artísticas fundantes da cultura negra no município de Fortaleza, tendo registros de sua prática desde as últimas décadas do século XIX (MARQUES, 2008). A importância dessa manifestação cultural para a cidade e o estado é refletida na legislação oficial, de acordo com o Decreto nº 13.769, de 14 de março de 2016, da Prefeitura de Fortaleza, o maracatu cearense é um Patrimônio Imaterial por se tratar de uma manifestação que demarca as memórias, as identidades, as histórias e a cultura dos habitantes dessa cidade. Essa celebração de origem afro-brasileira tem seu dia comemorado em 25 de março, data que coincide com a Carta Magna do Ceará, um marco do fim da escravidão nesse estado, sendo instituído como o Dia Estadual do Maracatu pela Lei estadual nº 18.641, de 20 de dezembro de 2023.

O maracatu cearense configura-se como uma manifestação cultural desenvolvida em cortejo, integrada por batuqueiros, cantores e dançarinos, sendo a coroação de uma rainha negra o evento central dessa expressão artística, caracterizando-a como sua principal figura simbólica. O primeiro grupo a ganhar notoriedade no carnaval de Fortaleza foi o Maracatu Az de Ouro, criado em 1936 por Raimundo Alves Feitosa. Atualmente a cidade de Fortaleza possui 15 grupos de maracatu, essas agremiações têm seu auge no desfile da Avenida Domingos Olímpio, que acontece todo ano durante o carnaval. Quanto à sua sonoridade, o ritmo do maracatu cearense é bastante cadenciado, sendo chamado de solene ou coroação. Seu batuque é composto por instrumentos percussivos como ferros de maracatu, caixas, alfaias e bumbos (FURTADO e FORTALEZA, 2023).

Entre os saberes que podem ser apreendidos por meio do maracatu cearense, destacam-se o conhecimento sobre sua história e origem, seus personagens, figurinos, danças, loas e instrumentos, além de seus aspectos filosóficos e religiosos. Dessa forma, é viável

elaborar uma proposta curricular que aborde a riqueza e a diversidade dessa manifestação cultural de matriz afro-brasileira.

Sendo assim, percebe-se que a prática sociocultural do maracatu possui um caráter pedagógico, fundamentado em saberes construídos pelo próprio povo. Nesse sentido, enquanto manifestação afro-brasileira que incorpora esses conhecimentos populares em sua estrutura, o maracatu cearense apresenta potencial para ser desenvolvido em ambientes educacionais. De acordo com Carneiro (2007, p. 97), os ensaios de maracatu "são momentos de socialização de saberes, território de sociabilidades solidárias, em que as gerações adultas transmitem aos mais jovens seus saberes oriundos dessa prática cultural de cunho popular". O autor, inclusive, propõe a criação de uma Pedagogia do Maracatu, enfatizando a importância do ensino de temas relacionados às africanidades.

Em artigo que explora as possibilidades do uso das filosofias africanas para uma educação afrorreferenciada, as autoras Machado e Oliveira (2022, p. 4) lembram que "é fundante trabalharmos metodologias, currículos, referenciais afros para que possamos despertar ancestralidades adormecidas, encantamentos silenciados, calados". Portanto, ao estar inserido no universo da cultura negra, o maracatu cearense pode atuar como um potencializador na educação para as relações étnico-raciais, servindo como conteúdo para o ensino e a aprendizagem nas escolas.

Tendo o maracatu cearense essa relevância para a cultura da cidade de Fortaleza, pois se trata de um patrimônio imaterial, buscou-se abordar essa temática durante a Feira Cultural e Científica da EEEP Paulo VI, associando o mesmo com a ideia de Turismo Cultural estudado pela turma de segundo ano do curso técnico em Hospedagem.

Em abril de 2023, foram selecionados 14 alunos da turma para participar de duas apresentações artísticas a serem realizadas no evento mencionado anteriormente, com o tema escolhido sendo o patrimônio cultural da cidade de Fortaleza.

Durante os meses de abril, maio e junho foram desenvolvidos os ensaios para as apresentações sobre o maracatu cearense, a primeira foi chamada de "Brincar de Maracatu" e a segunda foi a "Coroação da Rainha Negra do Maracatu Cearense". No mês de junho ambas as apresentações foram realizadas na escola e aclamadas pelo público de alunos que tiveram a oportunidade de assisti-las. Já no mês de novembro, na Etapa Regional do Ceará Científico, realizada no Centro de Eventos do Ceará, foi encenada apenas a segunda apresentação artística.

No “Brincar de Maracatu”, os alunos foram organizados em uma estrutura que lembra o cortejo do maracatu, sendo divididos em dez batuqueiros e um porta-estandarte. Os alunos batuqueiros, vestidos com figurinos específicos, se espalharam pela quadra da escola, cada um com seu respectivo instrumento, e iam tocando até se encontrarem no centro da quadra, formando um batuque sincronizado que tocava o ritmo solene do maracatu cearense. A aluna que representava o porta-estandarte carregava a flâmula, que foi produzida pelos próprios alunos da turma, ela ia à frente dos batuqueiros como forma de apresentar o grupo que estava tocando.

Na “Coroação da Rainha Negra do Maracatu Cearense”, participaram alunos representando uma preta velha, um rei e uma rainha, além do porta-estandarte. A rainha e o rei entraram na quadra acompanhados do porta-estandarte e da preta velha, que carregava uma coroa; e ao som da música “Maracatu Imperial”, típica do maracatu cearense, a preta velha realizou a coroação da rainha negra, personagem principal dessa manifestação artística.

Os relatos de avaliação dos alunos que participaram desses momentos foram bastante positivos, eles mostraram satisfação em terem vivenciado essa temática e demonstraram interesse em levar a cultura popular e a preservação do patrimônio cultural para suas vidas, fortalecendo as suas relações étnico-raciais com a sua ancestralidade.

Figura 1

Estandarte e instrumentos do maracatu cearense - Foto de Bruna Marques (@brunamarques.photo)

Figura 2

Coroação da Rainha Negra do Maracatu Cearense - Foto de Bruna Marques (@brunamarques.photo)

Vale ressaltar que a temática do maracatu cearense seguiu sendo desenvolvida durante o ano letivo de 2024, através de um projeto executado na mesma turma do curso de Hospedagem. O projeto ocorria semanalmente com aulas teóricas sobre os elementos que compõem o maracatu cearense (figurino, cortejo, dança, música) e aulas práticas de batuque com ritmos como: maracatu solene, cinco toques e baião de maracatu. Ademais, os relatos de experiência resultantes das vivências com o maracatu foram apresentados no Seminário DoCEntes 2024, realizado em fevereiro de 2025.

Figura 3

Encerramento da Apresentação “Brincar de Maracatu” - Foto de Bruna Marques (@brunamarques.photo)

4 CONCLUSÃO

Foi verificado com esse estudo que o maracatu cearense é um conteúdo que pode ser usado durante as aulas para auxiliar na valorização da cultura popular. É necessário que essa manifestação artística seja vivenciada no âmbito escolar e seja divulgada para os diversos setores da sociedade através das ideias propostas pelo Turismo Cultural, fortalecendo assim o patrimônio cultural imaterial da cidade de Fortaleza.

Dentro das escolas, o trabalho com essa temática deve ser realizado de forma sistematizada e contínua durante todo o ano letivo e não se limitando apenas a datas e eventos específicos que lembrem fatos importantes da cultura brasileira. Além disso, é preciso que se tenha um compromisso articulado do corpo docente para que sejam desenvolvidos projetos integradores entre as diversas disciplinas que formam o currículo escolar, dando a devida importância ao tema aqui discutido.

É também responsabilidade dos professores proporcionar aos seus alunos um aprofundamento sobre a cultura popular, por meio de estudos especializados sobre o tema, além de sugerir atividades criativas que promovam essa vivência, dando mais oportunidades para as crianças e os jovens experimentarem e se apropriarem dos patrimônios culturais que englobam a cultura popular do espaço onde eles habitam.

Com isso, os professores contemplarão em suas aulas aquilo que é proposto pelos documentos educacionais oficiais do Brasil, além disso, aumentarão suas experiências de práticas docentes e, por fim, darão oportunidades para que seus alunos se apropriem dos saberes e das vivências ancestrais que perpassam há muito tempo a cultura brasileira.

Conclui-se que é necessário valorizar cada vez mais a temática das relações étnico-raciais no ambiente escolar para que os alunos ampliem suas competências e habilidades acerca dos conteúdos que tratam da história e da cultura afro-brasileira, e também indígena, em suas aulas. A escola precisa fazer com que seus alunos se apropriem dessa cultura popular, que é a herança deixada pelos povos que contribuíram na formação da identidade nacional. Através disso, será possível promover uma educação pautada na valorização e no respeito à diversidade cultural que compõe o nosso país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Turismo / Secretaria Nacional de Políticas de Turismo. **Turismo cultural:** orientações básicas / Ministério do Turismo, Coordenação - Geral de Segmentação. Brasília: Ministério do Turismo, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006b.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.

CARNEIRO, M. H. T. M. **Reis, Rainhas, Calungas, Balaios e Batuques:** imagens do Maracatu Az de Ouro e suas práticas educacionais. 2007. 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

CEARÁ. **Lei 18.641/23 de 20 de dezembro de 2023.** Diário Oficial do Governo do Estado do Ceará, Poder Executivo, Fortaleza, 2023.

FORTALEZA. **Decreto 13.769/16 de 14 de março de 2016.** Diário Oficial da Prefeitura de Fortaleza, Poder Executivo, Fortaleza, 2016.

FURTADO, Catherine; FORTALEZA, Pingo de. **No Solar dos ritmos: Maracatu Cearense.** Fortaleza, CE: Expressão Gráfica e Editora / Associação Cultural Solidariedade e Arte – SOLAR, 2023.

INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE. **Turismo Sustentável.** ICMBio. Disponível em: https://www.icmbio.gov.br/cairucu/visitacao/turismo-sustentavel.html/. Acesso em: 13/06/2023.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Patrimônio imaterial.** 2021. Disponível em: https://www.gov.br/iphan/pt-br/superintendencias/espirito-santo/patrimonio-imaterial/. Acesso em: 18/08/2023.

MACHADO, A. F.; OLIVEIRA, L. S. Memórias ancestrais e filosofias africanas forjando caminhos para uma educação afrorreferenciada. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-15, e2219478, 2022.

MARQUES, J. P. **Festa de negros em Fortaleza:** territórios, sociabilidades e reelaborações (1871-1900). 2008. 225 p. Dissertação (Mestrado em História Social) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. A Agenda 2030. Disponível em: https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/. Acesso em: 21/05/2023.

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

AS REPRESENTAÇÕES DOS POVOS ORIGINÁRIOS NA ARTE:
EXPERIÊNCIAS COM ESTUDANTES DO PADRE ARIMATEIA DINIZ

REPRESENTATIONS OF INDIGENOUS PEOPLES IN ART: EXPERIENCES WITH STUDENTS FROM PADRE ARIMATEIA DINIZ HIGH SCHOOL

Charles Farias Siqueira[1]

Resumo:
O texto relata uma experiência pedagógica realizada nas aulas de Artes Visuais no primeiro semestre de 2023 na Escola de Ensino Médio Padre Arimateia Diniz. A proposta foi integrar uma competência do ensino médio que envolve a compreensão e mobilização das diversas linguagens e práticas artísticas e sociais. A metodologia utilizada incluiu o *brainstorming* e a sequencia didática (SD) para explorar como os estudantes percebem e estereotipam os indígenas, revelando uma série de preconceitos comuns. Diante desses estereótipos busquei promover uma nova representação por meio da técnica de colagens, visando dissipar preconceitos e estereótipos sobre as visualidades indígenas no Brasil. As aulas ocorreram com estudantes do 2º ano diurno com atividades realizadas em casa e entregues na escola. Além disso, os estudantes foram convidados a analisar imagens de obras de arte do livro didático do Novo Ensino Médio, incluindo "Conselho de homens Xicrin-Kayapo, 1966" de Claudia Andujar e "História do Brasil: little boys and girls" de Anna Bella Geiger, para estimular uma apreciação crítica e uma melhor compreensão das representações indígenas. Como resultado os estudantes experimentaram o recorte/colagem digital e artesanal com materiais não convencionais, dissipando estereótipos e preconceitos.

Palavras-chave: Experiência pedagógica. Representações indígenas. Artes visuais. Técnica de colagem.

Abstract:
This study presents a pedagogical experience carried out in the Visual Arts classes during the first semester of 2023 at Padre Arimateia Diniz High School. The purpose was to incorporate a competency from the high school curriculum that involves understanding and engaging with various artistic and social languages and practices. The methodology employed involved brainstorming and a didactic sequence (DS) to explore how students perceive and stereotype Indigenous people, revealing a series of common prejudices. In an effort to counter these stereotypes, I aimed to encourage a new representation through the collage technique, with the goal of dispelling prejudices and stereotypes about Indigenous visual cultures in Brazil. The classes took place with 2nd-year students in the daytime program, involving activities performed at home and submitted at school. Additionally, students were invited to analyze images of artworks from the New High School textbook, including "Conselho de homens Xicrin-Kayapo, 1966" by Claudia Andujar and "História do Brasil: little boys and girls" by Anna Bella Geiger, to enhance critical awareness and a deeper insight into Indigenous

[1] Mestre em Artes Visuais, Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor de Artes Visuais da Escola de Ensino Médio Padre Arimateia Diniz.

representations. Therefore, students experimented with both digital and handmade collage techniques using unconventional materials, thus challenging stereotypes and prejudices.

Keywords: *Pedagogical experience. Indigenous representations. Visual Arts. Collage technique.*

1 INTRODUÇÃO

A experiência aqui relatada ocorreu nas situações didáticas das aulas de Artes Visuais no primeiro semestre de dois mil e vinte e três na Escola de Ensino Médio Padre Arimateia Diniz (PAD). Por meio de uma sequencia didática (SD) sistematizei as aulas de arte amparada com uma das competências do ensino médio: "compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimento na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias".

Optamos como metodologia a Sequência Didática (SD), pois oferece uma ordenação de situações didáticas com início e término. Nas palavras Castellar (2016),

> A esse trabalho vincula-se, necessariamente, a tomada de decisões sobre a estrutura das atividades e como elas serão articuladas – ou seja, estabelecer a função de cada atividade (por exemplo, levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre determinado assunto ou a interpretação de um texto jornalístico) e determinar quais relações podem ser estabelecidas entre as próprias atividades (por exemplo, a possibilidade de um texto jornalístico expressar ou não os conhecimentos prévios dos alunos a respeito de determinado assunto). (CASTELHA, 2016, p.16).

A experiência contemplou quarenta e cinco estudantes do segundo ano do ensino médio do PAD de 2023. A metodologia do *brainstorming* e a SD motivou a turma a refletir/construir discursos que legitimam ou estereotipam os indígenas nas imagens dos artistas viajantes e desta contemporaneidade. Os discursos dos estudantes sobre os povos originários foram os mais diversos, "os índios comem carne humana", "eles não tem conhecimento de mundo"; "todos vivem em cabanas ou taperas", entre outras, "são seres passivos".

Ficou evidenciado que os imaginários e os discursos dos/as estudantes sobre os povos originários estão amparados em representações dos primeiros exploradores estrangeiros, tais como Theodore De Bry (1528-1598) e o relato de Hans Staden? Como reconstruir "novos" discursos sobre as visualidades indígenas no Brasil?

O significado restrito de representação está centrado na ideia ou imagem que concebemos do mundo ou de algo em particular (HOUAISS, 2009). No entanto, as imagens construídas sobre os povos originários envolvem uma gama mais ampla de elementos. A forma como esses povos foram retratados inicia na colonização da Missão Artística Francesa e revela a perspectiva dos olhares estrangeiros.

Segunda a pesquisadora Fabiane Gilbertto Pereira Bicalho (2022) as expedições naturalistas no início do século XIX tinham o objetivo de descrever a constituição física e sua capacidade cognitiva. As composições artísticas consistiam em detalhar as populações dos locais concebidos como "primitivos" e/ou "selvagens" (BICALHO, 2022).

Entre as muitas representações artísticas disponíveis na Brasiliana Iconográfica (2017) e em *Viagem Pitoresca* (2025), direcionamos nossa atenção para as gravuras de Theodore De Bry (1528–1598), as fotografias de José Severino Soares (s/d) e Walter Garbe (s/d), além do livro de Hans Staden.

Os relatos de Staden e as gravuras de De Bry contribuíram para a desumanização dos povos indígenas, reforçando o imaginário europeu de que seriam bárbaros, e não civilizados, violentos e intelectualmente inferiores. Nas palavras,

> A relação entre Literatura e Imagem foi essencial para a composição dessas obras, pois ampliava o acesso e despertava a curiosidade dos leitorese dos futuros viajantes. Assim, artistas eram contratados para acompanhar os viajantes, a fim de registrarem as paisagens dos locais visitados (BICALHO, 2022, p. 47).

As obras do Debret e outros artistas europeus no período da colonização no Brasil estavam amparados no entendimento de que o comportamento estava dimensionado na crítica aos costumes e as artes.

Assim, o conceito de civilização está espelhado no modelo de configuração social. "No que concerne especificamente ao Brasil, o projeto de país que se almejava estava vinculado ao modelo de civilização europeia em termos de configuração social, política, econômica e jurídica." (BICALHO, 2022, p. 80).

Com o intuito de romper com os imaginários construídos em diferentes épocas, direcionamos nossa análise para produções artísticas contemporâneas de mulheres indígenas e não indígenas, que proporcionam uma representação mais humanizada e sensível dos povos originários. Entre essas produções, destacam-se: *Conselho de homens Xicrin-Kayapó* (1966), de Claudia Andujar; *História do Brasil: Little Boys and Girls*, de Anna Bella Geiger; e *Mikay* (2009), de Arissana Pataxó.

2 METODOLOGIA

Os objetivos de aprendizagem desta Sequência Didática (SD) foram analisar a representação dos povos indígenas na Arte em diferentes épocas; perceber a ruptura no modo de representação dos povos indígenas na Arte a partir do Modernismo brasileiro; produzir uma releitura de obra de arte relacionada aos povos indígenas; e, construir imagens digitais e artesanais a partir da técnica de colagens onde dissipasse os estereótipos e/ou preconceitos sobre os povos originários.

A SD contemplou estudantes do 2° ano turma A no primeiro bimestre de 2023. As aulas de arte no ensino regular compreendem uma hora/aula por semana. Assim qualquer proposição plástica sugerida, os estudantes teriam que realizar em casa. Solicitei a leitura das reproduções de imagens da obra "*Conselho de homens Xicrin-Kayapo,* 1966" de Claudia Andujar (1931). Lemos a biografia da artista e instiguei-os a responderem por meio da *brainstorming* as seguintes indagações: "que situação é apresentada na imagem? Por que podemos afirmar que essa imagem humaniza o indígena e desconstrói estereótipos?" (ABAURRE, 2020, p. 36).

A fotógrafa conhecida por seu trabalho com comunidades indígenas na Amazônia, registrou um grupo de homens Xicrin-Kayapo reunidos em um ambiente natural. Eles estão vestindo roupas tradicionais que muitas vezes incluem adornos como penas e pinturas corporais que refletem a riqueza cultural e a identidade do grupo. Os homens estão em um círculo ou em uma disposição que sugere um momento de diálogo ou tomada de decisão, comum em suas práticas sociais.

Numa análise descritiva os estudantes identificaram que se tratou de um grupo de indígenas seminus sentados no chão. Contextualizei a imagem informando sobre o tema, a expressão e forma da obra e onde se encontrava no espaço expositivo na cidade de São Paulo em 2020. Propus que tomassem informações sobre a fotógrafa Claudia Andujar (1931) e orientei-os indicando a plataforma de pesquisa; Enciclopédia Itaú Cultural de Artes Visuais.

Informei-os que as interpretações que fizemos dessa fotografia não se esgotam nestas perguntas, indiquei-os a pesquisarem com profundidade a etnia Xicrin-Kayapo, sua língua, localização geográfica, cosmologia, xamanismo, vida cerimonial, entre outras.

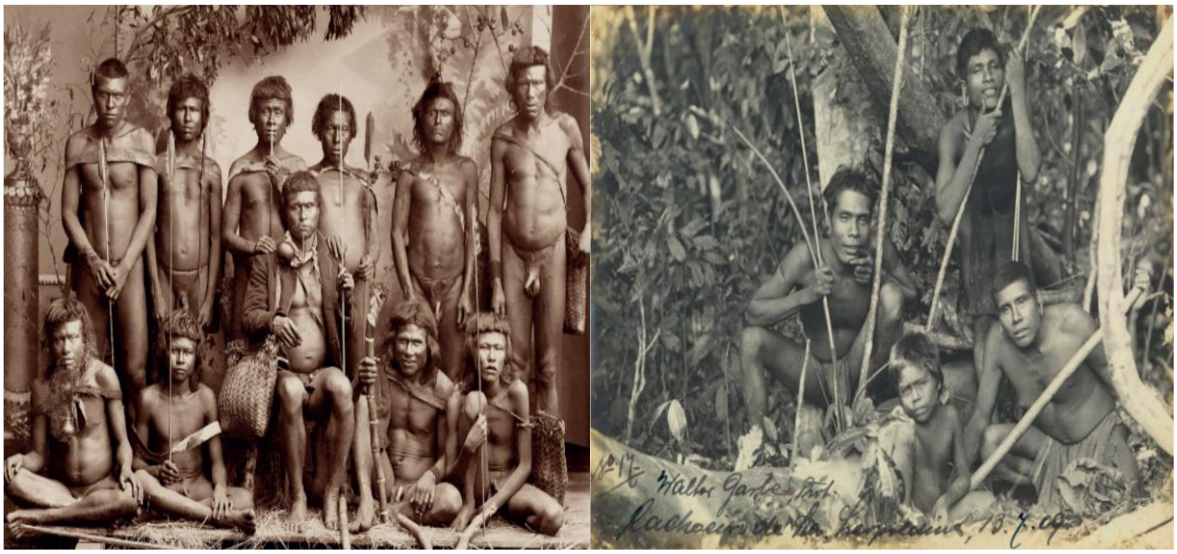
Sobre as fotografias produzidas por Andujar destaco a pesquisa do Micael Luz Amaral (2021) sobre as rupturas nas visões preconceituosas sobre o outro.

> (...) "a experiência fotográfica de Andujar é um exemplo no campo das produções fotográfica que proporciona, por meio de seu trabalho, ruptura nas visões

> preconceituosas sobre o outro, superando-se a representação de uma alteridade em que o outro/diferente é destacado por meio de uma visão exótica, para uma alteridade de compreensão mútua" (AMARAL, 2021, p. 35).

Na semana seguinte aproximei-os com outras imagens de outros artistas, partindo de gravuras do Theodore De Bry (1528-1598), pinturas de Frans Post (1612-1680), Georg Marcgraf (1610-1644), Albert van der Eckhout (1610-1666) até fotografias de José Severino Soares, Walter Garbe dispostas nos Acervos virtuais da Coleção Brasiliana Itaú e da Enciclopédia Itaú Cultural de Artes Visuais.

Imagens 1 e 2



Índios Bororo, de José Severino Soares, 1880. Fotografia, 18x24 cm. Acervo Instituto Moreira Sales, cidade de São Paulo; Botocudos, de Walter Garbe, 1909. Fotografia, 12x17 cm. Biblioteca Nacional, cidade do Rio de Janeiro.

Para atender o objetivo de produzir uma releitura de obra de arte relacionada aos povos indígenas, disponibilizei reproduções das obras destes artistas dos séculos XVI à XVIII para que reinventem com recorte e colagem digital ou artesanal novas representações. Destaquei para eles que essas fotografias foram "registros sobre os povos indígenas que tinham intenções distintas, muito mais alinhadas aos interesses da Antropologia Física" (AMARAL 2021, p. 45).

Imagens 4 e 5

Produções estéticas dos estudantes (2023). Acervo Pessoal

O encadeamento na SD busca organizar uma ordenação dos saberes dos estudantes. Desse modo sugeri-os que fizessem investigações sobre a realidade dos povos indígenas do Ceará. “Esse movimento requer não apenas a realização de pesquisas voltadas para o conteúdo e para as possíveis atividades que podem ser empregadas para ensiná-lo, mas também investigações pertinentes sobre a realidade dos alunos” (CASTELLAR, 2016, p. 27).

Na semana seguinte instiguei a turma a coletar informações da etnia mais próxima da cidade de Cascavel e redescobriram que na cidade de Aquiraz preservam a etnia do povo Jenipapo-Kanindé.

Seguimos a SD na busca de analisar a representação dos povos indígenas na Arte em diferentes épocas. Para esta contemporaneidade, aproprie de reproduções de obras de artistas que trazem novas representações sobre os povos originários, assim fiz exercícios de leitura de imagem com obras de artistas mulheres indígenas do Brasil, tais como: Arissana Pataxó (1983-) e Anna Bella Geiger (1933-). A fotografia “*História do Brasil: little boys and girls” da artista* Anna Bella Geiger (1933-).

3 DISCUSSÃO

A experiência didática aqui relatada evidencia a importância da abordagem crítica e contextualizada no ensino de Artes Visuais para o Ensino Médio, sobretudo quando se trata de temáticas relacionadas à representação dos povos originários.

Os resultados da proposta pedagógica, estruturada em uma Sequência Didática, revelaram que os imaginários dos/as estudantes sobre os indígenas ainda são fortemente

influenciados por representações coloniais, originadas de registros visuais e literários dos séculos XVI ao XIX. Tais imagens, como as gravuras de Theodore De Bry e os relatos de Hans Staden, consolidaram estereótipos que continuam a reverberar no discurso juvenil atual.

Nesse sentido, a proposta de releitura de obras a partir da técnica de colagem, aliada ao estudo de artistas contemporâneas como Claudia Andujar, Anna Bella Geiger e Arissana Pataxó, proporcionou a construção de novas visualidades, mais humanizadas e sensíveis à diversidade indígena.

Os resultados da proposta pedagógica, estruturada em uma Sequência Didática, revelaram que os imaginários dos/as estudantes sobre os indígenas ainda são fortemente influenciados por representações coloniais, originadas de registros visuais e literários dos séculos XVI ao XIX.

Tais imagens, como as gravuras de Theodore De Bry e os relatos de Hans Staden, consolidaram estereótipos que continuam a reverberar no discurso dos estudantes. Essas representações, carregadas de exotismo, violência simbólica e desumanização, configuram uma espécie de "memória visual" coletiva, que molda percepções contemporâneas, mesmo em contextos distantes temporalmente da colonização.

Tal constatação reforça a necessidade de práticas pedagógicas que não apenas transmitam conteúdos, mas que incentivem o pensamento crítico e a revisão histórica. Ao reconhecer que as imagens também são produtoras de conhecimento — e não apenas meras ilustrações — o ensino de arte pode assumir um papel central na desconstrução de narrativas hegemônicas.

Nesse sentido, a proposta de releitura de obras a partir da técnica de colagem, aliada ao estudo de artistas contemporâneas como Claudia Andujar, Anna Bella Geiger e Arissana Pataxó, proporcionou a construção de novas visualidades, mais humanizadas e sensíveis à diversidade indígena.

A inserção dessas artistas no processo formativo foi estratégica, pois além de romper com o cânone eurocêntrico da arte, evidenciou produções que refletem sobre identidade, memória e território. A partir da análise dessas obras, os/as estudantes foram convidados/as a desconstruir os modelos visuais cristalizados e a reconstruir suas próprias narrativas, reconhecendo o protagonismo dos povos originários na contemporaneidade.

Além disso, ao aproximar os estudantes das realidades locais — como o caso da etnia Jenipapo-Kanindé, no Ceará — a prática pedagógica rompe com a abstração e promove o reconhecimento da presença indígena como parte integrante do tecido social brasileiro atual.

Essa articulação entre o global e o local, entre o passado e o presente, é essencial para formar sujeitos críticos, capazes de compreender as disputas simbólicas que atravessam a construção de identidades no Brasil.

4 CONCLUSÃO

Do ponto de vista pedagógico, a investigação sobre o povo Jenipapo-Kanindé, por exemplo, promoveu um deslocamento importante no repertório dos/as estudantes, permitindo o reconhecimento da presença indígena em seu território e a valorização das culturas originárias enquanto saberes vivos e contemporâneos.

Portanto, o processo de escuta, leitura, análise e criação revelaram-se fundamental para a produção de sentidos mais amplos e respeitosos sobre os povos originários, reafirmando o papel da arte como linguagem de intervenção e como dispositivo de reconfiguração simbólica no espaço escolar.

A experiência relatada demonstrou um avanço significativo na aprendizagem dos estudantes em relação à percepção crítica das representações dos povos indígenas na arte ao longo da história. Ao utilizar a metodologia da Sequência Didática (SD) e o *brainstorming*, foi possível estimular reflexões sobre os estereótipos enraizados nas visões eurocêntricas e coloniais, desconstruindo discursos preconceituosos e ampliando a compreensão dos alunos sobre a diversidade e a complexidade das culturas indígenas no Brasil.

Ao analisarem obras de diferentes épocas, desde gravuras de viajantes estrangeiros até produções contemporâneas de artistas indígenas e não indígenas, os estudantes perceberam as mudanças nas formas de representação dos povos originários. Esse processo os levou a questionar as visões estereotipadas e a valorizar novas perspectivas, especialmente as que humanizam os povos indígenas, como visto nas obras de Claudia Andujar e artistas indígenas como Arissana Pataxó e Anna Bella Geiger.

A releitura de obras por meio de colagens digitais e artesanais, aliada à pesquisa sobre a conjuntura indígena no Ceará, especialmente a redescoberta da etnia Jenipapo-Kanindé, reforçou o papel da arte como ferramenta de transformação social. Os estudantes não apenas desenvolveram habilidades técnicas e estéticas, mas também reconstruíram novos discursos sobre a identidade indígena, baseados no respeito e na compreensão mútua.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M *et all*. **Moderna plus: linguagens e suas tecnologias: manual do professor.** 1ª. ed. São Paulo: Moderna, 2020. Disponível em < https://pnld.moderna.com.br/ensino- medio/obras-didaticas/area-de-conhecimento/linguagens/moderna-plus > Acesso em 27 de fevereiro de 2024.

AMARAL, Micael Luz. **Fotografia, diálogo e vulnerabilidade: Claudia Andujar e os Yanomami.** [Dissertação]. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens – PPGCEL. Vitória da Conquista, 2021. Disponível em < http://www2.uesb.br/ppg/ppgcel/wp-content/uploads/2021/11/DISSERTA%C3%87%C3%83O- MICAEL-LUZ-AMARAL.pdf > Acesso em 08 de setembro de 2024.

BRASILIANA ICONOGRÁFICA. **(2017)** Disponível em: https://www.brasilianaiconografica.art.br/creditos. Acesso em: 13 abr. 2025

BICALHO, Fabiane Gilberto Pereira. **O Pitoresco e o Sublime**: os indiens de carton-pâte no Tomo I de Viagem pitoresca e histórica ao Brasil de Debret. 2022. Dissertação (Mestrado em Estética e História da Arte) - Estética e História da Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. doi:10.11606/D.93.2022.tde-24102022-181817. Acesso em: 2025-04-30.

CASTELLAR. Sonia M. Vanzellar. **Metodologias ativas**: sequências didáticas. São Paulo: FTD, 2016. Disponível em < https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Metodologias-Ativas-2-FTD- SEQUENCIAS-DIDATICAS.pdf > Acesso em 06 de setembro 2024.

CLAUDIA Andujar. In**: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa18847/claudia-andujar. Acesso em: 06 de setembro de 2024. Verbete da Enciclopédia.

COLAGEM. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo369/colagem. Acesso em: 27 de fevereiro de 2024. Verbete da Enciclopédia.

GIANNINI, Isabelle Vidal. **Kayapó Xikrin.** Disponível em <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kayap%C3%B3_Xikrin#Fontes_de_informa.C3.A7.C3.A3o > Acesso em 08 de setembro de 2024.

HOUAISS, Antônio. ***Dicionário Houaiss da língua portuguesa*.** 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

VIAGEM Pitoresca. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2025. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/eventos/131341-viagem-pitoresca. Acesso em: 13 de abril de 2025. Verbete da Enciclopédia.

DESCONSTRUINDO BARREIRAS: a educação étnico-racial como prática transformadora nas escolas

Breaking barriers: *ethnic-racial education as a transformative practice in schools*

Maria Gabriela Vieira Leite[1]

Resumo:
Este artigo investiga práticas pedagógicas destinadas à promoção das relações étnico-raciais no ambiente escolar, destacando seu papel transformador na construção de uma educação plural, inclusiva e crítica. A pesquisa fundamenta-se nas concepções de Paulo Freire (1986), bell hooks (1994) e Pierre Bourdieu (1986), cujas obras oferecem subsídios teóricos para compreender a educação como prática de liberdade, conscientização e análise crítica das desigualdades sociais. Foram realizadas revisão bibliográfica e observações em campo no 2° Colégio da Polícia Militar Cel Hervano Macêdo Júnior e na EEMTI Almiro da Cruz, onde práticas educativas envolvendo a cultura afro-brasileira e indígena foram analisadas. A pesquisa revelou que a inclusão de conteúdos étnico-raciais no currículo, associada a metodologias participativas e dialógicas, contribui para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, fortalecendo a consciência crítica dos estudantes. Conclui-se que adotar práticas inclusivas amplia a experiência escolar e potencializa a formação de cidadãos engajados na luta por justiça social e equidade em uma sociedade diversa.

Palavras-chave: Diversidade. Antirracismo. Inclusão. Práticas Pedagógicas.

Abstract:
This article investigates pedagogical practices aimed at promoting ethnic-racial relations in the school environment, highlighting their transformative role in building a pluralistic, inclusive, and critical education. The research is based on the ideas of Paulo Freire (1986), bell hooks (1994), and Pierre Bourdieu (1986), whose works provide theoretical support for understanding education as a practice of freedom, awareness, and critical analysis of social inequalities. A bibliographic review and field observations were conducted at the 2nd Military Police School Cel Hervano Macêdo Júnior and at EEMTI Almiro da Cruz, where educational practices involving Afro-Brazilian and Indigenous cultures were analyzed. The study revealed that the inclusion of ethnic-racial content in the curriculum, combined with participatory and dialogical methodologies, contributes to the deconstruction of stereotypes and prejudices, strengthening students' critical consciousness. It concludes that adopting inclusive practices enhances the school experience and strengthens the formation of citizens committed to the fight for social justice and equity in a diverse society.

Keywords: *Diversity. Anti-racism. Inclusion. Pedagogical Practices.*

[1] Mestra em Sociologia pela Universidade Estadual do Ceará. professora Seduc-ce no 2°CPM Cel. Hervano Macêdo Júnior e EEMTI Almiro da Cruz.

1 DESAFIANDO AS FRONTEIRAS DA EDUCAÇÃO: A INCLUSÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO MÉDIO

A constituição histórica da sociedade brasileira está profundamente imbricada em processos de exclusão, subalternização e apagamento de identidades étnico-raciais. Tal legado manifesta-se, de maneira estrutural, nas práticas institucionais, entre as quais a escola ocupa posição central. A educação, tradicionalmente concebida como espaço de reprodução social, segundo Bourdieu e Passeron (1975), também pode, sob perspectivas críticas, assumir um caráter transformador, a partir da promoção de práticas pedagógicas que visem à emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados.

As Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, ao estabelecerem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, representam avanços normativos significativos. Contudo, a distância entre a legislação e sua efetiva implementação nas práticas escolares revela as limitações de uma política que, frequentemente, não ultrapassa o plano formal. Conforme pontua Frantz Fanon (2008), a descolonização não pode ocorrer apenas no âmbito jurídico ou simbólico, mas deve perpassar a estrutura social e subjetiva, promovendo uma profunda ruptura com os paradigmas de dominação.

Nesse sentido, a presente pesquisa propõe-se a analisar de que maneira práticas educacionais voltadas para a promoção das relações étnico-raciais nas escolas públicas contribuem para a formação de sujeitos críticos e para a construção de uma educação plural e democrática. O objetivo geral é examinar as contribuições de práticas pedagógicas inclusivas para o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais no ambiente escolar. Como objetivos específicos, busca-se: (I) identificar práticas de promoção da diversidade cultural em escolas públicas; (II) analisar a inserção dos conteúdos afro-brasileiros e indígenas no currículo escolar; e (III) avaliar os impactos dessas práticas na formação crítica dos estudantes.

Parte-se da hipótese de que a implementação de práticas pedagógicas de caráter étnico-racial, quando integradas de forma sistemática e crítica ao projeto pedagógico da escola, favorece a desconstrução de estereótipos e o fortalecimento de identidades culturais plurais, ampliando o repertório crítico dos discentes frente às dinâmicas de exclusão social.

O referencial teórico deste estudo ancora-se na pedagogia crítica de Paulo Freire (1986), cuja concepção de educação libertadora pressupõe a superação da "educação bancária" e a valorização do diálogo como princípio pedagógico; em bell hooks (1994), que propõe uma educação engajada, interseccional e participativa, capaz de romper com estruturas

hierárquicas de opressão; e em Pierre Bourdieu (1986), cuja análise do capital cultural evidencia os mecanismos sutis de reprodução das desigualdades.

Ademais, Stuart Hall (2006) contribui para a compreensão das identidades culturais como construções históricas e políticas, enquanto Patrícia Hill Collins (2000) oferece subsídios para a análise interseccional das relações sociais, possibilitando a reflexão sobre as múltiplas dimensões da opressão no ambiente escolar. A crítica de Frantz Fanon (2008) ao colonialismo e ao racismo internalizado, associada à proposta de Boaventura de Sousa Santos (2010) de uma ecologia de saberes, reforça a necessidade de superar a monocultura do saber eurocêntrico no currículo escolar. Por fim, as contribuições de Dermeval Saviani (1991) sustentam a compreensão da educação como prática social transformadora.

Metodologicamente, este trabalho adota abordagem qualitativa, com a realização de revisão bibliográfica e análise de práticas pedagógicas observadas no 2º Colégio da Polícia Militar Cel. Hervano Macêdo Júnior e na EEMTI Almiro da Cruz, instituições onde foram analisadas ações educativas voltadas à promoção da diversidade cultural e da educação antirracista.

Assim, ao articular teoria e prática, esta pesquisa pretende evidenciar a importância das práticas pedagógicas inclusivas como instrumentos não apenas de promoção da diversidade, mas de enfrentamento às dinâmicas de opressão que historicamente configuram o espaço escolar e a sociedade brasileira.

2 CONSTRUINDO PONTES: O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS E CONSCIENTES

A constituição de uma educação que promova as relações étnico-raciais de maneira crítica e emancipatória exige um movimento de desconstrução dos paradigmas tradicionais que estruturam o sistema educacional brasileiro. Tais paradigmas, forjados historicamente em bases eurocêntricas e excludentes, reproduzem uma lógica de silenciamento e negação das identidades negras e indígenas, tornando urgente a adoção de práticas pedagógicas que confrontem essas dinâmicas de poder.

Paulo Freire (1986), em sua concepção de educação libertadora, destaca que o ato de educar não pode ser entendido como mera transferência de conhecimentos, mas como prática de liberdade que implica diálogo e conscientização. Para o autor:

> A educação autêntica não se faz de "A" para "B" ou de "A" sobre "B", mas de "A" com "B", mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia os sujeitos, dando lugar a sua reflexão crítica. É neste processo que a educação se torna prática da liberdade, negando a alienação e afirmando a autonomia dos indivíduos que nela participam (FREIRE, 1986, p. 68).

Ao propor a superação da educação bancária, Freire antecipa a necessidade de um projeto pedagógico que reconheça os sujeitos educandos como produtores de cultura, rompendo com a lógica colonial que os posiciona como recipientes vazios a serem preenchidos pela cultura hegemônica.

Nessa perspectiva, a crítica de bell hooks (1994) à reprodução das hierarquias sociais na sala de aula é particularmente relevante. A autora propõe a "Pedagogia do Engajamento", ressaltando que a educação deve ser um ato de resistência às formas de opressão que estruturam a sociedade. Segundo hooks:

> Ensinar é sempre um ato performativo que, se bem-sucedido, provoca rupturas nos modos tradicionais de pensar e ser no mundo. Cada aula deve ser pensada como uma oportunidade de transformação, onde alunos e professores se colocam em risco na busca por novas compreensões, desafiando sistemas opressivos que moldam nossas subjetividades (HOOKS, 1994, p. 11).

Essa pedagogia demanda não apenas a inclusão de conteúdos étnico-raciais, mas uma reconfiguração da própria prática pedagógica, que valorize a experiência dos sujeitos historicamente marginalizados.

Entretanto, a implementação de práticas pedagógicas plurais enfrenta obstáculos estruturais que precisam ser compreendidos criticamente. Pierre Bourdieu (1986) analisa a escola como um espaço de reprodução simbólica das desigualdades sociais, operando por meio da transmissão do capital cultural legítimo. Para o autor:

> A escola, ao transmitir a cultura legítima, que é a cultura das classes dominantes, naturaliza as diferenças sociais, ocultando a arbitrariedade dos critérios de avaliação e consagrando como mérito aquilo que é, em última instância, herança social. A educação, assim, reforça o status quo e legitima a desigualdade estrutural (BOURDIEU, 1986, p. 23).

Essa análise evidencia que, mesmo sob a aparência de neutralidade, a escola é atravessada por relações de poder que favorecem determinados grupos em detrimento de outros.

Ao discutir as identidades culturais, Stuart Hall (2006) contribui para a compreensão da complexidade envolvida na construção das subjetividades no ambiente escolar. Hall rompe com a noção essencialista de identidade e enfatiza seu caráter relacional e histórico:

> As identidades culturais são construídas dentro e não fora da representação. Elas emergem dentro do jogo da representação e, por isso, são posicionadas dentro do discurso. As identidades são sempre provisórias, produzidas no interior de práticas de significação que as constroem como efeitos de sentido, e não como essências imutáveis (HALL, 2006, p. 13).

Essa perspectiva desloca a discussão da identidade étnico-racial do campo da essência para o campo da luta simbólica, implicando que práticas pedagógicas devem possibilitar a reconstrução crítica das identidades dos estudantes, contestando representações estigmatizantes.

Frantz Fanon (2008) oferece uma análise potente sobre as marcas da colonialidade nas subjetividades negras. Para o autor:

> O colonizado é sempre apresentado como o outro, como o inferior, como aquele cuja cultura é "falta" e cuja identidade é marcada pela ausência. Esse processo de desumanização é sistemático e intencional, objetivando minar as possibilidades de resistência e de afirmação de uma identidade autônoma (FANON, 2008, p. 33).

Assim, a escola, enquanto aparelho ideológico, precisa atuar não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas como local de cura simbólica, de reconstrução da dignidade histórica e cultural dos sujeitos racializados.

No campo epistemológico, Boaventura de Sousa Santos (2010) propõe a ecologia de saberes como alternativa ao epistemicídio promovido pela modernidade ocidental. Para ele:

> É preciso substituir a monocultura do saber científico pela diversidade epistemológica do mundo, reconhecendo a validade de saberes tradicionais, populares e indígenas como parte de um patrimônio comum da humanidade. Só assim poderemos combater a hegemonia epistemológica que invisibiliza formas alternativas de conhecer e de existir (SANTOS, 2010, p. 30).

Tal proposição reforça a necessidade de um currículo que legitime essas culturas como produtoras de conhecimento válido e imprescindível para a construção de uma sociedade plural.

Ademais, a perspectiva interseccional apresentada por Patricia Hill Collins (2000) amplia a análise das desigualdades educacionais ao articular raça, gênero e classe como categorias interdependentes. A autora destaca:

> A matriz de dominação revela como diferentes formas de opressão operam simultaneamente, constituindo padrões complexos de privilégios e desvantagens que precisam ser enfrentados conjuntamente. As experiências dos sujeitos não podem ser compreendidas de maneira isolada, mas devem ser analisadas como produtos de múltiplas estruturas de dominação (COLLINS, 2000, p. 229).

Práticas pedagógicas antirracistas, portanto, devem considerar também as múltiplas opressões que atravessam os sujeitos, evitando abordagens fragmentadas que invisibilizem essas intersecções.

Ao refletir sobre o papel da educação na transformação social, Dermeval Saviani (1991) adverte que a escola, enquanto parte do sistema social, só adquire potencial revolucionário se vinculada a um projeto político comprometido com a superação das desigualdades. Segundo o autor:

> O caráter transformador da educação depende da sua inserção num projeto político que vise a superação das desigualdades sociais. Fora dessa perspectiva, a educação tende a reproduzir o estado de coisas existente, mesmo quando revestida de discursos de mudança (SAVIANI, 1991, p. 19).

Dessa maneira, a construção de práticas educativas voltadas para a promoção das relações étnico-raciais demanda um enfrentamento crítico da estrutura escolar, articulando teoria e prática numa perspectiva de transformação social, e não de mera adaptação às condições existentes.

3 A ARTE DE OBSERVAR E INTERPRETAR: A JORNADA DE UMA PESQUISA QUALITATIVA NO CORAÇÃO DA SALA DE AULA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória, com o objetivo de investigar a implementação de práticas pedagógicas voltadas à promoção das relações étnico-raciais no contexto do ensino médio em escolas públicas. A pesquisa visa compreender como as dinâmicas educacionais nessas instituições contribuem para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e conscientes das complexas questões sociais relacionadas ao racismo e à diversidade cultural.

A pesquisa foi realizada nas instituições em que atuo como professora, o 2º Colégio da Polícia Militar Cel Hervano Macêdo Júnior e a EEMTI Almiro da Cruz, ambas localizadas no Estado do Ceará. A escolha dessas escolas se deu pela minha experiência direta e contínua com os processos educativos nessas instituições, que implementam práticas voltadas para a promoção da diversidade cultural e da inclusão de temas relacionados às culturas afro-brasileira e indígena no currículo escolar. A metodologia adotada reflete uma tentativa de entender as formas como a educação pode se configurar como um espaço de resistência e transformação frente às estruturas de opressão, considerando a necessidade de práticas pedagógicas antirracistas e inclusivas.

A coleta de dados foi realizada por meio de uma combinação de análise documental e observação participante, com o objetivo de mapear as práticas pedagógicas que incorporam discussões sobre diversidade étnico-racial. A análise documental incluiu o exame de projetos pedagógicos, planejamentos de aulas, materiais didáticos e outras produções institucionais relacionadas ao currículo escolar. Este procedimento teve como foco identificar de que maneira os conteúdos sobre a cultura afro-brasileira, indígena e outras questões relacionadas à diversidade racial e cultural são tratados nos documentos curriculares.

A observação participante, por sua vez, foi um dos principais instrumentos de coleta de dados. Essa técnica permitiu que a pesquisa fosse realizada de maneira imersiva, ao possibilitar uma observação direta das práticas pedagógicas em sala de aula. Como docente nessas instituições, foi possível analisar, de forma empírica, como as abordagens pedagógicas em relação à temática étnico-racial se desenvolvem ao longo das aulas. A observação se concentrou não apenas nas metodologias de ensino adotadas pelos educadores, mas também na interação entre os alunos e o conteúdo abordado, nos debates gerados em sala de aula e nas respostas dos estudantes a essas discussões. Dessa forma, buscou-se captar as reações, reflexões e aprendizados que emergem a partir da implementação desses conteúdos no cotidiano escolar.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), permitindo uma interpretação profunda dos dados coletados. Esta abordagem possibilitou a organização das informações em categorias temáticas, a partir das quais se pôde compreender as estratégias pedagógicas que fomentam a reflexão crítica sobre as questões raciais, as relações de poder e a construção da identidade cultural dos alunos.

A análise envolveu a identificação de padrões nas práticas pedagógicas observadas, assim como nas evidências de atitudes, percepções e posicionamentos dos estudantes acerca dos temas abordados. Para garantir a consistência e a validade dos dados, foi aplicada a triangulação dos métodos de coleta (análise documental e observação participante), o que permitiu corroborar as informações obtidas e ampliar a profundidade da análise. Além disso, foi adotada uma postura crítica, buscando refletir não apenas sobre os conteúdos formalmente abordados, mas também sobre as dinâmicas informais que acontecem dentro da sala de aula, que muitas vezes influenciam a compreensão dos alunos sobre temas tão complexos quanto o racismo e a diversidade cultural.

Como educadora envolvida nas práticas investigadas, é fundamental ressaltar a posição reflexiva adotada ao longo do processo investigativo. Reconhece-se que a posição de professora e pesquisadora influencia diretamente as observações realizadas, uma vez que minha experiência prática nas escolas forneceu uma perspectiva única sobre as dinâmicas educacionais observadas. Esse reconhecimento do papel ativo do pesquisador na construção do conhecimento, é um princípio essencial neste estudo, pois considera a subjetividade e a interação entre o pesquisador e o objeto de estudo como componentes constitutivos do processo investigativo.

4 REFLEXÕES E DESAFIOS: O IMPACTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as práticas educacionais voltadas para a promoção das relações étnico-raciais nas escolas públicas, destacando sua contribuição para a formação de cidadãos críticos, conscientes e engajados com a diversidade cultural e as questões raciais. Os dados obtidos nas observações e análises dos projetos pedagógicos, além das experiências vivenciadas nas duas escolas pesquisadas, evidenciam um panorama multifacetado e complexo da implementação dessas práticas. A seguir, será realizada a discussão dos principais achados da pesquisa à luz da problemática e dos objetivos propostos, com destaque para as implicações desses resultados para o campo da educação antirracista.

Os resultados da pesquisa indicam que a inserção de temas relacionados à diversidade étnico-racial no currículo escolar, embora prevista oficialmente, ainda encontra desafios na sua efetivação. A observação das práticas pedagógicas nas escolas revelou que, quando os professores abordam de maneira crítica e aprofundada temas como as culturas afro-brasileira e indígena, os alunos demonstram um maior engajamento e compreensão das questões sociais associadas a essas culturas. No entanto, a integração desses conteúdos no currículo não é homogênea, variando conforme a formação do professor, a disponibilidade de materiais e a recepção dos alunos. Esse achado confirma a relevância da formação contínua dos educadores e a necessidade de um planejamento pedagógico que viabilize a abordagem de temas étnico-raciais de forma sistemática e transversal ao longo de todo o currículo.

A teoria de Paulo Freire (1986), que defende a educação como um instrumento de conscientização crítica e transformação social, encontra respaldo nas observações realizadas, pois as práticas pedagógicas mais eficazes, que estimulam a reflexão sobre identidade, desigualdade e injustiça social, foram aquelas que desafiaram os alunos a repensar suas

percepções sobre a sociedade e o papel da diversidade na construção da identidade nacional. No entanto, conforme apontado por Bourdieu (1986), a aplicação prática da teoria depende do capital cultural dos professores, ou seja, de seu preparo e engajamento com a temática. Quando esse capital cultural é insuficiente ou limitado, a abordagem do tema tende a ser superficial, não conseguindo gerar os resultados esperados na formação crítica dos alunos.

Outro resultado importante observado foi a relação direta entre as práticas pedagógicas inclusivas e a formação de cidadãos críticos. Ao promoverem discussões sobre questões de racismo, desigualdade e justiça social, as escolas estão contribuindo para o desenvolvimento de um pensamento crítico nos alunos, que passam a questionar normas sociais e a refletir sobre seu papel na transformação dessas estruturas. Esse aspecto reflete a teoria de bell hooks (1994), que defende uma educação libertadora e participativa, que desafie as normas sociais injustas e valorize a diversidade de experiências e saberes.

Os debates sobre as relações étnico-raciais, tanto em sala de aula quanto em projetos interdisciplinares, têm mostrado potencial para desconstruir estereótipos e preconceitos enraizados entre os estudantes. De acordo com os resultados, os alunos que participaram ativamente dessas discussões demonstraram uma maior empatia e uma postura mais crítica em relação às desigualdades sociais, além de um compromisso mais visível com a justiça social. No entanto, vale ressaltar que nem todos os alunos demonstraram o mesmo nível de envolvimento, o que pode ser atribuído à resistência de alguns grupos, à falta de preparo de alguns educadores ou à percepção de que essas questões não fazem parte de seu cotidiano imediato.

O papel do professor se revelou como um fator determinante na efetividade das práticas pedagógicas antirracistas. A análise dos dados mostrou que, enquanto alguns professores conseguem integrar as temáticas de diversidade racial de maneira significativa e contínua, outros ainda se deparam com obstáculos relacionados à falta de capacitação, resistência cultural e ausência de materiais adequados. A resistência cultural, muitas vezes presente tanto nos educadores quanto nos alunos, ainda é um obstáculo significativo para a implementação efetiva de práticas antirracistas.

Neste sentido, a formação continuada dos professores é essencial para a superação dessas barreiras. A pesquisa de Bourdieu (1986), que aponta para a influência do capital cultural na prática pedagógica, é relevante aqui, pois evidencia que o processo de implementação de uma educação antirracista não é apenas técnico, mas também envolve uma transformação cultural dentro da própria escola. A resistência dos professores a adotar uma

abordagem crítica sobre questões raciais pode ser mitigada com a inserção de espaços de formação, debate e reflexão sobre a importância da inclusão da diversidade no currículo escolar.

5 CAMINHOS PARA A TRANSFORMAÇÃO: AVANÇOS E DESAFIOS NA PROMOÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS

Os resultados obtidos destacam que, apesar dos avanços no tratamento da diversidade étnico-racial no contexto escolar, ainda existem diversos desafios a serem superados. A resistência, a falta de recursos e a insuficiência de formação específica para os educadores são elementos que dificultam a implementação plena da educação antirracista. Esses desafios se alinham às constatações de Leacock (2004), que afirma que o processo educacional é permeado por desigualdades estruturais que se refletem também na forma como os conteúdos relacionados à diversidade racial são abordados nas escolas.

Entretanto, as práticas pedagógicas observadas nas escolas participantes da pesquisa demonstram que é possível promover uma educação transformadora e inclusiva. Para que isso aconteça de maneira efetiva, é necessário que haja um compromisso institucional com a implementação contínua de práticas pedagógicas inclusivas, além de um fortalecimento das políticas públicas voltadas para a formação e capacitação dos docentes. É fundamental, portanto, que as escolas, juntamente com as políticas educacionais, promovam uma abordagem que favoreça a inclusão e a valorização da diversidade, não apenas como um tema isolado, mas como um princípio estruturante de toda a prática pedagógica

A educação para as relações étnico-raciais nas escolas públicas é um campo fundamental para a construção de uma sociedade democrática, plural e antirracista. A pesquisa realizada no 2° Colégio da Polícia Militar Cel Hervano Macêdo Júnior e na EEMTI Almiro da Cruz evidenciou que práticas pedagógicas voltadas para a valorização da diversidade cultural têm potencial transformador tanto em contextos urbanos quanto em rurais.

No 2° Colégio da Polícia Militar Cel Hervano Macêdo Júnior, constatou-se que, mesmo em um contexto institucional orientado por normas disciplinares rigorosas, existem iniciativas pedagógicas que favorecem a valorização e o reconhecimento das identidades étnico-raciais. Observou-se que a presença de docentes sensíveis às questões da diversidade cultural tem possibilitado a inserção de práticas educativas que dialogam com uma perspectiva crítica e inclusiva da educação. Essa dinâmica corrobora a reflexão de Freire

(1986, p. 40), para quem “a educação autêntica se realiza na práxis, na reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Assim, ainda que inserida em um ambiente tradicionalmente voltado à ordem e disciplina, a educação crítica se concretiza por meio de práticas intencionais que visam à formação de sujeitos conscientes de suas identidades e de seu papel na transformação social. À luz da teoria do reconhecimento de Honneth (2003), essas práticas demonstram que a construção de uma autoestima racial positiva e a valorização da diversidade constituem elementos fundamentais para a consolidação de um ambiente escolar mais justo e plural.

Já na EEMTI Almiro da Cruz, situada na zona rural, percebeu-se que o contato com práticas pedagógicas voltadas à promoção da igualdade racial desempenha um papel ainda mais significativo, considerando as limitações históricas de acesso a debates críticos e a recursos pedagógicos que valorizem as culturas afro-brasileira e indígena. A presença de projetos e ações educativas voltadas à valorização da diversidade fortalece o sentimento de pertencimento e a construção de identidades positivas entre os discentes, repercutindo na formação de sujeitos sociais mais críticos e engajados.

A análise dos resultados evidencia que, independentemente do contexto socioeconômico ou da configuração institucional, é possível promover a educação para as relações étnico-raciais, desde que haja intencionalidade pedagógica, compromisso ético e formação crítica dos profissionais da educação. A formação de cidadãos críticos e conscientes da diversidade étnico-racial passa, necessariamente, pelo reconhecimento das múltiplas identidades presentes no espaço escolar e pela superação de práticas pedagógicas excludentes.

Portanto, a partir da vivência docente e das observações realizadas, reafirma-se a necessidade de consolidar práticas pedagógicas antirracistas como eixo estruturante do currículo escolar, em consonância com as orientações da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. O desafio não se restringe à inserção de conteúdo específicos, mas envolve a construção de uma prática educativa comprometida com a transformação social, o reconhecimento da diversidade e a promoção da equidade racial no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção:** Crítica social do julgamento. 1. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1986.

COLLINS, Patricia Hill. ***Pensamento feminista negro:*** *conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Editora Selo Negro, 2000.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgressão:** A educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1994.

HONNETH, Axel. **A luta por reconhecimento.** São Paulo: Editora São Paulo, 2003.

LEACOCK, Eleanor. **Racismo e educação no Brasil.** Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica e a formação do professor.** São Paulo: Editora Ática, 1991.

O PAPEL DA ESCOLA NO FORTALECIMENTO DA EQUIDADE RACIAL E DE GÊNERO POR MEIO DE PROJETOS CIENTÍFICOS E OLIMPÍADAS ESCOLARES

The role of school in strengthening racial and gender equity through science projects and schools olympiads

Moises da Silva Almeida[1]
Ana Kesia Soares dos Santos[2]
Francisco Jackson Gomes [3]

Resumo:
A desigualdade de gênero é uma questão atual persistente em diversas áreas da sociedade, incluindo na educação. A escolha deste tema tem como objetivo realizar um diagnóstico de projetos que incentivam a participação de estudantes de diferentes gêneros em eventos científicos e olimpíadas escolares e se justifica pela necessidade de incentivar ambientes educacionais mais igualitários e inclusivos, que ofereçam as mesmas oportunidades para todos os estudantes, independentemente do gênero. Neste trabalho foi realizado um estudo de caso, no qual investigou a inserção dos estudantes da EEEP Clemente Olintho Távora Arruda em atividades científicas e a importância e função de um Departamento Olímpico e Científico Estudantil (DOCE) implantado na escola, verificando de que forma isso reflete na escolha da carreira profissional e em um ambiente educacional mais igualitário e inclusivo. Deste modo, após entrevistar algumas alunas que estudaram na escola e estão na universidade, foi possível identificar como estratégias práticas como esta contribuem para fomentar o desenvolvimento acadêmico e a igualdade de gênero por meio desses projetos. Eventos científicos e olimpíadas escolares podem inspirar os estudantes a explorar suas paixões e potencialidades, independentemente do gênero, contribuindo para o protagonismo estudantil.

Palavras-chave: Equidade. Olimpíadas. Protagonismo.

Abstract:
The gender inequality is a current persistent issue in several areas of society, including education. The choice of this theme aims to carry out a diagnosis of projects that encourage the participation of students of different genders in scientific events and school olympiads and is justified by the need to encourage more egalitarian and inclusive educational environments, which offer the same opportunities for all students, regardless of gender. In this work, a case study was carried out, in which it investigated the insertion of students from High School Clemente Olintho Távora Arruda in scientific activities and the importance and function of a Student Olympic and Scientific Department (SOSD) implemented at the school, verifying how this reflects in choosing a professional career and in a more egalitarian and inclusive educational environment. In this way, after interviewing some students who studied at school and are at university, it was possible to identify how practical strategies like this contribute to promoting academic development and gender equality through these projects. Scientific events and school Olympiads can inspire students to explore their passions and potential, regardless of gender, contributing to student protagonism.

Keywords: *Equity. Olympics. Protagonism.*

---

[1] Professor Doutor em Geociências da rede estadual de ensino efetivo na EEEP Clemente Olintho Távora Arruda.
[2] Técnico em Contabilidade e Ensino Médio concluído na EEEP Clemente Olintho Távora Arruda.
[3] Técnico em Contabilidade e Ensino Médio concluído na EEEP Clemente Olintho Távora Arruda.

1 INTRODUÇÃO

A desigualdade de gênero é uma questão presente na atualidade em diversas áreas da sociedade brasileira, incluindo na educação básica e a superior. No setor educacional, essa desigualdade pode manifestar-se de várias formas, desde na falta de oportunidades na participação em atividades acadêmicas e extracurriculares até nas expectativas e incentivos diferenciados para meninos e meninas realizarem determinados projetos escolares.

Eventos científicos e olimpíadas escolares podem ser ferramentas eficazes para promover o protagonismo estudantil e a equidade de gênero, contribuindo para estimular a participação e o interesse de todos os estudantes em diversas áreas do conhecimento, principalmente aquelas que são mais concorridas e tradicionalmente ocupadas por um gênero específico.

Deste modo, será possível verificar como projetos que incentivem a participação de todos os estudantes em eventos acadêmicos podem contribuir para atingir a principal meta da educação que é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram, mas homens que sejam criadores, inventores e descobridores (PIAGET, 1982).

A escolha deste tema se justifica pela necessidade de se criar meios que proporcionem um ambiente educacional mais igualitário e inclusivo, no qual ofereça as mesmas oportunidades para todos os estudantes, independentemente do gênero. Iniciativas que estimulem a participação em projetos científicos e olimpíadas escolares têm o potencial de ser uma forma eficaz de combater estereótipos de gênero e promover a inclusão de todos os estudantes nas diversas áreas do conhecimento.

Deste modo, tornam-se essenciais propostas pedagógicas em âmbito regional e local na promoção da equidade de gênero. No ano de 2024 a Secretaria de Educação do Estado do Ceará tem buscado realizar diversas ações e eventos com a temática norteadora voltada para a equidade de gênero e a proteção às mulheres, contribuindo para uma maior sensibilização e discussão deste tema pelos estudantes matriculados em escolas públicas cearenses com diferentes realidades.

O papel da escola na busca pela igualdade de condições e oportunidades entre os gêneros se torna primordial para a efetivação de qualquer forma de discriminação contra as mulheres. E assim, a Escola de Educação Profissional Clemente Olintho Távora Arruda, localizada no município de Baturité, tem buscado se alinhar nas ações promovidas pelo

Estado, por meio de diversos projetos desenvolvidos pela equipe gestora e o corpo docente da instituição de modo que ocorra o protagonismo estudantil e uma aprendizagem com equidade.

O objetivo geral deste projeto foi realizar um diagnóstico de projetos que incentivam a participação de estudantes de diferentes gêneros em eventos científicos e olimpíadas escolares, verificando de que forma isso reflete na escolha da carreira profissional e em um ambiente educacional mais igualitário e inclusivo.

Durante a realização desta pesquisa foram traçados alguns objetivos específicos a seguir: analisar a participação de meninas e meninos em eventos científicos em diversas olimpíadas escolares; contribuir para uma maior visibilidade de projetos que fomentem a equidade de gênero no Ensino Médio; identificar barreiras e incentivos para a participação de meninas em diversos cursos superiores, principalmente aqueles com predominância masculina e propor estratégias para aumentar a participação igualitária de todos os gêneros nesses eventos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As diversas desigualdades existentes no meio científico ocorrem em diferentes regiões e países. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), as mulheres representam atualmente apenas 30% dos pesquisadores no mundo, concentrando-se em determinadas áreas de conhecimento, evidenciando que as mulheres negras, assim como as mulheres indígenas, dificilmente ocupam posições de destaque na Ciência (CUNHA, DIMENSTEIN & DANTAS, 2021).

Segundo Ladson-Billings (1998):

> A desigualdade racial nas escolas não é apenas uma questão de acesso ou de desempenho acadêmico. Trata-se de uma questão estrutural, que envolve a maneira como o conhecimento é produzido, validado e transmitido. As escolas frequentemente operam com uma lógica eurocêntrica, marginalizando saberes e experiências de estudantes negros, indígenas e de outras minorias raciais. Enquanto não reconhecermos o caráter sistêmico do racismo educacional, nossas intervenções continuarão sendo superficiais e ineficazes. (LADSON-BILLINGS, 1998, p. 22).

Apesar de as mulheres atualmente serem a maioria dos estudantes no ensino superior, verifica-se que uma parte considerável delas concentram-se em cursos relacionados às áreas de saúde e educação, refletindo seu papel estereotipado na sociedade. Esses estereótipos contribuem para a predominância masculina em determinadas profissões, no qual há maior valorização no mercado de trabalho (PESSOA, VAZ & BOTASSIO, 2021).

De acordo com Ribeiro (2017):

> A escola, enquanto instituição social, reproduz as desigualdades estruturais presentes na sociedade. No caso das meninas, especialmente as negras, a exclusão ocorre de forma interseccional: são silenciadas tanto por serem mulheres quanto por serem negras. A ausência de representatividade no currículo e nos espaços de poder contribui para que essas alunas não se vejam como pertencentes aos ambientes acadêmicos ou científicos. Essa invisibilidade impacta diretamente na autoestima e nas escolhas profissionais dessas meninas, reforçando um ciclo de exclusão. (RIBEIRO, 2017, p. 45).

As escolas precisam buscar práticas inovadoras, principalmente ao lidarem com casos de violência e discriminações de gênero e sexualidade. Pensar em novas estratégias pedagógicas que valorizem o protagonismo dos/as estudantes, devem priorizar os sujeitos e não os conteúdos ensinados (HOLANDA, 2016).

Um exemplo de atividades extracurriculares que contribuem para uma maior inclusão e motivação dos estudantes são as olimpíadas científicas, que contribuem para o aumento da atenção e da concentração, o desenvolvimento da autonomia e redução da descrença na capacidade de realização pois os alunos serão desafiados a desenvolver sua capacidade criativa para atingir um determinado objetivo (LOPES, 2001).

Conforme destaca Arroyo (2012):

> As atividades extracurriculares, como feiras de ciências, olimpíadas escolares e projetos de iniciação científica, são espaços potentes de reinvenção da escola. Nesses ambientes, os jovens se veem como protagonistas do próprio processo de aprendizagem, capazes de investigar, criar e dialogar com o mundo ao seu redor. Tais iniciativas não apenas despertam a curiosidade e o gosto pelo saber, mas também são fundamentais para incluir sujeitos historicamente marginalizados pela escola tradicional, permitindo que todos os estudantes possam se reconhecer como capazes e pertencentes ao universo do conhecimento (ARROYO, 2012, p. 63).

A escola e a sala de aula são espaços privilegiados de aprendizagem que buscam desenvolver ações com foco em manter o interesse dos estudantes. As olimpíadas científicas podem representar uma oportunidade de diversificar as ferramentas de ensino, contribuindo seu papel na preparação dos estudantes para a cidadania por meio da inclusão e o respeito pela diversidade (QUADROS, et al., 2013).

3 METODOLOGIA

Para a realização deste estudo de caso, o presente trabalho foi sistematizado em etapas, para melhor organização e realização dos objetivos propostos. O desenvolvimento destas etapas é descrita com mais detalhes a seguir

A primeira etapa consistiu em uma revisão bibliográfica para se compreender melhor a questão da desigualdade de gênero no ambiente escolar e os mecanismos que contribuam para espaços democráticos e de inclusão por meio de eventos científicos.

Após a revisão inicial sobre o tema, foi feito uma caracterização geral dos projetos científicos e olímpicos da Escola de Educação Profissional Clemente Olintho Távora Arruda, além do levantamento de dados recentes da participação dos estudantes e daqueles que se destacaram nos eventos realizados em 2024.

A próxima etapa foi coletar os resultados das aprovações nas principais universidades públicas, obtido na secretaria da escola no sistema SIGE ENEM, com uma posterior análise quantitativa por meio da escolha feita em cada área do conhecimento de acordo com o gênero.

Em seguida foi elaborado um questionário para a realização de entrevistas com ex alunas que estejam estudando cursos em diferentes áreas do conhecimento, investigando sua percepção sobre a participação feminina nas áreas escolhidas e o papel da escola na sua inserção ao ensino superior.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para analisar as estratégias da escola em promover a equidade de gênero por meio de olimpíadas científicas verificou-se com a equipe gestora o papel do DOCE na seleção e preparação dos estudantes nestes eventos escolares.

O DOCE, sigla para “Departamento Olímpico Científico e Esportivo”, é uma entidade da escola dedicada ao desenvolvimento e promoção de estudos voltados para as olimpíadas educacionais de todo território nacional, integrando abordagens científicas para melhorar o desempenho e a evolução dos estudantes principalmente na área de Ciências da Natureza e Matemática. Deste modo, verificou-se a quantidade de estudantes inscritos em algumas olimpíadas já ocorridas neste ano, como a de Biologia, Química, História, Matemática (promovida pelo IFCE) e a de Agropecuária, assim como uma verificação separada por gênero, dos estudantes destaques nas fases finais nestas olimpíadas do conhecimento.

Os resultados mostram que embora haja uma maior concentração de inscritos de meninos na maioria das olimpíadas científicas, há um destaque maior de meninas que chegam as fases finais destes eventos, principalmente em Química, História e Agropecuária, conforme verificado nas figuras 1 e 2.

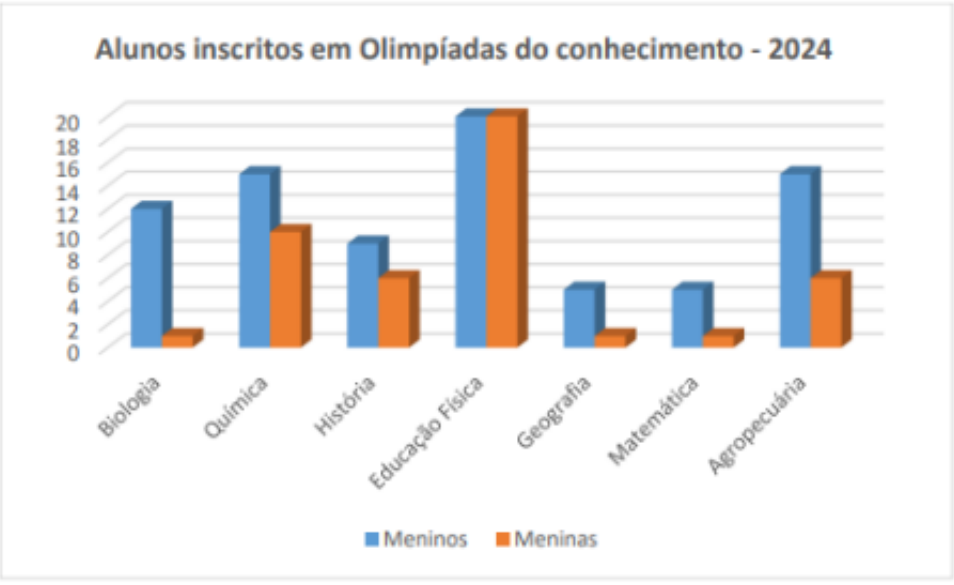
A escola também possui um projeto chamado Hipócrates de Cós (PHC), que possui um plano de estudos intensivo para o curso de Medicina, com a aplicação de simulados e

revisões periódicas das áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens. Atualmente possui 20 alunos inscritos, sendo 11 meninos e 9 meninas. Recentemente a escola teve uma estudante aprovada no curso de Medicina em uma universidade pública, sendo um resultado que estimula os demais a alcançarem seus objetivos de serem aprovados neste curso que é bem concorrido.

O projeto ENEM PRA VALER é uma parceria da rede estadual e municipal de Baturité que permite aos alunos revisarem conteúdos que estudam no Ensino Médio, além de consolidar o conhecimento por meio de um trabalho direcionado. No último Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM 2023) atingiu 113 aprovações em universidades públicas, sendo 67 aprovações de meninas e 46 de meninos, conforme demonstrado na figura 3, mostrando que este projeto extracurricular, juntamente com os aulões direcionados, contribuem para a inserção das estudantes no ensino superior, principalmente nas áreas de Ciências Humanas e de Linguagens.

As entrevistas realizadas com as estudantes que concluíram o Ensino Médio em 2023, na escola analisada, mostram que a participação nestes projetos foi essencial para sua motivação e inclusão na universidade pública, principalmente em cursos que costumam ter o predomínio masculino, como por exemplo, matemática e engenharia. Deste modo, estes projetos poderiam ser replicados em outras instituições educacionais para se atingir protagonismo estudantil e a equidade de gênero.

Figura 1 – Alunos da EEEP Clemente Olintho Távora Arruda inscritos em diversas Olimpíadas do Conhecimento no ano de 2024.

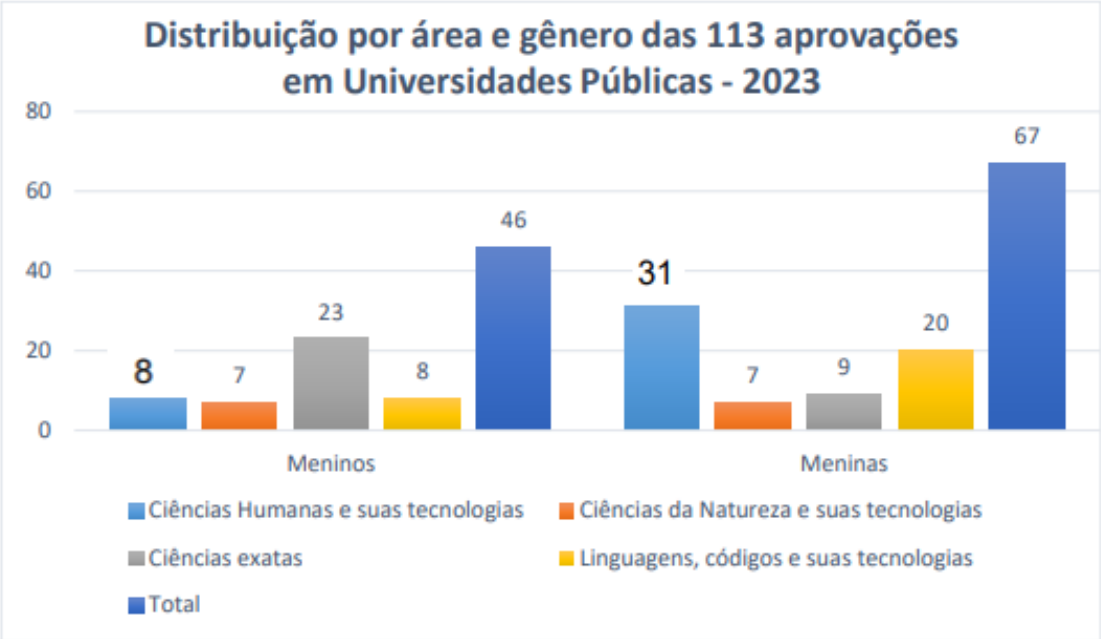


Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 2 – Alunos da EEEP Clemente Olintho Távora Arruda que foram destaques com medalhas nas fases finais em diversas Olimpíadas do Conhecimento no ano de 2024.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 3 – Distribuição por área e gênero das 113 aprovações em Universidades Públicas dos alunos da EEEP Clemente Olintho Távora Arruda no final de 2023.



Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 4 - Viagem de uma equipe de estudantes a fase final da Olimpíada Brasileira de Agropecuária (OBAP) em Barretos, estado de São Paulo, realizado em junho de 2024.

Fonte: Autoral (2024).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilitou identificar diferentes estratégias práticas que contribuem para fomentar o desenvolvimento acadêmico e o protagonismo estudantil por meio de atividades extracurriculares. Eventos científicos e olimpíadas escolares surgem como ferramentas potentes não apenas de aprendizado, mas também de inclusão social. Elas proporcionam aos estudantes a oportunidade de vivenciar experiências significativas, explorar seus talentos e construir confiança em suas próprias capacidades, ultrapassando as barreiras tradicionais da sala de aula.

Além disso, essas atividades têm um papel fundamental no enfrentamento de estereótipos de gênero que ainda persistem no ambiente educacional. Ao promover a participação ativa de meninas e meninos em igualdade de condições, os projetos científicos e as olimpíadas contribuem para desconstruir a ideia de que determinadas áreas do conhecimento pertencem a um gênero específico. As entrevistas realizadas com estudantes universitárias evidenciam como essas experiências no Ensino Médio foram determinantes para a escolha de seus cursos superiores, reforçando a importância do apoio docente e da criação de espaços que validem as múltiplas formas de saber.

Para romper, de forma efetiva, as barreiras de participação desigual, é essencial que os incentivos comecem desde o 1º ano do Ensino Médio. A escola deve se comprometer em

manter uma cultura que valorize a equidade de gênero ao longo de todo o percurso escolar, garantindo que os projetos científicos incluam todos os estudantes de forma ativa e representativa. Somente assim será possível consolidar uma educação que inspire, acolha e estimule cada jovem a desenvolver suas paixões e alcançar seu pleno potencial, independentemente de seu gênero.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CUNHA, R., DIMENSTEIN; M., DANTAS, C. **Desigualdades de gênero por área de conhecimento na Ciência brasileira: panorama das bolsistas PQ/CNPQ**. Revista Saúde Debate. Rio de Janeiro, V. 45, p.83-97, out 2021.

HOLANDA, Juliana. **Projetos Pedagógicos Promotores da Igualdade de Gênero em Escolas do Distrito Federal**. UNICEUB. 2016.

LADSON-BILLINGS, G. Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? **International Journal of Qualitative Studies in Education,** v. 11, n. 1, p. 7–24. 1998.

LOPES, G. S. **Ambientes Virtuais de Ensino: aspectos estruturais e tecnológicos**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

PESSOA, M. F.; VAZ, D. V.; BOTASSIO, D. C. **Viés de gênero na escolha profissional no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, 51. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; São Paulo: Pólen, 2017.

PIAGET, J, **O Nascimento da Inteligência na Criança.** 4ª edição, Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

QUADROS, Ana Luiza de, et al. Ambientes colaborativos e competitivos: o caso das olimpíadas científicas. **Revista de Educação Pública.** Cuiabá, v. 22, n. 48, p. 149–163, jan./abr. 2013. Disponível em: **https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/852.** Acesso em: 24 out. 2024.

INTERSEÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E CULTURA: a influência dos saberes indígenas cearenses na formação crítica no Ensino Médio

Intersections between education and culture: *the influence of indigenous knowledge from ceará on critical thinking in high school*

Marília Moreira Lima[1]
Joyce Ferreira Gomes[2]
Antônia Patrícia de Sousa Costa[3]

Resumo:
este artigo apresenta os resultados de uma experiência pedagógica desenvolvida com turmas da primeira série do ensino médio da escola estadual de educação profissional alfredo nunes de melo, em acopiara-ce. A proposta consistiu na elaboração de uma sequência didática com foco na valorização dos saberes e culturas dos povos indígenas do Ceará, envolvendo atividades como exibição de vídeos, leitura da obra "Ideias para adiar o fim do mundo" de Ailton Krenak, produção de infográficos e apresentação de salas temáticas. A experiência teve como objetivo sensibilizar os estudantes para a importância da diversidade étnico-cultural, promover o pensamento crítico e fomentar uma educação comprometida com a equidade. Os resultados evidenciam a eficácia da proposta para ampliar a compreensão dos discentes sobre a história e cultura dos povos originários, contribuindo para uma formação cidadã e transformadora.
alavras-chave: educação intercultural; povos indígenas; ensino de filosofia; sequências didáticas.

Abstract:
This article introduces the results of a pedagogical experience developed with first-year high school students at the Alfredo Nunes de Melo State School of Professional Education, in Acopiara-CE, Brazil. The proposal consisted of designing a didactic sequence focused on appreciation of the knowledge and cultures of the Indigenous peoples of Ceará, involving activities such as video screenings, reading the book Ideas to Postpone the End of the World by Ailton Krenak, production of infographics, and presentation of thematic rooms. The experience aimed to raise students' awareness of the importance of ethno-cultural diversity, promote critical thinking, and foster an education committed to equity. The results highlight the effectiveness of the proposal in broadening students' understanding of the history and culture of Indigenous peoples, contributing to a transformative and citizenship-oriented education.

Keywords: *intercultural education; Indigenous peoples; philosophy teaching; didactic sequences.*

[1] Mestranda em Filosofia, pela Universidade Federal do Cariri, UFCA. Professora de Filosofia, na EEEP. Alfredo Nunes de Melo, em Acopiara – Ceará.
[2] Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba, UFPB. Professora de Geografia na EEEP. Alfredo Nunes de Melo, em Acopiara - Ceará. E-mail: joyce.gomes@prof.ce.gov.br
[3] Mestra em Letras, pela Universidade Federal de Campina Grande, UFCG. Professora de Inglês e Regente de Multimeios na EEEP. Alfredo Nunes de Melo.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é um país caracterizado por uma intensa diversidade étnico-racial e cultural, fruto de encontros históricos marcados por processos de colonização, migrações forçadas e resistências ancestrais. No entanto, essa pluralidade nem sempre foi valorizada ou reconhecida pelas instituições formais de ensino, a cultura dos povos originários, em especial, foi alvo de silenciamento, estigmatização e apagamento histórico. Em contraposição a essa realidade, este trabalho propõe uma experiência pedagógica baseada na valorização dos saberes indígenas cearenses como instrumento de formação crítica dos discentes.

Logo, esta pesquisa possibilita como objetivo geral analisar a contribuição de uma sequência didática voltada à valorização dos saberes indígenas para a formação crítica de estudantes do ensino médio. Além disso, objetivamos também sensibilizar os estudantes para a importância da cultura indígena e sua influência na sociedade cearense; permitir que os alunos compreendam a riqueza e a relevância dos saberes indígenas e suas contribuições para a história e cultura do estado; explorar e valorizar a cultura dos povos originários do Ceará; incentivar o respeito à diversidade cultural e a valorização das diferentes identidades presentes na sociedade e assim, desenvolver a capacidade de análise crítica por meio de práticas interdisciplinares que envolvam o ensino de Filosofia, História e outras áreas do conhecimento.

Para este propósito, a partir de uma sequência didática implementada na EEEP Alfredo Nunes de Melo, busca-se promover o reconhecimento da diversidade cultural, fomentar a reflexão filosófica e incentivar o protagonismo estudantil. O ponto de partida da proposta foi a exibição do vídeo "Povos indígenas do Ceará e a luta contra o apagamento histórico", seguida pela leitura coletiva da obra "Ideias para adiar o fim do mundo", de Ailton Krenak (2020). A sequência se desenvolveu com pesquisas no Laboratório de Informática, produção de infográficos temáticos e culminou com a criação de salas temáticas de visitação, abertas à comunidade escolar.

Portanto, a relevância desta experiência reside em seu potencial para promover uma educação antirracista, alinhada às diretrizes da Lei nº 11.645/2008, que determina a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Assim, este artigo tem por objetivo discutir os impactos dessa prática educativa, sua fundamentação teórica e seus desdobramentos no campo da formação humana.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ponto de partida para compreender a proposta pedagógica apresentada neste artigo é a necessidade de enfrentar o mito da democracia racial, conceito amplamente difundido no imaginário social brasileiro, conforme analisado por Gilberto Freyre (1997) em "Casa Grande & Senzala". Embora tenha retratado uma convivência harmônica entre brancos, negros e indígenas, essa visão foi criticada por autores como Florestan Fernandes (1972), que expõem as desigualdades estruturais legadas pelo regime escravocrata. Fernandes argumenta que o racismo persiste mesmo após a abolição da escravidão, assumindo formas sofisticadas e institucionalizadas.

Como destaca Bastos:

> Florestan Fernandes aponta para o caráter hipócrita da formulação, mostrando que o mito baseia-se na afirmação de que a ordem social competitiva é aberta a todos igualmente, forjando-se a crença de que há um paralelismo entre a estrutura social e a estrutura racial da sociedade brasileira. [...] O mito da democracia racial funda uma consciência falsa da realidade, a partir da qual “acredita-se” que o negro não tem problemas no Brasil, já que não existem distinções raciais entre nós, e as oportunidades são iguais para todos108. [...] Não se trata de uma formulação sem sentido. Serve a uma constelação de interesses, entre os quais isentar as elites de culpas e evitar a realização efetiva da integração racial democrática. É a forma pela qual as elites exorcizam a ameaça dos movimentos sociais (BASTOS, 1987, p. 148).

Segundo o autor, esse mito sustenta a ideia ilusória de que a sociedade brasileira é racialmente harmoniosa e que todos os indivíduos possuem igualdade de oportunidades, independentemente de sua origem étnico-racial. Tal construção simbólica forja uma falsa consciência social, obscurecendo a existência do racismo estrutural e institucional. Conforme aponta Bastos (1987), essa narrativa não é desprovida de função; ao contrário, ela opera em favor de determinados interesses, principalmente das elites, ao desresponsabilizá-las pelas desigualdades raciais e ao neutralizar as demandas dos movimentos sociais que lutam por justiça e equidade racial. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como um mecanismo de reprodução das hierarquias sociais e de silenciamento das vozes negras no espaço público.

Compreende-se, portanto, que a democracia racial jamais existiu de fato no Brasil, tratando-se de uma construção ideológica que oculta as desigualdades raciais históricas. Nesse sentido, torna-se urgente a desconstrução dessas narrativas, a fim de que, por meio da consciência crítica sobre essas desigualdades, possamos construir uma sociedade verdadeiramente antirracista.

Ainda dentro dessa perspectiva, Oriá (1996, p. 380) aprofunda essa análise ao destacar que "a cultura das minorias é frequentemente reduzida a estereótipos folclóricos, enquanto a

cultura europeia é elevada à condição de superior e civilizada". Este processo de hierarquização cultural contribui para o apagamento simbólico e histórico dos povos originários, o que justifica a urgência de práticas pedagógicas que promovam o reconhecimento e a valorização dessas culturas no espaço escolar.

Krenak (2020) propõe uma visão contra-hegemônica de mundo, centrada na relação respeitosa com a natureza e na sabedoria ancestral. Para ele, reconhecer a diversidade e a riqueza da cultura de cada povo é um passo essencial para alcançar uma educação para a liberdade.

Em suas palavras, “reconhecer na diversidade e na riqueza da cultura de cada um de nossos povos o verdadeiro legado que temos, depois vêm os outros recursos: o território, as florestas, os rios, as riquezas naturais, as nossas tecnologias e a nossa capacidade de articular desenvolvimento, respeito pela natureza e principalmente educação para a liberdade” (KRENAK, 1999 apud NOVAES, s.d.).

Aponta-se ainda que, segundo Krenak,

> “quem está na academia só poderá mudar a sociedade se fizer uma crítica epistemológica às nossas formas de conhecimento, meios tecnológicos, e principalmente à maneira como operamos patrimônio. Pois, de geração a geração, os moldes coloniais seguem os mesmos: desperdiçamos a chance de intervir na realidade do país e do povo dispondo de nossos espaços de maneira autoritária, repetidamente nos ‘recolonizando’” (KRENAK, 2017, on-line).

Nesse sentido, Krenak chama atenção para o fato de que, geração após geração, seguimos reproduzindo padrões coloniais de dominação, desperdiçando oportunidades de transformação efetiva da realidade. Ao afirmar que “nos recolonizamos”, o autor critica a postura de agentes da educação e da cultura que, mesmo inseridos em espaços de poder e produção de saber, acabam por reforçar lógicas autoritárias e excludentes. Assim, em vez de confrontar as desigualdades históricas, tais agentes muitas vezes contribuem para sua perpetuação. Trata-se, portanto, de um chamado à responsabilidade ética e à ação crítica no campo do conhecimento, visando a construção de uma sociedade verdadeiramente justa, plural e contracolonial.

A fundamentação teórica desta proposta se apoia ainda, em Gallo (2012), que defende uma didática filosófica orientada para a formação do pensamento crítico, da autonomia e da participação ativa dos estudantes no processo educativo. Segundo o autor, é papel do ensino de Filosofia estimular a reflexão e a problematização da realidade, promovendo um espaço de diálogo e construção de sentido.

Sobre esse modo de fazer filosofia, Gallo destaca:

> "Essa quarta característica intrínseca da filosofia é a transversalidade, que significa que a filosofia não se fecha em si mesma, ensimesmada, mas abre-se sempre a outrem, busca a relação. [...] É a isso que, nas pegadas da filosofia francesa contemporânea, denomino transversalidade: o atravessamento mútuo dos campos de saberes, que a partir de suas peculiaridades se interpenetram, se misturam, se mestiçam, sem no entanto perder sua característica própria" (GALLO, 2006, p. 30-31).

Gallo (2006), destaca a transversalidade como uma característica essencial da Filosofia, compreendida como a capacidade de se abrir a outros saberes, dialogar com diferentes áreas do conhecimento e integrar-se a elas sem perder sua identidade. Ao afirmar que a Filosofia "busca a relação", Gallo propõe um entendimento dinâmico e relacional da atividade filosófica, que não se isola em si mesma, mas se constitui no entrelaçamento com outras formas de pensar. Esse atravessamento, que ele chama de *mestiçagem dos saberes*, favorece uma abordagem plural, capaz de acolher diferentes tradições epistemológicas — como as afro-brasileiras e indígenas —, contribuindo para um ensino filosófico mais inclusivo, crítico e comprometido com a diversidade cultural e epistêmica.

Em complemento a essa perspectiva, destaca-se a contribuição de Renato Nogueira (2020), que propõe o afroperspectivismo como uma abordagem no ensino de Filosofia capaz de superar o eurocentrismo e ampliar o repertório cultural e epistemológico dos estudantes. Nesse contexto, a afroperspectividade, conforme apontam Nogueira, Duarte e Ribeiro (2019), constitui-se como uma base teórico-metodológica que articula saberes ancestrais africanos, ameríndios e afro-brasileiros, rompendo com a hegemonia ocidental na formação filosófica. Fundamentada em categorias como localização e agência, ela propõe uma ontologia plural a partir do perspectivismo ameríndio, da afrocentricidade e do quilombismo. Como afirmam os autores, "a afroperspectividade lança mão de categorias-chave da afrocentricidade, a saber: localização e agência, propondo uma articulação ontológica por meio do perspectivismo ameríndio e operando com elementos afro-pindorâmicos e quilombistas" (NOGUERA; DUARTE; RIBEIRO, 2019, p. 438). Tal abordagem constitui uma estratégia de enfrentamento ao racismo epistêmico, ao desafiar os cânones filosóficos tradicionais e ao valorizar a multiplicidade de formas de pensar o mundo.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória, cujo objetivo central foi compreender como práticas pedagógicas fundamentadas nos saberes indígenas podem contribuir para a formação crítica de estudantes do ensino médio. A

investigação foi realizada na Escola Estadual de Educação Profissional Alfredo Nunes de Melo, localizada no município de Acopiara, Ceará, com quatro turmas da primeira série do ensino médio, totalizando aproximadamente 120 estudantes, com idades entre 15 a 17 anos.

O percurso metodológico seguiu uma abordagem interdisciplinar, com ênfase nas áreas de Filosofia, Geografia, História, Sociologia e Linguagens. A coleta de dados se deu a partir da aplicação de uma sequência didática previamente planejada, que incluiu os seguintes instrumentos pedagógicos: exibição de vídeo, leitura orientada de obra filosófica, atividades de pesquisa, produção textual e apresentação de material visual.

Inicialmente, foi exibido o vídeo "Povos indígenas do Ceará e a luta contra o apagamento histórico" como forma de sensibilização. Em seguida, os estudantes participaram de rodas de conversa e leitura compartilhada da obra "Ideias para adiar o fim do mundo" (KRENAK, 2020), sendo divididos em grupos responsáveis por analisar capítulos específicos e socializar suas compreensões com os colegas.

Posteriormente, foi conduzida uma pesquisa orientada no Laboratório de Informática, onde os discentes investigaram aspectos culturais, históricos e legais relacionados aos povos indígenas cearenses. Como produto dessa etapa, elaboraram infográficos sobre crenças, práticas medicinais, rituais e legislação indigenista, que foram utilizados na culminância do projeto.

A etapa final consistiu na criação de salas temáticas de visitação, ambientadas com objetos simbólicos, representações visuais e discursos preparados pelos alunos, os quais atuaram como guias para a comunidade escolar. A análise dos dados ocorreu por meio de registros fotográficos, observações diretas das professoras, relatos orais dos estudantes e anotações de diário de bordo, os quais foram interpretados com base na análise de conteúdo, segundo a abordagem qualitativa.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A sequência didática desenvolvida proporcionou aos estudantes não apenas o contato com autores e perspectivas filosóficas não hegemônicas, como também a oportunidade de se expressar de maneira criativa por meio da construção de salas temáticas e materiais visuais. Durante a culminância do projeto, observou-se um alto nível de engajamento dos alunos, que se apropriaram dos conteúdos estudados e os traduziram em linguagem visual, artística e oral, apresentando os resultados para toda a comunidade escolar (Figuras 1, 2, 3 e 4).

As imagens documentam momentos dessa culminância, revelando o envolvimento dos estudantes na produção dos materiais e na mediação das visitas às salas. Esses registros reforçam a importância de práticas pedagógicas interdisciplinares e afetivas, capazes de despertar o interesse dos jovens pela história e cultura dos povos originários do Ceará.

Figura 1 – Vídeo sobre o apagamento histórico dos povos indígenas cearenses.

Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Figura 2 - Leitura da obra "Ideias para adiar o fim do mundo"

Fonte: Acervo pessoal das autoras

Figura 3 - Produção de infográficos sobre os povos indígenas do Ceará.

Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Figura 4 – Sala temática montada pelos estudantes com representações culturais indígenas.

Fonte: Acervo pessoal das autoras.

A experiência pedagógica realizada na EEEP Alfredo Nunes de Melo revelou-se um importante instrumento de promoção do pensamento crítico e da valorização da diversidade cultural no ensino médio. Durante a execução da sequência didática, observou-se um crescente engajamento dos estudantes, que passaram a demonstrar maior interesse pelas temáticas relacionadas à identidade, ancestralidade e pertencimento.

As atividades realizadas proporcionaram um ambiente de aprendizagem colaborativa, onde os alunos não apenas absorveram conteúdos, mas também se tornaram produtores de conhecimento. A leitura da obra de Ailton Krenak estimulou reflexões profundas sobre a relação entre humanidade e natureza, além de despertar nos estudantes uma consciência ambiental e social crítica. Os infográficos produzidos evidenciaram a apropriação dos conteúdos de forma criativa e informada, refletindo um amadurecimento na forma como os discentes percebem a contribuição dos povos indígenas para a sociedade contemporânea.

As salas temáticas apresentadas à comunidade escolar representaram o ápice do processo formativo, permitindo que os alunos se tornassem protagonistas da própria aprendizagem. A organização dos espaços, os elementos visuais e os discursos apresentados indicaram uma compreensão ampliada e ressignificada da história e cultura indígena. A interação com os demais membros da comunidade escolar ampliou o alcance da proposta, promovendo um diálogo intergeracional e interdisciplinar.

Os dados obtidos por meio de observações e registros das atividades sugerem que a proposta contribuiu significativamente para o desenvolvimento de competências relacionadas à cidadania, à empatia e ao respeito às diferenças. Além disso, reforçou a importância do

ensino de Filosofia como espaço privilegiado para o debate ético, político e cultural, capaz de fomentar práticas pedagógicas alinhadas com os princípios da educação para a diversidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência didática desenvolvida com foco nos saberes indígenas cearenses reafirma o papel da escola como espaço de resistência, memória e transformação. Ao promover o reconhecimento da história e da cultura dos povos originários, a prática contribuiu para o enfrentamento do racismo estrutural e para a construção de uma educação antirracista, conforme prevê a Lei 11.645/08.

Os resultados da experiência evidenciam a importância de iniciativas que valorizem os saberes ancestrais e estimulem o protagonismo juvenil no processo de ensino-aprendizagem. A abordagem intercultural adotada possibilitou o rompimento com uma perspectiva eurocêntrica e a abertura para outras formas de conhecimento e existência.

Espera-se que este trabalho inspire outras práticas educativas que, com base no respeito à diversidade, contribuam para a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação social. A valorização dos saberes indígenas, portanto, não deve se restringir a datas comemorativas ou ações pontuais, mas ser incorporada de forma permanente ao currículo escolar, como elemento essencial para uma educação plural, democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única.** 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story . Acesso em: 12 abril de 2025.

BASTOS, Élide Rugai. A questão racial e a revolução burguesa. In: D‟INCAO, Maria Angela (Org.). **O saber militante:** ensaios sobre Florestan Fernandes. (pp. 140-150) .Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987.BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB.9394/1996.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CP003/2004-Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei n.11.645,** de 10 de março de 2008.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** São Paulo: Ática, 1978.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala.** 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **Ethica**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 17–35, 2006.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **O pensamento colonial se prolifera como praga, adverte Ailton Krenak.** Nonada – Jornalismo Travessia, 20 mar. 2017. Disponível em: https://www.nonada.com.br/2017/03/o-pensamento-colonial-se-prolifera-como-praga-adverte-ailton-krenak/. Acesso em: 22 abr. 2025.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. Papirus editora. 2012.
NOGUERA, Renato; DUARTE, Valter; RIBEIRO, Marcelo dos Santos. Afroperspectividade no ensino de filosofia: possibilidades da Lei 10.639/03 diante do desinteresse e do racismo epistêmico. **O que nos faz pensar,** Rio de Janeiro, v. 28, n. 45, p. 434–451, jul./dez. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.32334/oqnfp.2019n45a693. Acesso em: 22 abr. 2025.

NOVAES, Adauto (Org). **A outra margem do ocidente.** São Paulo: Companhia da Letras, 1999. Disponível em: https://artepensamento.ims.com.br/item/armas-e-armadilhas/. Acesso em: 11 de abril de 2025.

ORIÁ, R. **O negro na historiografia didática**: imagens, identidades e representações. Textos de História, Brasília, DF, v. 4, n. 2, 1996.

VIDICH, A. e LYMAN, S. **Métodos qualitativos: sua história na Sociologia e na Antropologia.** In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, Antonio Gomes da. Filosofia para além do eurocentrismo: uma abordagem em afroperspectivismo no ensino de filosofia. **Problemata**, V.10. n.1. 2019.

SELO 'ESCOLA INCLUSIVA': UMA PROPOSTA PARA FORTALECER A EQUIDADE, A ACESSIBILIDADE E A INCLUSÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO CEARÁ

Inclusive School Seal: *a proposal to strengthen equity, accessibility, and inclusion in public schools of Ceará*

Maria da Conceição Oliveira Veras[1]
Francisco Felipe Moura Fontele [2]

Resumo:
Este artigo propõe a criação e a implementação do Selo Escola Inclusiva no Estado do Ceará como uma estratégia para fortalecer as práticas educacionais voltadas à promoção da equidade, da acessibilidade e da inclusão escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter propositivo, que busca responder à necessidade de reconhecimento e incentivo às instituições que desenvolvem ações inclusivas, complementando iniciativas já existentes, como o Selo Escola Sustentável e o Selo Escola Antirracista. A metodologia adotada envolve a construção de eixos e critérios de avaliação organizados em áreas estratégicas, como formação continuada de professores, adaptação curricular, promoção da acessibilidade e gestão escolar democrática. A proposta prevê a elaboração de um manual orientador e a constituição de uma comissão intersecretarial para a implementação e o monitoramento das ações. Na discussão dos resultados, são destacados os impactos esperados, como o fortalecimento da cultura de inclusão, a ampliação da acessibilidade física e pedagógica, o estímulo à gestão participativa e a disseminação de práticas exitosas. Ao promover a certificação de escolas que efetivamente consolidem práticas inclusivas, o Selo Escola Inclusiva visa contribuir para a consolidação de uma educação pública mais justa, democrática e de qualidade para todos.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Equidade educacional. Acessibilidade. Políticas públicas. Certificação escolar.

Abstract:
This article proposes the creation and implementation of the Inclusive School Seal in the State of Ceará as a strategy to strengthen educational practices aimed at promoting equity, accessibility, and school inclusion. It is a qualitative and propositional research that seeks to address the need for recognition and encouragement of institutions that develop inclusive actions, complementing existing initiatives such as the Sustainable School Seal and the Anti-Racist School Seal. The adopted methodology involves the construction of evaluation axes and criteria organized in strategic areas, such as continuing teacher education, curriculum adaptation, promotion of accessibility, and democratic school management. The proposal includes the development of a guiding manual and the establishment of an interdepartmental committee for the implementation and monitoring of actions. In the discussion of the results,

[1] Especialista em Matemática, suas tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Licenciada em Matemática pelo IFCE. Professora de Matemática na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Prefeito Dário Campos Feijó, Martinópole- CE.
[2] Mestre em Ensino de Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Licenciado em Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Coordenador pedagógico na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Prefeito Dário Campos Feijó, Martinópole – CE. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5178-7136.

the expected impacts are highlighted, such as the strengthening of the culture of inclusion, the expansion of physical and pedagogical accessibility, the encouragement of participatory management, and the dissemination of successful practices. By promoting the certification of schools that effectively consolidate inclusive practices, the Inclusive School Seal aims to contribute to the consolidation of a fairer, more democratic, and higher quality public education for all.

Keywords: *Inclusive education. Educational equity. Accessibility. Public policies. School certification.*

1 INTRODUÇÃO

A educação, enquanto direito social fundamental e condição indispensável para o pleno exercício da cidadania, deve ser oferecida de forma equitativa e inclusiva a todos os indivíduos. Em consonância com princípios constitucionais e com as diretrizes internacionais de direitos humanos, o Brasil tem avançado na formulação de políticas públicas que buscam garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar de estudantes historicamente marginalizados. Nesse contexto, a educação inclusiva emerge não apenas como um ideal ético, mas como uma exigência legal e pedagógica, expressa em documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Apesar dos avanços normativos, a concretização de práticas educacionais inclusivas nas redes públicas de ensino ainda enfrenta inúmeros desafios. As barreiras atitudinais, pedagógicas e arquitetônicas persistem como obstáculos que comprometem a efetividade da inclusão escolar. No âmbito estadual, o Ceará destaca-se pela implementação de programas que promovem valores sociais relevantes, como o Selo Escola Sustentável e o Selo Escola Antirracista, iniciativas que incentivam práticas ambientais e antirracistas no cotidiano escolar. Todavia, a ausência de um selo específico voltado para a inclusão de estudantes com deficiência e para a promoção de práticas inclusivas revela a necessidade de ampliar e aprofundar as ações existentes.

A diversidade humana, entendida em suas múltiplas dimensões — física, sensorial, intelectual, étnico-racial, de gênero e socioeconômica —, requer políticas educacionais que transcendam a perspectiva meramente assistencialista e que reconheçam o potencial de cada sujeito como protagonista de sua aprendizagem. Nesse sentido, a criação do Selo Escola Inclusiva configura-se como uma proposta inovadora e necessária para o fortalecimento de uma educação pública comprometida com a equidade e com a justiça social. Trata-se de uma

estratégia que visa certificar e reconhecer escolas que desenvolvam práticas pedagógicas e estruturais que assegurem a plena participação e o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo a eliminação de barreiras e a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos.

O Selo Escola Inclusiva propõe a elaboração de um manual de avaliação composto por critérios objetivos, organizados em eixos fundamentais como a formação continuada de professores em práticas inclusivas, a adaptação curricular, a acessibilidade arquitetônica e comunicacional, a gestão escolar democrática e a articulação com parceiros institucionais. A metodologia prevê ainda a criação de uma comissão intersecretarial responsável pela implementação, acompanhamento e monitoramento das ações, garantindo transparência e eficiência no processo de certificação.

Ao reconhecer e valorizar as escolas que se dedicam à construção de uma educação inclusiva, o Selo Escola Inclusiva contribui para o fortalecimento de práticas pedagógicas inovadoras e para o avanço de uma cultura escolar mais acolhedora e democrática. Além disso, impulsiona a transformação estrutural necessária para que o sistema educacional cumpra seu papel social de maneira efetiva, garantindo a todos os estudantes o direito de aprender e de se desenvolver plenamente em sua singularidade.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo apresentar a proposta de criação e implementação do Selo Escola Inclusiva no Estado do Ceará, discutindo seus fundamentos, a metodologia de avaliação e as perspectivas de impacto na promoção de uma educação pública acessível, equitativa e de qualidade para todos os sujeitos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A construção de uma educação inclusiva configura-se como um dos maiores desafios contemporâneos para os sistemas educacionais, em especial na realidade brasileira, marcada historicamente pela desigualdade de acesso e pela exclusão social. A educação inclusiva ultrapassa o entendimento da mera inserção de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, propondo uma transformação profunda na cultura escolar, nos processos pedagógicos e nas políticas institucionais, a fim de garantir o pleno direito de aprendizagem a todos os estudantes.

O movimento internacional em favor da educação inclusiva ganhou força a partir da década de 1990, com a aprovação da Declaração de Salamanca (1994). Esse documento, fruto

da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, reafirma o compromisso dos países signatários com a educação para todos, defendendo que:

> "todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter, e que escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias, criar sociedades acolhedoras e alcançar a educação para todos" (UNESCO, 1994, p. 8).

A partir dessa perspectiva, a diversidade é compreendida não como um problema a ser resolvido, mas como um elemento essencial para o enriquecimento dos processos de ensino e aprendizagem. A educação inclusiva, portanto, exige a reconfiguração dos espaços escolares para atender às múltiplas diferenças, promovendo práticas que assegurem a participação e o progresso de todos.

No Brasil, a educação inclusiva ganhou respaldo jurídico com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e, mais recentemente, com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Esta última estabelece, de maneira clara:

> "a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida" (BRASIL, 2015, art. 27).

O dispositivo reafirma a responsabilidade do Estado e da sociedade na promoção de práticas educativas que eliminem as barreiras físicas, pedagógicas, atitudinais e comunicacionais, garantindo a equidade de oportunidades.

Entretanto, apesar dos avanços legais e das diretrizes orientadoras, a efetivação da educação inclusiva no contexto escolar enfrenta inúmeros desafios. Muitas escolas públicas ainda não estão devidamente equipadas para assegurar acessibilidade arquitetônica, para oferecer recursos de tecnologia assistiva ou para implementar adaptações curriculares que respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Além disso, práticas pedagógicas excludentes persistem, evidenciando a necessidade de formação continuada para os profissionais da educação, orientada por princípios inclusivos.

Mantoan (2003), referência central nos estudos sobre inclusão escolar no Brasil, reforça que:

> "a inclusão escolar é um movimento social e educacional que visa à transformação da escola e da sociedade para que todos possam conviver, aprender e participar, sem exclusões, respeitando a diversidade como característica intrínseca da humanidade" (Mantoan, 2003, p. 29).

Dessa forma, é imprescindível que o projeto político-pedagógico das instituições educacionais seja concebido a partir da ótica da inclusão, com práticas que rompam com os paradigmas tradicionais de homogeneização dos estudantes e que reconheçam, na diversidade, uma fonte de aprendizagem e crescimento coletivo.

A acessibilidade, componente fundamental da educação inclusiva, deve ser compreendida em suas múltiplas dimensões. A Lei Brasileira de Inclusão (2015) define acessibilidade como:

> "possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida" (BRASIL, 2015, art. 3º, inciso I).

A garantia da acessibilidade, portanto, não se limita à adequação de estruturas físicas, mas envolve também práticas pedagógicas e de comunicação que permitam a participação plena dos estudantes em todas as dimensões da vida escolar.

A construção de uma escola inclusiva também exige a implementação de políticas públicas que incentivem o reconhecimento, a valorização e o fortalecimento de boas práticas. É nesse contexto que se insere a proposta do Selo Escola Inclusiva, uma política que visa certificar instituições que adotem práticas pedagógicas e de gestão voltadas para a promoção da inclusão escolar. A certificação por meio do selo representa não apenas o reconhecimento das práticas exitosas, mas também o estímulo à melhoria contínua, promovendo o engajamento da comunidade escolar e consolidando o compromisso com a educação para todos.

Dessa forma, a proposta do Selo Escola Inclusiva, articulada às diretrizes nacionais e internacionais, configura-se como um instrumento de fortalecimento das políticas de equidade educacional no Ceará, contribuindo para a consolidação de uma escola democrática, plural e comprometida com o pleno desenvolvimento de todos os seus estudantes.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa e de caráter propositivo, voltada à formulação de uma proposta de intervenção no âmbito das políticas públicas educacionais. A principal finalidade da investigação é apresentar a criação do Selo

Escola Inclusiva como resposta às demandas emergentes por práticas mais efetivas de inclusão escolar nas redes públicas de ensino do Estado do Ceará.

A pesquisa fundamenta-se na identificação de lacunas nas políticas educacionais já existentes, observadas a partir da análise de programas implementados, como o Selo Escola Sustentável e o Selo Escola Antirracista, e na compreensão das diretrizes nacionais e internacionais que orientam a promoção de uma educação inclusiva e equitativa. Com base nesse diagnóstico, elaborou-se uma proposta que visa não apenas reconhecer as boas práticas já desenvolvidas, mas também incentivar novas ações que fortaleçam a acessibilidade, a equidade e a valorização da diversidade no ambiente escolar.

O percurso metodológico adotado envolve a sistematização de princípios, critérios e eixos de avaliação que fundamentam a proposta do selo. Esses eixos abrangem áreas estratégicas como a formação continuada dos profissionais da educação, a adaptação curricular, a promoção da acessibilidade arquitetônica e comunicacional, a gestão escolar inclusiva e a articulação com redes de apoio e parcerias institucionais.

A metodologia ainda prevê a criação de um manual orientador para as escolas, contendo diretrizes claras sobre as práticas a serem desenvolvidas e os procedimentos de avaliação. Propõe-se que a implementação e o monitoramento do selo sejam conduzidos por uma comissão intersecretarial, composta por representantes de diferentes órgãos da gestão pública, assegurando a transparência, a interdisciplinaridade e o acompanhamento contínuo das ações.

Por se tratar de uma pesquisa propositiva, este estudo não se ocupa da análise de dados empíricos coletados em campo, mas sim da construção de um modelo de política pública educacional que responda às necessidades identificadas. Assim, na seção destinada à discussão dos resultados, serão enfatizados os resultados esperados, ou seja, as transformações desejadas a partir da implementação do Selo Escola Inclusiva no contexto das escolas públicas cearenses.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A implementação do Selo Escola Inclusiva no Ceará representa uma ação estratégica voltada à promoção de uma educação pública de qualidade, equitativa e acessível a todos os estudantes. Ao sugerir essa iniciativa, a presente pesquisa busca responder às demandas latentes identificadas na prática educacional cotidiana, na qual persistem lacunas que

dificultam a plena efetivação dos princípios da educação inclusiva, apesar dos avanços normativos.

A expectativa é que a introdução do Selo Escola Inclusiva venha a fortalecer uma nova cultura educacional, baseada nos princípios da equidade e da valorização das diferenças. Para a UNESCO (2009), a equidade na educação implica garantir a todos os alunos não apenas o acesso à escola, mas também condições efetivas de participação e aprendizagem:

> "Uma educação equitativa reconhece as diferentes necessidades dos estudantes e ajusta as práticas pedagógicas para assegurar que todos, sem exceção, possam atingir seu pleno potencial" (UNESCO, 2009, p. 24).

Assim, o selo não deve ser entendido apenas como um mecanismo de certificação, mas como um dispositivo que impulsiona transformações profundas no cotidiano escolar, orientadas para a superação de práticas excludentes e a constituição de ambientes verdadeiramente inclusivos.

Entre os resultados esperados destaca-se o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas, sobretudo por meio da formação continuada dos profissionais da educação. Mantoan (2015) enfatiza que a formação docente em educação inclusiva precisa ser vista como elemento central para a efetivação da inclusão:

> "Não se pode esperar que professores, sem a devida formação para trabalhar com a diversidade, consigam construir práticas efetivamente inclusivas. A formação deve possibilitar o rompimento com paradigmas excludentes e a construção de novas concepções pedagógicas" (Mantoan, 2015, p. 43).

Dessa forma, o Selo Escola Inclusiva propõe como um de seus eixos estratégicos a implementação sistemática de programas de capacitação, focados no desenvolvimento de competências profissionais para lidar com a heterogeneidade dos estudantes.

Outro impacto esperado com a criação do selo refere-se à ampliação da acessibilidade física, comunicacional e pedagógica nas unidades escolares. De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), a acessibilidade é condição indispensável para a plena inclusão social e educacional, devendo ser garantida de forma transversal em todas as políticas públicas. Em consonância com esse entendimento, a proposta do selo visa estimular as escolas a realizarem adaptações arquitetônicas, a investirem no uso de tecnologias assistivas e a construírem práticas de comunicação acessíveis a todos os estudantes.

A adaptação curricular constitui outro eixo de ação central no escopo da proposta. Conforme defendido por Glat e Blanco (2007), a flexibilização curricular é fundamental para

assegurar a aprendizagem significativa de alunos com diferentes perfis, permitindo a adequação dos conteúdos, das metodologias e das formas de avaliação às necessidades individuais:

> "A adaptação curricular é um processo contínuo e dinâmico, que visa criar condições de participação efetiva dos alunos, respeitando seu ritmo, seu estilo de aprendizagem e suas singularidades" (Glat; Blanco, 2007, p. 65).

Assim, espera-se que o Selo Escola Inclusiva incentive práticas pedagógicas mais flexíveis, que privilegiem a autonomia e o protagonismo dos estudantes.

Do ponto de vista da gestão escolar, a proposta também busca fomentar modelos de administração mais democráticos e participativos. De acordo com Paro (2015), a gestão democrática é um princípio que deve orientar todas as ações escolares, possibilitando o envolvimento de toda a comunidade no processo educativo. A criação do selo, ao envolver comissões intersecretariais e ao incentivar a participação de diferentes atores sociais, contribui para fortalecer esse princípio, ampliando os espaços de diálogo e corresponsabilização.

É importante ressaltar que o impacto positivo do selo não se restringe às escolas certificadas. A difusão das práticas reconhecidas tende a gerar efeitos multiplicadores, inspirando outras instituições a aprimorarem seus projetos pedagógicos e suas estruturas organizacionais. Segundo Ainscow (2005), "a disseminação de práticas inclusivas bem-sucedidas é essencial para a construção de sistemas educacionais mais justos e responsivos às necessidades de todos os alunos" (AINSOW, 2005, p. 14).

Por fim, a implementação do Selo Escola Inclusiva se articula com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), especialmente no que tange à Meta 4, que visa universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado. Ao incentivar práticas inclusivas nas escolas, o selo contribui diretamente para o alcance dessa meta, reforçando o compromisso do Estado com a garantia do direito à educação para todos.

Dessa forma, espera-se que a proposta aqui apresentada possa não apenas reconhecer as boas práticas já existentes, mas também atuar como catalisadora de mudanças estruturais e culturais, promovendo a construção de ambientes escolares mais justos, acessíveis e acolhedores. Trata-se, portanto, de uma aposta na educação como instrumento de transformação social, reafirmando a convicção de que a escola inclusiva é o caminho para uma sociedade mais democrática e solidária.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é, antes de tudo, um compromisso ético, político e social com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e plural. Ao longo deste trabalho, buscou-se evidenciar que a efetivação do direito à educação para todos não se dá apenas pela abertura formal das escolas às diferenças, mas exige transformações profundas nas práticas pedagógicas, nos currículos, nas formas de gestão escolar e, sobretudo, nas concepções que orientam a organização dos sistemas de ensino.

A proposta de criação e implementação do Selo Escola Inclusiva no Estado do Ceará surge como resposta a essa necessidade histórica e atual. Trata-se de uma iniciativa que visa reconhecer, incentivar e disseminar práticas escolares efetivamente inclusivas, que respeitem a singularidade de cada estudante e que assegurem a todos condições de acesso, participação e aprendizagem em igualdade de oportunidades. Ao certificar escolas comprometidas com a inclusão, o selo se propõe a atuar como um mecanismo de indução de mudanças, promovendo a melhoria contínua das práticas educacionais e fortalecendo a cultura de equidade nas redes públicas de ensino.

As ações sugeridas, que envolvem formação continuada de professores, adaptação curricular, promoção da acessibilidade, gestão democrática e parcerias institucionais, foram pensadas de modo a contemplar as múltiplas dimensões da inclusão escolar. Inspiradas em marcos legais como a Constituição Federal, a Lei Brasileira de Inclusão e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, essas ações visam a efetivação do direito à educação em sua plenitude, como vetor de desenvolvimento humano e de transformação social.

A análise teórica realizada evidenciou que, para além da existência de legislações e programas, é necessário construir um ambiente escolar que se reconheça como espaço de acolhimento e valorização da diversidade. Como assinala Mantoan (2003), a inclusão é um movimento de ruptura com práticas excludentes históricas, que requer mudanças na concepção de ensino e no entendimento sobre o que é aprender e ensinar. A escola inclusiva, portanto, não é uma escola adaptada para poucos, mas uma escola transformada para todos.

Além disso, a criação do Selo Escola Inclusiva dialoga com as metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação, contribuindo para o fortalecimento de políticas públicas que visem à universalização da educação básica de qualidade para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Trata-se de uma iniciativa que não apenas reconhece os avanços alcançados, mas também

impulsiona a superação dos inúmeros desafios que ainda persistem na construção de uma educação inclusiva de fato.

Entretanto, é preciso reconhecer que a implementação de uma política como o Selo Escola Inclusiva demanda vontade política, investimentos adequados, formação continuada consistente e compromisso efetivo de todos os atores envolvidos no processo educativo. Somente com uma ação articulada entre Estado, escola, comunidade e sociedade civil será possível promover as mudanças estruturais e culturais necessárias para a consolidação de práticas escolares verdadeiramente inclusivas.

Por fim, reitera-se que a inclusão escolar não é um favor, mas um direito inalienável. O sucesso da proposta do Selo Escola Inclusiva dependerá da capacidade das redes de ensino de reconhecer a educação inclusiva como eixo estruturante de sua atuação, compreendendo que, na valorização da diversidade e na eliminação das barreiras educacionais, reside a verdadeira essência da escola democrática. É na aposta corajosa por uma escola para todos que se forja a esperança de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? **Journal of Educational Change**, v. 6, n. 2, p. 109-124, 2005.

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

BRASIL**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

GLAT, Rosana; BLANCO, Rosa Maria. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? Rio de Janeiro: Editora WVA, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A escolarização de alunos com deficiência nas escolas comuns. In: MEC/SEESP. **Inclusão**: revista da educação especial, Brasília, DF, n. 1, p. 37-51, 2015.

MITLER, Tony. Educación Inclusiva: Contexto Internacional. **Revista Educación y Pedagogía,** v. 15, n. 36, p. 11-22, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova York, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**: a efetivação de um direito. São Paulo: Cortez, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

UNESCO. **Diretrizes sobre políticas de inclusão na educação**. Paris: UNESCO, 2009.

NÃO SOMOS IGUAIS E SIM SOMOS PLURAIS: Respeito à diversidade humana e práticas educacionais inclusivas

***WE ARE NOT EQUAL, WE ARE PLURAL**: Respect for human diversity and inclusive educational practices*

Francisca Jacqueline Marques Leite[1]
Maria Eveline Marques Leite[2]
Murilo Oliveira de Carvalho[3]

Resumo:
O presente trabalho objetiva apresentar algumas ações e práticas educacionais inclusivas no Colégio Estadual Governador Flávio Marcílio, sob a jurisdição da CREDE 10 em Russas-CE. A inquietação principal sobre o tema escolhido surgiu a partir das preocupações escolares e sociais levando-se em consideração as fragilidades e lacunas existentes em relação às iniciativas e políticas públicas de inclusão às pessoas com deficiências a partir do cenário quantitativo preocupante de estudantes nessa condição. O referencial teórico principal está amparado em três obras. A título de apresentação didática elencou-se: Diálogos sobre Inclusão e Diversidade de Geny Lustosa e Orientações para o atendimento de estudantes público-alvo da Educação Especial (publicação da Secretaria de Educação do Ceará - Programa Ceará Educa Mais. Ademais, estudou-se a publicação Construindo Conhecimentos para práticas educacionais inclusivas - Orientações às/aos profissionais de apoio escolar. Nossa prática escolar, acolhedora e inclusiva Não somos iguais e sim somos plurais! se desenvolve nas atividades diárias desenvolvidas pelos docentes e, especialmente acompanhamento do(a) Professor(a) de turma, com o público-alvo de, em média 50 estudantes, em um universo escolar de mais de 1000 matriculados. No período letivo do primeiro semestre de 2024 tivemos a alegre satisfação de contarmos com a Sala de AEE-Atendimento Educacional Especializado (espaço físico destinado às práticas inclusivas principais com o apoio de 3 cuidadores/as através de recursos e serviços necessários à inclusão escolar de estudantes da Educação especial. Formação continuada de professores e de professoras, atendimento e diálogo com as famílias, parcerias com o Conselho Escolar e Conselho tutelar e secretaria de Ação Social municipal.

Palavras-chave: Diversidade. Inclusão. Pluralidade. Prática Educacional.

***Abstract**:*
This paper aims to present some inclusive educational actions and practices at Colégio Estadual Governador Flávio Marcílio, under the jurisdiction of CREDE 10 in Russas-CE.

[1] Mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Licenciada em Letras Português, Inglês e respectivas Literaturas e Professora de Língua Portuguesa no Colégio Estadual Governador Flávio Marcílio, Crede 10, Russas-Ceará.
[2] Especialista em Gestão Pedagógica da Escola Básica e Gestão Pública pela Universidade Estadual do Ceará. Tutora Presencial Curso de Administração Pública pela UECE.
[3] Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará. Licenciado em História pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Neuropsicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado e Professor do AEE-Colégio Estadual Governador Flávio Marcílio-Russas-CE.

The main concern about the chosen theme arose from school and social concerns, taking into account the weaknesses and gaps in relation to initiatives and public policies for the inclusion of people with disabilities based on the worrying quantitative scenario of students in this condition. The main theoretical framework is supported by three works. For the purpose of didactic presentation, the following were listed: Dialogues on Inclusion and Diversity by Geny Lustosa and Guidelines for serving students who are the target audience of Special Education (publication of the Ceará Department of Education - Ceará Educa Mais Program). In addition, the publication Building Knowledge for inclusive educational practices - Guidelines for school support professionals was studied. Our welcoming and inclusive school practice We are not equal but we are plural! is developed in the daily activities developed by teachers and, especially, in the monitoring of the class teacher, with the target audience of, on average, 50 students, in a school universe of more than 1000 enrolled. In the school period of the first semester of 2024, we had the joyful satisfaction of having the AEE-Specialized Educational Assistance Room (physical space intended for the main inclusive practices with the support of 3 caregivers through resources and services necessary for the school inclusion of special education students. Ongoing training for teachers, support and dialogue with families, partnerships with the School Council and Guardianship Council and the municipal Social Action department.

***Keywords**: Diversity. Inclusion. Plurality. Educational Practice.*

1 INTRODUÇÃO

A partir de 2023, o presidente brasileiro reafirmou o compromisso do seu governo com uma política educacional efetivamente inclusiva: A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) simbolizando para o país que a educação inclusiva é inegociável e à sociedade foi apresentado o conjunto de programas e ações a serem implementadas no período de 2023 a 2026. Dentre essas ações, está a formação de professores/as e de outros/as profissionais para trabalhar com a educação especial.

De acordo com o Censo Escolar/INEP, de 2023, evidenciaram que apenas 6,48% dos professores da Educação Básica possuíam formação de, no mínimo, 80h em Educação Especial. Este dado precisa ser objeto constante da nossa preocupação, uma vez que não se pode falar em direito à educação com garantia de padrão de qualidade sem termos profissionais bem formados. Assegurar o passo seguinte ao acesso, que é a permanência qualificada e a aprendizagem do público da educação especial não pode prescindir de sólido processo de formação.

Nesse sentido, o objetivo desse artigo é apresentar um panorama histórico e legislação atual sobre a Educação Especial na escola pública brasileira e analisar a Educação Especial como direito humano, fundamentado no respeito a diversidade, igualdade e pluralidade de cada pessoa. A inquietação sobre o tema escolhido ressurtiu a partir das preocupações

escolares e sociais levando-se em consideração as fragilidades e lacunas existentes em relação às iniciativas e políticas públicas de inclusão às pessoas com deficiências a partir do cenário quantitativo preocupante de estudantes nessa condição.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Historicamente, a educação especial no Brasil era conduzida em instituições segregadas, destinadas exclusivamente a pessoas com deficiência. Escolas especializadas, como o Instituto Benjamin Constant (para cegos) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), foram criadas no século XIX para atender esse público. Rebelo (2015) afirma que o modelo segregador, ampliava a exclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas – NEE's do sistema regular de ensino.

Nas décadas de 1980 e 1990, influenciado por tratados internacionais como a Declaração de Salamanca (1994), o Brasil começou a integrar alunos com deficiência ao ensino regular. Pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) as crianças com deficiência e crianças com altas habilidades/superdotação; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados, devem ser incluídas no sistema regular de ensino e ter seus direitos fundamentais respeitados.

Percebe-se na Declaração de Salamanca, que ela envolve as categorias relacionadas à deficiência, altas habilidades e condutas típicas, englobando, também, as diferentes etnias, culturas e grupos que normalmente ficam à margem da sociedade. É assim que, os objetivos emitidos na Declaração de Salamanca, incorporada ao ordenamento jurídico e educacional brasileiro, traz para dentro das escolas e dos processos de formação de professores a preocupação com a diferença: "A base conceitual sobre o que define a deficiência foi criada para garantir a integração social e formalizar o direito a educação independente de diferenças ou incapacidades" (Morais, 2023, p. 8).

2.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

O conceito de integração, no entanto, não garantia a adaptação curricular ou metodológica necessária, resultando em um processo de inclusão parcial e muitas vezes ineficaz (Rodrigues, 2018). A promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) representou um grande avanço, estabelecendo o

AEE como um serviço complementar ao ensino regular, oferecido em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). O objetivo passou a ser o suporte ao aprendizado dos alunos com deficiência dentro do ambiente escolar comum (Bueno, 2016).

A inclusão escolar foi reforçada pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que estabeleceu metas para ampliar a oferta do AEE e capacitar professores. Os Programas "Educação Inclusiva: Direito à Diversidade" e "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais" foram desenvolvidos para apoiar essa transição (Rebelo, 2015).

Entretanto, alerta Mazzotta (2011), mesmo diante dos registros legais e históricos que indicam a efetivação da inclusão na sociedade contemporânea, as pessoas com deficiência, ainda são vistas com ótica de indesejáveis. Nesse ponto, Carvalho (2008) enumera as diferentes dimensões da exclusão escolar, como a exclusão no ingresso do estudante dada a negação da matrícula, impedindo a participação acadêmica e social do sujeito pela prática da exclusão atitudinal; a inadequação de acesso à prática pedagógica que garanta equidade de oportunidades para o desenvolvimento e aprendizagem, em relação aos demais aprendentes, o que gera limitação na participação social e desenvolvimento; a exclusão conceitual, que se refere a não consideração da heterogeneidade das especificações e demandas educacionais apresentadas pelos alunos.

Ainda, a exclusão política apresentadas na dificuldade de acesso à educação de escolas especiais, dada a noção de que, em situações especificas, esse é o melhor caminho para a promoção do desenvolvimento e inclusão; a exclusão por omissão, ocorrendo pela persistente progressão de séries de pessoas com deficiência, mesmo que ela não tenha compreendido as habilidades básicas necessárias para a mudança de nível; a exclusão da saída, em que o aluno não consegue ingressar no Ensino Médio ou Técnico por não adquirir os conhecimentos e habilidades necessárias para cursar tais modalidades e a exclusão político-pedagógica que considera a falta de planejamento e objetivos específicos para o trabalho de docentes da sala comum em colaboração ao da classe especial, gerando prejuízos na aprendizagem do estudante (Carvalho, 2008).

2.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PARADIGMA EDUCACIONAL

A educação inclusiva entrou em pauta como questionamento do comportamento excludente da escola, propondo uma prática e conceito inovador sobre como lidar e inserir a diversidade no cotidiano de forma natural e integracionista. Portanto, quando se fala de educação inclusiva, essa não diz respeito somente a aspectos de transição da educação

especial para alunos com deficiências para as classes regulares, e sim sobre toda a aceitação da diversidade associada ao conceito de “normal”, e a qualidade que se trabalha com a diversidade nas práticas escolares:

> O radicalismo da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional, à qual já nos referimos anteriormente. Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (Mantoan, 2015, p. 16)

A educação inclusiva, ao questionar as bases da educação tradicional, projeta uma nova estrutura onde a escola rejeita a exclusão e promove uma educação de qualidade para todos os alunos, a real mudança que os debates acerca da escola inclusiva estão causando é nos aspectos de poder questionar o modelo atual e propor novos parâmetros e modelos de ensino (Mantoan, 2015).

Nesse rol, O atendimento educacional especializado é responsável pelo acompanhamento e desenvolvimento de atividades pedagógicas com os alunos da inclusão. Por meio das salas de recursos multifuncionais os professores do AEE desenvolvem múltiplas atividades de interação e estimulação com os alunos. A função do AEE, antes delimitada as classes especiais e às instituições privadas de ensino, atualmente ganha novos aspectos na inserção do aluno em classe regular de ensino (Guilherme, 2019).

O AEE inserido no contexto escolar comum permite a convivência de alunos e pais e o compartilhamento das reponsabilidades entre o AEE e o ensino comum. O acompanhamento pelo AEE vai do ensino básico ao superior e para otimizar os resultados é realizado de preferência na mesma escola que o aluno estuda. Para professores do ensino regular e professores do AEE as articulações e planejamentos compartilhados devem envolver: construção de um projeto pedagógico conjunto entre educação regular e especial, sem fragmentá-las; o estudo de caso para diagnóstico do problema do aluno; desenvolvimento de materiais didáticos e a formação continuada. Para Ropoli (2010) a AEE deve ser parte natural do Plano Político Pedagógico da escola, dessa forma, os outros eixos educacionais se completam de forma automática, a educação especial e a regular caminham de mãos dadas na educação inclusiva.

Trabalhando com os alunos nas salas de recursos multifuncionais em contraturnos às aulas regulares, o AEE desenvolve atividades que estimulam a autonomia do aluno e promove um suplemento da aprendizagem do turno regular. As salas de recursos multifuncionais são equipadas com materiais próprios para o atendimento do aluno com necessidades específicas

de aprendizagem e coordenada por profissionais qualificados que atenderão o aluno diante da contemplação de suas singularidades (Garret, 2017).

O Ministério da Educação, por meio da Política de Educação Especial pela Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) determinou a abertura de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas de ensino regular para que os profissionais do AEE pudessem trabalhar as habilidades específicas dos alunos com necessidades educacionais específicas. As SMR's são imprescindíveis para haver a efetivação da inclusão educacional. "Os atendimentos são ofertados em contraturnos: "é um serviço de apoio pedagógico especializado que ocorre no espaço escolar, sendo definido como um serviço de natureza pedagógica, de ensino." (Morais, 2023, p. 9).

Esse fato se dá pelos conhecimentos que o profissional do AEE possui para lidar com os diversos tipos de necessidades educacionais, de forma que é possível identificar, elaborar e organizar recursos para a superação das barreiras que se impõem para que o aluno acompanhe o processo educativo e se desenvolva de forma integral.

3 METODOLOGIA

Para obtenção de dados optou-se por fontes primárias e como metodologia da pesquisa aplicamos entrevistas semiestruturadas com fontes e revisão bibliográfica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa por assumir diferentes significados no campo das ciências sociais.. Richardson (1999, p. 80), "os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais."

Realizamos uma pesquisa bibliográfica a respeito da temática e também entrevistamos através de Google Forms 35 professores e professoras a respeito do Atendimento Educacional Especializado realizado na escola e sua importância, perspectivas e desafios.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

As conclusões mostram que a formação continuada dos profissionais da educação especial é uma condição fundamental para a promoção, condução desenvolvimento de atividades diárias pelos docentes e, especialmente acompanhamento do(a) Professor(a) que trabalha no atendimento Educacional Especializado., com o público-alvo de, em média 50 estudantes, em um universo escolar de mais de 1000

matriculados, tamanha a responsabilidade de integralizar conhecimento teórico em prática. No período letivo do primeiro semestre de 2024 tivemos a alegre satisfação de contarmos com a Sala de AEE-Atendimento Educacional Especializado (espaço físico destinado às práticas inclusivas principais com o apoio de 3 cuidadores/as através de recursos e serviços necessários à inclusão escolar de estudantes da Educação especial com atendimentos diários a diversos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo, proveniente de uma pesquisa bibliográfica e de caráter intervencionista, teve o objetivo de contribuir e encorajar essencialmente os professores/professoras da educação básica em se tornarem pesquisadores de sua prática docente, descobrindo outros horizontes e intervindo, positivamente, na superação das dificuldades que surgem no ambiente escolar, principalmente no atendimento educacional especializado.

O ensino público brasileiro, principalmente o ensino de alunos especiais em sala de aula, depende do direcionamento realizado pelo/a professor/a seu conhecimento, aplicação da teoria na prática, pois o conhecimento teórico nos capacita e poderá ser utilizado por outros educadores e educadoras.

Nesse sentido, o Ministério da Educação tem atuado fortemente na oferta de cursos destinados aos professores e outros profissionais da educação. Entre os anos de 2023 e 2026 estão previstas ações de formação para 63.000 professores do atendimento educacional especializado (AEE), 106.000 gestores escolares e 1.250.000 professores de classes comuns. Assim cada vez mais caminhamos de forma lenta, porém significativa em busca do respeito à diversidade humana e práticas educacionais inclusivas.

Outrossim, destaca-se a relevância humana, escolar, cidadã para cada estudante atendido pelos profissionais do AEE bem como para suas famílias e para toda a comunidade escolar e sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com eficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Acesso em: março de 2025

BRASIL. D**iretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Acesso em: março de 2025
.
BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Acesso em: março de 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: **MEC/SEESP**, 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para a inclusão escolar. **Revista Tópicos Educacionais**, v. 22, n. 1, p. 68-87, 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GARRETT, J.O.B. et al. Tecnologia assistiva: inclusão educacional e social. **Revista Perspectiva Online**: Humanas & Sociais Aplicadas julho de 2017, v..7, nº 19, p.10-22.

GUILHERME, W.D. (org.). **Educação Inclusiva e Contexto Social:** questões contemporâneas. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB, Lei 9394/96**. Acesso em: janeiro de 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Acesso em: janeiro de 2025

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

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAIS, S.M. **Compreender a importância do Atendimento Educacional Especializado.** Chapecó: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2023. Disponível em: https://repositorio-api.udesc.br/server/api/core/bitstreams/7c5615b5-f763-438d-ad03-f3139d9108a3/content. Acesso em: 28 abr. 2025.

ROPOLI, E.A. **A educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO STEM: A Formação Continuada como Alicerce da Transformação Pedagógica

Inclusive Education and STEM Teaching*: Continuing Education as the Foundation for Pedagogical Transformation*

Gabriela Pereira Souza[1]
Sandro César SIlveira Jucá[2]
Maria Cleide da Silva Barroso[3]

Resumo:
A formação continuada de professores nas áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM) configura-se como elemento central para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de responder às demandas da diversidade nas escolas públicas. Este estudo tem como objetivo analisar os impactos sociais e pedagógicos de programas de formação continuada voltados à inclusão educacional em escolas da rede estadual do Ceará. Adota-se uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, com base em análise documental e revisão bibliográfica. O referencial teórico fundamenta-se em autores como Mendes (2016), que discute os princípios da educação inclusiva, Garcia e Jesus (2019), que abordam a formação docente para a diversidade, e Mello e Souza (2021), que analisam o uso de tecnologias assistivas no contexto escolar. Os resultados apontam avanços na compreensão de conceitos como equidade, acessibilidade e direito à aprendizagem, bem como maior conscientização dos docentes sobre a heterogeneidade das salas de aula. Contudo, persistem desafios na operacionalização dos conhecimentos adquiridos, especialmente quanto à escassez de recursos acessíveis, ausência de metodologias diferenciadas e limitações na articulação entre teoria e prática pedagógica. Conclui-se que a reestruturação dos programas de formação continuada deve priorizar abordagens inclusivas contextualizadas, investimento em infraestrutura e o fortalecimento do vínculo entre políticas públicas e a prática docente nas escolas.

Palavras-chave: Formação Docente. Educação Inclusiva. Ensino STEM.

***Abstract*:**
The continuing education of teachers in the fields of Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) is a key element for implementing inclusive pedagogical practices capable of addressing the diverse needs of students in public schools. This study aims to analyze the social and pedagogical impacts of continuing education programs focused on educational inclusion in public schools in the state of Ceará, Brazil. A qualitative, exploratory approach was adopted, based on document analysis and literature review. The theoretical framework is grounded in authors such as Mendes (2016), who discusses the principles of inclusive education; Garcia and Jesus (2019), who examine teacher training for

[1] Doutorando do Curso de Doutorado Acadêmico em Ensino, do Instituto Federal do Ceará, profgaby@hotmail.com;
[2] Professor e Orientador do Curso de Doutorado Acadêmico em Ensino, do Instituto Federal do Ceará, sandrojuca@ifce.edu.br;
[3] Professora do Curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal do Ceará, ccleide1971@yahoo.com.br;

diversity; and Mello and Souza (2021), who explore the use of assistive technologies in educational contexts. The findings indicate progress in the understanding of concepts such as equity, accessibility, and the right to learning, as well as increased teacher awareness regarding classroom heterogeneity. However, challenges remain in translating acquired knowledge into practice, particularly due to the lack of accessible resources, the limited use of differentiated methodologies, and weak connections between theory and pedagogical practice. The study concludes that continuing education programs must be restructured to prioritize contextualized inclusive approaches, increase investments in school infrastructure, and strengthen the alignment between public policies and teaching practices in schools.

***Keywords**: Teacher Training. Inclusive Education. STEM Teaching.*

1 INTRODUÇÃO

A inclusão educacional no Brasil, especialmente nas escolas públicas da educação básica, ainda representa um desafio estrutural e formativo para os profissionais da educação. A construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas exige um corpo docente preparado não apenas em termos legais, mas também conceituais, metodológicos e afetivos. Nesse cenário, a formação continuada de professores ganha papel estratégico, sobretudo nas áreas STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática), nas quais ainda são escassos os estudos que abordam a intersecção entre formação docente e educação inclusiva.

Autores como Mitre (2021) e Rodrigues (2020) destacam que a efetividade da inclusão escolar está diretamente relacionada à qualidade da formação continuada oferecida aos professores, especialmente quando essas formações se articulam às especificidades dos contextos escolares e às demandas de estudantes com diferentes perfis. Aranha (2019) e Bueno (2018) acrescentam que o desenvolvimento profissional docente precisa incorporar o princípio da equidade, considerando a diversidade como eixo estruturante das práticas pedagógicas. Entretanto, como apontam Mendes (2016) e Garcia e Jesus (2019), ainda há uma lacuna considerável entre o conhecimento teórico adquirido nas formações e sua efetiva aplicação nas salas de aula, sobretudo pela ausência de suporte institucional, infraestrutura adequada e metodologias acessíveis.

A literatura indica que, embora programas de formação continuada tenham promovido avanços na sensibilização dos professores para a diversidade (Mello & Souza, 2021), eles ainda carecem de alinhamento entre teoria e prática, e de maior integração com as políticas públicas de inclusão. Além disso, é necessário que tais programas contemplem de forma transversal temas como acessibilidade, tecnologias assistivas, desenho universal e adaptação curricular.

Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar os impactos sociais e pedagógicos dos programas de formação continuada voltados à educação inclusiva, aplicados em escolas da rede estadual do Ceará, com foco especial nas áreas STEM. Os objetivos específicos consistem em: (1) identificar as concepções e práticas pedagógicas inclusivas adotadas pelos professores após a formação; (2) verificar os principais desafios enfrentados na aplicação desses conhecimentos em sala de aula; e (3) propor caminhos para o aprimoramento dos programas formativos a partir de uma abordagem contextualizada e equitativa.

Parte-se da hipótese de que, apesar dos avanços observados na compreensão conceitual da inclusão, os programas de formação continuada ainda não têm conseguido promover mudanças significativas nas práticas pedagógicas, especialmente nas áreas técnicas e científicas do currículo. Assim, acredita-se que uma reestruturação das ações formativas — com base em referenciais teóricos inclusivos, práticas colaborativas e suporte institucional — possa contribuir significativamente para a efetivação da educação inclusiva e para a redução das desigualdades educacionais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A construção de uma prática pedagógica inclusiva na educação básica pública, especialmente nas áreas STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática), exige um novo olhar sobre a formação continuada de professores. A inclusão escolar, mais do que uma diretriz normativa, é uma exigência ética e pedagógica, fundamentada na concepção de que todos os estudantes têm o direito à aprendizagem, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou cognitivas. Nesse contexto, a formação continuada torna-se um instrumento essencial para a ressignificação das práticas docentes diante da diversidade, contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais equitativos e democráticos.

Segundo Mitre (2021), a formação de professores deve estar centrada no desenvolvimento de competências que articulem conhecimentos teóricos e práticos, permitindo a mediação pedagógica em contextos heterogêneos. Para o autor, a efetividade da educação inclusiva depende do preparo docente não apenas no campo da legislação e da filosofia da inclusão, mas, sobretudo, na capacidade de aplicar metodologias adaptativas e recursos acessíveis na rotina escolar. Nessa mesma linha, Rodrigues (2020) destaca que muitos professores ainda enfrentam dificuldades em operacionalizar os princípios da inclusão por falta de experiências formativas contextualizadas e voltadas à realidade escolar.

Aranha (2019) e Bueno (2018) aprofundam a discussão ao apontarem que a formação continuada deve favorecer a reflexão crítica da prática, promovendo o rompimento com modelos pedagógicos excludentes e reforçando o compromisso com a equidade. Para os autores, a formação deve ultrapassar o caráter transmissivo e investir em estratégias de investigação-ação, valorizando o saber docente e sua experiência acumulada. O foco deve ser o desenvolvimento de uma prática pedagógica intencional, orientada por valores de justiça social e pela valorização da diversidade humana.

No campo específico da educação inclusiva, Mendes (2016) enfatiza a necessidade de incorporar temas como acessibilidade, desenho universal e tecnologias assistivas à formação docente, de modo a ampliar as possibilidades de participação dos estudantes com deficiência ou em situação de vulnerabilidade. Essa perspectiva é reforçada por Garcia e Jesus (2019), que identificam um descompasso entre os conteúdos abordados nos programas de formação e os desafios concretos enfrentados em sala de aula. Para os autores, muitas ações formativas ainda se restringem a uma abordagem teórica e generalista, deixando de considerar as particularidades locais e as demandas específicas dos contextos educacionais.

Por sua vez, Mello e Souza (2021) defendem que a formação continuada deve ser concebida como um processo dinâmico, colaborativo e permanente, sustentado por políticas públicas eficazes e infraestrutura adequada. Os autores argumentam que é necessário fortalecer a integração entre formação docente, práticas pedagógicas e políticas de inclusão, criando espaços institucionais para a troca de experiências, a construção coletiva de saberes e a experimentação de novas metodologias de ensino.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, 2019) também orienta que a formação inicial e continuada contemple competências relacionadas à diversidade e à inclusão. A diretriz reforça que os docentes devem ser capazes de planejar, implementar e avaliar práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da educação inclusiva, com atenção à singularidade dos estudantes e ao respeito às diferenças.

Dessa forma, o referencial teórico deste estudo está ancorado em uma perspectiva crítica e inclusiva da formação docente, reconhecendo a complexidade dos processos educativos e a centralidade da ação pedagógica como promotora de transformação social. O diálogo com esses autores fornece suporte para a análise das políticas e programas formativos voltados aos professores da rede estadual do Ceará, contribuindo para a compreensão dos

avanços e das lacunas existentes no processo de consolidação de uma educação pública inclusiva e de qualidade.

3 METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa e caracteriza-se como uma pesquisa exploratória com foco na análise documental e revisão bibliográfica. A escolha por essa metodologia justifica-se pela necessidade de investigar e compreender os impactos sociais e pedagógicos dos programas de formação continuada voltados à educação inclusiva nas escolas da rede estadual do Ceará, particularmente nas áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM), sem a intervenção direta com os participantes.

A análise documental consistiu no levantamento e exame de documentos oficiais relacionados aos programas de formação continuada nas escolas estaduais do Ceará, com ênfase naqueles que abordam a inclusão educacional. Esses documentos incluem planos de curso, relatórios pedagógicos, políticas públicas de formação docente e legislação vigente, com o objetivo de identificar os princípios e diretrizes que fundamentam as práticas pedagógicas inclusivas. A escolha desses documentos segue a orientação de Garcia e Jesus (2019), que ressaltam a importância da análise de registros institucionais para compreender o alinhamento das políticas educacionais com as necessidades de diversidade nas salas de aula. Segundo Marconi e Lakatos (2003), a análise documental permite uma investigação profunda dos textos e registros disponíveis, possibilitando a identificação de elementos-chave que orientam a prática educacional.

Além disso, foi realizada uma revisão bibliográfica aprofundada de estudos e pesquisas recentes (de 2015 a 2025) que tratam da formação continuada de professores para a educação inclusiva e das práticas pedagógicas nas áreas STEM. A revisão bibliográfica seguiu as contribuições de autores como Mendes (2016), que discute os princípios da educação inclusiva, Garcia e Jesus (2019), que abordam a formação docente para a diversidade, e Mello e Souza (2021), que analisam o uso de tecnologias assistivas no contexto escolar. A revisão permitiu mapear os avanços teóricos e as lacunas existentes na implementação de práticas inclusivas e na formação continuada de professores, proporcionando uma base teórica sólida para a análise dos documentos. Conforme Gil (2008), a revisão bibliográfica é essencial para o mapeamento das discussões existentes sobre o tema, permitindo que o pesquisador situe sua pesquisa no contexto das contribuições anteriores e identifique as lacunas a serem preenchidas.

A análise dos dados foi realizada a partir da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). A partir da leitura e categorização dos documentos e das publicações revisadas, foram identificados temas centrais relacionados à inclusão, como a equidade no acesso à educação, as estratégias pedagógicas para a diversidade, o uso de tecnologias assistivas e a formação docente continuada. O processo de análise buscou compreender como esses temas são abordados nos documentos institucionais e como a literatura existente contribui para a melhoria das práticas pedagógicas nas escolas.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos dados obtidos por meio da revisão bibliográfica e da análise documental revelou importantes avanços nas práticas pedagógicas voltadas à educação inclusiva nas escolas da rede estadual do Ceará. A pesquisa permitiu identificar tanto os progressos nas políticas educacionais voltadas à diversidade quanto às lacunas que ainda limitam a efetividade dessas práticas no cotidiano escolar. A discussão a seguir contextualiza esses resultados à luz do referencial teórico, visando aprofundar a compreensão sobre o impacto dos programas de formação continuada na educação inclusiva.

Os documentos analisados, como planos de curso e relatórios pedagógicos, evidenciam um movimento crescente em direção à implementação de práticas inclusivas nas escolas. A análise revelou que, ao longo dos últimos anos, as políticas públicas de formação continuada no Ceará têm se alinhado mais estreitamente aos princípios da educação inclusiva, especialmente no que diz respeito à equidade no acesso à educação. Esse achado está em consonância com as contribuições de Mendes (2016), que destaca a importância da formação de professores para a promoção de ambientes educacionais mais justos e acessíveis a todos os alunos, independentemente de suas condições. As diretrizes encontradas nos documentos indicam que, embora o discurso inclusivo esteja presente, sua implementação ainda enfrenta desafios significativos.

A revisão bibliográfica, que incluiu estudos de autores como Garcia e Jesus (2019) e Mello e Souza (2021), corroborou a percepção de que a formação docente para a diversidade tem avançado, mas de maneira desigual. Os professores têm demonstrado maior conscientização sobre a importância da inclusão, como apontado por Garcia e Jesus (2019), mas a aplicação de métodos pedagógicos adaptativos e o uso de tecnologias assistivas, sugeridos por Mello e Souza (2021), ainda são limitados. A escassez de recursos acessíveis e a falta de metodologias diferenciadas são dificuldades recorrentes, conforme revelado nos

documentos analisados. Esses achados reforçam a afirmação de que, embora haja um movimento em direção à inclusão, a formação dos docentes continua a ser um fator crucial para a eficácia dessas práticas, como argumentado por Garcia e Jesus (2019).

Outro ponto relevante identificado na pesquisa é a distância entre teoria e prática pedagógica. Apesar de os programas de formação continuada promoverem uma abordagem teórica robusta sobre inclusão, os docentes ainda enfrentam dificuldades para traduzir esse conhecimento em ações concretas em sala de aula. A falta de recursos materiais adequados e a ausência de um suporte institucional contínuo são aspectos que limitam a aplicação prática dos conceitos abordados durante a formação. Isso está em consonância com o que foi destacado por Mello e Souza (2021), que apontam a necessidade de maior investimento em infraestrutura e no fornecimento de tecnologias assistivas para garantir a inclusão efetiva no ambiente escolar. Desta forma, a análise dos resultados também revelou que, apesar dos avanços na conscientização sobre a importância da inclusão, o conceito de equidade no acesso à educação ainda precisa ser mais amplamente compreendido e aplicado no contexto escolar. A falta de uma abordagem sistemática e contínua de formação dos docentes e a fragmentação dos esforços de inclusão apontam para a necessidade de reestruturação dos programas de formação continuada. É imprescindível que as abordagens inclusivas sejam contextualizadas de maneira mais eficaz, como sugere Mendes (2016), e que a formação docente seja integrada a políticas públicas mais amplas, que envolvam não apenas os professores, mas também as famílias e as comunidades escolares.

Em resumo, os resultados apontam para uma evolução significativa na implementação de práticas inclusivas nas escolas estaduais do Ceará, mas também revelam que ainda existem desafios estruturais e metodológicos a serem superados. As políticas de formação continuada desempenham um papel central na promoção da inclusão educacional, mas sua eficácia depende de uma integração mais estreita entre teoria e prática, além de um investimento contínuo em infraestrutura e recursos pedagógicos adaptativos. Esses achados contribuem para o entendimento do atual estado da educação inclusiva nas escolas públicas e indicam caminhos para a melhoria das práticas pedagógicas no futuro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar os impactos sociais e pedagógicos dos programas de formação continuada voltados à educação inclusiva nas escolas da rede estadual do Ceará, com ênfase nas áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM). A

pesquisa qualitativa, realizada por meio da análise documental e revisão bibliográfica, permitiu uma compreensão mais aprofundada sobre as práticas pedagógicas inclusivas, identificando tanto os avanços quanto às lacunas que ainda persistem na implementação dessas práticas nas escolas públicas.

Os resultados obtidos indicam que, embora haja um movimento positivo em direção à inclusão, com políticas públicas mais alinhadas aos princípios da educação inclusiva, ainda existem desafios substanciais. A conscientização dos professores sobre a necessidade de ambientes inclusivos tem aumentado, mas a aplicação de metodologias diferenciadas e o uso de tecnologias assistivas são áreas que exigem maior atenção. A escassez de recursos acessíveis e a falta de uma infraestrutura adequada continuam sendo obstáculos significativos para a efetiva implementação da inclusão educacional.

A pesquisa também destacou a importância da formação continuada dos docentes, mas revelou que a distância entre teoria e prática ainda é um problema central. Embora as diretrizes teóricas para a inclusão estejam bem delineadas nos documentos analisados, a transformação dessas diretrizes em ações concretas em sala de aula depende de uma reestruturação nos programas de formação, de modo a integrar teoria e prática de forma mais eficiente. A integração entre políticas públicas e ações pedagógicas nas escolas é fundamental para superar as limitações observadas.

Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva nas escolas estaduais do Ceará demanda uma reestruturação mais profunda dos programas de formação continuada, com foco em abordagens inclusivas contextualizadas, maior investimento em infraestrutura e tecnologias assistivas, além de uma articulação mais estreita entre as políticas públicas e a prática docente. A análise realizada neste estudo contribui para a compreensão do estado atual da educação inclusiva e oferece subsídios para futuras investigações e intervenções no campo da formação docente e da inclusão educacional.

Em vista disso, destaca-se a necessidade de mais estudos sobre a relação entre formação continuada e práticas pedagógicas inclusivas, a fim de aprofundar o entendimento sobre como a educação inclusiva pode ser implementada de forma eficaz nas escolas públicas, especialmente nas áreas STEM. A continuidade dessas pesquisas é essencial para aprimorar as políticas educacionais e garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 6. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

GARCIA, Maria Aparecida; JESUS, Andreza. **Formação docente para a diversidade:** desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2019.

MELLO, Carlos Eduardo; SOUZA, Maria Helena. **Tecnologias assistivas no contexto escolar: uma abordagem inclusiva**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2021.

MENDES, Elaine. **Princípios da educação inclusiva:** um novo olhar sobre a aprendizagem. 3. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

MITRE, Rafael. **Práticas pedagógicas inclusivas na escola pública**: avanços e desafios. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2021.

RODRIGUES, Silvia. **Ensino e diversidade**: desafios na prática pedagógica. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2020.

E-BOOK COLETIVO BILÍNGUE "CONSTRUINDO UM MUNDO MELHOR"

Bilingual collective e-book "Building a Better World"

Maria Patrícia Barros Lima[1]

Resumo:
O desenvolvimento de projetos atrativos, dinâmicos, inovadores, reflexivos e criativos na disciplina Eletiva, tem sido desafiador e marcante para os docentes, nas escolas públicas de tempo integral em nosso país. Este relato de experiência apresenta o processo de execução de um projeto da disciplina Eletiva, de produção, publicação e divulgação de um livro digital coletivo bilíngue, realizado por alunos surdos e ouvintes do 5º ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal de Tempo Integral de Educação Bilíngue Francisco Suderland Bastos Mota, em Fortaleza. A escola apresenta uma proposta de educação na perspectiva bilíngue, para alunos surdos. O projeto com o tema Inclusão social, teve como objetivos: ser um instrumento de pesquisa, de discussão e reflexão sobre o conceito e a importância da inclusão social; da promoção do respeito, da empatia, da responsabilidade social, de comunicação, de troca de experiências e de uso das tecnologias digitais, no processo de formação de seus alunos. Os resultados dessa experiência sinalizaram a importância do uso das tecnologias digitais na educação bilíngue do alunado, para o diálogo sobre o tema Inclusão social, permitindo o protagonismo e um melhor aprendizado por parte dos alunos participantes.

Palavras-chave: Novas Tecnologias. Educação Bilíngue. Inclusão Social. Acessibilidade.

Abstract:
The development of attractive, dynamic, innovative, reflective and creative projects in the Elective discipline has been challenging and remarkable for teachers in full-time public schools in our country. This experience report presents the process of executing a project for the Elective discipline, of production, publication and dissemination of a collective bilingual digital book, by deaf and hearing students of the 5th year, at the Francisco Suderland Bastos Mota Municipal Full-Time School of Bilingual Education, in Fortaleza. The school offers an educational proposal from a bilingual perspective for deaf students. The project, with the theme Social Inclusion, aimed to be an instrument for research, discussion and reflection on the concept and importance of social inclusion, the promotion of respect, empathy, social responsibility, communication, the exchange of experiences and the use of digital technologies, in the process of training its students. The results of this experience highlighted the importance of using digital technologies in the bilingual education of students, for dialogue on the topic of social inclusion, allowing protagonism and better learning on the part of participating students.

Keywords: *New Technologies. Bilingual Education. Social Inclusion. Accessibility.*

[1] Mestra em Avaliação de Políticas Públicas (UFC), Especialista em Libras (FGF), em Práticas Pedagógicas (IFNMG). Professora de Língua Portuguesa e de Libras, com atuação na EMTI Educação Bilíngue Francisco Suderland Bastos Mota (SME). E-mail: mlpatriciabarros@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A prática pedagógica na disciplina Eletiva tem sido desafiadora e marcante, nas escolas públicas de tempo integral em nosso país. Essa disciplina tem mostrado um novo perfil de professor e incentivado o desenvolvimento de projetos atrativos, inovadores, reflexivos e criativos. De caráter estratégico, de dimensões profundas e de amplo alcance, as eletivas são uma poderosa ferramenta no processo de ensino e de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento intelectual e curricular dos alunos.

Nesse sentido, como escolher e estruturar um projeto assertivo, de acordo com os objetivos dessa disciplina, numa prática que contribua para a promoção da responsabilidade social, da ética e cidadania, da solidariedade, do respeito, do autoconhecimento, da autonomia, da criticidade, da interdisciplinaridade e da busca constante do conhecimento de forma dinâmica, criativa e prazerosa, desenvolvimento a competência linguística na Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – Libras, contemplando os alunos da escola, formado por surdos e ouvintes, por meio das tecnologias digitais?

A escola deve promover o autodesenvolvimento dos alunos por meio de um processo de ensino e de aprendizagem criativo, responsável, solidário, ético e autocrítico (Zóboli, 2011). Para tanto, é preciso que esse aluno tenha interesse pela informação do mundo em que vive e senso de pesquisa.

Santos (2011, p. 77), afirma que:

> Redes educativas são espaçostempos que se instituem em múltiplos contextos, nos quais vamos tecendo o conhecimento (Alves, 2010). Os espaços multirreferenciais de aprendizagem são aqueles que contemplam e articulam diversos espaços, tempos, linguagens, tecnologias para além dos espaços legitimados pela tradição da ciência moderna. Aprendemos com a diversidade e a pluralidades de referências.

Os levantamentos iniciais apontaram para um projeto que mobilizasse e incentivasse os alunos da disciplina de Eletiva, de um modo eficiente e eficaz, para a produção, publicação e divulgação de um *e-book* coletivo bilíngue, abordando o tema Inclusão social, sob orientação docente.

O presente relato enfoca a importância e a necessidade de um projeto e a implementação do mesmo, para a produção, publicação e divulgação de um livro digital coletivo bilíngue na Escola Municipal de Tempo Integral de Educação Bilíngue Francisco Suderland Bastos Mota, uma escola que é legitimada pelo Decreto nº 5.626, de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, possuindo alunos surdos e ouvintes e apresentando uma proposta de educação na perspectiva bilíngue caracterizada pelo uso da Língua Brasileira de

Sinais (Libras) como língua de comunicação e instrução e da língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita.

O projeto tem como objetivos ser um instrumento de pesquisa, da discussão e reflexão sobre o conceito e a importância da inclusão sociada promoção do respeito, da empatia, da responsabilidade social, de comunicação, de troca de experiências e de uso das tecnologias digitais, no processo de formação de seus alunos.

Em um segundo momento, descrevemos a experiência da produção, publicação e divulgação de um *e-book* coletivo bilíngue, com o tema Inclusão social, numa escola de tempo integral e educação bilíngue para alunos surdos, da rede pública de ensino, do município de Fortaleza. O relato finaliza com algumas considerações pertinentes ao projeto apresentado.

2 METODOLOGIA

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, as tecnologias digitais são protagonistas nos processos de ensino de alunos surdos e ouvintes e o uso da Língua Brasileira de Sinais no processo de ensino do aluno surdo legitima a inclusão social e facilita seu desenvolvimento intelectual, educacional e social (Brasil, 2018). Assim, é necessário que a escola promova o autodesenvolvimento de todos os seus alunos por meio de um processo de ensino e de aprendizagem criativo, dinâmico e inclusivo.

Abed (2002, p. 23), afirma que:

> A escola é um local privilegiado de encontro, de interlocução, de questionamento, de construção e transformação do conhecimento. Conhecimento não só nos livros, mas nas experiências de cada um. Encontro não só de saberes, mas principalmente de pessoas, nas suas diversidades e nas suas riquezas pessoais e culturais. Um contato amoroso entre seres que preenchem a vida.

Um modo, eficiente e eficaz, da escola incentivá-los nesse processo é a produção, publicação e divulgação de um *e-book* bilíngue, que promova a discussão e reflexão sobre o conceito e a importância da inclusão social, sob orientação e supervisão docente.

Esse projeto ocorreu de forma processual com exposição da finalidade das atividades propostas; disponibilização de informações relacionadas ao tema proposto, por meio de vídeos, pesquisa *online*, leitura, produção de textos e desenhos, para serem compartilhados e discutidos em sala de aula; divisão da turma em duplas para escrita, reescrita, digitação dos textos e a produção do desenho relacionados ao tema proposto; montagem do *e-book* na sala de inovação *Google*, por meio da ferramenta online gratuita de produção e partilha de livros

Book Creator; publicação e divulgação do livro digital coletivo bilíngue, sob orientação e supervisão docente.

A avaliação da participação dos alunos dessa eletiva foi pautada na observação e no registro sistemático de informações sobre os conhecimentos dos alunos tanto inicial, quanto processual e final e nas suas participações no projeto visando perceber o conhecimento do tema estudado, envolvimento nos variados momentos do projeto; cooperação e participação nas atividades propostas e compreensão de cada etapa no processo de pesquisa.

3 DISCUSSÕES

O processo de pesquisa, discussão, produção, publicação e divulgação do *e-book* coletivo bilíngue "Construindo um mundo melhor", ocorreu em cinco etapas distintas, conforme descritas abaixo:

3.1. Feira de eletivas com exposição do projeto

Inicialmente, o projeto da eletiva foi apresentado aos alunos no Feirão das Eletivas, por meio da exposição de *slides* e diálogo sobre o tema Inclusão social.

3.2. Discussões em grupo

Em seguida, as atividades iniciaram-se numa turma composta por alunos do 5º ano, com a disponibilização de informações e exposição dos objetivos relacionados ao projeto, por meio de vídeos, de leituras e de pesquisas *online* que foram discutidos em rodas de conversa, para trocas de ideias, de experiências e para o planejamento da produção de conteúdo para o *e-book* coletivo bilíngue, em encontros que foram realizados duas vezes por semana, na sala de aula e na sala de inovação *Google*, no período de aula.

3.3. Pesquisa e produção de conteúdo

Após o término do processo de discussão em grupo, a turma recebeu da docente responsável pelo projeto, noções de digitação, de diagramação e de técnicas de digitalização dos desenhos produzidos por eles. Depois, os alunos com a orientação e a supervisão dos intérpretes de Libras da escola, gravaram vídeos, traduzindo e interpretando os textos produzidos em Língua Portuguesa, para a Libras, com prévia autorização dos seus responsáveis, por meio de termo de consentimento livre e esclarecido.

Os textos foram digitados nos *Chromebooks*, os desenhos foram digitalizados com o uso dos *tablets* e vídeos sinalizados em Libras foram gravados na sala de inovação *Google*, com o uso de celular, sempre sob orientação e supervisão docente, conforme as figuras 1, 2, 3 e 4 abaixo.

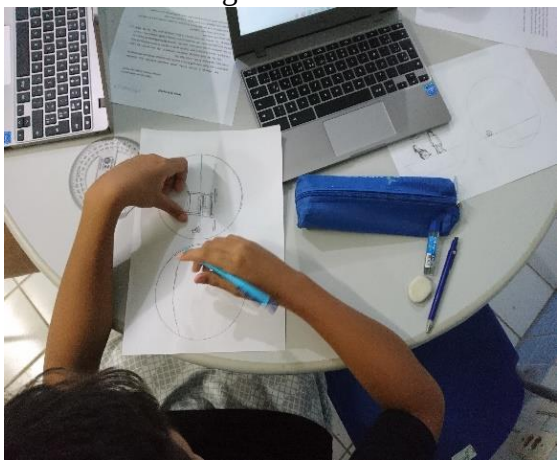
Figura 1

Fonte: elaborada pela autora

Figura 2

Fonte: elaborada pela autora

Figura 3



Fonte: elaborada pela autora

Figura 4

Fonte: elaborada pela autora

Durante o processo de produção do livro digital coletivo bilíngue, realizando pesquisas *online* e visualizando vídeos sobre a inclusão, a turma teve acesso aos conteúdos de Libras, Língua Portuguesa e Ética e Cidadania, produzindo textos que juntamente com a professora responsável pelo projeto foram revisados e corrigidos.

3.4. Sondagem avaliativa

No final da edição do *e-book* coletivo bilíngue, aplicamos uma sondagem avaliativa, onde cada aluno avaliou a professora, a si mesmo e o próprio projeto. Essas informações foram compartilhadas com a gestão pedagógica e os demais professores da turma, com o objetivo de avaliar as práticas docentes e as estratégias utilizadas nesse e em futuros projetos da disciplina Eletivas, utilizando a sala de inovação *Google* e outas ferramentas de tecnologia digital.

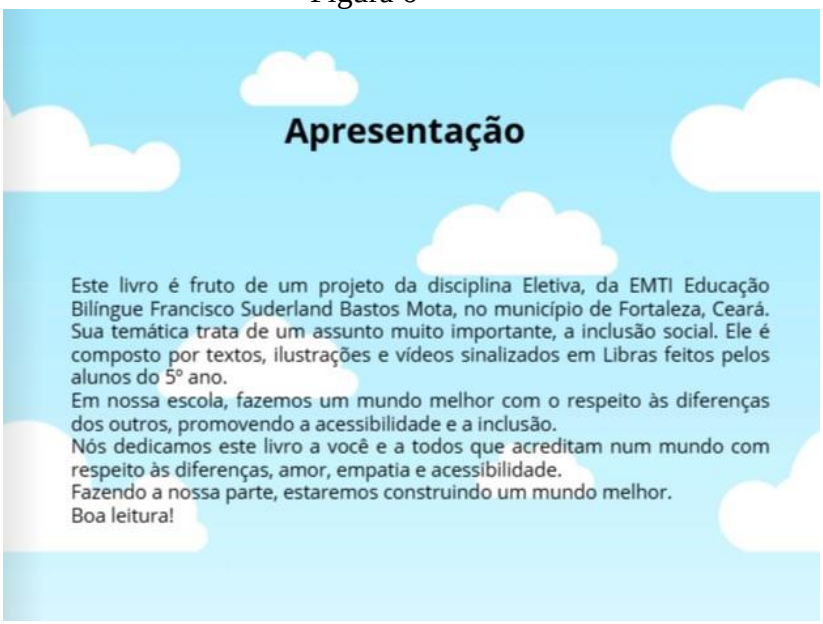
3.5. Culminância

A culminância do projeto aconteceu por meio de uma visita guiada pela turma na sala de inovação *Google*, onde todas as turmas da escola puderam acessar e participar da publicação do *e-book* bilíngue "Construindo um mundo melhor". Também, foram anexados, em todos os espaços da escola, cartazes com o *QR Code* de acesso ao endereço eletrônico do livro, para uma melhor divulgação e apreciação do *e-book* coletivo bilíngue "Construindo um mundo melhor", por toda a comunidade escolar e por visitantes, conforme as figuras 5, 6 e 7 abaixo.

Figura 5

Fonte: elaborada pela autora

Figura 6



Fonte: elaborada pela autora

Figura 7

Fonte: elaborada pela autora

4 CONCLUSÃO

Este relato de experiência finaliza expondo os resultados e conclusões sobre o uso das tecnologias digitais aliadas à educação bilíngue no projeto da eletiva *e-book* coletivo bilíngue “Construindo um mundo melhor”. Quanto ao aspecto sócio afetivo percebeu-se a

compreensão do tema proposto, a melhora na interação, na colaboração entre o grupo, na participação, na empatia e na prática do respeito às diferenças e da responsabilidade social.

Na Língua Portuguesa, os alunos surdos e ouvintes mostraram melhor desempenho na compreensão e produção textual, bem como na ampliação do vocabulário. Na Libras, tanto os alunos ouvintes como os alunos surdos aprenderam novos sinais, favorecendo a competência linguística na Libras. Os alunos surdos desenvolveram melhor suas habilidades linguísticas, cognitivas e intelectuais. No que se refere às tecnologias digitais e a sala de inovação *Google*, todos os alunos desenvolveram maior afinidade e domínio no uso dos *Chromebooks*, *tablets* e melhor qualidade e assertividade no uso da *internet*, com o foco em pesquisas no contexto educacional.

Os resultados dessa experiência sinalizaram a importância do uso das tecnologias digitais na educação bilíngue do alunado, para o diálogo sobre o tema Inclusão social permitindo o protagonismo e um melhor aprendizado por parte dos alunos participantes.

O processo de produção, publicação e divulgação do *e-book* bilíngue "Construindo um mundo melhor", além de estimular e melhorar o desenvolvimento intelectual e curricular dos alunos que participaram desse projeto, também trouxe uma maior proximidade com sujeitos da comunidade escolar, favorecendo a prática do respeito, da valorização do potencial de cada aluno participante do projeto.

Esses resultados demonstram que é fundamental que nós docentes valorizemos e utilizemos as tecnologias digitais, como ferramentas que promovem a socialização com troca de experiências, a inclusão, a acessibilidade, o respeito, a cidadnia e a ampliação e diversificação de conteúdo, para que busquemos sempre uma formação continuada, para uma prática docente dinâmica, criativa e exitosa, aliada ao uso das tecnologias digitais.

Esperamos que esse relato de experiência seja útil aos demais colegas de magistério, incentivando a criação de novos projetos na disciplina Eletiva, que enriqueçam e promovam o processo de ensino e de aprendizagem exitoso e prazeroso, tanto para os alunos como para o professor.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita. **Recursos metafóricos no processo ensino-aprendizagem:** um estudo de caso. São Paulo: Universidade São Marcos. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Dissertação de Mestrado, 2002. Disponível em: www.recriar-se.com.br. Acessado em 04/01/2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **BNCC**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 07/01/2018.

SANTOS, Edméa. A Cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos, *In*: FONTOURA, Helena Amaral as; SILVA, Marco (Orgs). **Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias**: desafios à Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011, p.75-98. Disponível em http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook1.pdf. Acessado em 29/07/18.

ZÓBOLI, Graziella. **Práticas de Ensino, Subsídios para a atividade docente**. 2ª edição. Ática. São Paulo, 2001.

O PROTAGONISMO DO SAGRADO FEMININO NAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS: A luta e resistência contra o racismo e intolerância religiosa

The prominence of the sacred feminine in afro-brazilian religions: the struggle and resistance against racism and religious intolerance

Inácio Francisco dos Santos Carvalho[1]

Resumo:
Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa-ação realizada no CEJA Guilherme Gouveia, em Granja-CE, como parte das atividades do "Selo Escola Antirracista". A proposta teve como foco o protagonismo do sagrado feminino nas religiões afro-brasileiras, com ênfase na valorização das mães de santo e das divindades femininas como Iemanjá, Iansã, Oxum e Nanã. A partir da discussão em tese, utilizando como referencial teórico de (RODRIGUES, 2025; NOGUEIRA, 2023; NOVAES, 2020; ROCHA et al, 2017; MARIOSA et al, 2019) A abordagem qualitativa de observação participativa na metodologia pesquisa-ação foi embasada com as contribuições de (SILVA,OLIVEIRA e ATAÍDES, 2021).Utilizando o jogo "Tarô dos Orixás" como ferramenta pedagógica e espiritual, a ação envolveu alunos, professores e funcionários da instituição, promovendo reflexões sobre ancestralidade, espiritualidade, autoconhecimento e enfrentamento ao racismo religioso. A Umbanda e o Candomblé foram reconhecidos como espaços de preservação de saberes ancestrais, resistência cultural e espiritual frente às violências do racismo estrutural e à intolerância religiosa. As lideranças femininas foram destacadas como territórios de poder, cura e sabedoria, frequentemente estigmatizados pela sociedade, mas fundamentais para a construção de uma educação antirracista e plural. O estudo reforça a importância da escola como espaço de diálogo, reconhecimento e valorização das religiões de matriz africana, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e respeitosos com a diversidade cultural e religiosa do Brasil.

Palavras-chave: Mães de santo. Pesquisa-ação. Sagrado Feminino. Racismo Religioso. Religiões Afro-Brasileira.

Abstract:
This article presents the results of a research-action carried out at CEJA Guilherme Gouveia, in Granja-CE, as part of the activities of the "Anti-Racist School Seal". The proposal focused on the protagonism of the sacred feminine in Afro-Brazilian religions, with an emphasis on the valorization of the mothers of saints and female deities such as Iemanjá, Iansã, Oxum and Nanã. . Based on the discussion in the thesis, using as a theoretical framework (RODRIGUES, 2025; NOGUEIRA, 2023; NOVAES, 2020; ROCHA et al, 2017; MARIOSA et al, 2019) The qualitative approach of participatory observation in the research-action methodology was based on the contributions of (SILVA, OLIVEIRA and ATAÍDES, 2021). Using the "Tarot of the Orixás" game as a pedagogical and spiritual tool, the action involved students, teachers and employees of the institution, promoting reflections on ancestry, spirituality, self-knowledge and confronting religious racism. Umbanda and Candomblé were recognized as spaces for the preservation of ancestral knowledge, cultural and spiritual

[1] Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professor da escola CEJA Guilherme Gouveia.

resistance against the violence of structural racism and religious intolerance. Female leaders were highlighted as territories of power, healing and wisdom, often stigmatized by society, but fundamental to the construction of an anti-racist and plural education. The study reinforces the importance of schools as a space for dialogue, recognition and appreciation of African-based religions, contributing to the formation of critical individuals who are respectful of Brazil's cultural and religious diversity

Keywords: *Mothers of saints. Research-Action. Sacred Feminine. Religious Racism. Afro-Brazilian Religions*

1 INTRODUÇÃO

A Umbanda e Candomblé enquanto religiões afro-brasileiras, preservam saberes ancestrais que resistem ao tempo, a violência do período colonial, o racismo estrutural e o preconceito religioso. Em sua dimensão espiritual, destaca-se de forma mais intensa, na centralidade das figuras do sagrado feminino como as orixás: Iemanjá, Iansã, Oxum, Nanã, as quais são arquétipos que representam a fertilidade, a sensualidade, a sabedoria ancestral e a evolução.

A personificação dessas divindades femininas simbolizam além dos aspectos da vida, a conexão com a espiritualidade, os saberes ancestrais, os conhecimentos sobre o corpo, a mente refirmando o papel das mulheres negras “mães de santo” como elemento central de valorização para a construção do conhecimento mais afinco acerca das religiões brasileiras de matriz africana.

Ademais, se faz necessário enfatizar as lideranças femininas visto como território sagrado e político que historicamente enfrentam um profundo processo de estigmatização, esteriótipos, preconceitos e, sobretudo, o racismo religioso que é tão arraigado nas estruturas sociais brasileiras. Com advento da participação do CEJA Guilherme Gouveia nas ações do “Selo Escola Antirracista”, surgiu a ideia de realizar uma pesquisa - ação integrado a prática de utilizar a rica mitologia e simbolismo associados aos Orixás e outras entidades afro-brasileiras como um meio de ensinar a valorizar o sagrado feminino e promover o respeito pela diversidade cultural e religiosa.

Nesse sentido, adotou-se uma metodologia utilizando o jogo “Tarot dos Orixás” com o propósito de envolver alunos, professores e funcionários do CEJA Guilherme Gouveia, ferramenta pedagógica numa conexão com a espiritualidade, a sabedoria ancestral e busca do autoconhecimento.

O presente artigo revela os resultados de uma pesquisa em ação realizada com alunos, professores e funcionários do CEJA Guilherme Gouveia, localizado em Granja-CE, a com

finalidade promover um espaço de reflexão acerca do papel feminino nas religiões de matriz africana, enfatizando as lideranças das mulheres no luta contra preconceitos, estereótipos no combate ao racismo religioso.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O protagonismo feminino no âmbito das religiões afro-brasileiras desde a colonização escravista desponta como símbolo de resistência e resguardando os saberes ancestrais e na luta contra o racismo e a intolerância religiosa. Dentro desse contexto, o feminino sagrado emerge em sua plenitude no universo da matriz africana brasileira, revelando-se a espiritualidade por intermédio do culto aos orixás que representa a centralidade das mulheres enquanto, curandeiras, mães-de-santo e detentoras de saberes ancestrais. Rodrigues (2025), a respeito, afirmar que:

> As religiões de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda, celebram o sagrado feminino por meio das labás, orixás femininas que representam forças da natureza e arquétipos femininos. Essas divindades ancestrais são guardiãs da sabedoria, do equilíbrio e da continuidade da vida, desempenhando um papel essencial no universo espiritual e na vivência dos fiéis. (RODRIGUES, on-line, 2025)

As mulheres exercem papel crucial, ainda que muitas vezes de forma latente, em diversas tradições religiosas. Na conjuntura do candomblé, refletir sobre a presença feminina e as funções por elas exercidas nos leva a considerar o lugar das Yabás dentro dessa tradição de matriz africana. Divindades como Nanã, Iansã, Oxum e Iemanjá representam pilares essenciais da religião, tal como as colunas que sustentam uma construção sólida. (ROCHA; et al, 2017)

Historicamente, essas tradições religiosas têm atribuído às mulheres papéis de liderança e prestígio, e continuam, até hoje, sendo importantes instrumentos de fortalecimento e empoderamento feminino. As mulheres, especialmente, as mães de santo, são guardiãs do saber ancestral, lideram os rituais, ensinam os fundamentos que norteiam a natureza espiritual com sabedoria e propósito de vida.

A presença do corpo feminino é imprescindível nos terreiros e nas comunidades religiosas. Sem o trabalho, a manifestação e o poder das mulheres, a organização e a preservação das tradições e transmissão de saberes seriam inviáveis. Elas desempenham com maestria seus papéis de protagonistas — mães de santo, sacerdotisas, zeladoras e mediadoras

entre os orixás e os devotos — garantindo a preservação e a perpetuação dos saberes ancestrais. (RODRIGUES, online, 2025).

Ainda sobre este prisma segundo Nogueira (2023) enfatiza que a atuação efetiva de mulheres nos cultos afro-brasileiros, nos terreiros de Umbanda e o Candomblé, propiciam a elas uma projeção social que dificilmente alcançariam em outras ocupações. Nesses espaços, elas são valorizadas e reconhecidas como líderes espirituais e religiosos, tornando-se figuras emblemáticas em suas comunidades, de modo particular, nas regiões periféricas e mais carentes das grandes centros urbanos. São frequentemente requisitadas por pessoas que buscam rede de apoio e auxílio para enfrentar as dificuldades nas diversas áreas da vida: financeira, social, na saúde ou relacionadas à sexualidade. (NOGUEIRA, 2023, p.138).

Essa visibilidade social contribui significativamente para o fortalecimento e empoderamento feminino por meio da vivência religiosa. O papel relevante das mulheres nas religiões afro-brasileiras, como o Candomblé e a Umbanda são práticas religiosas que oferecem às mulheres uma posição de liderança e prestígio, conferindo-lhes um poder sagrado distinto que impacta positivamente sua inserção e reconhecimento na sociedade. Com base nesse aspecto Nogueira (2023) ainda afirma que:

> As religiões afro-brasileiras em geral e os terreiros de candomblé e umbanda especificamente são territórios em que a presença feminina e homossexual em papéis de liderança é extremamente valorizada. A discussão em torno do poder religioso atribuído ao elemento feminino ajuda a explicar a grande presença de líderes mulheres e homossexuais como pais e mães de santo nos terreiros. Ao mesmo tempo que tais gêneros são marginalizados nas religiões cristãs em geral, nas religiões afro-brasileiras eles ganham papel de destaque, o que, como vimos, pode ser explicado pela possibilidade, tanto das mulheres quanto pelos LGBT+, de serem "montadas" pelos orixás. (NOGUEIRA, 2023, p.137)

Em outras religiões, sobretudo as de natureza cristã, como o catolicismo, bem como nas religiões islâmica e judaica, as mulheres geralmente não ocupam posições de liderança espiritual, sendo essas exclusivamente chefiadas por homens. "O imaginário patriarcal, que vigora em terras brasileiras, se alimenta da tradição judaico-cristã em que a mulher é um subproduto do homem, fazendo o racismo religioso dialogar diretamente com as questões de gênero" (NOVAES, 2020, p. 18)

Diferentemente, nas religiões como a Umbanda e o Candomblé, a liderança feminina é marcante emblemática, pois "as tradições religiosas de matrizes africanas nos ensinam novas perspectivas de partilha de poder no universo sagrado, onde a condição de gênero não atua como impeditivo para exercer o poder de manipular o sagrado". (ROCHA; et al ,2017, p. 50-51)

É importante enfatizar que a força feminina é um verdadeiro pilar de resistência, enfrentando o racismo religioso e afirmando com dignidade e poder o sagrado feminino. Essa força não apenas mantém vivas as tradições, mas também ressalta a importância da mulher negra como liderança espiritual, símbolo de cura, acolhimento e transformação.

Contudo, percebe-se no imaginário coletivo da sociedade um grande desconhecimento acerca da liderança e o papel espiritual das mães de santo, que enfrentam cotidianamente intolerância e preconceitos estruturais que precisam ser desconstruídos. A inferiorização e a desvalorização das mães de santo, frequentemente estigmatizadas com termos pejorativos como ‘macumbeira’, contribuem para a perpetuação do racismo religioso. O exposto acima reforça o pensamento de Novaes (2020) que diz:

> O racismo religioso usa o artifício da intolerância religiosa para se camuflar e continuar agindo. Em algumas situações a segunda é o reflexo da primeira, no caso dos terreiros, se existe intolerância religiosa é porque há o racismo religioso. Em outras situações, o racismo religioso usa do conceito de intolerância para se defender, porque é negando o racismo que ele se perpetua. (NOVAES, 2020, p. 41)

De acordo com Mariosa et al (2019) O racismo atua como um sistema que mantém e reforça desigualdades sociais, e, ao longo da história, tem impactado de forma severa as religiões de matriz africana. Nesse contexto, as lideranças religiosas femininas, como as mães de santo e as Ialorixás, também conhecidas como “sacerdotisas”, enfrentam diversas formas de violência, motivadas tanto pelo preconceito religioso quanto pelo racismo. (MARIOSA et al, 2019 p. 162)

As religiões de matriz africana são espaços de resistência cultural, identitária e espiritual frente a constantes violências simbólicas e materiais impostas pelo racismo estrutural. Combater o racismo religioso é essencial para compreendermos a formação da nossa identidade e reconhecermos a riqueza da nossa ancestralidade.

É importante destacar o papel da escola como a mola propulsora para promover a reflexão e o debate de ideias, contribuindo para a desconstrução de estereótipos, estigmas e preconceitos enraizados sobre o sagrado feminino nas religiões afro-brasileiras. Através da educação, é possível abrir caminhos para a construção de uma sociedade mais plural, justa e tolerante com as diferentes expressões religiosas e culturais.

3 METODOLOGIA

A pesquisa-ação é um método de investigação aplicada que se caracteriza pela interação direta entre pesquisador e participantes, com o objetivo de compreender e intervir em contextos reais. Em outras palavras também "é conhecida como uma estratégia metodológica, um tipo de pesquisa que trabalha com uma ação, imbuída na resolução de um problema" (SILVA, OLIVEIRA, ATAÍDES,2021, p. 4). Nesse aspecto, os sujeitos envolvidos não são apenas objetos de estudo, mas também agentes ativos na construção do conhecimento, contribuindo de forma colaborativa para transformar a realidade em que estão inserid**o.**

Dentro da proposta da temática ***"****O PROTAGONISMO DO SAGRADO FEMININO NAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS: A Luta e Resistência contra o Racismo e Intolerância Religios*o" optou-se por uma abordagem qualitativa para o delineamento as orientações seguindo os princípios da pesquisa-ação, com o propósito de envolver alunos, professores e funcionários do CEJA Guilherme Gouveia numa conexão com a espiritualidade, a sabedoria ancestral e busca do autoconhecimento, bem como observação participativa, acompanhando as dinâmicas de interação e respostas emocionais dos participantes.

A metodologia foi fundamentada na análise da temática, a partir da qual se buscaram sentidos emergentes nas falas e experiências dos participantes. A inserção do CEJA Guilherme Gouveia nas atividades do Selo Escola Antirracista foram fundamentais para ação prática deste estudo desenvolvida, tendo como eixo central a aplicação do jogo "Tarot dos Orixás", realizado no dia 13 de maio — data alusiva ao Dia dos Pretos e Pretas Velhas — com a participação de alunos, professores e funcionários da instituição.

Foi organizado um espaço com velas, búzios, água e outros objetos que simbolizam respeito e devoção. O altar serviu como um local de conexão espiritual e meditação. O momento teve como finalidade celebrar e honrar a sabedoria ancestral enfatizando as contribuições do Sagrado feminino como as orixás: Iemanjá, Iansã, Oxum, Nanã, bem como o papel das Ialorixás "sacerdotisas" figuras emblemáticas da cultura afro-brasileira.

Figura 01 – Altar: alusivos ao Dia 13 de Maio dos Pretos e Pretas Velhas: A sabedoria ancestral a espiritualidade dos Orixás e o poder do sagrado feminino.

Fonte: Autoria própria (2024)

A atividade buscou evidenciar o protagonismo do Sagrado Feminino, por meio da valorização da atuação das mães de santo como lideranças espirituais e guardiãs de saberes ancestrais. Nesse contexto, o jogo foi utilizado como ferramenta de reconexão identitária, resistência cultural e combate ao racismo religioso, contribuindo para o reconhecimento das religiões de matriz africana como parte fundamental da história, espiritualidade e formação ética da comunidade escolar.

Figura 02 – Ação prática ‘Tarot dos orixás’- com estudantes, professores e funcionários do CEJA Guilherme Gouveia em Granja-CE.

Fonte: Autoria própria (2024)

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A realização do jogo “Tarot dos Orixás”, como ferramenta pedagógica com base nos elementos metodológicos da pesquisa-ação, revelou-se uma experiência enriquecedora aos alunos e demais participantes. Este jogo, que combina elementos da cultura afro-brasileira através do tarot, trouxe diversos benefícios educacionais, que vão desde o aumento do engajamento dos alunos até o desenvolvimento integral de habilidades cognitivas e socioemocionais. Contribuiu significativamente para a valorização e reconhecimento da cultura afro-brasileira dentro da escola. Alunos tiveram a oportunidade de aprender sobre os Orixás, suas características e histórias, fomentando um ambiente de respeito e apreciação pela diversidade cultural.

Durante a dinâmica, foi perceptível o envolvimento dos participantes, alunos, professores e funcionários, em uma conexão profunda com a espiritualidade, a sabedoria ancestral e busca do autoconhecimento. A celebração do dia 13 de maio, data historicamente ligada à abolição da escravatura e ao Dia dos Pretos e Pretas Velhas, agregou ainda mais do ponto vista simbólico, favorecendo reflexões críticas sobre a história do povo negro, a resistência, o racismo e o apagamento dos saberes afro-brasileiros.

Outro aspecto relevante foi o enaltecimento do protagonismo feminino nas abordagens e discussões acerca da temática, em particular ao entrarem em contato com as cartas relacionadas às orixás femininas. A simbologia de Iemanjá, Oxum, Iansã e Nanã suscitou reflexões sobre a força, a sabedoria, o cuidado e o poder das mulheres negras nas tradições religiosas, reconhecendo nas mães de santo não apenas figuras espirituais, mas como detentoras da sabedoria ancestral e na luta contra os estereótipos, estigmas e todas as formas de preconceito, relacionados tanto a raça quanto ao gênero.

Com o desenvolvimento dessa ação notou-se entre os participantes uma mudança nas atitudes e percepções em relação às religiões de matrizes africanas, uma vez que muitos alunos pouco conhecimento sobre elas e reproduziam certos preconceitos e estigmas, especialmente com relação às lideranças religiosas. Conhecer as entidades das religiões de matrizes africanas e a importância do sagrado feminino, ajudou os alunos a fortalecerem o senso de identidade no combate ao racismo religioso, bem como incentiva o respeito pela diversidade religiosa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em tese contribui para o reconhecimento da importância das mulheres negras como lideranças espirituais nas religiões afro-brasileiras e para o enfrentamento do racismo religioso. O uso do "Tarot dos Orixás" como ferramenta pedagógica foi eficaz na promoção do respeito à diversidade religiosa e cultural.

A dinâmica revelou-se enriquecedora, ampliando a compreensão dos participantes sobre o sagrado feminino e os Orixás, além de contribuir para a valorização das religiões afro-brasileiras. Através do jogo, os participantes foram incentivados a refletir sobre a importância das figuras femininas na preservação e transmissão dos saberes ancestrais. A atividade não só aumentou o engajamento com a cultura afro-brasileira, mas também promoveu uma mudança de atitude em relação às lideranças religiosas e ao combate ao racismo religioso. A pesquisa demonstrou a eficácia da educação como ferramenta para desconstruir preconceitos e estigmas.

Conclui-se que o estudo teve um impacto positivo no fortalecimento da identidade dos alunos e no combate ao racismo religioso. Espera-se que a aplicabilidade dessa pesquisa possa se expandir para outras instituições educacionais, visando ampliar a conscientização sobre o papel das religiões de matriz africana e o protagonismo do sagrado feminino.

REFERÊNCIAS

MARIOSA, G. S.; PINHEIRO, G. P.; MAYORGA, C. Mulheres negras em contexto religioso: Entre resistência e/ou subordinações. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN),** ***[S. l.]***, v. 11, n. 28, p. 153–174, 2019. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/722 Acesso em: 27 abr. 2025.

NOVAES, L. M. de. O dia seguinte das mães de santo: efeitos do racismo religioso após depredações dos terreiros e violações do sagrado. 2020. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - **Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,** Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020. Disponível em: https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13251. Acesso em: 26. abr.2025.

NOGUEIRA, L. C. Em busca da libertação : O papel da mulher na história das religiões afro-brasileiras. **Revista Mosaico - Revista de História, Goiânia, Brasil**, v. 16, n. 1, p. 125–140, 2023.DOI:10.18224/mos.v16i1.9107.Disponível em:https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/9107. Acesso em: 24 abr. 2025.

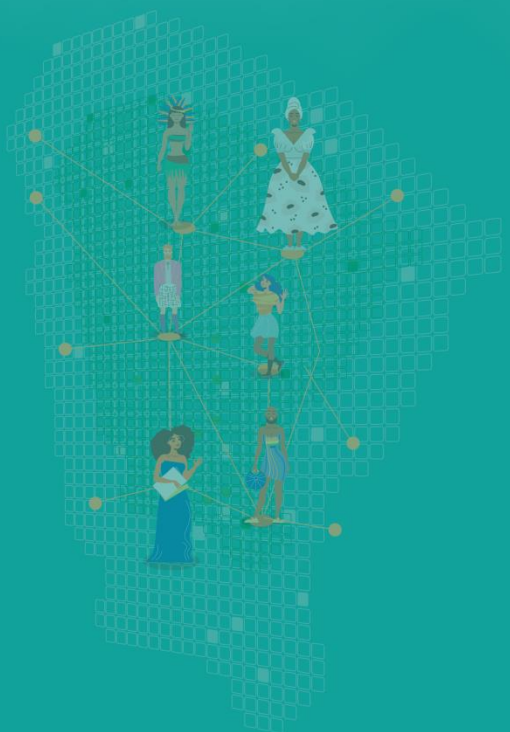
ROCHA, G., Rocha, A. R. da, & Oliveira, R. C. (2017). O protagonismo feminino nas religiões de matrizes africanas. **Revista Eletrônica Do Instituto De Humanidades,** *16*(42),38–53. Disponível em: https://publicacoes.unigranrio.edu.br/reihm/article/view/4360#:~:text=O%20PROTAGONISAMO%20FEMININO%20NAS%20RELIGI%C3%95ES%20DE%20MATRIZES%20AFRICANAS,-Autores&text=Diferente%20do%20modo%20como%20se,pelos%20orix%C3%A1s%20para%20exerc%C3%AA%2Dlo. Acesso em: 25 abr.2025

RODRIGUES, Ton. **O poder ancestral das labás**: o sagrado feminino nas religiões de matriz africana. Disponível em: https://erasideral.com/matriz-africana/2025/03/11/o-poder-ancestral-das-iabas-o-sagrado-feminino-nas-religioes-de-matriz-africana/. Acesso em: 26. abr. 2025.

SILVA, A. A. de F.; OLIVEIRA, G. S. de; ATAÍDES, F. B. Pesquisa-ação: princípios e fundamentos. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 2-15, 25 dez. 2021. Disponível em:: https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/39. Acesso em 26. abr.2025.

Parte 7

O papel das escolas no pleno desenvolvimento do educando, no seu preparo para o exercício da cidadania e na sua qualificação para o trabalho



QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Gender issues in school physical education

Vanessa Isaias Macedo[1]
Roberta Oliveira da Costa[2]

Resumo:
A educação física pode desempenhar um papel fundamental na desconstrução de estereótipos de gênero, promovendo a igualdade e inclusão. Este estudo foi realizado com alunos do 1º ano da EEEP Dep. José Maria Melo, em Guaraciaba do Norte - CE, e teve como objetivo investigar a influência das normas de gênero nas práticas corporais, além de incentivar reflexões sobre a igualdade de gênero. A atividade envolveu a exibição de vídeos sobre gênero e esportes, seguida por discussões sobre como os alunos compreendem as influências das normas de gênero nas atividades físicas. A turma foi dividida em grupos e desafiada a identificar estereótipos de gênero associados a diversas práticas esportivas. Após isso, foram realizadas atividades em que os papéis tradicionais de gênero foram invertidos, com meninos praticando dança e meninas jogando futsal. As discussões finais revelaram que os alunos passaram a questionar os estereótipos e apresentaram mudanças significativas em suas percepções, como meninos que apreciaram a dificuldade da dança e meninas que se sentiram empoderadas ao jogar futsal. A aula demonstrou o potencial da educação física na desconstrução de estereótipos de gênero, tanto no contexto escolar quanto na vida cotidiana.
Palavras-chave: Gênero. Educação. Esteriótipos. Práticas. Inclusão.

Abstract:
Physical education can play a key role in deconstructing gender stereotypes, promoting equality and inclusion. This study was conducted with first-year students at EEEP Dep. José Maria Melo in Guaraciaba do Norte, Ceará, aiming to investigate the influence of gender norms on physical activities and encourage reflections on gender equality. The activity began with the screening of videos addressing gender and sports, followed by discussions on how students perceive the influence of gender norms in physical activities. The class was divided into groups and challenged to identify gender stereotypes associated with various sports practices. Subsequently, activities were carried out where traditional gender roles were reversed, with boys participating in dance and girls playing futsal. Final discussions revealed that students began questioning stereotypes and showed significant changes in their perceptions, such as boys appreciating the difficulty of dance and girls feeling empowered when playing futsal. The lesson demonstrated the potential of physical education in deconstructing gender stereotypes, both in the school context and in everyday life.

Keywords*: Gender. Education. Stereotypes. Practices. Inclusion.*

[1] Mestranda em Educação Física (PROEF/IFCE), Licenciada e Bacharel em Educação Física (UVA), Bacharel em Fisioterapia (Uninta). Professora de Educação Física na EEEP Dep. José Maria Melo.
[2] Mestre e Doutora em Educação Física (UFC), Pós-doutoranda (PROEF/IFCE). Docente do Ensino Médio do Estado do Ceará e Ensino Superior no Centro Universitário Fametro - UNIFAMETRO.

1 INTRODUÇÃO

A questão dos estereótipos de gênero, amplamente presentes nas práticas sociais e educacionais, tem sido um tema de discussão crescente, especialmente no campo da educação física, onde as práticas corporais frequentemente reproduzem padrões de comportamento associados ao gênero. A educação física, por ser uma área que envolve a prática de atividades corporais, desempenha um papel crucial na formação de atitudes e comportamentos que podem reforçar ou desafiar tais estereótipos. Em um contexto escolar, onde crianças e adolescentes estão em fase de formação, é fundamental discutir e desconstruir esses estereótipos, promovendo um ambiente de igualdade e inclusão.

A motivação para a realização desta pesquisa surgiu da observação da persistência de normas rígidas de gênero que ainda influenciam as escolhas e preferências dos alunos, especialmente nas práticas esportivas. A ideia de que certos esportes são "para meninos" ou "para meninas" continua a ser um reflexo de valores enraizados na sociedade. Contudo, a educação física pode ser uma ferramenta poderosa na desconstrução desses preconceitos, criando um espaço para reflexão e transformação.

Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar a influência das normas de gênero nas práticas corporais e fomentar a reflexão sobre igualdade de gênero por meio de atividades específicas. Os objetivos específicos incluíram: promover uma discussão sobre as percepções dos alunos acerca dos estereótipos de gênero; incentivar a participação ativa dos estudantes em atividades que desafiem as normas tradicionais de gênero; e analisar as mudanças nas percepções dos alunos após essas atividades.

A hipótese central da pesquisa é que, ao confrontar os alunos com atividades que quebram os estereótipos de gênero, será possível observar mudanças significativas em suas percepções sobre o papel do gênero nas atividades físicas, contribuindo para uma maior conscientização sobre igualdade e inclusão. A pesquisa se baseia nos estudos de Silva (2019), que destacam a educação física como uma ferramenta de transformação social, capaz de desconstruir estereótipos e promover a igualdade.

A originalidade deste estudo reside na implementação de atividades práticas que desafiam diretamente os estereótipos de gênero no contexto escolar, com a intenção de gerar uma reflexão crítica e transformadora entre os alunos. A metodologia utilizada para a realização dessa investigação foi fundamentada na observação participante e na análise das

reações e percepções dos alunos após a execução de atividades que inverteram os papéis de gênero tradicionais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A desigualdade de gênero no contexto do esporte reflete as disparidades mais amplas presentes na sociedade, envolvendo questões como oportunidades, reconhecimento, visibilidade e acesso a recursos. Essas desigualdades também estão presentes nas aulas de educação física, onde estereótipos de gênero ainda limitam a participação de meninos e meninas em atividades físicas. De acordo com Knijnik e Vasconcelos (2017), as disparidades no esporte são evidentes tanto no nível global quanto nacional, sendo que, no Brasil, a exclusão das mulheres de atividades de alto rendimento reflete uma sociedade marcada por preconceitos e normas tradicionais.

Nas aulas de educação física, as meninas enfrentam dificuldades para se engajar em esportes associados ao gênero masculino, como futebol e basquete. Araújo e Vieira (2021) afirmam que, ainda hoje, muitas vezes as meninas são desencorajadas a participar dessas atividades, enquanto os meninos são incentivados a se envolver em esportes mais competitivos ou agressivos. Isso corrobora a ideia de que o futebol, por exemplo, é visto como um esporte "masculino", o que reforça estereótipos que limitam as escolhas das meninas, como discutem Oliveira e Mourão (2019). Essa exclusão, como destaca Silva e Pereira (2019), é frequentemente reforçada por familiares, colegas e até professores, comprometendo o desenvolvimento físico, social e emocional das meninas (Darido, 2004).

Além disso, a falta de infraestrutura e recursos nas escolas agrava ainda mais essas desigualdades. Oliveira e Santos (2020) observam que muitas escolas carecem de equipamentos adequados e de programas voltados para as meninas, prejudicando a igualdade de condições entre os gêneros. Esse cenário é ainda mais crítico em áreas rurais e comunidades de baixa renda, onde a escassez de recursos exclui as meninas das oportunidades esportivas (Altmann, 2011). A falta de investimentos em educação física reflete e reforça essas desigualdades no ambiente escolar.

A formação inadequada dos professores de educação física também contribui para a perpetuação dessas desigualdades. Ferreira e Almeida (2020) apontam que, sem treinamento adequado sobre igualdade de gênero, os professores podem reforçar estereótipos através de suas práticas pedagógicas, criando um ambiente excludente para as meninas. Louro (2010)

complementa que muitos educadores, em vez de promoverem a igualdade, continuam a reproduzir normas sociais relacionadas ao gênero.

As barreiras culturais desempenham um papel crucial nesse processo, especialmente em relação à percepção de que certos esportes são inadequados para as mulheres. Gomes e Lima (2021) observam que essa visão gera um ambiente de exclusão e preconceito, o que afeta a autoestima e a motivação das meninas para praticar atividades físicas, comprometendo sua confiança e percepção de competência esportiva.

Para combater essas desigualdades, é essencial que os educadores adotem uma abordagem crítica que desafie os estereótipos e ofereça oportunidades iguais para todos. Cooky e Messner (2018) apontam que, embora a participação feminina no esporte tenha aumentado, ainda existem barreiras significativas, como a falta de infraestrutura, apoio financeiro e programas específicos voltados para o desenvolvimento de atletas femininas. No Brasil, a realidade é ainda mais difícil em áreas periféricas, onde as mulheres enfrentam grandes dificuldades para acessar recursos e instalações adequadas para a prática esportiva (Silva; Ribeiro, 2017).

Outro aspecto importante é a visibilidade das mulheres no esporte e sua cobertura midiática. Fink (2016) destaca que a menor cobertura midiática dos esportes femininos limita o reconhecimento das atletas e reduz suas oportunidades de patrocínio e apoio financeiro, o que reforça a marginalização do esporte feminino. Esse fenômeno também se reflete nas aulas de educação física, onde a falta de incentivo à prática de esportes "não tradicionais" para meninas contribui para a manutenção dos estereótipos de gênero.

Diversas estratégias têm sido sugeridas para promover a inclusão e combater as desigualdades. Programas como o "Girls in Sport" na Austrália, que oferece atividades adaptadas e desenvolve habilidades esportivas, têm mostrado resultados positivos, como o aumento da participação feminina e a mudança cultural nas escolas (Williams et al., 2021). A adoção de metodologias ativas e inclusivas no ensino da educação física também é fundamental para criar um ambiente mais igualitário, como argumentam Pedersen e Whitson (2019). Essas metodologias podem ajudar a quebrar estigmas e promover a reflexão sobre os papéis sociais de meninos e meninas, incentivando a participação ativa das meninas no esporte.

Além disso, a implementação de programas de incentivo à participação feminina e campanhas de conscientização sobre igualdade de gênero podem mudar a percepção cultural e proporcionar novas oportunidades para as meninas. Rodrigues e Souza (2022) sugerem que

tais iniciativas são eficazes para quebrar estereótipos e criar um ambiente mais inclusivo. A mídia escolar e comunitária também desempenha um papel importante ao destacar histórias de sucesso de atletas femininas, inspirando tanto meninas quanto meninos a questionar normas de gênero e abraçar a diversidade nas práticas esportivas.

A desconstrução de estereótipos de gênero tem sido uma questão central nas pesquisas relacionadas à educação física, especialmente porque este campo, por sua natureza, lida diretamente com práticas corporais que historicamente têm sido associadas a normas rígidas de gênero. A educação física escolar, ao promover a socialização através de atividades esportivas, oferece um contexto privilegiado para discutir e desafiar essas normas, o que justifica a relevância desta pesquisa.

O conceito de gênero, segundo Butler (2003), não se refere apenas a características biológicas, mas a uma construção social que implica expectativas e comportamentos atribuídos aos indivíduos com base no sexo. Essas construções sociais impõem restrições e expectativas sobre o que é "adequado" para meninos e meninas, e refletem-se nas práticas cotidianas, incluindo a educação física. Os estereótipos de gênero são construções sociais que associam certos comportamentos, interesses e habilidades a um gênero específico (Fine, 2010). Na educação física, por exemplo, as atividades consideradas "masculinas" frequentemente envolvem competitividade e força física, enquanto atividades "femininas" são associadas à delicadeza e à expressividade corporal (Gomes, 2017).

A educação física escolar tem sido reconhecida como um campo potencial para questionar e desafiar as normas de gênero (Silva, 2019). De acordo com Nascimento e Silva (2015), a prática de atividades físicas pode ser uma forma eficaz de desconstrução dos estereótipos, uma vez que oferece aos estudantes a oportunidade de vivenciar atividades além das expectativas tradicionais. A inversão de papéis de gênero nas práticas esportivas pode gerar experiências significativas para os alunos, que podem reconfigurar suas percepções sobre o que é "adequado" para cada gênero. Nesse sentido, as atividades que misturam ou invertem os papéis de gênero, como meninos praticando dança ou meninas jogando futebol, são exemplos claros de ações que podem promover uma reflexão crítica sobre as normas sociais estabelecidas (Cunha, 2018).

O uso de metodologias ativas, como a discussão reflexiva, a análise crítica e a vivência de atividades que rompem com os papéis tradicionais de gênero, pode ser um caminho efetivo para o desenvolvimento da conscientização e da empatia (Lima & Souza, 2016). Essas metodologias proporcionam aos alunos um ambiente seguro e estimulante, no

qual eles podem experimentar novas identidades e ressignificar suas experiências com relação ao gênero. Como apontado por Ramos (2019), a reflexão crítica nas aulas de educação física pode levar os alunos a questionar as normas sociais de gênero e compreender as implicações dessas normas em suas vidas cotidianas.

Embora o potencial da educação física na desconstrução dos estereótipos de gênero seja reconhecido, diversos desafios ainda precisam ser superados. A resistência à mudança por parte de alunos, professores e até mesmo da sociedade em geral pode dificultar a implementação de práticas inclusivas. No entanto, conforme apontam Oliveira e Martins (2020), é possível criar um ambiente de ensino mais inclusivo ao promover práticas pedagógicas que incentivem a reflexão crítica e o questionamento dos padrões de gênero. A efetividade dessas intervenções depende, portanto, da capacidade do educador em conduzir as atividades de forma que favoreçam a autonomia e o protagonismo dos alunos, ao mesmo tempo em que se estabelece um espaço para a expressão da diversidade.

Por fim, garantir o acesso igualitário a recursos e infraestrutura nas escolas é essencial. A disponibilização de instalações adequadas, equipamentos apropriados e programas de treinamento que atendam às necessidades das meninas são passos fundamentais para criar um ambiente de igualdade de oportunidades. Isso não só permite que as meninas desenvolvam suas habilidades, mas também as empodera a participar das atividades esportivas sem as limitações impostas pelos estereótipos de gênero.

3 METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa para compreender as percepções e experiências de alunos do 1º ano da Escola de Ensino Profissionalizante Dep. José Maria Melo, em Guaraciaba do Norte - CE, sobre estereótipos de gênero nas práticas corporais durante as aulas de educação física. O foco principal foi a desconstrução dos estereótipos de gênero e a promoção da igualdade nas atividades esportivas escolares.

Os participantes foram 45 alunos com idades entre 15 e 17 anos, sendo 24 mulheres e 21 homens. A turma foi escolhida por permitir a observação da interação dos alunos com os conceitos de gênero nas atividades físicas e esportivas.

A coleta de dados foi realizada com os seguintes instrumentos observar figura 1.

Figura 1 - Coletas de dados

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

1. **Exibição de vídeos**: A aula teve início com a apresentação de vídeos que exploraram a temática de gênero e sua conexão com as práticas esportivas, discutindo estereótipos e a divisão convencional dos esportes em categorias “masculinas” e “femininas”.
2. **Roteiro de discussão**: Após a apresentação dos vídeos, foi promovida uma discussão baseada nas seguintes questões:

- O que vocês entendem por gênero?
- Quais esportes associam a meninos e a meninas? Por quê?
- Como se sentem ao praticar esportes tradicionalmente associados ao outro gênero?

3. **Atividades práticas**: Os estudantes foram organizados em grupos e receberam uma lista de atividades físicas para identificar os estereótipos de gênero associados a elas, incluindo esportes considerados masculinos (como futebol) e femininos (como dança).
4. **Atividades de inversão de papéis de gênero**: Os meninos participaram de aulas de dança, enquanto as meninas jogaram futsal, atividades tradicionalmente ligadas a um gênero específico, com a intenção de fomentar a desconstrução de estereótipos.
5. **Discussão reflexiva**: Após as atividades práticas, ocorreu uma discussão acerca das experiências e percepções dos alunos, enfatizando as transformações em suas perspectivas sobre esportes e igualdade de gênero. A coleta de dados ocorreu em uma única aula de 50 minutos, por meio de observação direta durante as atividades práticas, respostas durante as discussões e anotações feitas pela professora, que também foi a principal pesquisadora do estudo.

A análise dos dados foi realizada de forma qualitativa e interpretativa, com o objetivo de identificar padrões e temas nas respostas dos alunos. As informações foram organizadas em categorias temáticas, incluindo percepções sobre esporte e gênero, experiências relacionadas à inversão de papéis e alterações nas atitudes em relação à igualdade de gênero.

Assim, a análise de conteúdo foi utilizada para examinar os relatos, identificando aspectos dos estereótipos de gênero nos esportes e a educação física, além das mudanças nas atitudes dos alunos após as atividades práticas.

Este estudo respeitou a privacidade e ao bem-estar dos participantes. Portanto, todos os alunos participaram voluntariamente, com pleno conhecimento dos objetivos da pesquisa, e as informações coletadas foram conduzidas de forma confidencial.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A proposta deste estudo foi explorar como a educação física pode contribuir para a desconstrução dos estereótipos de gênero, promovendo a igualdade e inclusão nas práticas corporais. A partir das atividades realizadas com os alunos do 1º ano da EEEP Dep. José Maria Melo, em Guaraciaba do Norte - CE, os resultados obtidos revelaram aspectos importantes sobre como os estereótipos de gênero influenciam a participação e percepção dos alunos nas atividades físicas e como essas normas podem ser desafiadas dentro do ambiente escolar (Figura 2).

Figura 2 – Categorias de análise de resultados

Fonte: Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

4.1 Participação Ativa e Identificação de Estereótipos

Durante as atividades de identificação de estereótipos de gênero nas práticas esportivas, os alunos demonstraram grande envolvimento e reflexão. Conseguiram identificar uma variedade de esportes tradicionalmente associados a um gênero específico, como futsal para meninos e dança para meninas. Esse momento foi crucial para que compreendessem, de forma mais consciente, como as normas culturais e sociais moldam e influenciam as expectativas e oportunidades de participação no esporte, algo que Bourdieu (2001) destaca ao

abordar como as estruturas sociais impõem categorias e estigmas, determinando práticas e comportamentos nas diferentes esferas da vida, incluindo o esporte.

O debate sobre o conceito de gênero permitiu que os alunos compartilhassem suas percepções pessoais e questionassem as noções preconcebidas acerca das habilidades físicas atribuídas aos sexos. A participação ativa nesse processo revelou que, embora o ambiente escolar ainda seja permeado por estereótipos de gênero, houve uma receptividade significativa para refletir sobre essas questões. Esse comportamento indica que os jovens estão dispostos a repensar e até desafiar os papéis tradicionais, o que está em consonância com as ideias de Freire (2005), que defende a educação como um meio de conscientização e transformação das práticas opressivas. Esse movimento de reflexão e questionamento constitui um passo importante para a promoção da igualdade de gênero nas atividades físicas, como já apontado por Souza (2010), que enfatiza o papel do esporte como um espaço de contestação dos estereótipos de gênero e promoção de novas representações sociais.

4.2 Inversão de Papéis de Gênero nas Atividades Físicas

A inversão dos papéis de gênero durante as atividades práticas foi um momento central da aula. Ao permitir que meninos praticassem dança e meninas jogassem futsal, o estudo buscou romper as barreiras impostas pelas normas de gênero sobre o que é considerado adequado para cada sexo. A experiência de meninos praticando dança, tradicionalmente associada ao universo feminino, revelou uma nova apreciação por parte dos alunos sobre as habilidades e o esforço físico exigidos por essa prática. Os meninos, inicialmente resistentes à atividade, relataram, ao final da aula, uma maior valorização da dança, destacando sua complexidade e os desafios físicos envolvidos. Esse comportamento reflete as discussões de Souza (2010), que destaca como a desconstrução de estereótipos pode promover novas formas de percepção sobre as habilidades físicas, independentemente do gênero.

Por outro lado, as meninas que participaram do futsal expressaram um empoderamento significativo. Elas se sentiram desafiadas e, ao mesmo tempo, motivadas a se engajar em uma atividade tradicionalmente associada aos meninos. Esse enfrentamento do estereótipo de gênero, ao se envolverem em um esporte considerado masculino, gerou uma percepção positiva sobre suas próprias habilidades físicas, além da confiança para se destacar em um espaço dominado por homens. A experiência vivida por essas meninas confirma as reflexões de Giddens (2006) sobre como a educação e a prática de atividades desafiadoras podem fortalecer a autoestima e promover a igualdade de gênero. O relato de empoderamento é

essencial, pois ilustra a importância de criar espaços que incentivem as meninas a desafiar as normas sociais e se engajar em práticas que tradicionalmente lhes são negadas.

4.3 Reflexões e Mudanças nas Percepções dos Alunos

A discussão reflexiva após as atividades revelou que os alunos passaram a questionar mais profundamente as expectativas sociais sobre o que é apropriado para cada gênero nas práticas esportivas. A mudança nas percepções foi evidente tanto entre os meninos quanto entre as meninas. Muitos expressaram que, após a inversão dos papéis, perceberam que as capacidades físicas não estão intrinsecamente ligadas ao gênero, mas ao interesse e ao esforço individual. Esse *insight* ressoa com as reflexões de Souza (2010), que destaca como a desconstrução de estereótipos de gênero no esporte pode expandir as possibilidades de engajamento e habilidade, independentemente das normas sociais.

O processo de reflexão gerou um ambiente mais igualitário nas discussões sobre esporte e gênero. Além disso, alguns alunos relataram que a atividade proporcionou uma sensação de liberdade para explorar novos esportes e atividades físicas sem o medo de serem julgados por suas escolhas, desafiando as normas tradicionais de gênero. Esses relatos indicam como a educação física pode ser uma ferramenta poderosa para quebrar barreiras de gênero e promover a igualdade, alinhando-se com as ideias de Freire (2005) sobre a educação como um processo de libertação e transformação social.

4.4 Contribuições para a Igualdade de Gênero na Educação Física

Os resultados desta pesquisa mostram que, por meio de estratégias educativas que envolvem a inversão de papéis de gênero e a reflexão crítica, é possível desafiar estereótipos de gênero e promover maior igualdade nas aulas de educação física. Ao questionar e reinterpretar as normas de gênero, a atividade ofereceu aos alunos a oportunidade de experimentar práticas esportivas normalmente restritas a seu gênero, ampliando suas percepções sobre o potencial de cada indivíduo, independentemente de seu sexo. Essa abordagem está alinhada com as ideias de Souza (2010), que aponta o esporte como um campo privilegiado para a desconstrução de estereótipos, possibilitando a redefinição de capacidades físicas e interesses de acordo com o esforço pessoal, e não com as expectativas sociais.

Esses resultados reforçam a importância de integrar questões de igualdade de gênero nas atividades educacionais. A desconstrução dos estereótipos de gênero não impacta apenas as práticas esportivas, mas também pode ter um efeito transformador nas formas como os

alunos se relacionam com as questões de igualdade de gênero em outros aspectos da vida cotidiana. Este impacto está em consonância com a visão de Freire (2005), que defende a educação como um meio de libertação, proporcionando aos indivíduos ferramentas para questionar e superar as normas opressivas que limitam o potencial humano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado com alunos do 1º ano da EEEP Dep. José Maria Melo, em Guaraciaba do Norte - CE, demonstrou que a educação física tem um papel crucial na desconstrução de estereótipos de gênero e na promoção da igualdade e inclusão. Ao investigar a influência das normas de gênero nas práticas corporais, a pesquisa revelou como as atividades educativas podem desafiar as percepções tradicionais e incentivar uma reflexão crítica sobre os papéis de gênero no contexto esportivo.

Os resultados mostraram que os alunos participaram ativamente das discussões e das atividades propostas, identificando os estereótipos de gênero associados a determinadas práticas esportivas. A inversão dos papéis de gênero, como os meninos praticando dança e as meninas jogando futsal, possibilitou que os estudantes vivenciassem experiências transformadoras. Meninos relataram uma nova apreciação pela dificuldade e pelas habilidades exigidas em atividades tradicionalmente femininas, como a dança. Já as meninas, ao jogarem futsal, se sentiram empoderadas e positivamente desafiadas, quebrando barreiras relacionadas à exclusividade de certos esportes para o gênero masculino.

Este estudo contribui para a reflexão sobre a igualdade de gênero na educação física, confirmando a relevância de atividades que invertem estereótipos e promovem a inclusão. As atividades propostas demonstraram ser eficazes em mudar as percepções dos alunos sobre as capacidades esportivas associadas ao gênero, reforçando a ideia de que tais estereótipos devem ser questionados não apenas dentro das aulas de educação física, mas também na vida cotidiana.

Portanto, a pesquisa mostra que a educação física pode ser uma ferramenta poderosa para promover a igualdade de gênero, ao mesmo tempo em que desafia normas sociais profundamente enraizadas. Ao integrar essas práticas em outras disciplinas escolares, seria possível criar um ambiente mais inclusivo e equitativo para todos os estudantes.

Embora este estudo tenha fornecido importantes *insights*, há espaço para expandir a pesquisa em contextos mais amplos. Futuros estudos poderiam explorar a aplicação dessas

práticas em diferentes realidades educacionais, considerando variáveis como o contexto socioeconômico e cultural. Também seria relevante investigar o impacto dessas atividades a longo prazo, para verificar se as mudanças nas percepções de gênero se mantêm após o término da intervenção.

Além disso, a pesquisa poderia se aprofundar na formação de professores de educação física, para entender como eles percebem e aplicam práticas de desconstrução de estereótipos em suas aulas, além de explorar a eficácia de programas de capacitação voltados para a igualdade de gênero na educação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. F.; VIEIRA, M. A. Gênero e esporte: desafios e superações nas aulas de educação física. ***Revista Brasileira de Educação Física***, v. 36, n. 2, p. 110-118, 2021.

ALTAMANN, A. Desigualdades de acesso à infraestrutura esportiva no Brasil. ***Revista Brasileira de Educação Física***, v. 35, p. 142-158, 2011.

BOURDIEU, P. (2001). **A distinção: Crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp.

BUTLER, Judith. ***Gênero Trouble: Feminismo e a Subversão da Identidade***. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COOKY, C.; MESSNER, M. A. Gender in the sport media: Gender inequalities in sport culture. In: ***International review for the sociology of sport***, 2018.

DARIDO, S. H. Educação física escolar e a questão de gênero: Reflexões e desafios. ***Revista Brasileira de Estudos de Gênero***, v. 2, n. 1, p. 13-28, 2004.

FERREIRA, R. S.; ALMEIDA, L. P. Formação de professores e a questão de gênero na educação física. ***Revista Brasileira de Ciências do Esporte***, v. 39, p. 17-26, 2020.

FINE, Michelle. Sexuality, Schooling, and Adolescent Females: The Missing Discourse of Desire. In: ***Gender and Education***, 22(2), 2010.

FREIRE, P. (2005). **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GIDDENS, A. (2006). **Sociologia**. São Paulo: Editora Atlas.

SOUZA, R. (2010). **Gênero e sexualidade: Reflexões sobre práticas e estereótipos no esporte**. Rio de Janeiro: Editora FGV.

GOELLNER, S. Gender and Sports in Brazil: Football and its Feminine Players. ***International Journal of Sports Sociology***, v. 45, p. 130-142, 2018.

GOMES, Mariana. Educação Física, Gênero e Inclusão: Repensando as Práticas e os Estereótipos. ***Revista Brasileira de Educação Física***, v. 28, n. 1, p. 47-56, 2017.

GOMES, A.; LIMA, A. As barreiras culturais nas aulas de educação física. ***Revista Brasileira de Sociologia do Esporte***, v. 27, n. 3, p. 119-135, 2021.

KNJNIK, S.; VASCONCELOS, D. A. Esporte e desigualdade: O caso do Brasil. ***Revista Brasileira de Estudos de Gênero***, v. 9, n. 1, p. 33-48, 2017.

LIMA, Rosângela; SOUZA, Cleusa. ***Metodologias Ativas na Educação Física:*** *Reflexões sobre Inclusão e Diversidade*. São Paulo: Editora da Universidade, 2016.

LOUREIRO, A. Gênero e educação física: uma perspectiva crítica. ***Revista de Educação Física Escolar***, v. 22, p. 49-61, 2010.

NASCIMENTO, Ana Lúcia; SILVA, Lúcia Helena. ***Desconstrução de Gênero e Práticas Corporais: Reflexões sobre a Educação Física Escolar***. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

OLIVEIRA, A. M.; MOURÃO, M. C. A discriminação no futebol feminino: Entre preconceito e inclusão. ***Revista Brasileira de Ciências Sociais e Esportivas***, v. 22, p. 39-50, 2019.

OLIVEIRA, Luciana; MARTINS, João. A Inclusão de Gênero na Educação Física Escolar: Desafios e Potencialidades. ***Revista Brasileira de Educação***, v. 25, n. 2, p. 65-78, 2020.

OLIVEIRA, M.; SANTOS, P. A desigualdade de gênero no esporte escolar. ***Revista Brasileira de Educação Física e Esporte***, v. 30, p. 243-257, 2020.

PEDERSEN, P. M.; WHITSON, D. S. ***Sport and Society:*** *a Critical Sociological Perspective*. New York: Routledge, 2019.

RAMOS, Fernanda. A Educação Física como Promotora de Inclusão de Gênero: Um Estudo sobre a Prática Escolar. ***Revista Brasileira de Educação Física***, v. 32, n. 4, p. 113-121, 2019.

RODRIGUES, D. S.; SOUZA, T. C. Programas de incentivo à participação feminina na educação física. ***Revista de Educação Física Escolar***, v. 38, p. 45-59, 2022.

SILVA, F.; RIBEIRO, E. A desigualdade de acesso a recursos esportivos: O caso das mulheres no Brasil. ***Revista Brasileira de Ciências do Esporte***, v. 39, p. 17-26, 2017.

SILVA, Jorge. A Educação Física e a Desconstrução dos Estereótipos de Gênero: Um Estudo de Caso. ***Revista Brasileira de Educação Física***, v. 36, n. 1, p. 29-39, 2019.

SILVA, M. R.; PEREIRA, P. Gênero e participação no esporte escolar: desafios e perspectivas. ***Revista Brasileira de Educação Física***, v. 44, p. 53-65, 2019.

SOUZA, R. (2010). **Gênero e sexualidade:** reflexões sobre práticas e estereótipos no esporte. Rio de Janeiro: Editora FGV.

CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO DA EEM FRANCISCO MIGUEL DE ANDRADE

Technical Program in Business Administration at Francisco Miguel de Andrade Public High Schoo

Kátia Keylly Feitosa da Silva[1]
Francisco Lucas Nicolau da Silva[2]

Resumo:
O presente estudo aborda a reestruturação do Ensino Médio noturno na rede estadual do Ceará, com foco na 2ª série e nas mudanças promovidas pelo Novo Ensino Médio. A organização curricular por áreas do conhecimento, aliada à Formação Técnica e Profissional, visa atender estudantes que conciliam trabalho e estudo, promovendo inclusão e formação integral. O cenário é composto por escolas públicas com um público jovem, em situação de vulnerabilidade, e com desafios de permanência escolar. O ensino noturno, nesse contexto, surge como estratégia de combate às desigualdades educacionais. O objetivo geral é analisar os impactos pedagógicos e sociais da implementação dessa nova estrutura, verificando sua eficácia na promoção da equidade educacional e na preparação dos alunos para o mercado de trabalho e a cidadania. A pesquisa adota metodologia qualitativa, com análise documental, entrevistas e questionários com estudantes, professores e gestores. Referências como Freire (1996), Saviani (2007) e Arroyo (2011), além de diretrizes oficiais, fundamentam a discussão. Os resultados apontam maior engajamento, redução da evasão e fortalecimento de projetos de vida. Os impactos incluem avanços na equidade e ampliação de oportunidades. Em termos de cidadania, as escolas noturnas assumem papel formativo essencial, consolidando-se como espaços de resistência, inclusão e transformação social.

Palavras-chave: Administração; Ensino; Educação; Inclusão; Equidade.

Abstract:
This study addresses the restructuring of evening high school education in the state school system of Ceará, with a focus on the 10th grade (2nd year) and the changes brought about by the New High School Reform. The curriculum organization by areas of knowledge, combined with Technical and Vocational Education, aims to serve students who balance work and study, promoting inclusion and holistic development. The context comprises public schools with a young population, often in vulnerable situations and facing challenges related to school retention. In this setting, evening education emerges as a strategy to combat educational inequalities. The general objective is to analyze the pedagogical and social impacts of implementing this new structure, assessing its effectiveness in promoting educational equity and preparing students for the labor market and active citizenship. The research adopts a qualitative methodology, including document analysis, interviews, and questionnaires with students, teachers, and school administrators. The discussion is grounded

[1] Especialização em Sociologia pela FATAP (2021). Professora temporária da rede pública estatual SEDUC/CE. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8345-941X
[2] Especialista em Novas Tecnologias Aplicadas a Educação pela ACESITA (2023). Professor efetivo de matemática. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4806-935X

in authors such as Freire (1996), Saviani (2007), and Arroyo (2011), as well as official educational guidelines. The results indicate greater student engagement, a reduction in dropout rates, and the strengthening of life projects. The impacts include advances in equity and expanded opportunities. In terms of citizenship, evening schools play a crucial formative role, becoming spaces of resistance, inclusion, and social transformation.

Keywords: *Administration; Teaching; Education; Inclusion; Equity.*

1 INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira tem passado por profundas transformações estruturais e pedagógicas nas últimas décadas, orientadas por políticas voltadas à promoção da inclusão, equidade e qualidade. Um dos desafios persistentes nesse processo é o atendimento aos estudantes do período noturno, geralmente jovens trabalhadores oriundos de contextos marcados pela vulnerabilidade social. Esses estudantes conciliam rotinas exaustivas de trabalho e responsabilidades familiares com a escola, enxergando na educação uma via concreta de transformação. Assim, torna-se urgente a construção de propostas curriculares que dialoguem com seus tempos, trajetórias e projetos de vida.

No estado do Ceará, as mudanças ganharam novo impulso com a implementação da Lei nº 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio, e mais recentemente com a regulamentação da Lei nº 14.945/2024, voltada à oferta de Formação Técnica e Profissional (FTP). A proposta reorganiza o currículo por meio da articulação entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, inserindo percursos de qualificação técnica como alternativa para aproximar a escola das realidades juvenis, conectar formação cidadã e mundo do trabalho e ampliar as possibilidades de inserção social e profissional. Mais do que uma adequação à legislação, essa reestruturação busca oferecer respostas concretas às demandas de estudantes de contextos periféricos e rurais.

Este artigo tem como campo empírico a Escola de Ensino Médio Francisco Miguel de Andrade, localizada no município de Campos Sales, interior do Ceará. A instituição atende predominantemente estudantes da zona rural, filhos e filhas de agricultores, que enfrentam longos deslocamentos, escassez de recursos materiais, insegurança alimentar e desafios para permanência escolar. Diante dessa realidade, a pesquisa procura compreender como a proposta de FTP impacta as vivências escolares desses jovens e contribui para sua permanência e o desenvolvimento de projetos de vida mais autônomos e significativos.

Parte-se da hipótese de que a implantação da FTP no período noturno pode representar uma estratégia eficaz para combater a evasão, promover maior engajamento estudantil e

estimular a elaboração de projetos de vida mais consistentes. Acredita-se que uma formação técnica que se articule às realidades do campo e aos anseios dos estudantes pode fortalecer identidades, valorizar saberes tradicionais e favorecer a inserção no mundo do trabalho com dignidade.

A escassez de estudos sobre o Novo Ensino Médio noturno em territórios vulneráveis justifica a relevância desta pesquisa. Ao escutar ativamente os sujeitos impactados pela política, pretende-se contribuir para a construção de modelos educacionais mais democráticos, sensíveis às múltiplas juventudes da escola pública. Além disso, os achados podem subsidiar políticas públicas voltadas à efetivação do direito à educação de qualidade para todos, inclusive no turno da noite.

O objetivo geral do estudo é analisar os impactos da reestruturação do Ensino Médio noturno com formação técnica na trajetória dos estudantes, considerando dimensões pedagógicas, sociais e identitárias. O primeiro objetivo específico consistiu em compreender como os discentes percebem as mudanças promovidas pela reforma. Os dados apontam que muitos reconhecem a proposta como tentativa de tornar a escola mais atrativa e conectada com suas realidades. A valorização dos conteúdos técnicos e a possibilidade de pensar o futuro profissional são aspectos destacados pelos jovens. No entanto, também emergiram incertezas quanto à estrutura do currículo, à validade dos certificados e à aplicabilidade das competências desenvolvidas. O processo de implementação ainda carece de mais clareza, acolhimento e participação estudantil.

No que tange ao segundo objetivo, que buscou analisar a influência dos itinerários técnicos na formação profissional e cidadã dos estudantes, os resultados revelam efeitos ambíguos. De um lado, há valorização do conhecimento técnico como via de inserção no mercado de trabalho, especialmente em regiões com baixo índice de formalização. De outro, identificam-se fragilidades na efetivação da formação cidadã, como a dificuldade em articular teoria e prática no contexto noturno e a ausência de uma formação política mais consistente. A proposta ainda precisa avançar no sentido de fomentar uma cidadania crítica e participativa.

Já o terceiro objetivo tratou dos desafios e possibilidades percebidos na implementação da reforma no turno noturno. Entre os principais obstáculos estão a exaustão física dos estudantes, as limitações da infraestrutura escolar, a escassez de profissionais qualificados e a sobrecarga docente diante das novas demandas. Tradicionalmente, a noite escolar possui um ritmo mais enxuto, o que exige práticas pedagógicas inovadoras e maior planejamento institucional. Apesar das dificuldades, o novo modelo tem despertado

sentimentos de pertencimento e de valorização da escola como espaço de construção de sonhos e de oportunidades concretas.

A escola tem buscado implementar os itinerários formativos de forma contextualizada, articulando teoria e prática com certificações reconhecidas pelo mercado. Estratégias como flexibilização curricular, uso de metodologias diversificadas e valorização dos saberes locais têm sido adotadas. O currículo técnico tem sido ajustado à realidade regional, com temas como agricultura familiar, tecnologias sustentáveis e cooperativismo. No entanto, a prática revela obstáculos importantes: escassez de materiais, ausência de espaços adequados para aulas práticas, carência de formação docente e o cansaço dos estudantes após longas jornadas de trabalho. Esses fatores exigem atenção institucional e estratégias pedagógicas que respeitem as particularidades do público atendido.

Mesmo diante das limitações, a reforma tem gerado impactos positivos. Muitos estudantes relatam aumento da autoestima, construção mais clara de seus projetos de vida e maior interesse pela permanência na escola. A formação técnica agregada ao Ensino Médio tem sido vista como oportunidade concreta de transformação e mobilidade social. O sentimento de pertencimento e o reconhecimento do valor da educação são elementos que se fortalecem a partir dessa proposta curricular.

A originalidade da pesquisa reside em seu foco no Ensino Médio noturno, segmento historicamente negligenciado pelas políticas e pesquisas educacionais. Ao dar centralidade às vozes dos estudantes, busca-se contribuir para a formulação de políticas públicas mais sensíveis à diversidade das juventudes e aos desafios concretos enfrentados por elas. Compreende-se que reformas educacionais precisam ser construídas com base na escuta ativa dos sujeitos envolvidos e no reconhecimento de suas condições reais de existência.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa dialoga com autores como Dermeval Saviani (2007), defensor de uma educação comprometida com a formação integral; Paulo Freire (1996), que valoriza o protagonismo dos sujeitos; Miguel Arroyo (2011), que analisa a juventude em sua dimensão histórica e social; Gaudêncio Frigotto (2019) e Marise Ramos (2021), que refletem criticamente sobre a formação técnica no ensino médio. Além disso, fundamenta-se em documentos legais como a BNCC, o PNE e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. A articulação entre esses referenciais teóricos e normativos sustenta uma análise crítica da política educacional, centrada na defesa de uma escola pública, democrática e de qualidade social.

Metodologicamente, foi adotada uma abordagem qualitativa, com estudo de caso na EEM Francisco Miguel de Andrade. Foram utilizados instrumentos como análise documental, entrevistas com docentes e questionários aplicados a estudantes da 2ª série do Ensino Médio noturno. Os dados foram organizados em categorias analíticas que permitem captar os efeitos objetivos da política e as percepções subjetivas dos envolvidos. Ao optar por uma perspectiva interpretativa, buscou-se compreender os sentidos atribuídos à reforma educacional no cotidiano escolar, reconhecendo que os impactos de uma política se expressam nas relações, narrativas e sentidos atribuídos ao saber.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A reestruturação do Ensino Médio noturno na rede estadual do Ceará, com foco na 2ª série, insere-se em um contexto mais amplo de transformações nas políticas educacionais brasileiras a partir da promulgação da Lei nº 13.415/2017. Essa lei reformulou a organização curricular do Ensino Médio, introduzindo os Itinerários Formativos e a possibilidade de aprofundamento em áreas específicas, como a Formação Técnica e Profissional (FTP), com o objetivo de flexibilizar o currículo e torná-lo mais atrativo aos jovens.

No entanto, para analisar os efeitos dessa reforma no contexto da Educação Pública noturna, especialmente na EEM Francisco Miguel de Andrade, em Campos Sales (CE), é necessário discutir os fundamentos teóricos que sustentam o direito à educação, a função social da escola pública, o papel da FTP e as especificidades do ensino noturno. Trata-se de compreender como esses elementos se articulam e quais os desafios que emergem para a garantia de uma formação de qualidade, equitativa e integral.

A escola pública brasileira tem uma longa trajetória marcada pela luta pela universalização do acesso e pela superação das desigualdades. Segundo Saviani (2007), o processo de democratização da educação no Brasil sempre ocorreu de forma tensionada, sendo necessário compreender a dualidade estrutural que historicamente dividiu o ensino entre uma formação voltada às elites e outra destinada às classes populares. Essa dualidade é ainda mais evidente quando se observa a oferta de Ensino Médio no período noturno, tradicionalmente direcionada a trabalhadores, jovens em vulnerabilidade e adultos em retomada da escolarização.

O ensino noturno, conforme Arroyo (2011), precisa ser compreendido a partir das condições concretas de vida de seus sujeitos. É uma escola marcada pela resistência, pela heterogeneidade e pelo esforço de conciliar trabalho, estudo e vida familiar. Arroyo critica a desvalorização simbólica e material atribuída à "escola da noite" e propõe uma pedagogia que reconheça e valorize os saberes e trajetórias dos estudantes que frequentam esse turno. Ele afirma que: “A escola noturna é a escola da exclusão que resiste. É o último território de direito ao conhecimento e à cidadania de milhões de jovens e adultos” (ARROYO, 2011, p. 59).

Nesse sentido, a introdução da FTP na 2ª série do noturno, como ocorre na rede estadual cearense, pode ser compreendida tanto como uma oportunidade de valorização do currículo quanto como um risco de aprofundamento das desigualdades, caso não seja acompanhada de uma proposta pedagógica crítica e inclusiva. A FTP, quando articulada à formação geral, pode promover a chamada formação unilateral, conceito desenvolvido por autores como Frigotto (2005) e Ciavatta et al. (2012), que defendem uma educação capaz de integrar saberes técnicos, científicos, culturais e éticos.

Frigotto (2005) alerta para o perigo de uma formação instrumental, voltada exclusivamente para o mercado de trabalho. Para ele, a FTP não deve ser confundida com adestramento técnico. Ao contrário, precisa estar articulada a um projeto de educação emancipadora, que reconheça os estudantes como sujeitos históricos e ativos na construção de seus projetos de vida. Esse entendimento vai ao encontro das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), que defendem uma formação que contemple não apenas o domínio de competências técnicas, mas também o desenvolvimento de capacidades cognitivas, comunicativas e sociais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2018, reforça a ideia de formação integral, ao estabelecer competências gerais que abrangem desde o pensamento científico até a empatia, o protagonismo juvenil e a responsabilidade social. Embora a BNCC não detalhe a FTP, ela orienta os sistemas educacionais a promoverem uma formação que dialogue com o mundo do trabalho, sem perder de vista a dimensão humana e ética da educação.

É nesse contexto que o Ceará implementa o modelo de FTP no noturno, ofertando 12 horas semanais de formação técnica a partir da 2ª série. No caso da EEM Francisco Miguel de Andrade, essa organização curricular tem permitido a oferta de cursos técnicos articulados ao Ensino Médio, com certificação intermediária ao final da 3ª série. Isso representa uma

ampliação de oportunidades para os estudantes, que passam a acessar formações valorizadas no mercado de trabalho local e regional.

Entretanto, essa proposta esbarra em diversos desafios. Em primeiro lugar, está a questão da permanência escolar. Muitos estudantes do noturno enfrentam dificuldades de locomoção, jornadas exaustivas de trabalho, responsabilidades familiares e escassez de recursos. Dayrell (2003) aponta que a escola precisa considerar os múltiplos projetos de vida dos jovens, suas aspirações, suas vulnerabilidades e seu contexto social. A flexibilização curricular, nesse caso, precisa vir acompanhada de políticas de assistência estudantil, acolhimento psicossocial e estratégias pedagógicas adequadas à realidade dos alunos.

Além disso, a efetividade da FTP depende de condições adequadas de infraestrutura, equipamentos, formação docente e articulação com o setor produtivo. Segundo Gatti e Barretto (2009), a equidade na educação só será possível se houver investimento público consistente e políticas que garantam a todos os estudantes as mesmas condições de acesso, permanência e sucesso escolar. Não basta oferecer cursos técnicos: é preciso garantir que os estudantes tenham tempo, saúde e motivação para frequentá-los e concluí-los.

A perspectiva crítica da FTP também exige uma concepção ampliada de trabalho. Kuenzer (2011) destaca que a educação para o trabalho deve superar a lógica da empregabilidade imediata e promover a compreensão dos processos produtivos, das relações sociais e das estruturas econômicas. Essa abordagem é particularmente importante no noturno, onde muitos estudantes já estão inseridos no mundo do trabalho e podem contribuir com experiências significativas para o processo formativo.

A escola, portanto, precisa ser um espaço de mediação entre os saberes escolares e os saberes da vida. Carrano (2010) e Dayrell (2003) sugerem que o currículo escolar precisa dialogar com as juventudes, compreendendo-as não como problema, mas como potência. A FTP no noturno pode ser uma via de valorização das juventudes populares, desde que ancorada em uma proposta crítica, que reconheça seus direitos e promova o acesso ao conhecimento científico e tecnológico de forma igualitária.

Outro ponto relevante na discussão é o papel dos professores e da gestão escolar na efetivação dessa nova proposta curricular. A implementação da FTP demanda não apenas novos conteúdos, mas novas metodologias, avaliações e formas de organização do trabalho pedagógico. Isso exige formação continuada, valorização docente e tempos institucionais para planejamento coletivo. Segundo Ciavatta et al. (2012), a articulação entre teoria e prática,

entre formação geral e técnica, só será possível se os educadores forem protagonistas desse processo.

No caso específico da EEM Francisco Miguel de Andrade, a reestruturação da 2ª série noturna com formação técnica tem se mostrado uma experiência inovadora, mas ainda marcada por contradições. A proposta curricular está em construção e enfrenta as limitações de um contexto social e econômico desafiador. No entanto, ao oferecer aos estudantes uma formação mais ampla, com certificações intermediárias e possibilidades de inserção no mundo do trabalho, contribui para a valorização do noturno como espaço legítimo de formação.

Essa experiência se insere no esforço mais amplo de superação da histórica desvalorização do ensino noturno. Cavalleiro (2001) já denunciava que a escola da noite era vista como "resíduo", como espaço de segunda categoria. Mudar essa percepção exige ações concretas de valorização: melhoria da infraestrutura, currículo contextualizado, protagonismo juvenil, escuta ativa da comunidade e ações afirmativas que enfrentem as desigualdades raciais, de gênero e de classe.

É necessário destacar o papel do Estado como garantidor do direito à educação. A FTP no noturno só se consolidará como política pública se for parte de um projeto de desenvolvimento social, que articule educação, trabalho, assistência e cidadania. A reforma do Ensino Médio precisa ser mais do que uma mudança curricular: deve representar um compromisso com a justiça educacional e com o enfrentamento das desigualdades estruturais que ainda marcam a escola pública brasileira.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com delineamento descritivo-analítico, voltada à compreensão dos impactos pedagógicos e sociais da implementação da nova organização curricular do Ensino Médio noturno, com ênfase na 2ª série e na inclusão da Formação Técnica e Profissional (FTP). A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de captar, com profundidade e sensibilidade, as percepções, experiências e sentidos construídos pelos sujeitos envolvidos em um contexto marcado por múltiplas dimensões — educacionais, sociais, culturais e políticas — que não se esgotam em dados numéricos ou respostas objetivas.

Inspirando-se nos pressupostos de Bogdan e Biklen (1994), que defendem que a pesquisa qualitativa busca compreender o significado que as pessoas atribuem às suas ações,

às suas experiências e aos contextos em que estão inseridas, o presente estudo procurou escutar os estudantes em sua integralidade. A intenção foi criar um ambiente de confiança e acolhimento, sobretudo durante as aulas da base técnica e da formação para a cidadania, onde os jovens se sentem mais à vontade para expressar seus sentimentos, desejos, dificuldades e projetos de vida. A escuta ativa e informal foi essencial para garantir que os estudantes não se sentissem submetidos a uma entrevista tradicional, mas sim convidados a refletir, com liberdade, sobre suas vivências escolares.

O campo empírico da pesquisa é a Escola de Ensino Médio Francisco Miguel de Andrade, localizada no município de Campos Sales, região Sul do Ceará. A escola atende majoritariamente estudantes oriundos da zona rural, filhos e filhas de agricultores e agricultoras familiares. Essa realidade social, marcada por desafios históricos no acesso à educação, torna-se central para o estudo, pois permite analisar como a implementação do Novo Ensino Médio noturno se articula (ou não) com os projetos de vida desses jovens e suas trajetórias escolares.

A escolha da unidade escolar deu-se por critérios intencionais, considerando a oferta do turno noturno com turmas da 2ª série já organizadas segundo o novo modelo curricular e a existência da FTP como parte dos itinerários formativos. Tais características possibilitaram o acompanhamento direto das experiências escolares e dos efeitos da nova organização curricular no cotidiano pedagógico da escola, com destaque para os momentos em que os alunos espontaneamente compartilhavam suas opiniões durante as aulas, especialmente quando os conteúdos dialogavam com a realidade social, econômica e emocional que vivenciam fora do espaço escolar.

A coleta de dados foi realizada por meio da triangulação metodológica, envolvendo análise documental, entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários. Essa combinação de técnicas buscou garantir maior robustez à análise, valorizando tanto os registros oficiais quanto as vozes dos sujeitos que vivem as transformações no dia a dia escolar.

3.1 Análise documental

A análise documental consistiu no exame de legislações, diretrizes, propostas curriculares e documentos institucionais que fundamentam a implementação do Novo Ensino Médio e da FTP. Entre os principais documentos analisados, destacam-se:

- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;

- Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC);
- Projeto Político-Pedagógico da escola;
- Matrizes curriculares da 2ª série do Ensino Médio noturno;
- Relatórios da Crede 18 sobre a implantação do Novo Ensino Médio na região.

A análise foi orientada pela técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), permitindo identificar categorias temáticas, relações entre os dispositivos legais e a prática pedagógica, além de contradições entre as intenções do currículo e sua efetivação concreta no cotidiano escolar.

3.2 Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas foram realizadas com estudantes e professores da 2ª série do Ensino Médio noturno. A escolha pelo modelo semiestruturado deve-se à flexibilidade que o instrumento oferece, permitindo que o entrevistador acompanhe os temas previamente estabelecidos, sem limitar a espontaneidade dos participantes.

Além das entrevistas informais, muitos dados qualitativos foram extraídos de diálogos informais com os estudantes, durante as aulas de base técnica e de formação para a cidadania, nas quais os jovens expressavam seus desejos, críticas, sonhos e frustrações em relação à escola e ao futuro. Esses momentos de conversa, muitas vezes espontâneos, revelaram-se tão ou mais ricos do que os instrumentos padronizados, pois os estudantes se sentiam mais confiantes para falar de si, sem receio de julgamentos.

Os roteiros das entrevistas foram organizados em torno dos seguintes temas:

- Sentidos atribuídos à escola e à formação técnica;
- Percepções sobre o Ensino Médio noturno;
- Desafios enfrentados com a nova organização curricular;
- Expectativas quanto ao futuro profissional e à inserção no mundo do trabalho;
- Impactos da FTP na aprendizagem, autoestima e cidadania.

3.3 Análise dos dados

A análise dos dados seguiu a técnica de análise de conteúdo temática, conforme proposta por Bardin (2011), que permite organizar o material empírico em categorias e subcategorias, identificando padrões, tensões e sentidos emergentes. O processo envolveu

leituras sucessivas, codificação das falas e categorização dos dados, priorizando a escuta sensível e o respeito à singularidade de cada narrativa.

A triangulação entre documentos, entrevistas (formais e informais) e questionários ampliou a profundidade da análise, conforme defendido por Flick (2009) e Minayo (1994), favorecendo uma compreensão mais ampla e humanizada das dinâmicas envolvidas na implantação da FTP no Ensino Médio noturno.

3.4 Limitações e aspectos éticos

Entre as limitações da pesquisa, destaca-se o recorte geográfico e institucional, que restringe a generalização dos resultados para outras realidades escolares. Além disso, o pouco tempo de implementação da FTP no turno noturno limita a avaliação de impactos mais duradouros na vida dos estudantes.

Ainda assim, a pesquisa contribui de forma significativa para o debate sobre a política educacional do Novo Ensino Médio, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social e educacional, nos quais a escuta dos estudantes revela aspectos muitas vezes invisibilizados pelas estatísticas.

A afetividade, o cuidado com a escuta e o respeito à história de vida dos estudantes foram pilares do trabalho de campo, reafirmando o compromisso com uma pesquisa comprometida com a realidade dos sujeitos que vivem, sonham e resistem nos espaços escolares.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A pesquisa realizada em 2024 sobre a implementação do Novo Ensino Médio noturno com Formação Técnica e Profissional (FTP) na EEM Francisco Miguel de Andrade, em Campos Sales, Ceará, revelou importantes impactos pedagógicos e sociais dessa política educacional em um contexto de vulnerabilidade. A escola atende majoritariamente estudantes da zona rural, filhos e filhas de agricultores, enfrentando desafios que vão desde a infraestrutura escolar até as condições de permanência dos alunos.

Desde o início da implementação, a reestruturação curricular com inclusão de itinerários formativos técnicos transformou a proposta pedagógica. A análise dos dados coletados por meio de entrevistas, questionários e documentos evidenciou que, apesar do

entusiasmo inicial de estudantes e professores com a proposta da FTP, a execução enfrentou obstáculos materiais, organizacionais e pedagógicos.

Um dos resultados centrais diz respeito à valorização da qualificação técnica pelos estudantes. A maioria vê na FTP uma oportunidade concreta de transformar suas vidas por meio da educação, especialmente em regiões marcadas pela informalidade no trabalho e pela escassez de oportunidades. Jovens demonstraram entusiasmo com a possibilidade de concluir o Ensino Médio com uma certificação profissional, o que poderia facilitar o acesso ao mercado ou incentivar a criação de pequenos negócios.

Entretanto, essa expectativa positiva contrasta com limitações estruturais. A ausência de laboratórios adequados, materiais específicos e profissionais técnicos qualificados comprometeu a qualidade da formação. Essas deficiências, apontadas por professores e gestores, destacam a necessidade de maior investimento do poder público para que a política se efetive com equidade, especialmente em escolas do interior.

Do ponto de vista pedagógico, os professores relataram sobrecarga e insegurança frente às novas demandas. Muitos atuam em áreas da Formação Geral e nos componentes técnicos, sem formação adequada para isso. A dificuldade de conectar os conteúdos da FTP às realidades locais e aos interesses dos estudantes também foi um ponto recorrente, evidenciando a urgência de programas de formação continuada voltados ao ensino noturno e às especificidades das juventudes atendidas.

A relação dos estudantes com o turno noturno também foi foco da pesquisa. Para a maioria, essa é a única possibilidade de estudar, pois o período diurno é dedicado ao trabalho agrícola, às tarefas domésticas ou ao cuidado com familiares. Isso torna o ensino noturno uma política essencial de inclusão. No entanto, os desafios são grandes: cansaço, evasão escolar e baixo rendimento, especialmente nas disciplinas técnicas que exigem maior concentração e experimentação prática.

As entrevistas revelaram sentimentos ambíguos: de um lado, valorização pela oportunidade de qualificação; de outro, frustração diante de dificuldades como a falta de transporte adequado, ausência de alimentação e falta de orientação profissional individualizada. Esses fatores afetam diretamente o desempenho e a permanência dos estudantes.

Do ponto de vista da gestão escolar, a FTP exigiu reorganização institucional: readequação de horários, espaços físicos e maior articulação com a Secretaria da Educação. Apesar de reconhecerem os méritos da política, os gestores apontaram a falta de apoio técnico

e financeiro como entraves à efetividade do projeto. A dificuldade de comunicar à comunidade escolar, especialmente às famílias, os objetivos da FTP também foi mencionada, revelando a importância de estratégias de sensibilização e diálogo entre escola e família.

Os técnicos das Credes contribuíram com uma visão regional da política. Destacaram avanços, mas também alertaram para a fragilidade da implementação devido à carência de uma política estruturada de formação docente e à desigualdade de infraestrutura entre as escolas. Notaram ainda que o ensino noturno segue sendo tratado como alternativa, o que reforça desigualdades dentro da rede pública.

Durante a própria realização da pesquisa, surgiram obstáculos relacionados à rotina dos sujeitos. A coleta de dados exigiu flexibilidade da equipe diante do cansaço dos estudantes e professores no turno noturno. A pandemia de Covid-19 também teve efeitos persistentes na organização escolar e na disponibilidade de participantes. Ainda assim, a comunidade escolar demonstrou grande receptividade e contribuiu significativamente para o êxito da investigação.

Os achados confirmam os pressupostos teóricos do estudo: a FTP representa uma possibilidade de valorização da trajetória escolar dos jovens trabalhadores, mas sua implementação ainda carece de estrutura adequada, formação docente específica e acompanhamento pedagógico contínuo. A proposta dos itinerários formativos possui potencial emancipador, desde que adaptada às realidades locais, como a dos estudantes do campo.

A pesquisa também mostrou que, quando bem implementada, a FTP contribui para fortalecer a identidade estudantil. Muitos jovens passaram a se enxergar como “profissionais em formação”, o que impactou positivamente sua autoestima e suas expectativas de futuro. No entanto, essa valorização só se sustenta quando há suporte institucional e simbólico por parte da escola e do sistema educacional

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, realizada em 2024 na EEM Francisco Miguel de Andrade, localizada no município de Campos Sales, Ceará, buscou compreender os impactos pedagógicos e sociais da implementação do Novo Ensino Médio noturno com Formação Técnica e Profissional (FTP). Inserida em um contexto educacional marcado por desigualdades históricas e estruturais, a escola atende majoritariamente estudantes da zona

rural, filhos e filhas de pais e mães agricultores, o que tornou ainda mais relevante investigar como essa política educacional afeta concretamente as trajetórias escolares e de vida desses jovens.

Os resultados apontam que a inclusão da FTP na organização curricular do Ensino Médio noturno representa uma importante iniciativa no sentido de democratizar o acesso à educação profissional e técnica, especialmente em regiões interioranas e entre populações historicamente marginalizadas. A valorização do ensino técnico por parte dos estudantes foi um dos achados centrais desta pesquisa. Muitos demonstraram entusiasmo e esperanças renovadas quanto à inserção no mundo do trabalho e à construção de um projeto de vida mais digno e autônomo.

Contudo, também foram evidenciadas fragilidades significativas no processo de implementação. A falta de infraestrutura adequada, a escassez de recursos pedagógicos, a ausência de formação específica para os docentes e a limitada articulação com as demandas locais configuram obstáculos que comprometem a efetividade da proposta. Soma-se a isso o cansaço dos estudantes trabalhadores e as condições adversas de estudo, como a precariedade do transporte escolar e a carência de alimentação no turno noturno. Tais fatores desafiam a permanência e o rendimento dos estudantes, exigindo ações integradas que transcendam o campo da educação e dialoguem com políticas sociais mais amplas.

Do ponto de vista pedagógico, a pesquisa reforça a necessidade de uma escuta sensível e qualificada por parte dos gestores públicos, das equipes escolares e dos formuladores de políticas educacionais. O sucesso de uma reforma curricular como a do Novo Ensino Médio depende não apenas da criação de novas matrizes e itinerários, mas da efetiva materialização dessas propostas em condições de ensino-aprendizagem coerentes com a realidade dos sujeitos que compõem a escola pública.

Como contribuição teórica e prática, este estudo oferece subsídios para o aprimoramento das políticas de educação profissional no Ensino Médio noturno, especialmente ao evidenciar a importância de se considerar os contextos locais, as trajetórias dos estudantes e a escuta ativa de todos os envolvidos no processo educativo.

Para pesquisas futuras, sugere-se a ampliação da amostra, contemplando escolas urbanas e outras regiões do estado e do país, bem como o acompanhamento longitudinal dos estudantes egressos da FTP, a fim de verificar os impactos de médio e longo prazo dessa formação na sua inserção social e profissional. Além disso, estudos comparativos entre

escolas com diferentes níveis de infraestrutura e apoio institucional podem contribuir para mapear boas práticas e inspirar políticas mais equitativas e efetivas.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6022:** Informação e Documentação - Artigo em publicação periódica científica impressa - Apresentação. Rio de Janeiro, 2003. 5 p. BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as diretrizes e bases da educação nacional para dispor sobre a reforma do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: [12.12.2024].

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: [12.12.2024].

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 3, de 22 de junho de 2018.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2018.

COSTA, Marisa Vorraber. **Reforma do Ensino Médio: a desconstrução do ensino público como direito social.** Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 8-26, jan./abr. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação técnica e tecnológica no Brasil: dualidade estrutural e desafios para a educação integrada. In: RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio; KÜSTER, Liliane (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 25-44.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTOS, Luciene Fernandes dos. A reforma do Ensino Médio e os impactos sobre a desigualdade educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240021, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

TAVARES, Thamara; PEREIRA, Gabriel. Ensino Médio noturno: desafios e perspectivas para jovens trabalhadores. **Revista Retratos da Escola**, v. 14, n. 29, p. 345-364, maio/ago. 202

REFLEXÕES SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Refletions on interdisciplinarity in Adulthood

Maria Natália Coelho da Silva[1]
Rosiane Pereira de Freitas[2]
Waldilene Silva[3]

Resumo:
O tema central deste relato de experiência está relacionado ao ensino de Geografia e Inglês, tendo como link a interdisciplinaridade no âmbito da educação de adultos, em especial, na sua modalidade semipresencial. Este relato de experiência possui como suporte a metodologia libertadora freireana (FREIRE, 2024) que compreende a importância de interrelacionar várias vias dos saberes para cooperar no processo de aprendizagem. Para tal feito, mobilizamos estratégias lúdicas, como conciliar o conteúdo com atividades corriqueiras dos discentes e expor por meio de música o conhecimento abordado. Com esse intuito, exploramos a introdução de léxicos em inglês, realizamos uma roda de conversa sobre o tema Meio Ambiente. A relevância deste relato encontra-se no engajamento da comunidade educativa na atividade desenvolvida e na constatação da importância da prática interdisciplinar, como parte do processo educativo.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Geografia. Inglês.

Abstract:
The central theme of this experience report is related to the teaching of Geography and English, with the link to interdisciplinarity in adulthood, especially in its blended learning modality. This experience report is supported by Freire's liberating methodology (FREIRE, 2024), which understands the importance of interrelating various paths of knowledge to cooperate in the learning process. To this end, we mobilized playful strategies, such as reconciling the content with students' routine activities and presenting the knowledge covered through music. To this end, we explored the introduction of lexicons in English and held a conversation circle on the topic of the Environment. The relevance of this report lies in the engagement of the educational community in the activity developed and in the realization of the importance of interdisciplinary practice as part of the educational process.

Keyword: *Interdisciplinarity. Geography. English.*

[1] Doutoranda e Mestra em Linguística Aplicada pelo Programa em Linguística Aplicada da UECE. Professora da área de Linguagens e Códigos do CEJA Professor Moreira Campos (Fortaleza – Ceará). Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3624-1853
[2] Doutoranda em Educação de Adultos pela Universidade de Lisboa-Portugal. Professora da área de Humanas do CEJA Professor Moreira Campos (Fortaleza – Ceará). Orcid: https://orcid.or/0000-0002-6003-825X.
[3]Especialista em Administração Escolar-Universidade Salgado Oliveira. Professora da área de Linguagens e Códigos do CEJA Professor Moreira Campos (Fortaleza – Ceará). Orcid: https://orcid.org/0009-0005-2644-9521

1 INTRODUÇÃO

Uma prática educativa diferenciada, mais empática, mais inclusiva pode fazer a diferença na vida de indivíduos adultos que por diversos motivos tiveram sua jornada estudantil interrompida devido a variados óbices iminentes, como a maternidade precoce, como ter que trabalhar para suprir as necessidades do lar, como a exclusão no ambiente escolar, dentre outros fatores. Essas práticas construtivas tornam a educação um ato emancipatório, e como defende Freire (2024), um ato democrático. Tal conduta pedagógica coopera para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem em um contexto em que se exige do discente um posicionamento crítico frente à tecnologia que imbuí concepções em muitas esferas da sociedade, dessa forma, o que parece primordial para todos, sejam "mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. Nem, de um lado, demonologizá-la, nem, de outro, divinizá-la" (FREIRE,2024, p.184).

Diante de tal cenário refletido supracitado, este estudo tem por objetivo central apresentar um relato de experiência, realizada no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Professor Moreira Campos, por meio da descrição e análise de uma aula interdisciplinar e lúdica elaborada através da integração das áreas de Humanas e Linguagens e Códigos. Para isso, objetivamos, especificamente, desenvolver a introdução do letramento, em inglês, de indivíduos em relação à temática educação ambiental; realizar uma roda de debate pautada em palavras geradoras, baseada na teoria freireana, e por fim, verificar se essa prática é relevante para a aprendizagem destes educandos.

À vista disso, centramos em explorar a interdisciplinaridade, visto que no bojo de uma nova realidade educacional oriunda de múltiplas mudanças no âmbito social, político, cultural e econômico é emergente a interdisciplinaridade na contemporaneidade. O trabalho interdisciplinar requer um planejamento e uma intencionalidade voltada para atender as necessidades de aperfeiçoamento das disciplinas sem isolamentos ou fragmentações. Para entender a intencionalidade e a complexidade do trabalho interdisciplinar é necessário compreender seu aporte conceitual, pois a interdisciplinaridade é competência importante dentro da metodologia para o desempenho da construção do conhecimento que busca através da interação o aprimoramento do ensino e aprendizagem.

No intuito de contribuir para a construção do conhecimento dos discentes numa perspectiva interdisciplinar, a atividade realizada amparou-se numa prática pedagógica

freiriana “fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (FREIRE, 2002, p. 4). Para tanto, apoia-se numa abordagem qualitativa para trabalhar o tema educação ambiental numa perspectiva interdisciplinar.

Dito isso, dividimos nossa pesquisa da seguinte forma: a princípio, a introdução, expondo de forma sucinta os elementos constitutivos desta escrita, posteriormente, a seção de fundamentação teórica onde explanamos a teoria básica que fundamenta este trabalho, em seguida, a metodologia descrevendo a logística adotada para o desenvolvimento deste processo, subsequentemente, o detalhamento das atividades realizadas, seguidamente, a discussão e análise dos resultados, e por fim, as considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O público contactado no âmbito da presente investigação engloba “jovens e adultos, muito deles trabalhadores, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho” (BRASIL, 2000, p. 33), como também, “jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sociocultural” (BRASIL, 2000, p. 34). Assim sendo, fazem-se necessárias práticas educativas com um viés mais lúdico, mais contextualizado, a fim de contribuir para o processo de aprendizagem de indivíduos adultos. Em vista disso, arquiteta-se um planejamento voltado para práxis que envolve, de certa forma, a interdisciplinaridade.

Nesse contexto, os saberes limitados não abrangem a amplitude dos processos e contextualizações atuais, sendo imprescindível a interação, a cooperação e o diálogo entre distintas disciplinas para a compreensão da realidade, ou seja, a interdisciplinaridade. De acordo com Fazenda (1979) interdisciplinaridade é o termo utilizado para caracterizar

> a colaboração existente entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma ciência (exemplo: psicologia e seus diferentes setores: personalidade, desenvolvimento social etc.). Caracteriza-se por uma intensa reciprocidade nas trocas, visando um enriquecimento mútuo (FAZENDA, 1979, p. 41).

Ao pensarmos no ensino de Geografia e Inglês, compreendendo as relações que cada disciplina possui entre si, cabe ao discente aprender um vocabulário e estruturas básicas para desenvolver sua competência em uma nova língua, e construir um senso crítico que possibilite o seu agir autônomo no mundo. Direcionadas para favorecer a atuação discursiva do educando no mundo, tanto a Geografia (área de Humanas) como o Inglês (área de Linguagens

e Códigos) são orientadas pelo privilégio à fruição e a prática da cidadania (BALZANO E BIER, 2009).

Segundo as autoras supracitadas (2009), fruição é entendida como o prazer acompanhado pela vontade de obter conhecimento. Nesta experiência com um público que vivencia a Educação de Jovens e Adultos (CEJA), a fruição foi desenvolvida através de uma roda de conversa diferente, na qual os discentes se divertiram, ao mesmo tempo em que buscavam conhecimento. A prática pedagógica implementada, tem como suporte a metodologia de Paulo Freire (2024), a qual parte do universo experiencial do indivíduo, sendo mediada por diálogos horizontais que potencializam a participação e a aprendizagem coletiva. Neste processo o homem é concebido como o elemento-chave que dá sentido à aprendizagem e possibilita a sua transformação social (FREIRE, 2024). Dessa forma, explora-se uma contextualização do educando a fim de experienciar saberes diversos emergidos nestes, uma vez que

> o ponto de partida deste movimento está nos homens mesmos. Mas como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados. [...] Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se "apropriam" dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles (FREIRE, 2024, p.103-104, aspas do autor).

Partindo do que diz Freire (2024), os discentes se apoderam de um contexto de cidadania para se inserirem em um mundo que pode ser transformado através de práticas emancipatórias. Desse modo, a cidadania enquanto orientação, diz respeito à consciência do outro e a possibilidade de interação, e foi contemplada nesta experiência através das reflexões levantadas diante de situações contextualizadas e objetos apresentados pelas educadoras. Tal prática vislumbra refletir o agir no mundo para a construção de um lugar melhor. Ao projetar qual solução tomar para situações existentes em sua rotina cotidiana, os educandos estavam agindo com cidadania, refletindo sobre o contexto que estão inseridos, reconhecendo e interagindo com o outro e com o mundo que o cerca.

Corroborado com tal prática, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998), afirmam que a compreensão é estabelecida com uma finalidade específica, ou seja, o indivíduo precisa compreender o que é lido e estabelecer relações com o universo que o cerca. No contexto educativo essas relações são mediadas a nível pessoal, social e via prática pedagógica (FREIRE, 2024).

No tocante ao estabelecimento de relações, via interdisciplinaridade, cabe ao ensino de Geografia possibilitar ao discente refletir e entender o meio no qual está inserido, nesse sentido é preciso que o educando esteja mantendo relações com outras realidades para despertar a compreensão do mundo e de suas especificidades. Neste processo, o indivíduo detentor de um segundo idioma, dispõe de uma importante competência para se posicionar como cidadão do mundo.

Assim sendo, falar em educação interdisciplinar requer o entendimento que num mundo globalizado o desenvolvimento e a implementação de novas tecnologias influenciam na formação dos educandos. Segundo Da Fonseca (2017), a interdisciplinaridade é compreendida como forma de interação recíproca entre saberes distintos e semelhantes, ferramenta amenizadora das disparidades entre disciplinas passando de uma perspectiva fragmentada da realidade para uma percepção dialógica do conhecimento. Entende-se, desse modo, que a interdisciplinaridade propõe uma postura do professor diante do conhecimento, como norteador e guia do público discente nas multiplicidades de saberes diferentes

Posto isso, compreende-se que a interdisciplinaridade, enquanto prática pedagógica inovadora, contribui para a construção de vínculos humanos através do aprendizado coletivo. A Geografia, concebida como uma ciência voltada para a compreensão e análise da relação homem/natureza, ao ser trabalhada de forma interdisciplinar com outras áreas de saber, no caso com o inglês, contribui para a solidificação de um conhecimento integrador.

Findada a teoria que embasa este relato, centrar-nos-emos agora na metodologia na próxima seção.

3 METODOLOGIA

Esta investigação se encontra na categoria de pesquisa-ação, compreendido como a

> combinação e interação de dois modelos de atividade - ação e pesquisa. A ação é localizada em processos sociais em curso, em determinados contextos sociais, sejam eles salas de aula, escola ou organizações inteiras, e tipicamente envolve desenvolvimentos e intervenções nesses processos para trazer melhorias e mudanças. A pesquisa está localizada dentro da observação e análise sistemáticas de desenvolvimento e mudanças que ocorrem, a fim de identificar a razão subjacente para a ação e para fazer mudanças necessárias, com base em descobertas e resultados (BURNS, 2009, p. 289-290 *apud* PAIVA, 2019, p. 73).

Em acordo com a referida citação, Bazarim (2008) afirma que essa metodologia acontece quando o pesquisador está inserido no contexto de pesquisa, sendo ator no processo, além de observá-lo e descrevê-lo. Assim, o pesquisador é participante e analista da ação.

As educadoras apresentaram os principais elementos (comportamentos, objetos) a serem pautados no debate, em seguida, foram realizadas reflexões aprofundadas sobre tais elementos. Neste processo de aprendizagem os educandos trouxeram os conhecimentos que possuíam sobre sua rotina cotidiana e contribuíram ativamente para obter novas aprendizagens, concretizando-se assim, um aprendizado significativo através dos conhecimentos prévios adquiridos ao longo de suas experiências. Para tal feito, as professoras arquitetaram, por meio de reuniões, o plano de aula detalhado logo a seguir:

Quadro 1– Plano de aula "*We are the world*?"

Tema	Educação ambiental
Conteúdo	Vocabulário relacionado à questão ambiental
Objetivos (Habilidades e Competências)	● Ouvir, compreender e reproduzir oralmente estruturas de frases e vocabulário; ● Praticar oralmente as estruturas e o vocabulário; ● Refletir, responder perguntas, identificar e aplicar vocabulário referente aos diferentes contextos apresentados.
Duração	2 horas aula
Recursos materiais	Vidro, metal, garrafa pet, brinquedos variados.
Metodologia	Pesquisa ação
Avaliação	● Postura em geral quanto à participação em grupos; à fluência das colocações orais; ao empenho em empregar o idioma em classe; ao saber ouvir o professor e os colegas; a realizar atividades que exijam compreensão leitora; a buscar um trabalho cooperativo. ● Ao longo das aulas: participação individual e coletiva; atividades de fixação e revisão (estrutura e vocabulário).

Fonte: elaborado pelas autoras.

Para tanto, far-se-á uso da abordagem qualitativa, pois ela

> [...] trabalha com o universo de significados que correspondem a um espaço mais profundo das relações que não podem ser reduzidos a equações. Compreende e explica a dinâmica das relações sociais, que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalha com a vivência e também com a compreensão das estruturas como resultado da ação humana. (MINAYO, 1992, p.24).

A abordagem qualitativa ao possibilita captar, descrever e compreender como os significados, mantidos por diferentes pessoas ou grupos, produzem e sustentam um sentido de

verdade na relação com os outros e com os contextos em que eles interagem (AMADO, 2014) contribui de forma significativa para que os objetivos específicos deste estudo sejam alcançados. Como o trabalho interdisciplinar deve ser complementar, e não a inserção de uma disciplina na outra (trabalhar em língua inglesa as mesmas coisas vistas em geografia), foi proposto o trabalho com o tema "Nós somos o mundo?" ("*We are the World*?").

Posteriormente, conforme quadro 2 abaixo, as educadoras arquitetaram uma lista de léxicos referente ao tema Meio Ambiente. O levantamento das palavras geradoras do universo vocabular buscou uma aproximação com a vida social e o cotidiano escolar dos educandos e a temática ambiental.

Quadro 2 – Universo temático – A educação ambiental na rotina cotidiana.

Português	Inglês
Plástico	*Plastic*
Metal	*Metal*
Vidro	*Glass*
Poluição	*Polluition*
Sonora	*Noise*
Visual	*Visual*
Silêncio	*Silence*
Animal	*Animal*
Água	*Water*
Terra	*Land / Planet Earth*
Trabalho	*Work / Job*
Escola	*School*
Casa	*Home*

Fonte: elaborado pelas autoras.

A esfera vocabular sob a temática "educação ambiental" apresentado no Quadro 2, tem como suporte a metodologia de Freire (2024), isto é, palavras geradoras. As trezes palavras levantadas foram elencadas construindo um universo vocabular mínimo (LYRA, 1996). Como produto, emergiu a reflexão de comportamentos e a percepção de entendimentos sobre o Meio Ambiente.

É importante ressaltar que a visão sistêmica perpassou toda a dinâmica realizada ao propagar a ideia de que é necessário pensar globalmente e agir localmente, pois cada um dentro de sua realidade contribui no processo de construção e preservação do mundo.

Posto isso, na próxima seção veremos o delineamento da aula realizada conforme planejada pelas educadoras.

4 ATIVIDADES REALIZADAS

Nesta seção, será detalhado como a aula foi desenvolvida. A modalidade semipresencial possui como característica a fluidez do seu corpo discente, ou seja, é composto por educandos que não frequentam a escola diariamente. Dito isso, num primeiro momento, o público-alvo foi contactado via grupo de Whatsapp do Inglês Club e, no dia da realização da atividade, os educandos que estavam estudando nos corredores da unidade educativa também foram convidados a participar. No intuito de criar um clima conectado com o tema Meio Ambiente, o local escolhido para a realização da atividade lúdica foi o jardim localizado no pátio do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Moreira Campos, localizado em Fortaleza-Ceará. Uma vez que o público da educação de adultos é composto, em sua maioria, por educando-trabalhador, o horário escolhido para ser desenvolvida a experiência educativa foi o fim de tarde, entre dezoito e vinte e uma horas, horário em que parte dos discentes já não estão mais em suas atividades profissionais.

Foto 1 – A educação ambiental na rotina cotidiana.

Fonte: elaborado pelas autoras.

No dia 20 de abril de 2025 os educandos foram direcionados para os jardins e iniciamos a atividade com uma breve apresentação da proposta a ser desenvolvida. No momento de explanação de conteúdo relacionado ao tema Meio Ambiente, as educadoras se utilizaram de exemplos que contextualizam situações corriqueiras da vida dos indivíduos, assim, os discentes relataram suas breves experiências com o material explorado na aula, bem como refletiram sua vivência cotidiana.

As palavras geradoras relacionadas ao universo vivencial dos educandos foram refletidas dentro do contexto mais amplo da vida deles fora da escola para um contexto mais

restrito ao universo escolar (dentro da escola). Logo em seguida, ocorreu o aprendizado do vocabulário em inglês por meio da escuta e da oralidade.

Foto 2 – Universo temático.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os objetos que compõem o universo temático utilizado tinham etiquetas com seu nome em inglês e a aula foi realizada seguindo quatro momentos centrais: a breve explanação da importância da preservação do Meio Ambiente, a roda de conversa, a escuta de uma música em inglês[4] e, por fim, o canto em conjunto da referida música para trabalhar a pronúncia.

Primeiramente, através da exploração dos léxicos em inglês foram realizadas algumas reflexões sobre a questão ambiental envolvendo diversos objetos e a rotina cotidiana dos educandos, como o descarte de lixo produzido no percurso casa-escola-trabalho-lazer e o uso do celular nos espaços coletivos. A reflexão sobre a cultura do consumismo teve como orientação a compreensão dos termos reciclar, reutilizar e reduzir.

Em seguida, cada educando escolheu um objeto para pronunciar o nome em inglês, como também, fazer alguma consideração sobre o que aprendeu relacionado ao tema ambiental em uma roda de conversa. Todos pronunciaram de forma coletiva algumas palavras de pronúncia mais complexa.

Posteriormente, o grupo leu a letra em inglês de uma música relacionada ao tema, a pronúncia foi revisada novamente e, por fim, o grupo cantou no pátio da escola a música em inglês, como exposto na figura a seguir:

[4] Composição em inglês: https://youtu.be/6D6yimQRFPY?si=wQ0V656RpUIhl8gp. Acesso em 20 abr. 2025.

Foto 3 – Universo dos sujeitos

Fonte: elaborado pelas autoras.

Correspondendo a uma experiência descritiva, mostrada na imagem, os sujeitos envolvidos na experiência aqui relatada correspondem a educandos, a membros da comunidade escolar e a educadores que fazem parte da equipe pedagógica do Centro em Educação de Jovens e Adultos Professor Moreira Campos. A prática pedagógica foi mediada por diálogos horizontais que potencializam a participação e a aprendizagem coletiva (FREIRE, 2024).

Na próxima seção veremos a discussão e análise sobre as atividades realizadas.

5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este trabalho teve como objetivo a descrição e análise de uma aula interdisciplinar, elaborada pelas autoras deste relato, professoras do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Moreira Campos, com uma abordagem lúdica com o fito de cooperar para o processo de aprendizagem dos discentes que compõem a comunidade estudantil do referido Centro. A atividade proposta buscou promover um espaço que houvesse reflexão por parte dos envolvidos, que vivenciam a Educação de Jovens e Adultos, em sua modalidade semipresencial, sobre as possíveis conexões do ponto de vista ambiental; e sobre sua vida cotidiana e o mundo. O intuito desta experiência foi promover a formação de cidadãos críticos e autônomos, e preparados para participar ativamente da sociedade.

Outro objetivo deste trabalho foi desenvolver uma introdução ao letramento em inglês de indivíduos em relação ao tema meio ambiente. O letramento do público discente foi

desenvolvido a partir da identificação das situações, comportamentos e objetos presentes nas situações levantadas. O que foi aprendido pelos educandos estava relacionado ao tema Meio Ambiente, e eles expusessem a sua reflexão sobre a temática em questão a partir de uma roda de conversa lúdica que utilizou brinquedos infantis e outros objetos[5].

O trabalho também propunha verificar se a roda de conversa lúdica pode ser utilizada para um aprendizado efetivo e relevante por parte dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Pelas observações realizadas durante a prática pedagógica, os educandos se envolveram com a metodologia usada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho interdisciplinar realizado nesta pesquisa propõe uma fuga do ensino tradicional em busca da cobnstrução de uma escola diferenciada. Assim, o relato de experiência que foi desenvolvido é um despertar para a busca de práticas pedagógicas inovadoras, partindo de pequenas mudanças que poderão incentivar melhorias para que se torne cada vez mais adequada à sociedade atual.

Portanto, conclui-se que a prática aqui relatada, proporcionou ao público discente uma reflexão sobre o tema Meio Ambiente, como também, uma introdução ao letramento de uma segunda língua por meio de uma práxis que vai de encontro com o ensino tradicional. Ademais, oportunizou o educando a vivenciar novas experiências no ambiente educacional com o desígnio de emancipar um público através da educação que tenta resgatar os jovens e adultos que a veem como meio de transformar vidas.

REFERÊNCIAS

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação.** 2ª ed. Coimbra: Imprensa da universidade, 2014.

BALZANO, Sônia; BIER, Sônia. Área de linguagens e códigos: língua portuguesa e literatura, língua estrangeira moderna, arte (artes visuais, dança, música e teatro) e educação física. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Porto Alegre, 2009, v. 1, p. 37-50.

[5] Os brinquedos disponibilizados para o momento interativo pertencem à brinquedoteca, projeto direcionado para as famílias que possuem crianças. Assim, enquanto os discentes (mães, pais, avós, avôs, etc) estudam, os filhos podem se utilizar dos brinquedos e dos livros disponibilizados na sala da área de Linguagens e Códigos. Isso é mais uma estratégia subversiva a fim de contribuir para o processo de aprendizagem dos educandos.

BAZARIM, Milene. Metodologias de Pesquisa Aplicadas ao Contexto de Ensino-Aprendizagem de Línguas. **Cadernos do CNLF**: O Ensino de Línguas, Rio de Janeiro, v. XII, n.05, ago 2008, p. 51-62.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: 02 abr. 2025

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11:** dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2000.3

DA FONSECA, Samuel Ferreira. Geoprocessamento aplicado no Ensino Médio como suporte para interdisciplinaridade. **Raega –** O Espaço Geográfico em Análise, [S. l.], v. 42, p. 165–178, 2017. DOI: 10.5380/raega.v42i0.46843. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/46843. Acesso em: 20 abr. 2025.

FAZENDA, Ivania Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? Edições Loyola, São Paulo, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 88ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 34ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

AUTONOMIA E EDUCAÇÃO DE ADULTOS: um estudo do estado de conhecimento das pesquisas no campo da EJA semipresencial

Autonomy and adulthood: *a study of the state of knowledge of research in the field of blended-to-face EJA.*

Rosiane Pereira de Freitas[1]

Resumo:
Este artigo corresponde a um recorte da tese de doutoramento intitulada: Autonomia Discente no Ensino Semipresencial de Adultos no Brasil a partir da perspectiva freiriana, e apresenta um panorama geral de estudos levantados que são apresentados acompanhados das referências, de informações sobre o local da instituição vinculada aos autores e a identificação dos objetos pesquisados. Convém detalhar que se trata de abordagem quanti-qualitativa de caráter bibliográfico, mediante análise de conteúdo de natureza inventariante e descritivo da produção acadêmica sob a temática da autonomia na EJA. Conta com o aporte teórico de Romanowki e Ens (2006), Severino (2006) entre outros. Como resultado, destaca-se o número de artigos identificados nesse levantamento, o que demostra uma certa lacuna ou invisibilidade no contexto da produção teórica neste campo de saber.

Palavras-chave: Educação de Adultos. Autonomia. Pesquisa em EJA.

Abstract:
This article corresponds to an excerpt from the doctoral thesis entitled: Student Autonomy in Blended Learning for Adults in Brazil from the Freirean perspective, and presents a general overview of the studies surveyed, which are presented accompanied by references, information about the location of the institution linked to the authors, and the identification of the researched objects. It is worth mentioning that this is a quantitative and qualitative approach of a bibliographic nature, through content analysis of an inventory and descriptive nature of the academic production on the theme of autonomy in EJA. It relies on the theoretical contribution of Romanowki and Ens (2006), Severino (2006), among others. As a result, the number of articles identified in this survey stands out, which demonstrates a certain gap or invisibility in the context of theoretical production in this field of knowledge.

Keywords: *Adulthood. Autonomy.. Research in EJA.*

1 INTRODUÇÃO

Este artigo insere-se no contexto da tese de doutorado vinculada a Universidade de Lisboa e intitulada Autonomia Discente no Ensino Semipresencial de Adultos no Brasil e busca compreender em que medida a autonomia dos sujeitos contribui para o

[1] Doutoranda em Educação de Adultos pela Universidade de Lisboa-Portugal. Mestre em Educação de Adultos e intervenção comunitária pela Universidade de Coimbra - Portugal. Professora do Ceja Professor Moreira Campos (Fortaleza-Ceará). Orcid: https://orcid.or/0000-0002-6003-825X.

desenvolvimento da aprendizagem em Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) no Estado do Ceará.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é muito comum que os educandos possuam conceitos aprendidos de maneira informal/intuitiva antes mesmo de voltar a ter contato com as representações teóricas do ensino escolar. O conhecimento informal trazido pelo educando desta modalidade educativa necessita, por parte do professor, de uma abordagem cuidadosa a qual deve constituir-se no ponto de partida para aquisição do conhecimento formal.

No contexto de retorno escolar de educandos adultos captou-se a importância de abordar a temática da autonomia. Numa perspectiva relacional, a autonomia abrange diversos domínios da vida, tanto a nível individual quanto social, assim como em nível de aprendizagem formal. Portanto, é no campo de articulações conteudistas, vivências e decisões individuais que surge a demanda por melhor compreender o fenômeno da autonomia na educação de Adultos.

Ao ter o educando como centro do processo pedagógico, optou-se por compartimentar os artigos levantados em duas dimensões indissociáveis, a saber: dimensão pessoal-social e dimensão da prática pedagógica). Ao promover o diálogo entre autonomia e a educação de adultos, em sua modalidade semipresencial, este estudo vislumbra um olhar crítico para as pesquisas, com vistas a fortalecer os debates pedagógicos da EJA nas esferas políticas e sociais em âmbito nacional.

2 METODOLOGIA

Este estudo é do tipo estado de conhecimento, pois aborda apenas um setor das publicações sobre um tema estudado, nesse caso, artigos no campo da EJA disponíveis em apenas um Portal de periódicos *(*ROMANOWKI; ENS, 2006). A fim de sistematizar o campo de pesquisa em educação de adultos na modalidade semipresencial, em fevereiro de 2023, foi realizado um estudo de estado do conhecimento do descritor “Educação de adultos semipresencial” no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Foram levantados treze artigos, sendo um deles repetido. Com a seleção finalizada, procedeu-se a análise dos artigos, utilizando-se como procedimento a leitura sistemática (SEVERINO, 2006), que se caracteriza pela leitura dos artigos na íntegra, visando à aprendizagem. Na análise dos textos, procurou-se identificar a temporalidade das pesquisas,

a localização da instituição do autor e o objeto de análise dos artigos levantados foram organizados em dois eixos principais: pessoal-social e prática pedagógica.

A categorização na visão de Szymanki (2004), "[...] concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-las segundo a sua compreensão [...]" (p. 75), denominada "[...] momento de explicitação de significados". Lüdke e André (1986) destacam que na análise, as categorizações possibilitam desvelar "[...] mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ´silenciados´[...]" (p. 48).

Dito isso, a opção por esses eixos encontra-se na perspectiva de autonomia em Paulo Freire. De acordo com Paulo Freire (2005, 2002), em sua vertente individual, o sentido e a orientação dadas à autonomia busca a superação de condicionamentos inviáveis, encobertos pelas "situações limites" (FREIRE, 2005, p. 47), as quais correspondem aos obstáculos a serem ultrapassados. Enquanto processo coletivo, a autonomia realiza-se pela difusão de uma "ética universal" (FREIRE, 2002, p. 80) que, a partir do respeito a todas as opiniões, busca compreender a sociedade como plural através da solidariedade. Portanto, indissociáveis, as dimensões pessoal, social e pedagógica que dão sentido e orientação a autonomia na abordagem deste autor.

3 ANÁLISE DAS DIMENSÕES PESSOAL-SOCIAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA

O eixo denominado de pessoal-social é composto por cinco artigos e tem por foco o tema da formação e suas conexões com o mundo do trabalho. O eixo pessoal-social é composto pelos seguintes estudos: "Os tempos de vida e os tempos da escola: tensões aliviadas pela flexibilidade dos cursos semipresenciais da educação de jovens e adultos" (repetido, um em português e um em espanhol), "Cursos de formação inicial e continuada como estratégia para a inserção de jovens e adultos no mundo do trabalho: experiência em unidade da rede FAETEC/RJ", "A formação do professor de ciências e matemática para a educação de jovens e adultos", e "Curso de extensão de jovens e adultos: diálogos entre juventude, universidade e escola".

Visando traçar um panorama geral organizou-se o Quadro 1, abaixo, com os cinco estudos selecionados (sendo um repetido), acompanhados das referências, de informações sobre o local da instituição vinculada aos autores e a identificação dos objetos pesquisados.

Quadro 1 – **Pesquisas por temporalidade, localização e tipo de estudo**

Ano	Referência do artigo	Instituição/ Local	Objetivo pesquisado
2009	Passos, S., & Passos, A. Cursos de formação inicial e continuada como estratégia para a inserção de jovens e adultos no mundo do trabalho: experiência em unidade da rede FAETEC/RJ. **Meta, avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 335-351, set./dez. 2009.	Universidade Iguaçu e UNESA – Rio de Janeiro	Educação profissional
2014	Freitas, R., Jordane, A., & Leite, S. A formação do professor de ciências e matemática para a educação de jovens e adultos, **Indagatio Didactica**, Aveiro, Portugal, v. 6, n. 3, p.55-71, out. 2014.	Instituto Federal do Espírito Santo - IFES	Formação do professor
2018	Pinheiro, D. Curso de extensão de jovens e adultos: diálogos entre juventude, universidade e escola, **Conexão**, Ponta Grossa, Paraná, v. 14, n.2, p. 298-307, mai. / ago. 2018.	Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro - UNIRIO	Formação do professor
2021	Farias, H, Silva. E., & Ireland, T. Os tempos de vida e os tempos da escola: tensões aliviadas pela flexibilidade dos cursos semipresenciais da educação de jovens e adultos (repetido), **Educação e Emancipação**, São Luiz, v.14, n.1, p. 39-63. jan./abr. 2021.	Universidade Federal da Paraíba – UFPB	Flexibilidade dos cursos semipresenciais

Fonte: Elaboração da autora.

- Temporalidade da produção científica

No que tange à temporalidade, ao captar o movimento desse campo de conhecimento, observa-se que há nos últimos anos uma maior frequência de produções sobre a educação de adultos. também é possível afirmar que há em curso um processo de expansão dos artigos direcionados a estudos direcionados a modalidade semipresencial. O movimento que vem em processo de ampliação demostra que há ausências e uma potencialidade para esse campo de pesquisa.

- Local da instituição que autores estão vinculados

O levantamento revela que a maior parte das pesquisas é oriunda de universidades localizadas na região Sudeste do país (três estudos), mais especificamente nos Estados do Rio de Janeiro (dois artigos) e Espírito Santo (um estudo). há apensas um estudo de outra região,

no caso da Região Nordeste. O quadro 1 ao situar cada artigo quanto ao seu objetivo, direciona para a necessidade de entendimento dos objetivos e resultados de cada estudo.

- Identificação dos objetos pesquisados de cada estudo

Inserido no eixo pessoal-social, o estudo de Passos e Passos (2009) intitulado "Cursos de formação inicial e continuada como estratégia para a inserção de jovens e adultos no mundo do trabalho: experiência em unidade da rede FAETEC/RJ" destaca a importância da educação profissional como fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano na nova ordem econômica mundial. Como resultado, os autores supracitados constatam que os cursos de formação inicial e continuada, presenciais e semipresenciais, vai ao encontro dos anseios profissionais da comunidade, visto que atendem as exigências do mundo do trabalho mediante a promoção da empregabilidade (PASSOS; PASSOS, 2009).

A pesquisa que trata sobre "A formação do professor de ciências e matemática para a educação de jovens e adultos" (FREITAS *et ali*, 2014) possuem como objetivo, numa perspectiva naturística, organizar as unidades de análise em categorias que se definem ao longo da investigação mediante escuta de trezentos e sessenta educandos nos de curso de aperfeiçoamento em ciências e matemática. Para tanto, os investigadores utilizaram como instrumentos de pesquisa questionários, entrevistas, observações e relatos de experiência. Este estudo apresenta uma radiografia da sala de aula de Ciências e Matemática na modalidade EJA, bem como propõe observações e intervenções em consonância com a realidade investigada (*Ibidem*, 2014).

Intitulado "Curso de extensão de jovens e adultos: diálogos entre juventude, universidade e escola" este estudo é oriundo de um relato de experiência. Seu objetivo é refletir sobre as políticas universitárias. Ganha destaque nesse artigo a contribuição do campo extensionista na formação do professor, principalmente através da metodologia do diálogo. Como resultado, essa pesquisa apresenta reflexões sobre a educação intergeracional (jovens, educandos e ativistas sociais), bem como apresenta os impactos negativos que a descontinuidade das políticas de formação de professores gera em termos da efetividade dos processos de inclusão (PINHEIRO, 2018).

O estudo que aborda a questão das tensões aliviadas pela flexibilidade dos cursos semipresenciais da educação de jovens e adultos, através de uma abordagem qualitativa, analisa as tensões entre os tempos de vida dos educandos e os tempos escolares. Foram inquiridos cem educandos via e, através de entrevistas semiestruturadas, um total de doze.

Como resultado, concluiu-se que a flexibilidade dos tempos dos cursos semipresenciais é um elemento garantidor do direito à educação de parcela dos educandos desta modalidade educativa (FARIAS; SILVA; IRELAND, 2021).

O eixo com temas relacionados com a prática pedagógica é composto pelos seguintes artigos: “Aprendendo biologia no ensino semipresencial da educação de jovens e adultos com a ajuda de mapas conceituais”, “Abordagem lúdica das questões da física: história em quadrinhos sobre cinemática”, “A inserção da história da química em sala de aula: qual elemento químico sou eu?”, “A sequência didática e a metacognição como estratégia para leitura à distância em língua portuguesa”, “Saberes docentes e os cursos semipresenciais da EJA”, “Orientação de trabalho de conclusão de curso a distância: uma análise parcial dos métodos e resultados obtidos entre 2013 e 2015”, “Avaliação de ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos: uma análise curricular” e por último o artigo “Contradições presentes no livro didático de biologia em um curso semipresencial da educação de jovens e adultos”.

No Quadro 2 abaixo temos os sete estudos selecionados para compor o eixo prática pedagógica. Para a análise destes estudos foram levantadas as referências, as informações sobre o local e a instituição vinculada aos autores e a identificação dos objetos pesquisados.

Quadro 2 – Pesquisas por temporalidade, localização e tipo de estudo

Ano	Referência do artigo	Instituição/ Local	Objetivo pesquisado
2014	Farias, H., & Silva, E. Contradições presentes no livro didático de biologia em um curso semipresencial da educação de jovens e adultos. **Cocar**, Belém, v. 8, n. 15, p. 48-56, jan. /jul. 2014.	Universidade Federal da Paraíba.	Material didático
2015	Silva, E., Madureiro, M., & Marques, C. Avaliação de ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos: uma análise curricular. **Espaço do Curriculum**, Paraíba, v.8, n. 3, p. 407-416, set. / dez. 2015.	Universidade Federal do Ceará	Ensino-aprendizagem
2016	Constantino, P. Orientação de trabalhos de conclusão de curso a distância: uma análise parcial dos métodos e resultados obtidos entre 2013 e 2015. **Intersaberes**, v. 11, n. 24, p. 558-564, set. / dez. 2016.	Universidade do Estado de São Paulo - UNESP	Metodologia
2017	Santos, V., & Loroza, C. A sequência didática e a metacognição como estratégia para leitura à distância em língua portuguesa. **Educação e linguagens**, Campo	Universidade Federal do Mato Grosso do	Metodologia

	Mourão, v.6, n. 10, jan. / jun. 2017.	Sul - UFMS	
2018	Farias, H., Ireland, T., & Silva, E. Saberes docentes e os cursos semipresenciais da EJA. **Temas em Educaçã**o, João Pessoa, v. 27, n. 2, p. 152-172, jul. / dez. 2018.	Universidade Federal da Paraíba - UFBB	Prática pedagógica
2019	Cavalcante, W., Novais, A., & Ferreira, F. Abordagem lúdica das questões da física: história em quadrinhos sobre cinemática. **Scientia Plena**, v. 15, n. 17, p. 1-7, 2019.	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Marabá.	Metodologia
2020	Farias, H., Silva, E., & Moura, R. Aprendendo biologia no ensino semipresencial da educação de jovens e adultos com a ajuda de mapas conceituais. **Interfases da Educação**, v. 11, n. 31, p. 118-152, 2020.	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	Metodologia
2021	Gomes, R., & Mendes, A. A inserção da história da química em sala de aula: qual elemento químico sou eu? **Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 22, n. 5, set. 2021.	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	Metodologia

Fonte: Elaboração da autora.

- Temporalidade da produção científica

Ao captar o movimento da produção cientifica direcionado a temática da prática pedagógica levantamos publicações que contemplam debate sobre material escolar, ensino-aprendizagem, metodologia e prática pedagógica. Apesar deste eixo ter como tema central a prática pedagógica, somente um artigo contempla esta temática de forma direta, os demais são ramificações deste tema. Portanto, o movimento que vem em processo de ampliação e produção contínua na educação de adultos, demostra que há ausências nesse campo de pesquisa no que diz respeito ao tema da prática pedagógica.

- Local da instituição que autores estão vinculados

O levantamento revela que a produção cientifica apresenta-se distribuída por quase todas as Regiões brasileiras. Assim sendo, temos um artigo oriundo da Região Norte, um artigo da Região Centro-Oeste, dois artigos da Região Sudeste, quatro artigos da região Nordeste e nenhum da Região Sul.

Apesar deste eixo ser direcionado a prática pedagógica, somente um artigo contempla esta temática de forma direta, os demais estão direcionados para temas correlacionados. Para

análise do Quadro 2, situa-se cada artigo buscando-se identificar, a partir do objeto de estudo, quais os objetivos e os resultados.

- Identificação dos objetos pesquisados de cada estudo

O artigo que aborda as contradições presentes no livro didático de biologia em um curso semipresencial da educação de jovens e adultos. neste intuito, realizou análise de alguns componentes do livro de Biologia, tais como: conteúdos, imagens, linguagem e propostas de exercícios. Como resultado desta análise as autoras Farias e Silva (2014) concluíram que muitos conteúdos importantes não foram contemplados no material didático utilizado.

As autoras supracitadas ressaltam que os exercícios propostos no referido livro por serem descontextualizados, ou seja, sem vínculo entre si e com a realidade do educando, direcionam a mera transmissão de conteúdo. Dito isso, concluiu-se que, sem a orientação do professor, tais deficiências apontadas no livro de Biologia podem induzir o educando, no processo de ensino-aprendizagem, a entendimentos equivocados dos conteúdos.

O trabalho que trata da avaliação de ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos: uma análise curricular visa discutir uma nova proposta de trabalho docente, com ênfase no sistema de avaliação do rendimento escolar. Para tanto, os dados foram coletados por meio de pesquisa documental e entrevista semiestruturada. Os resultados apontam para o comprometimento e três componentes essenciais do trabalho docente: o currículo, as estratégias de ensino - aprendizagem e a avaliação de rendimento escolar, que se apresenta como meramente classificatória e pontual.

O estudo de Silva, Madureiro e Marques (2015) mostrou a viabilidade, dentro do sistema semipresencial da implementação das estratégias de ensino-aprendizagem e uso de diversos elementos, como o modelo de avaliação processual – avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

A pesquisa que investiga a orientação de trabalho de conclusão de curso a distância: uma análise parcial dos métodos e resultados obtidos entre 2013 e 2015 foi realizada em curso profissional. A partir de pesquisa documental, as autoras deste artigo concluem que o indicativo do êxito da proposta de conclusão de curso a distância apresenta-se via a participação excessiva dos cursistas nas atividades, mediante os índices de aprovação de trabalhos de conclusão de curso recebidos e através da diversidade das temáticas presentes nos textos (CONSTANTINO, 2016).

O estudo de Santos e Loroza (2017) que analisa a sequência didática e a metacognição como estratégia para leitura à distância em língua portuguesa apresenta reflexões sobre a prática pedagógica no uso de atividades inspiradas em sequencias didáticas, conforme modelo proposto por Schneuwly e Dolz (2004).

A partir do acompanhamento de educandos são apresentadas observações sobre o uso da metacognição no processo de aprendizagem do ensino a distância de educandos de um Centro de Educação de Jovens e Adultos, na cidade do Rio de Janeiro. Como resultado, constatou-se que a autorregulação é fator determinante no desenvolvimento de uma postura autônoma na administração da própria aprendizagem (SANTOS; LOROZA, 2017).

O objeto de estudo do artigo que trata dos saberes docentes e os cursos semipresenciais da EJA parte do entendimento que esta modalidade possui como marca a flexibilidade de horários, do contato personalizado do educando com o professor e contradiz a lógica do formato dos cursos presenciais (FARIAS; IRELAND; SILVA, 2018).

Dito isto, por meio de entrevista semiestruturadas com seis professores de uma escola pública concluiu-se que os sujeitos entrevistados concebem os saberes relacionados ao domínio do conteúdo a ser ensinado e a valorização dos saberes prévios dos docentes são bastante relevantes para se atuar nos cursos semipresenciais da EJA (*Ibidem*, 2018).

A investigação sobre a importância da abordagem lúdica das questões da física parte do entendimento que o uso de histórias em quadrinhos pode auxiliar em cálculos devido sua linguagem simples e universal. Para tanto, a referida pesquisa tem por objetivo a utilização das histórias em quadrinhos como instrumento de ensino da física, atentando para o uso diferenciado nas resoluções de questões de cinemática em sala de aula. Como resultado, foi considerado satisfatória à apropriação da proposta para a interação e a aprendizagem dos educandos (CAVALCANTE; NOVAIS; FERREIRA, 2019).

A pesquisa que trata da aprendizagem da biologia no ensino semipresencial da educação de jovens e adultos com a ajuda de mapas conceituais, tem por base ser uma pesquisa qualitativa resultante de uma experiência, cujo *locus* foi uma escola pública que oferta o curso semipresencial. De acordo com este estudo, a modalidade semipresencial está pautada na flexibilidade de horários, no estudo individualizado entre professor e educando, bem como contradiz a lógica do formato de cursos presenciais (FARIAS; SILVA; MOURA, 2020).

No intuito de contribuir com a modalidade semipresencial, este estudo, após inquirir quatorze educandos que participaram da atividade envolvendo mapas conceituais, concluiu

que a produção de mapas conceituais contribui de forma significativo nos estudos não presenciais (*Ibidem*, 2020).

A pesquisa que trata sobre o ensino da química em sala de aula, aborda a história deste campo de saber a partir da história da química na classificação dos elementos, construindo juntamente com o educando uma compreensão e apropriação dos conhecimentos que foram utilizados para a construção da tabela periódica (GOMES; MENDES, 2021).

De acordo com os autores supracitados, a partir desta proposta didática, ficou evidente que os educandos apresentaram uma compreensão adequada dos principais aspectos de construção histórica da tabela periódica. Tais conclusões são resultantes da análise feita entre trinta e cinco educandos da modalidade semipresencial (*Ibidem*, 2021).

4 DISCUSSÕES E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir dos artigos levantados no principal portal acadêmico do Brasil, percebe-se a ausência de debate sobre a autonomia na aprendizagem adulta nos contextos dos estudos analisados que tem como foco a modalidade semipresencial. Dada a singularidade que marca a referida modalidade educativa, evidencia-se a necessidade de aprofundamento no que se refere ao estudo da categoria “autonomia” na modalidade “semipresencial”. Porém, é importante situar que os artigos aqui apresentados mantêm, entre si, uma articulação temática que constitui contribuição para o campo da Educação, e em especial, para o campo de saber relacionado ao segmento adulto.

Considera-se que a ausência de estudos que tomam como foco a autonomia na educação de adultos, em especial em sua modalidade semipresencial, têm implicações importantes para a educação, tanto em relação às políticas deste campo de saber quanto às políticas de formação de professores para atuarem nessa modalidade educativa.

Vale ressaltar que a categoria “autonomia” envolve um processo social mediado por condicionantes que podem facilitá-la ou dificultá-la. Portanto, um dos elementos importantes para o sucesso do desenvolvimento da autonomia no adulto depende das condições do exercício profissional docente, do trabalho com as demandas específicas de uma didática para EJA.

Este processo requer uma mediação pedagógica crítica, fundamentada, planejada, intencional. Nessa perspectiva dialoga-se com Freire quando problematiza a autonomia sob o ponto de vista da ação. Para o referido autor a construção da autonomia, enquanto um

processo individual, concebe o sujeito enquanto um ser inacabado e decorre da tomada de decisões diante dos dilemas cotidianos.

Cerceados por situações-limites, os indivíduos apresentam dificuldades para expressar suas vozes até quando são convidados a analisar situações e atividades do seu cotidiano e acabam silenciados, como se nada tivessem a dizer sobre o que vivenciam (OSOWSKI, 2015b).

A tomada de decisões, seja ela decorrente de processo de conscientização (que se inicia com a colocação de um problema) ou decorrente da ação dialógica (que estimula o uso da capacidade de comparar, delimitar, cindir, perguntar etc.), propicia aprender limites e expressar vontades (FREIRE, 2002; 2005). Portanto, a superação das situações-limites pressupõe o desenvolvimento de um pensamento crítico presente numa pedagogia da denúncia de situações-limites e numa pedagogia do anúncio de um inédito-viável a ser buscado e experienciado (FREIRE, 2002).

Por fim, ainda que a análise dos artigos aqui apresentada possua limitações, pois se restringe ao levantamento de publicações no campo da EJA, em sua modalidade semipresencial, em apenas um banco de dados, destaca-se a importância de estudos dessa natureza, por possibilitarem a obtenção de informações essenciais sobre o que se produz nesse campo de pesquisa, identificando quais as lacunas existentes e assim contribuindo para o fortalecimento dessa modalidade de educação.

Ao levantar as contribuições de autores nacionais de diferentes regiões do Brasil este estudo contribui com o fortalecimento deste campo de saber. Objetivar políticas de oferta de EJA, de formação docente e de financiamento de novas pesquisas e publicações é, na perspectiva freiriana, contribuir para que esse campo de saber seja concebida como espaços de ser mais (FREIRE, 1979).

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. Coletivo sabotagem. EGA, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

ROMANOWSKI, J. P.; Ens, R. T. As pesquisas denominadas do tipo estado de arte em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n.19, 2006.

BRANDÃO, Antonio Helonis Borges. Trajetórias de um clássico: autorias, edições e leituras do *Pavão Misterioso*. **Revista Escritas do Tempo**, v. 3, n. 8, p.73-98, mai./ago., 2021.

SEVERINO, A. J. **A importância do ler e do escrever no Ensino Superior**. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (org.). Temas e textos em metodologia do Ensino Superior. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 71-79.

LUDKE, M.; André, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SZYMANSKY, H. **A Prática Reflexiva com Famílias de Baixa Renda**. Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa e estudos Qualitativos. Bauru: SEPQ, 2004.

EDUCAÇÃO LIBERTADORA: o papel das escolas no pleno desenvolvimento do educando para a cidadania e qualificação profissional

Liberating Education: *the role of schools in the full development of students for citizenship and professional qualification*

Francisco Ivanildo Alves Bezerra[1]
Carlos Vieira de Souza[2]

Resumo:
Este estudo, de abordagem qualitativa e natureza bibliográfica, analisa o papel das escolas na implementação da educação libertadora, conforme proposta por Paulo Freire, com o objetivo de promover o desenvolvimento pleno do educando nas dimensões cidadã e profissional. Parte-se do pressuposto de que a superação da educação tradicional exige práticas pedagógicas que favoreçam a autonomia, a dialogicidade e a conscientização dos alunos. Como método, adota-se a revisão de literatura (ECHER, 2011), com base teórica em Freire (1987), Gerhardt e Silveira (2009), Arantes e Ferreira (2019) e outros autores que discutem metodologias ativas e integração curricular. Os resultados apontam que estratégias como aprendizagem baseada em projetos e sala de aula invertida favorecem o desenvolvimento integral dos estudantes, estimulando suas dimensões intelectual, emocional, social e física. A integração entre currículo acadêmico e formação profissional, associada a parcerias com empresas, amplia a qualificação dos alunos para o mundo do trabalho. Entre os desafios identificados estão a resistência institucional, a falta de infraestrutura e a ausência de políticas públicas específicas. Conclui-se que a efetivação da educação libertadora depende de investimentos em formação docente, apoio institucional e políticas que incentivem práticas escolares críticas, emancipatórias e socialmente engajadas.

Palavras-chaves: Educação libertadora, Formação integral, Cidadania e Qualificação profissional.

Abstract:
This qualitative and bibliographical study analyzes the role of schools in implementing liberating education, as proposed by Paulo Freire, with the aim of promoting the full development of students in the civic and professional dimensions. It is assumed that overcoming traditional education requires pedagogical practices that favor autonomy, dialogicity, and awareness among students. The method adopted is a literature review (ECHER, 2011), based on the theories of Freire (1987), Gerhardt and Silveira (2009), Arantes and Ferreira (2019), and other authors who discuss active methodologies and curricular integration. The results indicate that strategies such as project-based learning and flipped classrooms favor the comprehensive development of students, stimulating their intellectual, emotional, social, and physical dimensions. The integration between academic curriculum and professional training, associated with partnerships with companies, increases students' qualifications for the world of work. Among the challenges identified are

[1] Especialista em Educação Profissional e Tecnológica/IFCE. Professor da rede Estadual do Ceará-EMTI EDSON LUIZ CALVALCANTE DE GOUVÊA. E-mail:fivanildoalveb.prof@gmail.com.
[2] Mestre em Educação. Professor na rede municipal de Iguatu/CE. Secretaria Municipal da Educação. E-mail: vieiracarllos537@gmail.com

institutional resistance, lack of infrastructure and the absence of specific public policies. It is concluded that the implementation of liberating education depends on investments in teacher training, institutional support and policies that encourage critical, emancipatory and socially engaged school practices.

Keywords: *Liberating education, Comprehensive training, Citizenship and Professional qualification.*

1 INTRODUÇÃO

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento integral dos indivíduos e para a construção de uma sociedade mais equitativa e consciente. Em um cenário global marcado por rápidas mudanças tecnológicas, sociais e econômicas, a educação deve transcender a simples transmissão de conhecimentos técnicos e acadêmicos, abordando também a formação ética, social e crítica dos estudantes. Nesse contexto, a educação libertadora, conforme proposta por Paulo Freire, emerge como um modelo pedagógico crucial, promovendo a autonomia dos alunos e incentivando sua participação ativa tanto no ambiente escolar quanto na sociedade. A importância desse modelo se reflete na capacidade de moldar cidadãos preparados para enfrentar os desafios contemporâneos e contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento social e profissional.

O objetivo deste artigo é analisar o papel das escolas na implementação da educação libertadora, explorando como elas podem contribuir para o pleno desenvolvimento do educando em suas dimensões cívica e profissional. A educação libertadora visa transformar as instituições de ensino em espaços dinâmicos e participativos, onde os alunos não são meros receptores de conhecimento, mas protagonistas de um processo educativo que estimula a reflexão crítica e a ação consciente. Ao adotar práticas pedagógicas que promovem a autonomia e o pensamento crítico, as escolas podem preparar os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para uma cidadania ativa e responsável.

A justificativa para a adoção da educação libertadora reside na necessidade de superar os modelos educacionais tradicionais que muitas vezes falham em preparar os estudantes para as complexidades do mundo moderno. A educação convencional frequentemente se limita à transmissão de informações de forma linear e fragmentada, sem considerar o desenvolvimento integral do indivíduo. A educação libertadora, por outro lado, integra aspectos emocionais, sociais e éticos ao currículo, promovendo uma aprendizagem mais relevante e conectada com a realidade dos alunos. Este enfoque não só favorece a

qualificação profissional, mas também fomenta a formação de cidadãos críticos e engajados, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Portanto, este trabalho pretende evidenciar como a educação libertadora pode ser efetivamente implementada nas escolas e qual o impacto desse modelo no desenvolvimento dos alunos. Investigando práticas pedagógicas que incorporam os princípios da educação libertadora, o artigo busca demonstrar como essas abordagens podem transformar o papel das escolas, ampliando seu alcance para além da formação técnica e preparando os educandos para uma participação plena e consciente na sociedade. A análise proposta visa fornecer uma visão crítica e fundamentada sobre o papel das instituições de ensino na promoção do desenvolvimento integral dos alunos e na qualificação para a cidadania e a profissão.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

Este estudo foi conduzido utilizando uma abordagem qualitativa, a qual, conforme Gerhardt e Silveira (2009), não visa quantificar dados estatisticamente, mas sim explorar profundamente um contexto social imerso em valores, opiniões e questões subjetivas. Para alcançar o objetivo previamente estabelecido, foi adotada a revisão de literatura, levando em consideração o que já foi investigado e as lacunas que ainda existem sobre o tema específico (ECHER, 2011).

Nesse sentido, foram buscados trabalhos científicos (como artigos, monografias, dissertações e teses) que abordassem a temática da educação libertadora, com foco em compreender como elas podem contribuir para o pleno desenvolvimento do educando em suas dimensões cívica e profissional.

Após essa busca, as obras foram lidas e analisadas, sendo selecionadas aquelas que mais contribuíam para o desenvolvimento deste estudo. Os dados obtidos serão descritos e discutidos na próxima seção.

3 EDUCAÇÃO LIBERTADORA: CONCEITOS E FUNDAMENTOS, UMA REFLEXÃO AO SISTEMA TRADICIONAL DE ENSINO

A “Educação Libertadora” é um conceito revolucionário desenvolvido pelo educador brasileiro Paulo Freire, que encontrou expressão plena em sua obra seminal Pedagogia do Oprimido. Freire critica profundamente os métodos tradicionais de ensino e propõe uma abordagem educacional que busca transformar não apenas a prática pedagógica, mas também

a estrutura social. A educação libertadora, conforme defendida por Freire, é um processo de emancipação que visa capacitar os indivíduos a se tornarem conscientes de sua realidade e a atuarem como agentes de mudança em sua própria vida e na sociedade.

Para Freire, uma pedagogia libertadora não pode existir distante dos oprimidos; é essencial que os próprios oprimidos se tornem exemplos para si mesmos em sua busca pela liberdade. De acordo com o autor,

> A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos. (FREIRE, p. 22, 1987)

À medida que os oprimidos se libertam da opressão por meio de uma pedagogia libertadora, que deve ter um caráter humanista, e se engajam na práxis através de sua própria transformação, a pedagogia deixa de ser exclusiva dos oprimidos e passa a ser parte de um processo contínuo de libertação compartilhado por todos.

Um dos principais conceitos da educação libertadora é a "dialogicidade". Segundo Freire, o diálogo é o meio pelo qual os educadores e educandos constroem conhecimento de forma conjunta e dinâmica. Na abordagem tradicional, o processo de ensino é frequentemente unidimensional, onde o professor transmite informações de forma vertical e os alunos são meros receptores passivos. Em contraste, na educação libertadora, o diálogo é a base para uma interação horizontal, onde o conhecimento é construído coletivamente. Este processo permite que os alunos participem ativamente de sua aprendizagem e desenvolvam uma compreensão crítica de seu contexto social.

Segundo o autor "[...] a educação problematizadora coloca, desde logo, a existência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica [...] (FREIRE, 1987 pág. 39)"

Outro conceito central é a "conscientização". Freire defende que a educação deve ir além da transmissão de conhecimentos técnicos e deve promover a consciência crítica dos educandos sobre suas condições de vida e as estruturas sociais que as moldam. A conscientização é o processo pelo qual os indivíduos reconhecem as forças opressoras em suas vidas e desenvolvem a capacidade de transformar essas condições. Através da educação libertadora, os alunos não apenas adquirem conhecimento, mas também são capacitados a agir para modificar a realidade social e política que os envolve.

A "educação bancária" é uma crítica fundamental de Freire ao sistema educacional tradicional. Neste modelo, a educação é vista como um depósito de informações em que o

professor deposita conhecimento nos alunos, que apenas o armazenam sem questionamento. Este método não incentiva o pensamento crítico nem a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Freire argumenta que a educação bancária perpetua a opressão e a passividade, uma vez que não promove a reflexão sobre a realidade ou a transformação social.

A abordagem bancária da educação desconsidera o diálogo, uma vez que, na prática pedagógica, predomina a comunicação unidirecional. Nesse modelo, "o educador é quem pronuncia as palavras; os educandos são aqueles que as recebem passivamente; o educador é o responsável pela disciplina; os educandos, os que são disciplinados" (Freire, 1987, p. 68).

A abordagem tradicional, ao se concentrar na memorização e na reprodução de conteúdo, frequentemente ignora as realidades e experiências dos alunos. Os métodos tradicionais tendem a ser rígidos e uniformes, desconsiderando as diversas origens e contextos dos estudantes. Esse modelo de ensino pode levar a uma desconexão entre o aprendizado e a vida cotidiana dos alunos, resultando em uma educação que não reflete nem responde às suas necessidades reais.

A educação libertadora, por outro lado, busca superar essas limitações ao enfatizar a “participação ativa” e o “engajamento crítico” dos alunos. Ao promover um ambiente educacional onde a experiência de vida dos alunos é valorizada e integrada ao processo de ensino, a educação libertadora cria um espaço onde os alunos são incentivados a questionar, refletir e participar ativamente na construção de seu conhecimento e no enfrentamento dos desafios sociais.

> a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação "bancária", mas um ato cognoscente. ... O antagonismo entre as duas concepções, uma, a "bancária" [grifos do autor], que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação (Freire 1987, p. 78).

A necessidade de uma educação crítica e participativa é cada vez mais evidente no contexto contemporâneo, onde os desafios sociais e econômicos exigem uma maior capacidade de análise e de ação crítica. A educação libertadora oferece uma alternativa valiosa ao sistema tradicional, proporcionando aos alunos ferramentas para entender e interagir com o mundo de maneira mais profunda e consciente. Esse enfoque não apenas melhora a qualidade do ensino, mas também promove uma maior inclusão e equidade no ambiente educacional.

Ao implementar os princípios da educação libertadora, as escolas podem se transformar em espaços de “empoderamento” e “transformação social”. Em vez de simplesmente transmitir conhecimento, as instituições de ensino tornam-se locais onde os alunos são encorajados a explorar, questionar e construir seu próprio entendimento do mundo. Isso resulta em uma formação mais completa e relevante, preparando os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para uma participação ativa e crítica na sociedade.

Em resumo, a obra de Paulo Freire e seus conceitos de dialogicidade e conscientização fornecem uma base teórica robusta para a transformação da educação tradicional em um processo mais inclusivo e emancipador. A crítica ao sistema educacional convencional evidencia a necessidade urgente de um modelo de ensino que promova a participação ativa e o pensamento crítico, características centrais da educação libertadora. Ao adotar esses princípios, as escolas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção de uma sociedade mais justa e participativa.

4 O PLENO DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO E AS METODOLOGIAS ATIVAS

O “pleno desenvolvimento do educando” é um objetivo essencial da educação moderna, que deve abordar não apenas a aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também a formação integral do indivíduo em várias dimensões: intelectual, emocional, social e física. Para alcançar esse desenvolvimento holístico, as escolas precisam adotar práticas e metodologias que promovam o crescimento equilibrado em todas essas áreas, preparando os alunos para enfrentar os desafios da vida de maneira eficaz e harmoniosa.

Assim afirma Lotumolo e Mill (2020, pág.15)

> Um dos objetivos buscados pelas Metodologias Ativas é o desenvolvimento da autonomia dos alunos a partir de suas individualidades. Autonomia, no contexto da educação, significa que o aluno buscará entender, por ele mesmo, as questões que lhe forem apresentadas ou vivenciadas, organizando suas experiências e, através da reflexão e da busca de soluções, com maior autonomia, expressar e reafirmar suas posições. Essas práticas levam ao estímulo do pensamento crítico e da autodeterminação (e, por decorrência, a autonomia requer maior responsabilidade).

O parágrafo aborda como as Metodologias Ativas visam promover a autonomia dos alunos, focando em suas individualidades e incentivando a reflexão e a busca independente por soluções. Em resumo, o parágrafo descreve como as Metodologias Ativas incentivam a

autonomia dos alunos, permitindo que eles se tornem mais independentes e responsáveis em seu processo de aprendizado, ao mesmo tempo que desenvolvem habilidades de pensamento crítico e reflexão pessoal a partir de suas dimensões educativas e humanas.

Segundo os autores Arantes e Ferreira (2019, pág. 141) a partir do filosofo e educador Ferdinand Röhr[3], fazem as definições das dimensões básicas do ser humano, quanto a "dimensão intelectual" refere-se ao desenvolvimento cognitivo e à capacidade de pensar criticamente, resolver problemas e adquirir conhecimentos. As escolas têm um papel crucial em estimular a curiosidade intelectual e a capacidade analítica dos alunos.

Metodologias ativas, como a "aprendizagem baseada em projetos" e a "sala de aula invertida", são particularmente eficazes para promover o desenvolvimento intelectual, uma vez que envolvem os alunos em atividades que demandam pensamento crítico e aplicação prática do conhecimento. Essas metodologias incentivam a autonomia do aluno e a capacidade de explorar conceitos em profundidade, contribuindo para um entendimento mais robusto e significativo.

A "dimensão emocional" segundo os autores Arantes e Ferreira (2019, pág. 141) é igualmente importante para o pleno desenvolvimento do educando. Refere-se à capacidade de entender, expressar e gerenciar emoções, além de desenvolver empatia e habilidades de relacionamento. Uma abordagem educacional que integra práticas de apoio emocional e estratégias para a gestão do estresse e da ansiedade pode melhorar significativamente o bem-estar dos alunos. Metodologias ativas podem também desempenhar um papel aqui, ao criar ambientes de aprendizado colaborativos que promovem a expressão emocional e a construção de relacionamentos saudáveis entre os alunos.

No que diz respeito à "dimensão social", o desenvolvimento envolve a capacidade de interagir de maneira eficaz com os outros, entender e respeitar diferentes perspectivas culturais e sociais, e colaborar em grupos. As escolas devem criar oportunidades para que os alunos trabalhem em equipe e participem de atividades comunitárias e sociais. Metodologias ativas, como a "aprendizagem baseada em projetos", promovem a colaboração e o trabalho

[3] Formou-se em Pedagogia e Matemática (Licenciatura plena) e é Dr. phil. pela Rheinisch-Westfälisch Technische Hochschule Aachen, Alemanha; é Professor Titular do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Universidade Federal de Pernambuco, membro do Programa de Pós-Graduação em Educação e coordenador do Núcleo de Pesquisa Educação e Espiritualidade da mesma Universidade. Ensina e pesquisa nas áreas Filosofia da Educação, Epistemologia, Educação e Espiritualidade, Multidimensionalidade do Ser Humano, Educação ética e Ética pedagógica, utilizando como principais referências Martin Buber, Karl Jaspers, Henri Bergson, Gotthold Ephraim Lessing e Otto Friedrich Bollnow. É terapeuta e pesquisador das Essências Florais do Agreste Pernambucano com experiência da sua aplicação em projetos de extensão universitária em ONGs e professores de rede pública de ensino.

em equipe, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades sociais essenciais através de experiências práticas e interativas, afirma Arantes e Ferreira (2019, pág. 141)

Ainda Arantes e Ferreira (2019, pág. 142) escrevem que a "dimensão física" abrange o desenvolvimento de habilidades motoras e a promoção da saúde e do bem-estar físico. As atividades físicas e a educação física são fundamentais para garantir que os alunos tenham um desenvolvimento motor adequado e adotem estilos de vida saudáveis. As escolas devem oferecer um currículo que inclua atividades físicas regulares e encorajem os alunos a adotar hábitos saudáveis, além de promover um ambiente que apoie o desenvolvimento físico e a saúde geral.

As "metodologias ativas" são particularmente eficazes para fomentar o desenvolvimento integral dos alunos, pois envolvem abordagens de ensino que promovem a participação ativa e o engajamento dos estudantes. A "aprendizagem baseada em projetos", por exemplo, permite que os alunos trabalhem em tarefas desafiadoras que integram diversas disciplinas e habilidades, promovendo uma abordagem holística para o aprendizado e incentivando o desenvolvimento em múltiplas dimensões.

A "sala de aula invertida" é outra metodologia ativa que pode ser aplicada para apoiar o desenvolvimento integral. Nesse modelo, o conteúdo teórico é apresentado fora do horário escolar, como por meio de vídeos e leituras, permitindo que o tempo de aula seja utilizado para atividades práticas e discussões aprofundadas. Isso permite que os alunos explorem conceitos em um ritmo mais individualizado e desenvolvam habilidades críticas e colaborativas durante o tempo de aula, o que pode enriquecer seu desenvolvimento intelectual e social.

As metodologias ativas são experiências exitosas que contribuem no desenvolvimento integral do educando segundo Olivier e Zampin (2024, pág. 2),

> as metodologias ativas foram projetadas para fomentar a participação ativa e o envolvimento dos alunos em sua trilha de aprendizagem, incentivando uma abordagem crítica e reflexiva. Estas abordagens demandam uma instrução centrada na formação de competências, que busque aproximar criticamente o estudante da realidade, estimulando a reflexão sobre problemas e a implementação através de diferentes modalidades de trabalho.

A implementação dessas metodologias ativas requer um planejamento cuidadoso e uma adaptação das práticas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos. Os educadores devem ser capacitados para utilizar essas abordagens de maneira eficaz e criar um ambiente de aprendizagem que favoreça o desenvolvimento integral. As metodologias ativas

não só tornam o processo de ensino mais dinâmico e envolvente, mas também garantem que as dimensões intelectual, emocional, social e física dos alunos sejam devidamente estimuladas e integradas no processo educacional.

Em suma, o pleno desenvolvimento do educando exige uma abordagem educacional que vá além do ensino tradicional e integre práticas que promovam todas as dimensões do desenvolvimento humano. As metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a sala de aula invertida, oferecem uma forma eficaz de alcançar esse objetivo, proporcionando um ambiente de aprendizagem que apoia e estimula o crescimento integral dos alunos. As escolas desempenham um papel crucial na implementação dessas práticas, garantindo que cada aluno possa atingir seu potencial máximo e se preparar para um futuro bem-sucedido e equilibrado.

5 QUALIFICAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO COM A INTEGRAÇÃO CURRICULAR

A qualificação para o trabalho tem se tornado um dos aspectos mais importantes da educação contemporânea, refletindo a necessidade de preparar os alunos para os desafios do mercado de trabalho moderno.

Nesse contexto, a integração curricular emerge como uma estratégia crucial. Ao combinar a educação técnica e profissional com o currículo escolar tradicional, as instituições de ensino oferecem aos alunos uma formação mais abrangente e alinhada com as exigências do mercado. Essa integração permite que os estudantes adquiram conhecimentos teóricos e práticos simultaneamente, o que facilita a transição para o ambiente de trabalho e aumenta sua empregabilidade.

> [...] o currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 2019)

A integração curricular vai além da mera inclusão de disciplinas técnicas. Ela envolve a construção de um currículo que articule habilidades acadêmicas e profissionais, promovendo um aprendizado mais contextualizado e relevante. Por exemplo, em um curso de administração, a incorporação de módulos sobre gestão de projetos e habilidades interpessoais pode preparar melhor os alunos para os desafios encontrados em empresas reais. Essa

abordagem permite que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais profunda dos conceitos e sua aplicação prática, tornando-os mais aptos a enfrentar as demandas do mercado de trabalho.

Além da integração curricular, as parcerias com empresas e programas de estágio desempenham um papel fundamental na qualificação dos alunos. A colaboração entre instituições de ensino e o setor empresarial oferece aos estudantes oportunidades de vivenciar a realidade profissional antes de se formarem, afirma MENDONÇA (2010).

Segundo NOVAES(2013), os estágios, por exemplo, proporcionam experiências práticas que complementam a formação teórica, permitindo que os alunos apliquem seus conhecimentos em situações reais e adquiram habilidades práticas essenciais para suas futuras carreiras. Essas experiências não apenas aumentam a confiança dos estudantes, mas também ampliam suas redes de contatos profissionais.

As parcerias com empresas também possibilitam que as instituições de ensino estejam atualizadas com as tendências do mercado e as novas demandas das profissões. Empresas podem contribuir para o desenvolvimento do currículo, oferecendo insights sobre as habilidades e conhecimentos mais valorizados no mercado de trabalho, MENDONÇA (2010). Além disso, essas parcerias podem resultar em oportunidades de estágio e emprego para os alunos, criando uma ponte direta entre a formação acadêmica e as oportunidades profissionais. A colaboração entre escolas e empresas, portanto, é uma via de mão dupla que beneficia tanto os estudantes quanto os empregadores.

Por fim, a qualificação para o trabalho é um processo que demanda a combinação eficaz de diversos fatores, incluindo a integração curricular e as parcerias com empresas. A preparação adequada para o mercado de trabalho não ocorre isoladamente; ela é o resultado de uma abordagem educacional que valoriza a formação prática tanto quanto a teórica NOVAES (2013). Ao investir em estratégias que promovam a integração de conhecimentos e experiências reais, as instituições de ensino desempenham um papel crucial na construção de uma força de trabalho competente e bem-preparada para os desafios do futuro.

6 DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O APOIO INSTITUCIONAL

A implementação de uma educação libertadora, que visa promover a autonomia e o pensamento crítico dos alunos, enfrenta diversos desafios no contexto escolar. A principal

dificuldade está na resistência a mudanças por parte de instituições e educadores que estão acostumados com métodos tradicionais de ensino.

Essa resistência pode surgir da falta de familiaridade com novas abordagens pedagógicas, da ausência de formação adequada para os professores ou da preocupação com a adequação aos padrões estabelecidos de avaliação, CARRILLO (2012). Esse cenário pode criar barreiras para a adoção efetiva de práticas que busquem uma educação mais emancipadora e centrada no aluno.

Outro desafio significativo é a questão da infraestrutura e dos recursos disponíveis. Implementar uma educação libertadora frequentemente requer mudanças substanciais no ambiente escolar, incluindo a atualização de materiais didáticos, a criação de espaços mais flexíveis para aprendizagem e o investimento em tecnologias educacionais. Segundo MARTINS (2016), muitas escolas, especialmente as localizadas em áreas com menos recursos, enfrentam dificuldades para acessar e implementar essas melhorias. A falta de infraestrutura adequada pode limitar a capacidade das escolas de adotar metodologias inovadoras que são essenciais para uma educação libertadora.

Além disso, a formação contínua dos educadores é um aspecto crucial, mas muitas vezes negligenciado. Para que a educação libertadora seja efetivamente implantada, os professores precisam de uma formação sólida e contínua que os prepare para novas abordagens pedagógicas afirma, SANTOS (2009). Isso inclui não apenas a compreensão teórica, mas também o desenvolvimento de habilidades práticas que lhes permitam aplicar essas novas metodologias de forma eficaz. A falta de investimentos em capacitação e o excesso de carga de trabalho podem comprometer a qualidade dessa formação e, consequentemente, a implementação bem-sucedida da educação libertadora.

Nesse cenário, as políticas públicas desempenham um papel fundamental. A ausência de políticas específicas que incentivem e sustentem a implementação de uma educação libertadora pode ser um obstáculo significativo. Políticas públicas que priorizem a inovação educacional, ofereçam recursos financeiros adequados e promovam a formação de professores são essenciais para superar muitos dos desafios enfrentados pelas escolas. Essas políticas devem criar um ambiente que favoreça a experimentação pedagógica e permita que os educadores desenvolvam e implementem práticas que visem a autonomia e o pensamento crítico dos alunos.

O apoio institucional conforme CARRILLO (2012), também é crucial para a implementação bem-sucedida de uma educação libertadora. Instituições educacionais

precisam de suporte não apenas em termos de financiamento, mas também em orientação e acompanhamento contínuos. Programas de incentivo e redes de apoio que conectem escolas e educadores com especialistas em pedagogia libertadora podem facilitar a troca de experiências e o desenvolvimento de práticas mais eficazes. Além disso, o envolvimento da comunidade e das famílias no processo educacional pode contribuir para uma maior aceitação e suporte às novas abordagens pedagógicas.

Em suma, a implementação de uma educação libertadora enfrenta desafios significativos que exigem uma resposta coordenada e abrangente. A superação desses desafios depende da criação de políticas públicas robustas que incentivem a inovação educacional, do apoio institucional adequado e da formação contínua dos educadores. Ao abordar esses aspectos de forma integrada, é possível avançar rumo a um modelo educacional que promove a autonomia, o pensamento crítico e uma preparação mais efetiva para o mundo contemporâneo.

7 CONCLUSÃO

A implementação de uma educação libertadora representa um desafio significativo para as instituições de ensino, especialmente quando confrontada com a resistência a mudanças e a infraestrutura deficiente. A abordagem de Paulo Freire, que promove a autonomia e o pensamento crítico, demanda uma transformação profunda nas práticas pedagógicas tradicionais, exigindo um compromisso tanto das escolas quanto dos educadores. Para que essa transformação seja efetiva, é essencial superar a resistência institucional e garantir que os professores recebam a formação necessária para adotar e aplicar novas metodologias de forma adequada.

A integração curricular e as parcerias com empresas são fundamentais para a qualificação profissional dos alunos e a conexão entre a educação e o mercado de trabalho. Ao adotar metodologias ativas e promover experiências práticas, as escolas podem preparar os alunos não apenas para os desafios profissionais, mas também para uma participação cidadã mais engajada e crítica. Esse enfoque integral e contextualizado da educação é crucial para desenvolver competências que vão além do conhecimento técnico, preparando os estudantes para uma vida de aprendizado contínuo e envolvimento ativo na sociedade.

Finalmente, as políticas públicas e o apoio institucional desempenham um papel vital na superação dos desafios enfrentados pela educação libertadora. É necessário que haja um apoio robusto e contínuo que permita a experimentação pedagógica e a implementação de

práticas inovadoras. Políticas que incentivem a formação de professores, ofereçam recursos adequados e promovam o envolvimento da comunidade são essenciais para criar um ambiente educacional que favoreça a autonomia e o pensamento crítico. Ao investir nesses aspectos, podemos avançar para um modelo educacional mais inclusivo, emancipador e eficaz, alinhado com as demandas contemporâneas e as necessidades dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC:** Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019. p. 65. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ARANTES, Mariana Marques; FERREIRA, Aurino Lima. Reflexões sobre o ser humano integral e a concepção de saúde. **Revista Enfermagem Digital Cuidados e promoção da saúde**, v. 4, n. 2, p. 140-45, 2019.

CARRILLO, Cristina. **Educação e Democracia**: O Desafio da Educação Libertadora no Contexto Atual. Editora Vozes. (2012).

ECHER, I. C. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. **R. gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p.5-20, jul. 2001.

FERNANDES, Â. M. D. et al... Cidadania, trabalho e criação: exercitando um olhar sobre projetos sociais. **Revista do Departamento de Psicologia. UFF**, v. 18, n. 2, p. 125–142, jul. 2006.

FREIRE,P. **Pedagogia do oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (organizadoras). **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

Iara Lúcia. (2013). **Educação e Mundo do Trabalho: Estágios e Parcerias entre Instituições e Empresas.** Editora Autêntica.

LOTUMOLO JUNIOR, José; MILL, Daniel. Reflexões sobre as metodologias ativas como abordagem pedagógica no contexto brasileiro. **Conjectura: filos. e Educ.**, Caxias do Sul , v. 25, e020035, 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-46122020000100127&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 31. jul. 2024. https://doi.org/10.18226/21784612.v25.e020035.

MARTINS, Célia. **Educação e Políticas Públicas: Desafios e Perspectivas na Formação de Educadores**. Editora Penso. (2016).

MENDONÇA, Maria Aparecida. **Parcerias entre Instituições de Ensino e Empresas: Perspectivas para a Formação Profissional.** Editora Vozes.NOVAES (2010).

OLIVIER, C. E.; ZAMPIN, Ivan Carlos. Importância das aplicações das metodologias ativas em sala de aula. **Revista Educação em Foco**, v. 16, p. 1-19, 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma Revolução Democrática da Justiça**. Cortez Editora. (2009).

A VALORIZAÇÃO E O RESPEITO COM PRINCÍPIOS DE IGUALDADE, TOLERÂNCIA E CIDADANIA... PRAZER! SOU A FEIRA DO CONHECIMENTO GERARDO MAJELLA–FECOGEM

Appreciation and respect with principles of equality, tolerance and citizenship... Nice to meet you! I am the Gerardo Majella Knowledge Fair–FECOGEM

Francisco Glauberto Melo Ribeiro[1]

Resumo:
O projeto "A Valorização e o Respeito com princípios de igualdade, tolerância e cidadania... Prazer! Sou a FEIRA DO CONHECIMENTO GERARDO MAJELLA–FECOGEM" foi desenvolvido na EEMTI Gerardo Majella Mello Mourão, em Ipueiras-CE, com o objetivo de conscientizar as/os discentes acerca da importância de gerar respeito, aceitação e melhor interação entre elas/es, surgindo a necessidade de construir um ambiente que desperte a valorização e o respeito com princípios de equidade, tolerância e cidadania. Para tanto, o projeto surgiu da necessidade de se trabalhar a temática anual norteadora das ações pedagógicas dentro dos componentes curriculares, buscando oferecer um momento para que as/os estudantes pudessem apresentar seus trabalhos. Assim sendo, a metodologia compreendeu pesquisas exploratórias, práticas, explicativas, descritivas e bibliográficas, fundamentada numa abordagem qualitativa. Todo o planejamento foi executado em atividades referentes ao Núcleo de Trabalho Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS), Estudo Orientado, Formação para Cidadania, Unidades Curriculares Eletivas e área das Ciências Humanas, com atividades referentes ao Dia da Consciência Negra. Para fundamentar as ações, foram feitas entrevistas, pesquisas em sites e livros. Dessa forma, as/os estudantes foram instigadas/os a buscar uma escola plural, inclusiva e acolhedora, respeitando a equidade de gênero, elevando sua autoestima para atingir uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Equidade. Respeito. Valorização.

Abstract:
The project "Appreciation and Respect with principles of equality, tolerance and citizenship... Nice to meet you! I am the GERARDO MAJELLA KNOWLEDGE FAIR–FECOGEM" was developed at the EEMTI. Gerardo Majella Mello Mourão, in Ipueiras-CE, with the aim of making students aware of the importance of generating respect, acceptance and better interaction between them, arising from the need to build an environment that awakens appreciation and respect with principles of equality, tolerance and citizenship. To this end, the project arose from the need to work on the annual theme guiding pedagogical actions within the curricular components, seeking to offer a moment for students to present their work. The methodology therefore included exploratory, practical, explanatory, descriptive and bibliographical research, based on a qualitative approach. All the planning was carried out in activities relating to the Research and Social Practices Work Group (NTPPS), Guided Study, Citizenship Training, Elective Curricular Units and the Human Sciences area, with activities relating to Black Awareness Day. Interviews, research on websites and books were

[1] Licenciado em Letras/Espanhol (UFC), Matemática (UVA) e Pedagogia (Faculdade KURIOS); Professor de Língua Espanhola na Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE).

used to support the actions. In this way, the students were encouraged to seek a pluralistic, inclusive and welcoming school, respecting gender equality and raising their self-esteem to achieve meaningful learning.

Keywords: *Equity. Respect. Appreciation.*

1 INTRODUÇÃO

Dentro de uma instituição de ensino, entende-se que o principal objetivo do ensino seja a aprendizagem. Se a resposta a esta afirmação for positiva, deve-se responder a outro questionamento: Então, o que é aprender? Que tipo de aprendizado está sendo falado? A resposta para esses questionamentos pode ser encontrada nos estudos epistemológicos de David Ausubel, que define “a aprendizagem como uma condição não arbitrária (plausível, sensível e não aleatória) e não literal (que possui significado ”lógico")” (AUSUBEL, 2003).

Assim sendo, pode-se dizer que a teoria de aprendizagem significativa de Ausubel oferece condições necessárias para experiências de ensino e aprendizagem prudentes. Seus conceitos são eficazes na criação de um ambiente de compreensão e aplicação em ambientes de aprendizagem educacional.

O desenvolvimento de um projeto pedagógico parte da necessidade de uma pesquisa pautada em objetos do conhecimento necessário para a aprendizagem e o protagonismo estudantil. Normalmente envolve, pelo menos, estas fases interrelacionadas, cada uma com seus desdobramentos: o projeto de pesquisa; a coleta, a análise e a discussão dos dados (que são teóricos e/ou práticos); e a elaboração do relatório final escrito (que será apresentado em forma de relatório de pesquisa, banner, exposição oral ou outro).

Acredita-se que a escola que a gente quer é a escola que a gente faz. Dentro de uma aprendizagem baseada em projetos, os estudantes são desafiados a resolver um problema, por meio de etapas metodológicas, visando a obtenção de um produto pedagógico. A Feira do Conhecimento Gerardo Majella – FECOGEM, evento onde a criatividade e o empenho das/os estudantes ganham destaque, busca uma escola plural, inclusiva e acolhedora, respeitando a equidade de gênero, elevando sua autoestima para atingir uma aprendizagem significativa. O projeto acontece por etapas, com trabalhos em grupos e a linguagem oral, pesquisas em livros e sites.

Desde a preparação, as/os estudantes são incentivadas/os a explorar sua criatividade, buscando soluções originais e apresentando seus conhecimentos de forma inovadora. “O uso de metodologias ativas pode ser considerado um auxílio na construção do conhecimento, refletindo em um avanço na formação dos estudantes” (MARIN *et al.*, 2010) . “Estas

metodologias são vistas como grandes oportunidades de criação de resultados de aprendizagem positivos" (MORGAN *et al.*, 2015). Não se pode negar que é necessário enfrentar um grande obstáculo pedagógico da atualidade que são as tradicionais aulas expositivas, incorporando a aprendizagem ativa nas salas de aula e trazendo uma verdadeira mudança nas relações entre professor(a) e estudante na produção do conhecimento.

Para Barbosa; Moura (2013):

> […] Um questionamento que sempre deve ser feito é sobre quais práticas docentes são mais adequadas para atender às demandas na educação naquela ocasião e quais metodologias ativas podem contribuir para um aumento da eficiência e eficácia da aprendizagem.

A FECOGEM constitui-se em instrumento pedagógico para o desenvolvimento cognitivo e emocional, como forma de ultrapassar os muros da escola, estabelecendo uma parceria entre escola e comunidade na construção do conhecimento, uma vez que, muitos dos valores trabalhados durante todas as etapas do projeto, são inexistentes no cotidiano das/os estudantes. O projeto tem como objetivo geral fomentar a conscientização das/os discentes acerca da importância de gerar respeito, aceitação e melhor interação entre elas/es, surgindo a necessidade da construção de um ambiente que desperte a valorização e o respeito com princípios de equidade, tolerância e cidadania. Dentre os objetivos específicos, podem ser destacados a busca por uma escola plural, inclusiva e acolhedora, respeitando a equidade de gênero, elevando sua autoestima para atingir uma aprendizagem significativa; tornar a aprendizagem significativa, aproximando os objetos do conhecimento escolares do cotidiano; desenvolver competências e habilidades em realizar pesquisas e fazer trabalhos de campo; desenvolver a linguagem oral; aprimorar a competência em produzir textos e materiais de apoio para exposição dos trabalhos; aprimorar a competência em produzir textos e materiais de apoio para exposição dos trabalhos em fóruns, seminários, feiras de ciências e/ou similares.

O projeto emerge da necessidade de um projeto político-pedagógico considerando diversidade e equidade, pois, num mundo multicultural em que vive a sociedade e que apresenta reflexos dessa diversidade no âmbito social, torna-se imprescindível a construção de um documento que desperte a valorização e o respeito com princípios de equidade, tolerância e cidadania.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Práticas pedagógicas inovadoras, metodologias de ensino e aprendizagem como a FECOGEM apresenta a junção com o que pode ser chamado de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, práticas essas que vão em concorrência com as práticas tradicionais de ensino muitas vezes aplicadas nas escolas. Nas metodologias ativas são usadas estratégias de ensino que têm por objetivo incentivar as/os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, por meio de problematização e situações cotidianas, realizando atividades que as/os incentivem a pensar além, a debaterem, a terem iniciativa, tornando-se protagonistas na construção de conhecimento.

"A implementação bem-sucedida dessas metodologias envolve mudanças em uma parte significativa do processo de ensino, desde o design instrucional e a organização, até o desenvolvimento de materiais didáticos, assim como a atividade do professor dentro da sala de aula" (CARPEÑO *et al.*, 2011). Segundo Marcondes (2015), "o papel fundamental da universidade, além da comunicação, é gerar conhecimento, formando recursos humanos que respondam às necessidades da sociedade, de modo que essa tarefa seria mais fácil se os professores utilizassem diferentes estratégias de ensino". Deste modo, Bunting e Cheville (2009) "evidenciam que as mudanças no aprendizado do aluno tornaram-se mais positivas e significativas à medida que o corpo docente se torna mais eficiente em usar o aprendizado ativo."

Neste modelo de ensino, o/a professor(a) torna-se coadjuvante nos processos de ensino e aprendizagem, permitindo às/aos estudantes o protagonismo de seu aprendizado e a/o discente passa a ter uma função central, suas vivências são valorizadas, demandas e problemas do contexto social são pautas mobilizadas pela escola.

"O aprendizado ativo cria um ambiente de classe mais aberto e imprevisível do que em uma aula baseada em palestras, onde o conteúdo e o ritmo são estritamente controlados" (CARPEÑO *et al.*, 2011). Para López; González; Cano (2016):

> Aprender fazendo motiva os alunos e permite que eles desenvolvam estratégias orientadas para a solução de problemas, implicando em uma abordagem de ensino e aprendizagem baseada na obtenção de conhecimentos e habilidades focada no processo educacional de modo mais dinâmico.

O ato de estimular ao engajamento presente nas metodologias ativas instiga a/o estudante à condição de protagonista de sua própria aprendizagem, por estimulá-la/o à

investigação de campo, por suscitá-la/o a identificar os problemas presentes no cotidiano em que está agregado e por provocá-la/o a apresentar propostas de intervenção.

Segundo Mota e Rosa (2018, p. 261-276):

> As metodologias ativas surgiram na década de 1980 como alternativa a uma tradição de aprendizagem passiva, onde a apresentação oral dos conteúdos, por parte do professor, se constituía como única estratégia didática. Contrariamente ao ensino tradicional, as metodologias ativas procuram um ambiente de aprendizagem onde o aluno é estimulado a assumir uma postura ativa e responsável em seu processo de aprender, buscando a autonomia, a autorregulação e a aprendizagem significativa. Estas metodologias envolvem métodos e técnicas que estimulam a interação aluno-professor, aluno-aluno e aluno-materiais/recursos didáticos e apostam, quase sempre, na aprendizagem em ambiente colaborativo, levando o aluno a responsabilizar-se pela construção do seu conhecimento.

Um novo cenário vem surgindo na educação e essa vem passando por grandes transformações, em especial, nas práticas, técnicas e concepções de ensino que passam por alguns questionamentos. Dessa forma, são elaboradas novas compreensões de ensino e propostas alternativas para sua operacionalização, entre elas as denominadas metodologias ativas de ensino aprendizagem. Estas rompem com o modelo tradicional de ensino e fundamentam-se em uma pedagogia problematizadora, onde a/o discente é estimulado a assumir uma postura ativa em seu processo de aprender, buscando a autonomia da/o educanda/o e a aprendizagem significativa. O uso das metodologias ativas permite que a/o estudante deixe de ser um agente passivo no processo de aprendizagem para ser o ativo, ou seja, ele participa efetivamente da construção do próprio conhecimento.

Como a FECOGEM busca diferentes práticas pedagógicas para que a/o estudante seja a/o protagonista do próprio conhecimento, a Aprendizagem Significativa de David Ausubel surge como uma metodologia viável para o trabalho com as/os estudantes, pois apresenta o conceito de que a aprendizagem se torna mais eficaz quando o novo conhecimento tem uma relação com os conhecimentos prévios da/o estudante. Para Ausubel (1968, p. 37-38):

> a aprendizagem significa organização e integração do material na estrutura cognitiva, entendida como "[…] conteúdo total de ideias de certo indivíduo e sua organização; ou conteúdo e organização de suas ideias em uma área particular de conhecimento."

Nesse sentido, a teoria de aprendizagem significativa de Ausubel apresenta uma estrutura muito favorável para experiências de ensino e aprendizagem acertadas. Seus direcionamentos são essenciais para a criação de um ambiente de reflexão, compreensão e aplicação de objetos do conhecimento em espaços de aprendizagem educacional.

A Teoria de Ausubel também tem raiz na Psicologia Educacional, que ele define como:

> "[…] uma ciência aplicada que tem um valor social, interessada não em leis gerais da aprendizagem em si mesmas, mas em propriedades de aprendizagem, que possam ser relacionadas a meios eficazes de deliberadamente levar a mudanças na estrutura cognitiva" (AUSUBEL, 1968, p. 8).

Levando em consideração as perspectivas de Ausubel, há duas condições para haver aprendizagem significativa: a primeira está relacionada à disposição de aprender por parte do estudante; a segunda vincula-se à potencialidade significativa do conteúdo a ser estudado. Dessa forma, se pode considerar que os sujeitos apresentam disposição e potencialidade de aprender por meio de uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos de caráter conceitual, sendo que a complexidade depende muito mais das relações que esses conceitos estabelecem em si, do que do número de conceitos presentes.

A aprendizagem significativa tem sua dimensão na estrutura de aprendizagem por descoberta, ou seja, essa dimensão está relacionada à maneira como os objetos do conhecimento são recebidos pelas/os discentes. Esses teores deverão ser administrados de modo que não haja um formato final ou acabado, pois a/o estudante, antes de assimilá-los, deverá articular em sua estrutura cognitiva o conteúdo preestabelecido com o novo de maneira substancial, possibilitando que ela/e encontre novos caminhos para resolução de problemas.

A aprendizagem significativa promove a construção de significados e a integração de novas informações na estrutura cognitiva existente, em vez de apenas memorizar informações.

3 METODOLOGIA

"Uma pesquisa científica é a realização concreta de uma investigação planejada e desenvolvida de acordo com as normas consagradas pela metodologia científica" (SILVA; MENEZES, 2005). As pesquisas desenvolvidas na FECOGEM tiveram por objetivo gerar conhecimentos novos e úteis para o avanço das ações, onde os temas foram de escolha coletiva, envolvendo componentes como NTPPS, Projeto Integrador, PTPS e as Eletivas; Consciência Negra (área das Ciências Humanas), visando também aprimorar o conhecimento das/os educandas/os no tocante às pesquisas que deverão ser feitas e a preparação para a exposição e apresentações das pesquisas para a comunidade escolar.

A FECOGEM surgiu com a necessidade de pesquisar sobre o tema central apresentado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) para as atividades pedagógicas do

ano letivo corrente e de apresentar para a comunidade escolar e escolas vizinhas todos os trabalhos realizados pelas/os estudantes nos componentes envolvidos no projeto. Emerge da necessidade de um projeto político-pedagógico considerando diversidade e equidade, pois, num mundo multicultural em que vive a sociedade e que apresenta reflexos dessa diversidade no âmbito social, torna-se imprescindível a construção de um documento que desperte a valorização e o respeito com princípios de equidade, tolerância e cidadania.

A pesquisa possui uma natureza básica, por estabelecer a compreensão de fenômenos - teoria da aprendizagem significativa, para expandir o conhecimento do desenvolvimento das ações e pesquisas dos discentes. Quanto ao objetivo, caracteriza-se como abordagem exploratória e descritiva. Foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a temática central da SEDUC para o ano letivo em curso, tendo a adoção da análise dos dados de cunho qualitativo na qual visou à compreensão da aprendizagem significativa de David Ausubel e estabelecer as contribuições para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes.

Quanto à visão teórica da pesquisa, acredita-se que a atividade pesquisadora tende a se expandir como uma forma de ensino e de aprendizagem, sendo entendida como uma prática social relevante, trazendo questões teóricas e metodológicas para o cotidiano, coincidindo com as ideias de Ausubel. As ações dos estudantes devem estar sempre respaldadas no eixo teórico e a pesquisa continuada deve ser sua maior ferramenta, pois leva a uma visão interpretativa e crítica, tanto dos fatos como dos autores pesquisados.

O projeto acontece por etapas descritas abaixo, com apresentação de trabalhos em grupos (produções de textos diversos, desenhos, pesquisas, maquetes e trabalhos artísticos) e da linguagem oral.

1ª Etapa: Reunião com a equipe pedagógica para organização e planejamento e elaboração do projeto.

2ª Etapa: Reunião para distribuição de tarefas da equipe pedagógica.

3ª Etapa: Formatação e Envio da cópia do projeto para as áreas (Ciências Humanas, Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática) para conhecimento aos professores.

4ª Etapa: Orientação dos estudantes por parte dos docentes para definição e aplicação do projeto e linha de pesquisa que deverão seguir e a apresentação do mesmo.

5ª Etapa: Monitoramento da coordenação e docente do passo a passo (pesquisa e elaboração) dos trabalhos a serem apresentados pelas turmas.

6ª Etapa: Exposição dos trabalhos.

De acordo com as etapas apresentadas, as/os professoras/es em seus componentes foram direcionando as atividades para que as/os estudantes realizassem estudos por multimétodos (pesquisas em sites, bibliotecas, entrevistas, confecção de maquetes e banners, entre outros).

As/os estudantes foram orientadas/os a serem a/o mais fidedignas/os possível em suas pesquisas, buscando fazer esse trabalho em sites confiáveis, pesquisando e/ou lendo autoras/es que tratavam dos objetos do conhecimento de que elas/es se propunham a construir seus trabalhos. Nesse sentido, buscou-se registrar todas as informações referentes ao tema central das pesquisas, com autores que apresentam em seus trabalhos objetos do conhecimento que auxiliem os estudantes em suas pesquisas e apresentações no dia da FECOGEM.

O período que antecede a culminância do projeto exige um redimensionamento entre práticas que busquem tornar as aulas mais dinâmicas e produtivas, com maior efetividade de ações dos estudantes, aproximando a comunidade da escola, promovendo a pesquisa, abrindo as portas da escola para receber diferentes pessoas de diversos segmentos, capazes de enriquecer os trabalhos e, ao mesmo tempo, saindo com as/os estudantes do espaço da escola para aproximá-las/os do tema que buscam conhecer.

Este projeto permitiu verificar a eficácia do ensino pautado em pesquisas para o descobrimento de habilidades que são desenvolvidas a partir do protagonismo estudantil. Verificou-se que, com o uso dos dados obtidos através de pesquisas, foi possível avaliar características e habilidades de liderança estudantil que estão mais presentes nas/os educandas/os, bem como pontos a serem corrigidos e que precisam ser trabalhados com maior enfoque, uma vez que, contrário ao que se acreditava, o perfil de liderança de uma/um estudante não é uma característica própria do indivíduo, por vezes e, sim, um conjunto notório de habilidades disponíveis para todos.

Pode-se perceber que se tornou algo concreto a conscientização das/os discentes acerca da importância de gerar respeito, aceitação e melhor interação entre elas/es, e que, dentro dos objetivos propostos, se fortaleceu um ambiente para o despertar da valorização e o respeito com princípios de equidade, tolerância e cidadania.

O resultado da busca por uma escola plural, inclusiva e acolhedora, respeitando a equidade de gênero, elevando sua autoestima para atingir uma aprendizagem significativa, desenvolveu nas/os discentes competências e habilidades ao realizarem pesquisas e fazer trabalhos de campo, com ênfase na linguagem oral e aprimoramento de competências para produzir textos e materiais de apoio para exposição dos trabalhos.

Ficou evidente, também, que da forma como as atividades foram aplicadas, com o uso da aprendizagem significativa de Ausubel, com a aplicação das metodologias ativas, os estudantes ficaram encorajados a superar desafios, fazendo-se conhecer os resultados e as ações práticas do protagonismo estudantil, pois quando é implementada na sala de aula, ela pode melhor engajar e motivar as/os estudantes. Além disso, foi possível perceber que quando a Teoria de Ausubel é praticada em sala de aula, pode levar a uma maior evolução e desempenho das/os estudantes.

É de fundamental relevância para a instituição o trabalho em torno do desenvolvimento das habilidades de liderança das/os estudantes. Por meio das atividades propostas foi possível identificar as/os discentes com maiores deficiências, estas/es, em alguns momentos, referentes ao relacionamento com outras/os estudantes ou, propriamente, durante o processo de ensino aprendizagem e ao estímulo às competências não relacionadas às técnicas de pesquisas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todas as atividades referentes ao projeto FECOGEM percebe-se que não há mais espaço para atividades com o método tradicional de ensino onde as/os educandas/os são impedidas/os de evoluírem e se verem como protagonistas do conhecimento, sendo apenas consumidoras/es daquilo que, muitas vezes, professoras/es têm como verdades absolutas. Ao mesmo tempo, nota-se que as metodologias ativas de ensino e aprendizagem vêm mudar esta realidade proporcionando um maior envolvimento das/os estudantes, incentivando a criatividade e autoaprendizagem. Diante dessa nova realidade, as/os discentes deixam de exercer o papel de meros receptores de informações, passando agora a interagir com o/a professor/a, da mesma forma com o restante da turma, de tal forma que as metodologias ativas permitem que eles vivenciem situações mais profundas de aprendizado.

Dentro de uma análise semântica, foi possível evidenciar algumas características fundamentais das metodologias ativas. Assim, foi possível verificar aspectos gerais relacionados com a metodologia ativa, sendo algumas características, vantagens e dificuldades. Entre as vantagens evidenciadas, percebe-se que o conceito de aprendizagem ativa cria um ambiente de classe mais acessível, colaborando com o desenvolvimento das habilidades e competências das/os estudantes, como análise crítica e analítica, além de melhoria no desempenho deles. Com relação às dificuldades, o principal obstáculo se concentra na rejeição docente para a adequação a uma nova perspectiva de ensino, além de

que essa prática exige mudanças na rotina do processo de ensino, podendo assim, desencadear um desinteresse das/os alunas/os, pois há a necessidade de uma maior disposição em aprender.

É de fundamental importância destacar as contribuições da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel que se tornou uma das mais influentes e amplamente aceita teorias de aprendizagem utilizadas nesse projeto. Percebe-se sua presença quando uma pessoa é capaz de fazer conexões significativas entre novas informações e o conhecimento existente. Além disso, a teoria de Ausubel também inclui em seus propósitos uma estrutura organizacional que ajuda a esclarecer o processo de inferência. Ela traz um conceito importante em psicologia educacional, ciência cognitiva e educação científica. Tem sido aplicada no desenho do currículo, ao ensino e aprendizagem e tem sido usado para distinguir entre aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica.

Por fim, verifica-se que a FECOGEM revelou aspectos importantes relacionados às metodologias aplicadas durante todo o desenvolvimento do projeto, corroborando nessa área de estudo que, atualmente, se constitui em um dos debates mais acalorados dentro da temática de ensino. Com relação à teoria, o trabalho contribui apresentando um panorama das pesquisas na área, demonstrando seus aspectos fundamentais. Já com relação à prática, o artigo apresenta diversas metodologias que podem ser aplicadas em diversos contextos, proporcionando um primeiro caminho para profissionais que desejam trabalhar com atividades mais dinâmicas e ativas.

REFERÊNCIAS

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

AUSUBEL, D. P. **Educational psychology**: a cognitive view. Nova York: Holt, Rienehart and Winston, 1968.

BUNTING, C. F.; CHEVILLE, R. A. VECTOR: **A hands-on approach that makes electromagnetics relevant to students**. IEEE Transactions on Education, London, v. 52, n. 3, p. 350-359, 2009.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.

CARPEÑO, A. *et al.* T**he key factors of an active learning method in a microprocessors course**. IEEE Transactions on Education, London, v. 54, n. 2, p. 229-235, 2011.

LÓPEZ, J. M. S.; GONZÁLEZ, M. R.; CANO, E. V. Visual programming languages integrated across the curriculum in elementary school: A two year case study using “Scratch” in five schools. **Computers & Education**, United Kingdom, v. 97, p. 129-141, 2016.

MARCONDES, F. K. *et al* **A puzzle used to teach the cardiac cycle.** Advances in physiology education, Rockville, v. 39, n. 1, p. 27-31, 2015.

MARIN, M. J. S. *et al* Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 13-20, 2010.

MORGAN, H. *et al* **The flipped classroom for medical students**. The Clinical Teacher, Oxford, v. 12, n. 3, p. 155-160, 2015.

SILVA, E. L.; MENEZES E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC; 2005.

QUEM TEM DIREITO À FALA? A prática de debate em sala de aula como ferramenta de cidadania e equidade

Who has the right to speak? *The practice of classroom debate as a tool for citizenship and equity*

Janne Kely Alves de Andrade[1]

Resumo:
A prática de debate em sala de aula, de acordo com os estudos da oralidade, tem sido considerada uma atividade de grande potencial para a formação da cidadania, fortalecimento da equidade e promoção dos Direitos Humanos na escola. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), o debate potencializa capacidades argumentativas dos estudantes, o respeito à diversidade, bem como a construção coletiva de conhecimentos. Dessa forma, traremos aqui, uma discussão acerca da prática de debate em sala de aula como ferramenta para promover a cidadania, a equidade de gênero e a garantia do direito à fala como forma de promover o desenvolvimento pleno dos estudantes. Para tanto, tomaremos como exemplo um debate observado na nossa pesquisa de mestrado sobre o tema feminismo numa aula de filosofia numa sala de 1º ano do Ensino Médio, onde constatamos uma maior participação do público feminino da sala e um maior engajamento na atividade.

Palavras-chave: 1. Debate. 2. Cidadania. 3. Escola. 4. Equidade.

Abstract:
According to studies on orality, the practice of classroom debate has been considered an activity with great potential for developing citizenship, strengthening equity, and promoting Human Rights in schools. According to Dolz and Schneuwly (2004), debate enhances students' argumentative skills, respect for diversity, and the collective construction of knowledge. Thus, we will discuss the practice of classroom debate as a tool to promote citizenship, gender equity, and guarantee the right to speak as a way to promote students' full development. To this end, we will take as an example a debate observed in our master's research on the topic of feminism in a philosophy class in a first-year high school classroom, where we found greater participation by the female audience in the classroom and greater engagement in the activity.

Keywords: *1. Debate 2. Citizenship 3. School 4. Equity.*

1 INTRODUÇÃO

A comunicação é um dos pilares da democracia e da construção da cidadania. No ambiente escolar, o direito à fala transcende a simples expressão de ideias, tornando-se uma ferramenta essencial para promover equidade e participação ativa. O debate em sala de aula,

[1] Mestra em Educação (Universidade Federal de Campina Grande). Professora da rede estadual do Ceará na EEEP. Dep. José Walfrido Monteiro, Icó-ce.

quando conduzido de maneira inclusiva e respeitosa, não apenas estimula o pensamento crítico, mas também fortalece a noção de pertencimento e reconhecimento das múltiplas vozes que compõem a sociedade. Diante disso, este artigo busca explorar a relevância da prática do debate como instrumento de cidadania e equidade, analisando sua contribuição para a formação de estudantes mais conscientes e preparados para a vida em sociedade.

O direito à fala é um elemento fundamental da cidadania, pois permite que indivíduos expressem suas ideias, questionem estruturas de poder e participem ativamente na construção de uma sociedade mais justa. No contexto educacional, essa prerrogativa ganha ainda mais relevância, uma vez que a escola é um espaço de formação crítica e socialização. No entanto, nem todos os estudantes têm o mesmo acesso à fala e ao protagonismo nos debates, seja por barreiras sociais, culturais ou institucionais. Diante desse cenário, é essencial promover práticas pedagógicas que garantam equidade na participação, e uma das estratégias mais eficazes é o uso do debate em sala de aula. Ao proporcionar um ambiente estruturado para a troca de ideias, o debate não apenas estimula o pensamento crítico e a argumentação, mas também cria um espaço seguro onde diferentes vozes podem ser ouvidas e respeitadas. Dessa forma, traremos aqui, uma discussão acerca da prática de debate em sala de aula como ferramenta para promover a cidadania, a equidade de gênero e a garantia do direito à fala como forma de promover o desenvolvimento pleno dos estudantes. Assim, este artigo investiga como a prática do debate pode ser utilizada como ferramenta de cidadania e equidade, garantindo que todos os estudantes tenham a oportunidade de se expressar e participar de forma significativa no processo educativo. Este estudo adota uma abordagem metodológica baseada em pesquisa bibliográfica e qualitativa, visando compreender como a prática do debate em sala de aula pode contribuir para a construção da cidadania e a promoção da equidade no ambiente escolar.

Nem todos os estudantes têm as mesmas oportunidades de participação nas discussões em sala de aula, seja por barreiras estruturais, sociais ou culturais. Explorar esse aspecto pode demonstrar por que o debate precisa ser pensado como ferramenta de equidade e, é nessa perspectiva que essa pesquisa se justifica e demonstra sua relevância.

Ademais, esperamos através das discussões realizadas aqui, contribuir para fortalecer o diálogo acerca dessa temática importante bem como, fomentar a continuação da reflexão aqui construída, para futuros trabalhos.

2 O GÊNERO DEBATE EM SALA DE AULA: DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO E CIDADANIA

Para o pesquisador Dolz (2004), é preciso enfatizar a importância dos **gêneros discursivos** como ferramentas essenciais para a construção da cidadania, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades de comunicação, argumentação e posicionamento crítico. De acordo com o pesquisador o debate é um gênero essencial na sala de aula, sendo fundamental para a formação dos estudantes.

O debate é um gênero caracterizado por uma estrutura argumentativa que exige organização do pensamento, clareza na exposição de ideias e respeito às normas de interação. Ao incluir o debate como prática pedagógica, os alunos não apenas aprendem a expressar suas opiniões, mas também a escutar diferentes perspectivas, promovendo a equidade na participação.

Dolz (2004) argumenta que o ensino da argumentação deve ser estruturado de forma progressiva, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades cognitivas e discursivas ao longo do tempo. No contexto escolar, isso significa criar oportunidades para que todos possam praticar a fala e a construção de argumentos, garantindo que grupos historicamente silenciados tenham espaço para se expressar. Essa prática contribui diretamente para a formação cidadã, ao ensinar os estudantes a dialogar, contestar e construir significados coletivamente.

Concordamos que é imprescindível que os alunos tenham contato, na escola, com os gêneros orais, sobretudo, argumentativos, de forma que lhes possibilitem aprimorar habilidades discursivas e serem capazes de construir relações de interação e participação social de forma eficiente e transformadora no sentido de agir em sociedade. Para que possam ir além das situações de linguagem cotidiana e informal (Dolz; Schneuwly, 2004), os alunos precisam vivenciar experiências de interações com textos formais, e para isso, a escola deve assumir.

A partir do desenvolvimento da vida em sociedade e a busca por maneiras de solucionar conflitos não mais pelo uso da força ou violência (Fiorin, 2020) é que a argumentação surge como um a alternativa para a resolução de conflitos através da fala. Assim, para o autor, o uso da argumentação como habilidade linguística está relacionado ao surgimento da democracia.

Em diversas situações sociais precisamos recorrer à atividade de argumentar. De acordo com Koch e Elias (2021) aprendemos a argumentar antes do que nos ensinam na escola. “Como falantes de uma língua, somos competentes linguística e argumentativamente” (Koch; Elias, 2012, p. 9). E, “ao longo da existência, vamos participando de diferentes situações comunicativas nas quais temos de argumentar em razão dos muitos papéis que precisamos assumir” (Koch; Elias, 2021, p.10). Essas autoras apresentam um conceito para a argumentação:

> Argumentação, portanto, é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva (Koch; Elias, 2021, p.24).

A habilidade de argumentação tem a finalidade de convencer, persuadir um determinado grupo de pessoas e de acordo com teóricos como Fiorin (2020) é uma técnica que deve ser ensinada. A prática de argumentação envolve diversos agentes e conceitos sociais que requer assim constituições a partir de conhecimentos ou representações sociais e que na perspectiva de Ribeiro (2009), a inserção de gêneros orais argumentativos na sala de aula é urgente uma vez que essa atividade é essencial para promover mudanças significativas na capacidade argumentativa de crianças e adolescentes na Educação Básica.

Dolz (2004) argumenta que o ensino da argumentação deve ser estruturado de forma progressiva, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades cognitivas e discursivas ao longo do tempo. No contexto escolar, isso significa criar oportunidades para que todos possam praticar a fala e a construção de argumentos, garantindo que grupos historicamente silenciados tenham espaço para se expressar. Essa prática contribui diretamente para a formação cidadã, ao ensinar os estudantes a dialogar, contestar e construir significados coletivamente.

Nesse sentido, o professor desempenha um papel fundamental na mediação do debate, ajudando os alunos a compreender a estrutura da argumentação e a respeitar os turnos de fala. Além disso, ele deve garantir que todos tenham a oportunidade de participar, promovendo um ambiente de equidade onde diferentes pontos de vista são considerados. Essa mediação não apenas fortalece a capacidade argumentativa dos estudantes, mas também fomenta um senso de pertencimento e valorização da diversidade de vozes na sala de aula.

No que tange reconhecer o debate como ferramenta de inclusão e equidade, importante destacar que, para que seja um instrumento efetivo de transformação, é necessário adaptar as

práticas pedagógicas às necessidades dos estudantes. Isso pode incluir estratégias como a formulação de perguntas acessíveis, o incentivo à participação de alunos mais tímidos e a valorização de argumentos oriundos de diferentes vivências culturais e sociais. Dessa forma, o debate se torna uma ferramenta que não apenas ensina os alunos a argumentar, mas também os prepara para exercer sua cidadania de maneira ativa e responsável.

Paulo Freire (1996), enfatiza a importância do diálogo na educação, argumentando que o aprendizado deve ser um processo de troca mútua, onde professores e alunos constroem conhecimento juntos. Ele vê a prática do debate como uma ferramenta essencial para a conscientização crítica dos estudantes, permitindo que expressem suas ideias e se reconheçam como sujeitos ativos na sociedade. Dialogando com o pensamento freiriano, Hooks (2017), discute a importância da educação como prática da liberdade, abordando como as vozes marginalizadas muitas vezes são silenciadas nos espaços institucionais. Ela enfatiza a necessidade de criar ambientes de aprendizagem que respeitem a diversidade cultural e incentivem a expressão de diferentes perspectivas.

Ademais, quando se trata de equidade de gênero no contexto escolar, o debate em sala de aula pode ser uma ferramenta poderosa para **promover a equidade de gênero,** pois permite a construção de um espaço de diálogo onde diferentes perspectivas são discutidas, desafiadas e ressignificadas. Vejamos alguns exemplos de como o debate colabora para a equidade de gênero:

Incentiva a representação da voz das minorias:	O debate estruturado cria oportunidades para que **todos os alunos tenham espaço para se expressar,** garantindo maior equidade na participação.
Descontruindo estereótipos de gênero:	Ao discutir temas como igualdade de oportunidades, papel social dos gêneros e discriminação, o debate permite que os alunos **identifiquem e questionem estereótipos** que muitas vezes são normalizados.
Promove o desenvolvimento do pensamento crítico:	O debate não se limita apenas à troca de opiniões, mas exige argumentação embasada. Com isso, os estudantes aprendem a **avaliar criticamente discursos sobre gênero,**

	diferenciando informações fundamentadas de preconceitos e construções sociais desiguais.
Estimula respeito e empatia fortalecendo a participação feminina e de outros grupos minoritários:	A escuta ativa e o respeito às opiniões alheias ajudam a fortalecer um ambiente inclusivo, onde **diversas identidades são valorizadas; através da** implementação de **estratégias como rodízio de falas, incentivar a participação feminina e uso de mediação** para equilibrar a interação entre os estudantes.

Inspirado em Copolla e Dolz (2020).

3 METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem metodológica baseada em **pesquisa bibliográfica e qualitativa,** permitindo uma análise aprofundada das relações entre o direito à fala, a prática do debate em sala de aula e a construção da cidadania. Para tanto, e considerando o nosso objeto de estudo, o gênero debate, compreendemos a abordagem qualitativa, de base interpretativista, como o tipo que melhor responde aos nossos propósitos, pois, "justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social" (Richardson, 1999, p.79). Optamos por observar uma atividade de debate numa aula de Filosofia no primeiro ano do Ensino Médio a fim de observar e analisar como se dava a realização da atividade e como acontecia a participação dos estudantes, sobretudo, das meninas, verificando como ocorre a prática de debates escolares, analisando como acontece o momento da interação entre os alunos, seus níveis de engajamento e os desafios na mediação pedagógica.

Os dados coletados foram analisados com inspiração na análise de conteúdo (Bardin, 2016), técnica que permite identificar padrões, categorias e significados emergentes das respostas dos entrevistados e das observações realizadas. O cruzamento entre a pesquisa bibliográfica e qualitativa possibilitará uma reflexão crítica sobre a relevância do debate como prática educativa, evidenciando suas contribuições para a equidade e a formação cidadã.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DO RESULTADOS

A observação dos debates realizados no primeiro ano do ensino médio revelou que as meninas tiveram uma participação significativamente maior do que os meninos. Essa tendência sugere que o tema feminismo pode ser percebido como mais próximo da vivência feminina, fazendo com que as alunas se sintam mais à vontade para expressar suas opiniões e experiências.

Esse resultado dialoga com as reflexões de **bell hooks (2017),** que destaca a importância da voz das mulheres na construção de narrativas sobre equidade de gênero. Segundo a autora, muitas meninas já possuem uma percepção crítica sobre desigualdades e sentem necessidade de reafirmar suas vivências em espaços educativos.

Vejamos um exemplo do momento em que uma estudante é questionada pelo mediador sobre o que ela pensa em relação à desigualdade de gênero em locais de trabalho:

> Mediador – Como podemos ensinar as mulheres a conseguir a sua autonomia no mercado de trabalho apesar do machismo presente na sociedade?
> Estudante (menina) – bom... a autonomia da mulher no mercado de trabalho é bem complicado porque além de sofrer diversos abusos...é: ... elas ganham bem menos que os homens mesmo elas tendo o mesmo trabalho ou até mais do que eles... e: ... isso é bem desgastante e humilhante pra gente...e:... um meio de defender isso é pelo feminismo ... ele luta pela igualdade do gênero...e: ... é isso.

A estudante afirma que as mulheres sofrem diversos abusos e justifica seu argumento através da afirmação quanto as disparidades salariais entre homens e mulheres, embora sem aprofundar a exemplificação a aluna conseguiu elaborar sua fala expressar-se de forma sucinta. "*elas ganham bem menos que os homens mesmo elas tendo o mesmo trabalho ou até mais do que eles"*, e finaliza a sua fala apresentando uma maneira de solucionar a problemática através da luta do movimento feminista: "*ele luta pela igualdade do gênero... e: ... é isso".*

Vejamos mais uma participação de uma outra estudante:

> D2 – bem...é::: eu acho que uma forma: **...** é ... bastante pela influência e:: mostrando aos alunos a história do feminismo em si... também...é ::: incentivando todas as mulheres que estão ainda aqui na escola a se esforçar ... e:: eu sei que só a questão do esforço em si às vezes não adianta muito porque ainda tem a desigualdade mas: ... tentando encontrar um meio de ajudar pra que a gente possa se destacar na: ... no mundo do trabalho...e tem a questão como a colega falou que é bastante difícil porque algumas mulheres chegam nas empresas e sofrem assédio...abuso...são menosprezadas ...essas coisas ... então eu acho que :: na maioria dos trabalhos poderia ser meio que dividido é:...eu não sei explicar direito ... mas tipo... poderia ser dividido uma parte de contato que os homens tem com as mulheres ...mas que

> fossem a mesma quantidade de trabalho que pudesse receber o mesmo salário...entendeu?

Observamos na fala de D2 a tentativa de construção de sentido oriundo de seus contextos subjetivos e coletivos a fim de formular uma opinião sobre o tema proposto pelo professor para o debate. Na fala de D2 é possível perceber fluência argumentativa em relação ao ponto de vista defendido. Apesar da debatedora demonstrar um pouco de insegurança ao explanar seu pensamento: "*eu não sei explicar direito... mas tipo...*" em seguida ela demonstra um mecanismo de retomada da fala da outra debatedora o que enfatiza a atividade de escuta atenta e construção do seu argumento com base na concordância com o argumento de D1, num movimento de retomada de discurso. Percebemos uma ação de linguagem com conceitos oriundos da interação. A aluna demonstra dificuldade em concluir seu raciocínio com clareza uma vez que sugere a diminuição de contato entre homens e mulheres nos locais de trabalho o que não se apresenta como uma proposta plausível já que como afirma Fiorin (2020), os argumentos devem ser prováveis e possíveis.

Um outro exemplo pode ser observado, mais uma vez, uma participação feminina:

> Estudante (menino) – O que você acha... diria para as pessoas que afirmam que o feminismo é contra os homens?
> Estudante (menina) - Eu falaria que o feminismo não é um movimento contra homens... a gente só quer uma igualdade na sociedade... que a gente quer ser tratada do mesmo jeito que eles... que... no mercado de trabalho a gente tenha o nosso valor ...igual ao que eles recebem...e os nossos direitos.

Esse trecho do debate revela uma percepção fundamental sobre o feminismo e sua busca pela equidade na sociedade. A resposta da estudante mostra um entendimento claro de que o feminismo não visa prejudicar os homens, mas sim **garantir direitos iguais e eliminar disparidades históricas.** Esse argumento está alinhado com teorias sobre justiça social e equidade de gênero, como as de **bell hooks (2017),** que defendem o feminismo como um movimento inclusivo que busca transformar estruturas opressivas para todos.

Esse diálogo também reflete uma construção social sobre o feminismo que ainda gera resistência entre alguns grupos. A pergunta feita pelo estudante sugere que há um imaginário popular que vê o feminismo de maneira distorcida, muitas vezes associado à oposição aos homens. Essa visão pode estar ligada à falta de informação sobre o movimento e suas pautas reais, como aponta **Bourdieu (1999)** ao discutir a reprodução de discursos e crenças culturais.

Além disso, o trecho revela como o **mercado de trabalho** é um ponto crucial na percepção das desigualdades de gênero. A estudante enfatiza a necessidade de **valorização**

profissional e igualdade salarial, algo amplamente debatido por estudiosos como **Fraser (2003),** que trata da justiça distributiva e do reconhecimento econômico das mulheres.

Por fim, coadunado do pensamento de **Foucault (1975),** compreendemos que os discursos são construídos e reproduzidos dentro de determinados contextos sociais. Nesse sentido, a pergunta do estudante (menino) pode ser entendida como um reflexo de narrativas já presentes na sociedade sobre o feminismo, enquanto a resposta da estudante (menina) busca desconstruir essa visão e apresentar um argumento fundamentado na equidade.

Portanto, a análise dos debates nos mostra que o exercício do direito à fala não é homogêneo e pode ser impactado por dinâmicas sociais preexistentes. No entanto, quando há **mediação adequada e incentivo,** o debate pode se tornar um espaço de aprendizagem e transformação, permitindo que todos os estudantes se sintam representados e incluídos na discussão. Isso reforça a perspectiva de **Freire (1996),** que argumenta que o diálogo educativo deve ser um processo libertador, promovendo a troca de experiências e a valorização da diversidade de vozes. Assim, garantir que tanto meninas quanto meninos possam participar ativamente das discussões é essencial para fortalecer a equidade e a construção de um pensamento crítico coletivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da perspectiva da reflexão sobre inclusão e participação, podemos chegar a consideração de que O diálogo também pode ser analisado dentro de um contexto pedagógico, observando como o debate influencia a participação dos estudantes. A predominância da fala das meninas pode indicar um maior engajamento feminino no tema, mas também levanta a necessidade de estratégias para ampliar a participação dos meninos, garantindo que o debate seja inclusivo e representativo de diferentes perspectivas.

A análise do debate realizado no primeiro ano do ensino médio sobre o feminismo revela aspectos fundamentais sobre o direito à fala e a equidade na participação dos estudantes. A predominância da fala das meninas demonstra um **maior envolvimento com o tema,** possivelmente motivado por uma vivência mais direta das questões de desigualdade de gênero. Por outro lado, a menor participação dos meninos indica desafios na inclusão de diferentes perspectivas, o que reforça a necessidade de estratégias pedagógicas para ampliar esse engajamento.

Ademais, o debate como ferramenta educativa **não apenas promove o pensamento crítico,** mas também permite a desconstrução de discursos que podem reforçar estereótipos sobre o feminismo e equidade de gênero. Como visto na interação entre os estudantes, há ainda a necessidade de fortalecer a compreensão do feminismo como um movimento que busca justiça social, e não oposição aos homens. Esse aspecto dialoga diretamente com as reflexões de **hooks (2017)** sobre a importância de espaços educativos que incentivem diálogos abertos e respeitosos.

Além disso, a prática do debate, quando bem mediada, pode **equilibrar a participação entre diferentes grupos,** garantindo que todos tenham espaço para expressar suas opiniões.

Portanto, garantir que debates em sala de aula sejam estruturados de maneira **plural e equitativa** é essencial para a construção de um ambiente educativo onde todos os estudantes possam desenvolver habilidades de argumentação, reflexão crítica e participação ativa na sociedade.

REFERÊNCIAS

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

BOURDIEU, Pierre. ***A reprodução:*** *elementos para uma teoria do sistema de ensino.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1999.

COPPOLA, Antônio; DOLZ, Joaquim. **Ensinar o debate regrado sobre as (des)igualdades entre os sexos no primário:** Evolução da distribuição da fala entre os (as) participantes. Linha D'Água (Online), São Paulo, v. 33, n. 2, p. 19-38, maio-ago. 2020.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escolar**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação.** São Paulo: Contexto, 2020.

FOUCAULT, Michel. ***Vigiar e Punir.*** Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

FRASER, Nancy. ***Redistribuição e reconhecimento:*** *para uma crítica da justiça global.* São Paulo: Editora Boitempo, 2003.

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

HOOKS, bell. ***Ensinando a transgredir:*** *a educação como prática da liberdade.* Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

RICHARDSON, Roberto Jary. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999. 334 p.

EQUIDADE E EMPODERAMENTO FEMININO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Histórias Inspiradoras

Equity and women's empowerment in youth and adult education: *inspiring stories*

Alexandra Maria de Andrade [1]
Tânia Amâncio Ferreira Fernandes [2]
Tereza Cristina Gonçalves da Silva[3]

Resumo:
Este trabalho teve como objetivo apresentar os resultados de um projeto desenvolvido no Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA de Iguatu, revelando como a participação feminina na Educação de Jovens e Adultos (EJA) contribui para o empoderamento e a resistência de mulheres por meio da análise de suas histórias de vida e trajetória educacional. Por isso, a pesquisa buscou delinear as motivações que levaram essas mulheres a ingressarem na EJA, analisar as barreiras enfrentadas e as estratégias de resistência desenvolvidas, bem como explorar os impactos do retorno à educação em suas vidas pessoais e profissionais. Desse modo, nesta pesquisa foram documentadas histórias inspiradoras que possam servir de exemplo para outras mulheres que compartilham da mesma realidade. Logo, a metodologia adotada é qualitativa, utilizando histórias de vida coletadas através de entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental. Ademais, a análise dos dados foi realizada por meio de codificação temática, permitindo identificar padrões e temas recorrentes nas narrativas das participantes. Teoricamente, o estudo baseou-se em conceitos de autores como Paulo Freire (2019), bell hooks (2013), Michel Foucault (1979), entre outros. A pesquisa pretendeu, além de contribuir para a compreensão do papel da EJA no empoderamento feminino, também inspirar políticas públicas e práticas educacionais que promovam a inclusão e a equidade de gênero na educação. Assim, as histórias de vida documentadas servirão como testemunhos da força e resiliência das mulheres, promovendo inspiração e encorajamento para outras que enfrentam desafios semelhantes.

Palavras-chave: EJA. Empoderamento feminino. Equidade.

Abstract:
This paper aimed to present the results of a project developed at the Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) in Iguatu, highlighting how female participation in Youth and Adult Education (EJA) contributes to women's empowerment and resistance through the analysis of their life stories and educational trajectory. For that, the research sought to outline the motivations that led these women to enroll in EJA, analyze the barriers they face and the resistance strategies developed, as well as explore the impacts of returning to education on their personal and professional lives. Thus, in this study were documented inspiring stories

[1] Mestra em Letras pelo PROFLETRAS/UFCG, professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino - Seduc-Ce. Orcid: https://orcid.org/0009-0006-8590-3947
[2] Mestra em Letras pelo PROFLETRAS/UFCG, professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino - Seduc-Ce.. Orcid: https://orcid.org/0009-0001-2069-9299
[3] Mestra em Letras pelo PROFLETRAS/UFCG, professora de Língua Inglesa da Rede Estadual de Ensino - Seduc-Ce. Orcid: https://orcid.org/0009-0004-0832-0815

that may serve as examples for other women who share similar realities. Therefore, the methodology adopted is qualitative, using life stories collected through semi-structured interviews, participant observation and document analysis. Furthermore, data analysis was performed through thematic coding, allowing the identification of patterns and recurring themes in the participants' narratives. Theoretically, the study was based on concepts from authors such as Paulo Freire (2019), bell hooks (2013), Michel Foucault (1979), among others. The research intended, not only to contribute to the understanding of EJA's role in promoting women's empowerment, but also to inspire public policies and educational practices that foster inclusion and gender equity in education. In doing so, the documented life stories will serve as testimonies to women's strength and resilience, promoting inspiration and encouragement to others facing similar challenges.

Keywords: *1. EJA 2. Female 3. empowerment 4. Equity*

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa, para muitas mulheres, uma oportunidade de retomar os estudos interrompidos por diferentes fatores sociais, econômicos e culturais. Essa retomada não se restringe apenas ao acesso ao conhecimento formal, mas se configura como um processo de transformação pessoal, social e profissional. Portanto, ao retornarem à escola, essas mulheres encontram caminhos para a construção da sua autonomia, fortalecimento da autoestima e ampliação de sua participação na vida comunitária e no mundo do trabalho.

Diante desse contexto, essa pesquisa buscou divulgar as histórias de vida de mulheres que, por meio da EJA, vivenciam processos de empoderamento e resistência, revelando, assim, o quão a educação pode atuar como instrumento de equidade e justiça social. Compreender essas trajetórias é de fundamental importância para reconhecer o papel reparador e emancipador da EJA e sua contribuição na promoção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Desse modo, a relevância deste estudo reside na necessidade de promover visibilidade às experiências femininas no contexto da EJA, registrando as estratégias de resistência utilizadas por essas mulheres para superar os obstáculos que, historicamente, marcaram suas relações com a escola e o conhecimento. Ao documentar essas vivências, pretende-se não apenas contribuir para o debate acadêmico, mas também oferecer exemplos inspiradores que possam encorajar outras mulheres em situações semelhantes.

Diante desse contexto, o presente trabalho teve como objetivo geral investigar como a participação feminina na Educação de Jovens e Adultos contribui para o empoderamento e a resistência das mulheres, por meio da análise de suas histórias de vida e trajetórias

educacionais. De forma específica, o estudo buscou: (1) Identificar as motivações que levaram essas mulheres a retomarem os estudos por meio da EJA; (2) Analisar as principais barreiras enfrentadas durante sua trajetória educacional; (3) Compreender as estratégias de resistência utilizadas para permanecer e avançar nos estudos; (4) Explorar os impactos da EJA nas dimensões pessoal, social e profissional da vida dessas mulheres.

A abordagem metodológica adotada foi a qualitativa, com foco na escuta sensível das narrativas das alunas, por isso, os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com mulheres que estudam ou concluíram seus estudos no CEJA de Iguatu. Essa abordagem complementa-se por técnicas de observação participante e análise documental. Para tanto, este trabalho está ancorado nos pressupostos teóricos de autores como Freire (2019), Hooks (2013), Foucault (1079), BNCC (2017), dentre outros. As discussões apontaram para questões essenciais com o intuito de registrar as estratégias de resistência utilizadas por estas mulheres na superação dos obstáculos e na persistência nos estudos, fornecendo inspiração e incentivo para que outras mulheres retomem seus estudos e mudem significativamente suas histórias de vida.

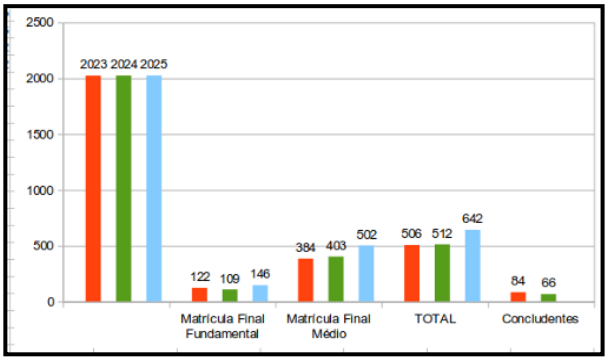
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa muito mais do que uma política pública voltada à alfabetização tardia; ela é, sobretudo, uma resposta social à exclusão histórica de sujeitos que, por motivos diversos, não tiveram acesso ou não puderam permanecer na escola na idade apropriada. A EJA, nesse contexto, transforma-se em uma potente ferramenta de resgate da dignidade, de reconstrução de trajetórias e de reafirmação de direitos fundamentais.

A busca pela continuidade dos estudos tem resultado em uma expressiva procura por vagas no CEJA Governador Luiz Gonzaga da Fonseca Mota, em Iguatu, que oferece a modalidade EJA para o ensino Fundamental e Médio em formato semipresencial, com horários flexíveis nos turnos manhã, tarde e noite. De acordo com documentos da escola, em 2023, foram registrados 506 alunos matriculados (122 no Fundamental e 384 no Médio), com 84 concludentes (16%). Em 2024, o total de matriculados subiu levemente para 512 (109 no Fundamental e 403 no Médio), com 66 concluintes (12,85%). Já em 2025, a matrícula inicial alcançou 645 alunos (143 no Fundamental e 502 no Médio), número sujeito a alterações devido a desistências e transferências. Esses dados evidenciam o crescimento da demanda,

mas também apontam desafios quanto à permanência e conclusão dos estudos. Para ilustrar os dados, veja o gráfico 1.

Gráfico 1 – Matrículas e concludentes de 2023 a 2025



Fonte: Secretaria escolar – CEJA

No que diz respeito à matrícula de mulheres, verificou-se um aumento significativo em relação à matrícula de homens, nos anos de 2023 a 2025. Veja os gráficos 2, 3 e 4.

Gráfico 2 – Matrículas e concludentes de 2023

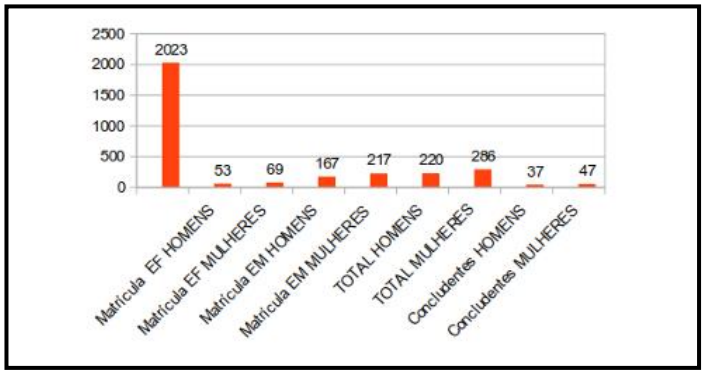


Gráfico 3 – Matrículas e concludentes de 2024

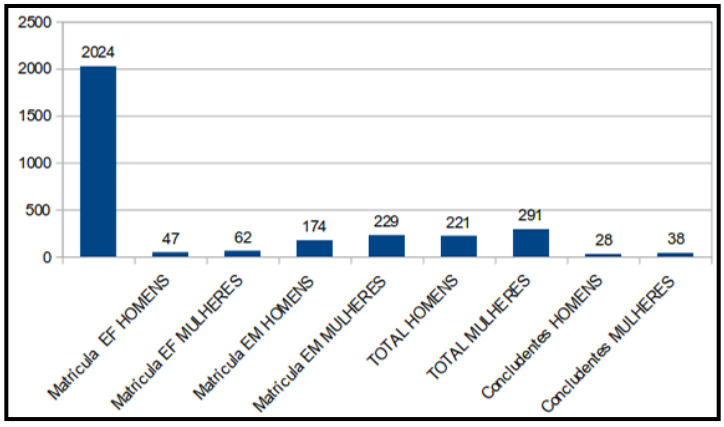
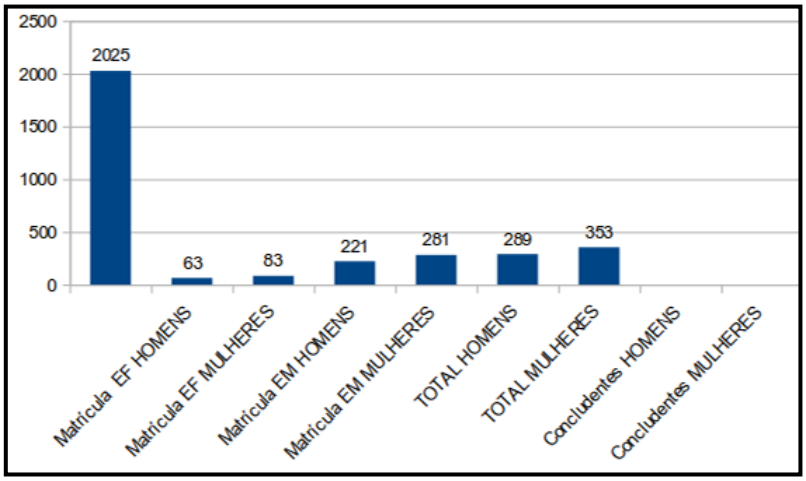


Gráfico 4 – Matrículas e concludentes de 2025



Fonte: Secretaria escolar – CEJA (2025)

Outro ponto importante, observado é que os alunos, especialmente as mulheres, enfrentam dificuldades para manter a frequência nas aulas, comparecendo à escola de forma esporádica. Isso acaba retardando a conclusão dos estudos e, em alguns casos, leva até mesmo à desistência.

No entanto, em sua maioria, como se observa nos gráficos anteriores, os sujeitos da EJA são mulheres que, além dos desafios escolares, acumulam responsabilidades domésticas, trabalho remunerado e a criação dos filhos. São mulheres que, mesmo diante das adversidades impostas por uma sociedade marcada por desigualdades de gênero, classe e raça, encontram na escola um espaço de resistência e de reinvenção. Por isso, a superação de tais barreiras revela não apenas a força dessas mulheres, mas também o papel transformador que a educação pode desempenhar em suas vidas.

Nesse sentido, é impossível não recorrer ao pensamento de Paulo Freire (2019), cuja pedagogia parte do princípio de que a educação deve ser libertadora, promovendo a autonomia e a consciência crítica dos sujeitos. Para Freire (2019, p. 84), "a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo". Essa perspectiva é fundamental para compreender a EJA como um espaço de emancipação, onde mulheres se (re)descobrem como protagonistas de suas próprias histórias. Por sua vez, Soares (1986, p. 2) destaca: “o educando passa a ser visto como sujeito sócio-histórico-cultural, com conhecimentos e experiências acumuladas”. Diante da diversidade presente nos perfis dos estudantes da EJA, é fundamental reconhecer e valorizar as múltiplas culturas que eles representam. Essas culturas fazem parte da identidade de cada indivíduo, refletindo suas

origens familiares, tradições étnico-raciais, vivências adquiridas ao longo da vida e todo o contexto que os constitui.

Nesta linha, hooks (2013), ao discutir a educação como prática de liberdade, também reforça a importância de um ensino que reconheça a subjetividade dos aprendentes e que esteja ancorado no afeto, na escuta e na valorização da experiência. A autora sublinha que "ensinar é um ato de resistência", especialmente quando se trata de populações historicamente marginalizadas, como as mulheres que retornam aos estudos na EJA. Logo, a educação, nesse caso, precisa estar conectada às vivências dessas mulheres, respeitando seus ritmos e reconhecendo seus saberes prévios.

Por seu turno, Foucault (1979), contribui com a compreensão das relações de poder que atravessam o espaço escolar. O autor evidencia como as instituições educativas muitas vezes operam como instrumentos de controle e normalização. No entanto, também reconhece que nelas emergem possibilidades de resistência e reinvenção, visto que, as mulheres da EJA, ao retomarem seus estudos, desafiam essas estruturas, rompendo com os discursos que as posicionaram, por tanto tempo, à margem do saber institucionalizado.

Levando-se em consideração o que orienta a *Base Nacional Comum Curricular*-BNCC (2017), a qual se ocupa das habilidades e competências, ao tratar da EJA, reafirma o compromisso com uma educação equitativa, plural e inclusiva. O documento reconhece a EJA como parte da educação básica e defende uma proposta curricular que considere os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos dessa modalidade. A BNCC (2017, p. 16) destaca que "a EJA deve assegurar aos estudantes o desenvolvimento de competências e habilidades, respeitando suas vivências, identidades e conhecimentos acumulados ao longo da vida". Essa diretriz reforça a importância de uma educação contextualizada e sensível às especificidades dos alunos. Nesse sentido, os alunos encontram, nessa modalidade de ensino, professores que estão dispostos a escutar suas histórias de vida e apoiar suas intenções da busca pela transformação de sua realidade, por meio da educação.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na escuta sensível de histórias de vida, com o objetivo de captar a complexidade e a profundidade das experiências vivenciadas por mulheres participantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conforme Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa qualitativa é particularmente adequada

quando o objeto de estudo envolve relações humanas complexas e fenômenos sociais que não podem ser traduzidos em números, mas sim compreendidos a partir da escuta, da observação e da interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos. Assim, ao lançar mão da escuta sensível de histórias de vida, esta investigação busca captar a riqueza e a profundidade das experiências dessas mulheres, valorizando seus saberes, identidades e contextos.

Dessa forma, a metodologia escolhida permite captar os sentidos atribuídos pelas próprias mulheres aos seus processos de aprendizagem e às transformações pessoais e sociais decorrentes da retomada dos estudos.

A escuta das histórias foi realizada de forma cuidadosa e adaptada à realidade das participantes, respeitando seus ritmos, contextos e modos de expressão, assim, os depoimentos foram registrados por meio de diferentes estratégias. A principal delas consistiu na gravação de entrevistas com o auxílio de um telefone celular, realizadas pelas professoras pesquisadoras, em momentos previamente acordados com as participantes. Além disso, foram acolhidas contribuições espontâneas em forma de áudios e mensagens de voz enviadas pelas próprias mulheres, o que proporcionou um ambiente mais confortável e livre para o compartilhamento de suas vivências.

Outra dimensão importante dessa escuta ocorreu em eventos e encontros promovidos no ambiente escolar, nos quais a partilha de histórias é prática recorrente e significativa. Nesses momentos, as mulheres se sentem encorajadas a narrar suas trajetórias, em um espaço coletivo de escuta e acolhimento que fortalece os vínculos entre educadoras e alunas, além de favorecer o registro de experiências que muitas vezes não seriam formalizadas em entrevistas tradicionais.

Complementarmente, foram empregadas técnicas de observação participante, que possibilitaram à equipe pesquisadora uma aproximação sensível com o cotidiano das alunas, como também análise documental, que contribuiu para o aprofundamento do contexto educacional em que se insere o projeto.

Sendo assim, após as gravações, foram feitas as transcrições das falas das alunas e das professoras pesquisadoras. Logo, seguiu-se os preceitos de Marcuschi (1986) na Análise da Conversação sobre a importância da transcrição, como também a sua finalidade que é tornar a fala acessível para a análise sem perder suas características próprias pois, segundo o autor a

> "Análise da Conversação procede com base em material empírico reproduzindo conversações reais e considera detalhes não apenas verbais, mas entonacionais, paralinguísticos e outros, algumas informações adicionais, quando as houver, devem aparecer na transcrição, uma vez constatada sua relevância." (MARCUSCHI, 1986, p. 9).

O autor preconiza que transcrever não é apenas passar a fala para o papel, mas sim representar a fala preservando seus traços interacionais como pausas, entonações, interrupções, repetições, que são fundamentais para entender como o sentido é construído na conversa.

Para a organização desses turnos de falas, Marcuschi (1986) orienta a separação por turno de cada fala dos participantes, ou seja, cada vez que muda o falante, abre-se um novo parágrafo e, evitando-se iniciar os turnos com letra maiúscula. Outra orientação do autor é que, cada falante deve ser identificado pela letra inicial dos seus nomes ou pelas letras do alfabeto.

Ainda de acordo com o autor, o sistema de transcrição é predominantemente ortográfico, ou seja, deve seguir a escrita-padrão, no entanto, não deixando de considerar a produção real da fala. Nesse contexto, deve-se observar como as palavras são pronunciadas e, para isso, o autor orienta a utilização dos seguintes sinais:

> 1. Falas simultâneas: colchetes duplos **[[**
> 2. Sobreposição de vozes: Colchete simples [
> 3. Pausas e silêncios: o sinal + entre parêntesis **(+)**
> 4. Dúvidas e suposições do entrevistador quanto às falas: ( )
> 5. Truncamentos bruscos, quando um falante corta a fala do outro: coloca-se uma barra /
> 6. Ênfase ou acento forte em sílaba ou palavra: Escreve-se em **MAIÚSCULO**
> 7. Alongamento de vogal: coloca-se dois pontos **:** ou **::** se o alongamento for duradouro
> 8. Comentário do analista: Parêntesis duplos **((** **))**
> 9. Silabação: quando uma palavra é pronunciada silabadamente, usa-se hifens - - - - -
> 10. Sinais de entonação: para perguntas aspas duplas **”** e para vírgula ou ponto-e-vírgula aspa simples **’**
> 11. Repetições de letras ou sílabas: reduplica-se a parte repetida da palavra
> 12. Pausa preenchida, hesitações ou sinais de atenção: Reproduz-se o som produzido pelo falante.
> 13. Indicação de transcrição parcial ou de eliminação, usa-se a reticência ... no início ou no fim de uma transcrição. /.../ Reticências entre barras indicam um corte na produção de alguém. (MARCUSCHI, 1986, p. 10-13)

Desse modo, a análise dos dados se deu por meio da codificação temática, com o intuito de identificar sentidos recorrentes e singularidades nos relatos, articulando essas vozes aos referenciais teóricos da pesquisa.

Essa metodologia busca, portanto, não apenas ouvir, mas legitimar as histórias dessas mulheres, reconhecendo-as como sujeitos históricos, produtores de saberes e protagonistas de processos de resistência e emancipação.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados obtidos foram analisados por meio de uma abordagem descritivo exploratória, adequada à natureza qualitativa desta investigação, como proposto por Gil (2008) e Minayo (2019). Essa abordagem é particularmente adequada para investigações qualitativas, pois permite a descrição detalhada das experiências e vivências dos sujeitos, ao mesmo tempo em que possibilita a exploração de significados e padrões emergentes nas narrativas. Ao adotar essa metodologia, buscamos compreender as complexidades e a singularidade das histórias de vida das mulheres da EJA, respeitando suas subjetividades e contextos específicos.

Assim, a análise dos dados obtidos na pesquisa permitiu identificar padrões recorrentes nas histórias de vida das mulheres participantes, revelando trajetórias marcadas por desafios, mas também por estratégias de resistência e superação. O retorno à Educação de Jovens e Adultos (EJA) representou, para muitas delas, um ponto de virada em suas vidas pessoais, sociais e profissionais, pois, a escuta sensível das narrativas evidenciou não apenas trajetórias marcadas por múltiplas vulnerabilidades, mas também por uma força coletiva que move essas mulheres na busca por autonomia, reconhecimento e pertencimento.

É importante ressaltar algumas características que permeiam o contexto dessas mulheres: uma delas é a responsabilidade da família, da casa, do marido e dos filhos, fato em que a mulher se anula, deixa de lado seus objetivos pessoais. Nesse ponto, a modalidade EJA auxilia na disponibilidade de horários flexíveis, facilitando a continuidade dos estudos. Assim, ela deve, também, estar associada ao cotidiano do aluno ao trabalho e à prática social, o ser e estar no mundo. Vale destacar que Pierre Bourdieu (2007), apesar de não tratar diretamente da questão de gênero, é fundamental para compreender como às desigualdades educacionais estão diretamente relacionadas as desigualdades mais amplas. O conceito de "capital cultural", defendido pelo autor, nos leva a refletir como a EJA atua como meio de contribuir para amenizar as desigualdades e auxiliar na distribuição desse capital. Segundo Bourdieu (2007, p. 159), "a cultura legítima confere aos seus detentores um poder sobre o mercado cultural". Dessa forma, a educação atua como na redução dessas disparidades sociais.

Outro ponto relevante que foi observado, são mulheres que possuem algum tipo de deficiência, física, visual, motora e cognitiva, limitando mais ainda o acesso aos estudos. A respeito disso, o CEJA de Iguatu, oferece atividades e provas adaptadas, permitindo o

aprendizado de conteúdos que atendam às suas necessidades. Assim, essas mulheres saíram de um local invisibilizado pela sociedade para se tornarem sujeitos atuantes e com representatividade.

Com o intuito de ilustrar essa transformação e a importância da escuta ativa no processo educacional inclusivo, apresentamos, a seguir, a transcrição de uma interação, realizada conforme os moldes da análise da conversação propostos por Marcuschi (1986). A transcrição busca preservar os traços da oralidade e evidenciar os sentidos produzidos na interação, revelando práticas pedagógicas que promovem a inclusão e o protagonismo dessas mulheres no espaço escolar.

Os participantes da entrevista foram duas alunas e duas professoras pesquisadoras. Para tanto, as professoras são identificadas pela letra P, seguida pelo número 1 ou 2 e, as alunas são identificadas pelas letras de seu primeiro nome.

ENTREVISTA REALIZADA COM A ALUNA F. R. S. (04/08/2024 às 14h 25min.)

P1- o que significa HOJE a EJA na sua vida”
R- pra mim, significa TUDO, preencheu o vazio que estava dentro de mim há muitos anos. Então’ hoje eu tô mais FELIZ ’ MAIS COMPLETA ’ num (= não) sei’ às vezes eu me sinto assim como se eu fosse esplodir (= explodir) de tanta felicidade ’ vendo que eu sou capais (capaz) igual as pessoas que tem visão normal. uhum
P1- quantos anos você passou fora da escola”
R- 22 anus (=anos)
P1- I o que ti fez voltar pra cá, pra estudar”
R- foi o ploblema de saúde du meu filho’ foi u começo’ aí após isso a professora Vanuza(+) da Antônio Cipriano’ qui me icentivou pra ir pra bralista ((professora de Braile)) Edilandia e aí me seguiram mais pa frente’ pra família Ceja ((risos da P1)) e pra mim é uma família.
P1- ai qui bom. I assim’ hoje quando você coloca no na nas suas tarefas diárias’ como é pra você se se dislocar até aqui” como é u seu u encaixar na na sua rotina us estudos”
R- em primeiro LUGAR ((risos da P1))
P1- em primeiro lugar”
R- é sim o restu pode ficar, mas u meu istudo não. Tem qui vim em primeiro lugar eu queru vir pra escola’ eu queru ISTUDAR eu queru um futuru MELHOR e tantas palavras.

Essa fala vem corroborar com os objetivos da pesquisa no que concerne a identificar as motivações que levaram essas mulheres a retomarem os estudos por meio da EJA. Nessa entrevista, fica claro a identificação dos motivos ao retorno à escola.

ENTREVISTA REALIZADA COM A ALUNA L. A. M. (17/07/2024 às 10h57min.)

P1- qual o motivo pra você voltar a estudar ”
L- ((suspiro)) alê’ é é’ eu sempre tivi um sonhu de terminar meus istudos’/.../ Aí agora (+) mais de 20 anos’ né” aí: eu mesma tivaquela (= tive aquela) vontade’ aquele desejo di continua:’ né di di pelu menus conclui o fundamental.
P 1- qual seu maió DESAFIO L’ hoje pra tá continuando us seus estudos”

L- ((risos)) Alê’ eu acho qui eu tem-u muita corage viu” muita corage porque eu já cum 54 anos’ era pra mim tá era discansandu’ ((risos)) não mexen (= mexendo) cum min-a mente purque é difícil viu Alê” / mais

P1- como é a Lucimar ANTES i como é a Lucimar HOJE depois dos estudos”
eu(+) i agora retornei’ eu me sinto renovada’ com vontade di terminá’cum vontade.

ENTREVISTA REALIZADA COM A ALUNA M. A. S. (17/07/2024 às 14h50min.)

P1- /.../ qual foi o mutivo pra você voltá a estudar /.../”
M- (+) é :: bem assim’ saudad deu saudad de voltá us tempi: risolvi voltá estudá
P1- você considera us istudalgo importante /.../”
M- com CERTEZA’ mesmo a minha idade rá um poco avançada’ mais eu quero dizê assim’ (+) até dexar um recadim pus mai jovem’ qui se impein muito nus istudo’ porque é a única herança que arrente tem di verdade
P1-/..../ quem te incentiva a vim” a continuar estudano”
M- ninguém’ eu mesmo da minha pessoa mesma
M- parte de mim’ as vezes eu ainda recebo um poquim de crítia’ tá intendeno”
M- hoja única corra que ainda me impede também é a minha visão
P1- você tem um problema’ né”
M- eu tenho u problema muito sério em visão’ na minha visão’ né”
M- mais mesmu cum a força que eu tem-u di estudar’ nem que sej cum olhim’ marreu chego lá ((risos))

Outro objetivo da pesquisa foi alcançado, de acordo com as falas da aluna M, que vem demonstrar os impactos da EJA nas dimensões pessoal, social e profissional da vida dessas mulheres.

Dessa forma, a EJA se configura, nesse cenário, como espaço de resistência e reconstrução. Muitas das participantes relataram o quanto o retorno aos estudos impactou positivamente sua autoestima, ampliou sua visão de mundo e fortaleceu sua inserção social e profissional. Para além da alfabetização formal, o que está em jogo é o direito à palavra, à voz e à escuta, como bem defende Paulo Freire (2019), ao afirmar que a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Portanto, não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

A partir da criação de um ambiente de escuta sensível, colaborativa e humanizada, o projeto possibilitou o fortalecimento dos vínculos entre alunas, educadoras e comunidade escolar. Nesse processo, convidar ex-alunas para participarem de eventos e compartilharem suas experiências de sucesso foi essencial. Suas presenças, muitas vezes acompanhadas de testemunhos sobre o ingresso em cursos universitários, funcionaram como instrumentos de inspiração e validação. Como diria bell hooks (2013), aprender se torna um ato profundamente engajado quando é movido pelo desejo de liberdade e transformação. Além disso, foram promovidas atividades culturais alusivas às datas comemorativas do Dia da mulher, Dia das mães, Outubro Rosa, Consciência Negra, Dia do nacional do deficiente visual e Dia mundial da pessoa com deficiência auditiva. Vale destacar que a presença e participação ativa dessas alunas com seus depoimentos emocionantes e exemplos de superação. Nesse sentido, a BNCC (2017) ressalta a importância de trabalhar com datas comemorativas como oportunidade para promover o conhecimento, a cultura, a cidadania e a reflexão sobre valores.

A partir disso, Aranha (1997, p. 50) entende o ato de educar como:

> como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, ocorrendo essa interação no nível intrapessoal como no nível da influência do meio, interação essa que se configura numa ação exercida sobre sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta em vista esta função, a educação deve voltar-se a uma formação na qual os alunos possam: aprender permanentemente; refletir própria ação exercida.

Nessa perspectiva, os efeitos dessa escuta e valorização das vivências femininas na EJA se manifestaram de forma concreta em diversos indicadores. Houve um aumento significativo nas matrículas femininas, especialmente entre mulheres, assim como uma redução expressiva nas taxas de evasão. Segundo Dantas (2008, p. 85), "escutar sensivelmente é comprometer-se com o outro, é estabelecer com ele um vínculo que vai além da simples coleta de dados; é reconhecer sua humanidade e seu direito à palavra"

Outro ponto relevante a ser destacado eram as faltas contínuas, antes comuns, também diminuíram consideravelmente, revelando um maior senso de pertencimento e motivação por parte das alunas, segundo dados fornecido pela secretaria da escola. Isso confirma o que aponta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 15) ao destacar que a educação deve "assegurar aos estudantes os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, considerando suas experiências, culturas, identidades e singularidades".

Nessa perspectiva, a educação é, por essência, uma travessia: ela conduz o ser humano de um estado de saber e ser a outro, mais consciente e preparado. De acordo com Libâneo, (1994, p.56) ressalta que:

> o ato pedagógico pode ser então definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais tanto no nível intrapessoal como no nível de influência do meio, interação esta que se configura numa ação exercida sobre os sujeitos ou grupo de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida.

Nesse contexto, o docente que acolhe e valoriza as perspectivas de seus alunos transcende o papel de mero transmissor de conteúdos, assumindo, de fato, a função de educador. Além disso, foi possível perceber a mudança de postura dessas mulheres no dia a dia, a forma de se expressar, os novos objetivos de vida, os planos futuros em relação aos estudos e a possibilidade de adentrarem na universidade, ou fazerem concurso público para adquirir uma profissão e se prepararem para o mercado de trabalho, fortalecendo assim o empoderamento feminino. Desta forma, é possível pontuar que a educação atua como um espaço de libertação como também um meio de autorreconhecimento.

Esses resultados nos convidam a compreender a EJA não apenas como uma modalidade alternativa, mas como um direito fundamental que precisa ser valorizado e fortalecido. Ao tornar-se espaço de escuta ativa, reconhecimento e incentivo, a escola transforma-se em território de resistência e esperança. A partir das lentes de Foucault (1979), podemos dizer que essas mulheres subvertem os discursos de exclusão historicamente dirigidos a elas e passam a exercer poder sobre suas próprias narrativas, reinscrevendo-se no campo do saber e do fazer social.

Em consonância com Foucalt, Soihet (1997, p. 08) também ressalta: “A educação é elemento fundamental na tomada de consciência das mulheres de sua condição subalterna, ao mesmo tempo que lhes proporciona o instrumental para ultrapassar essa condição”. Esta ligação temática entre os autores vem fortalecer o contexto que essas mulheres estão inseridas e nos permite traçar um percurso reflexivo a respeito da constituição do ser mulher.

Posto isto, reafirmamos nosso compromisso ético, político e pedagógico com a equidade de gênero, com a justiça social e com a promoção de uma educação que, como dizia Freire, libertam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada momento vivenciado e cada conquista alcançada ao longo deste projeto reafirmam a importância da Educação de Jovens e Adultos como espaço de transformação, acolhimento e emancipação. A escuta atenta às histórias de vida de mulheres que retornam à escola após tantos enfrentamentos – sociais, familiares, econômicos e emocionais – revela que a EJA é, acima de tudo, um território de possibilidades.

Esta pesquisa pretende não apenas contribuir para a compreensão do papel da EJA no empoderamento feminino, mas também inspirar políticas públicas e práticas educacionais que promovam, com intencionalidade, a inclusão e a equidade de gênero nessa modalidade de ensino. As histórias registradas ao longo da investigação se consolidam como testemunhos potentes da força, da resistência e da coragem de mulheres que foram, por muito tempo, excluídas dos espaços educacionais formais, mas que, ao reencontrarem a sala de aula, também reencontraram seus sonhos, seus direitos e suas vozes. A escuta, em suas múltiplas formas, seja por meio de entrevistas, mensagens de voz, áudios informais ou conversas durante eventos, fortaleceu laços, revelou dores e, principalmente, mostrou a força da superação.

Para além do impacto pessoal dessas vivências, observou-se, na prática, uma ampliação no número de matrículas, a diminuição da evasão escolar e a redução das faltas continuadas. Tais resultados apontam para a eficácia das estratégias desenvolvidas, sobretudo aquelas que envolvem o fortalecimento do vínculo afetivo entre escola e alunas, como a presença de ex-alunas em eventos, dando testemunho de suas trajetórias até a universidade.

Em tempos em que a permanência escolar ainda é um desafio, especialmente para mulheres em situação de vulnerabilidade, este trabalho reafirma a urgência de iniciativas que acolham, respeitem e valorizem essas trajetórias. Em cada olhar de mulher que voltou à sala de aula, há uma história que resiste. Em cada caderno reaberto, um sonho que se renova. A EJA não é apenas um espaço de ensino é um território de esperança, de reencontro com a dignidade e com a possibilidade de se (re)construir.

Que cada história contada aqui possa ser semente de outras tantas que ainda serão escritas, dentro e fora da escola, com dignidade, autonomia e esperança.

Sendo assim, que este trabalho sirva como sopro de coragem para quem deseja permanecer, recomeçar ou continuar. Que as vozes dessas mulheres ecoem em outras escolas, em outros projetos, em outras vidas. Pois quando uma mulher aprende, toda a sociedade se transforma.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. ***Filosofia da educação*****.** 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 1997.

BOURDIEU. Pierre. **A dominação masculina.** Traduçãode Maria Helena kühner. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 06 abr. 2025.

DANTAS, Iza Maria. *Escuta sensível e histórias de vida: sentidos e significados na EJA*. In: ALBUQUERQUE, Elenice Lemos de. (Org.). ***Educação de jovens e adultos****: sujeitos, saberes e práticas*. São Paulo: Loyola, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

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

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. ***Fundamentos de metodologia científica***. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. ***Análise da conversação*****.** 3. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1986.
MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social*: teoria, método e criatividade.* 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

SOIHET, Rachel. *Mulheres e educação: entre o silêncio e a fala*. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). ***História das mulheres no Brasil***. São Paulo: Contexto, 1997. p. 07-37.

SOARES, Leôncio. *Educação de jovens e adultos: uma proposta de ação.* Belo Horizonte: Autêntica, 1986.mininas**. Estudos Feministas**, v.5, n.1, p. 7-29, 1997. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/12558. Acesso em: 23 de abr. 2025.

Coordenadoria Estadual de
Formação Docente e
Educação a Distância
Coded/CED

CEARÁ EDUCA

CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Coded/CED - Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância
R. Iolanda P. C. Barreto, 317 - Jocely Dantas
CEP: 62042-270, Sobral/CE
Fone: (88) 3695-1950