

Cleber Bianchessi  
Organizador

# SABERES CURRICULARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Reflexões, desafios e conquistas



# **SABERES CURRICULARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Reflexões, desafios e conquistas





## AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Bibliotecária responsável: Maria Alice Benevidéz CRB-1/5889

E26 1.ed.	Saberes curriculares e práticas pedagógicas: reflexões, desafios e conquistas [recurso eletrônico] / [org.] Cleber Bianchessi. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2024. 119p. Recurso digital. Formato: e-book Acesso em <a href="http://www.editorabagai.com.br">www.editorabagai.com.br</a> ISBN: 978-65-5368-391-4 1. Saberes curriculares. 2. Práticas pedagógicas. 3. Educação. I. Bianchessi, Cleber.
10-2024/49	CDD 370

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: Saberes; Práticas.

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-391-4.11.05.24>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da Editora BAGAI por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfilmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



[www.editorabagai.com.br](http://www.editorabagai.com.br)



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



[contato@editorabagai.com.br](mailto:contato@editorabagai.com.br)

**Cleber Bianchessi**  
Organizador

**SABERES CURRICULARES E  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Reflexões, desafios e conquistas



1.ª Edição - Copyright© 2024 dos autores.

Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

---

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Capa e Diagramação</i>	Luciano Popadiuk
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antônio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD - PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPLAGET – CABO VERDE Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti - PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez - Universidad Guadalajara – MÉXICO Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga - ISCED-HUILA - ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre - PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva - UPM Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jorge Henrique Gualandi – IPES Dr. Jose Manuel Salum Tome, PhD – UCT - Chile Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger - IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis - UFLA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luisa Maria Serrano de Carvalho - Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE - POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. Maria Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira - IPLEIRIA - PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPel Dra. Patrícia de Oliveira - IF BALANO Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATTEC-SP Dr. Porfírio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann - Technische Universität Braunschweig - ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Ziaionz - SME/SEED Dr. Stelio João Rodrigues - UNIVERSIDAD DE LA HABANA - CUBA Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo - UEM Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

## APRESENTAÇÃO

A presente obra objetiva, em sua constituição e percurso, analisar saberes docentes e discentes presentes no currículo escolar e que permeiam o trabalho pedagógico bem como o ensino e aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento e níveis de escolaridade. Os capítulos participantes desta coletânea expressam as diferentes experiências desde a formação inicial até o exercício do magistério pelos docentes e nos vários momentos que constitui a aprendizagem em contextos diversos de ensino. Assim, é possível perceber que as práticas pedagógicas exigem e se constituem por diversos saberes curriculares em múltiplos contextos com sólidas reflexões, apontando desafios e apresentando diversas conquistas.

Deste modo, os capítulos presentes nesta obra destacam-se pelas diversas narrativas das atividades desenvolvidas no espaço da sala de aula ou fora dela se apresentando como campo de diálogo das dimensões teoria e prática revelando e expressando a constituição dos saberes curriculares. Desse modo, a execução das práticas pedagógicas mantém constante diálogo com a versatilidade dos saberes curriculares diversos e experienciais pelas diferentes formas de manifestação não se configurando desconectadas de um todo ou de modo avulso. Destarte, algumas contribuições descrevem experiências e análise curricular da modalidade presencial e a distância bem como sobre suas práticas educativas ao incorporar novos saberes e fazeres.

Destarte, o primeiro capítulo expressa reflexões referentes aos componentes curriculares de educação especial na formação inicial. Na sequência, o segundo capítulo reflete sobre a gestão da aprendizagem a partir da quarta revolução industrial. Por sua vez, o terceiro capítulo destaca uma proposta gamificada para o ensino de zoologia por meio do gamezoo, o quarto capítulo, na sequência, disserta sobre o discurso jornalístico enquanto procedimento metodológico e o quinto capítulo descreve apontamentos sob a ótica dos estudos culturais do currículo, literatura negra e decolonização no seriado *bel-air*.

Em continuidade, o sexto capítulo apresenta uma sequência de ensino investigativa sobre interações ecológicas utilizando a série “the last of us”. No que lhe concerne, o sétimo capítulo destaca a importância da interatividade e ludicidade enquanto políticas educacionais para o desenvolvimento integral na primeira infância sob a ótica da BNCC, o oitavo capítulo analisa a atuação de professoras com alunos com TEA e, por fim, o nono capítulo disserta sobre a cultura corporal do movimento na disciplina de educação física no contexto da educação profissional sob a ótica da prática docente.

Em face do exposto, esta obra tem como premissa um novo olhar sobre os diversos temas em educação diante do conhecimento, propõe uma mudança de atitude em busca do contexto do conhecimento, ou seja, estabelece uma aprendizagem integral. Seu objetivo é construir um conhecimento global, rompendo com os limites das disciplinas, fazendo com que os alunos compreendam a aplicabilidade dos conteúdos em diferentes contextos da sociedade, estabelecendo um vínculo com a realidade, ultrapassando uma abordagem puramente teórica e reducionista. Enfim, a obra torna-se referência pelas sólidas reflexões, aponta de modo responsável alguns desafios e ressalta as diversas conquistas sendo um convite ao pensamento reflexivo, abrangente e contextual em torno da necessidade real de análise dos diversos temas e aspectos em saberes curriculares expressos nas práticas pedagógicas.

Equipe editorial

# SUMÁRIO

<b>COMPONENTES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO INICIAL: DESAFIOS PARA DESENVOLVER ATIVIDADES TEÓRICO-PRÁTICAS NA PANDEMIA</b> .....	9
Regiane da Silva Barbosa   Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz	
<b>A GESTÃO DA APRENDIZAGEM A PARTIR DA QUARTA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL</b> .....	17
Anderson Tomás Moreira   Vandeir Robson da Silva Matias	
<b>GAMEZOO: UMA PROPOSTA GAMIFICADA PARA O ENSINO DE ZOOLOGIA</b> .....	27
Isabella Capistrano	
<b>O DISCURSO JORNALÍSTICO ENQUANTO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO</b> .....	35
Maryana Schmidt Pinto   Vinicius Batista de Oliveira   Ediene do Amaral Ferreira	
<b>CURRÍCULO, LITERATURA NEGRA E DECOLONIZAÇÃO NO SERIADO <i>BEL-AIR</i>: APONTAMENTOS SOB A ÓTICA DOS ESTUDOS CULTURAIS</b> .....	49
Marlon Alexander Barbosa da Silva Anezi   Gisele Massola	
<b>SEQUÊNCIA DE ENSINO INVESTIGATIVA SOBRE INTERAÇÕES ECOLÓGICAS UTILIZANDO A SÉRIE “THE LAST OF US”</b> .....	67
Bianca Fonsêca de Freitas   Gabriel dos Santos Marchiori   Mirley Luciene dos Santos   Juliana Simião Ferreira   Solange Xavier dos Santos	
<b>TECENDO INTERATIVIDADE E LUDICIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM FORTALEZA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA SOB A ÓTICA DA BNCC</b> .....	81
Adriana Antonia de Araújo Eduardo   Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos	
<b>ATUAÇÃO DE PROFESSORAS COM ALUNOS COM TEA</b> .....	91
Laura Beatriz Bora   Ana Priscila Batista	
<b>A CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOB A ÓTICA DA PRÁTICA DOCENTE</b> .....	105
Francinei Carvalho de Oliveira	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR</b> .....	117
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	118



# COMPONENTES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO INICIAL: DESAFIOS PARA DESENVOLVER ATIVIDADES TEÓRICO-PRÁTICAS NA PANDEMIA

Regiane da Silva Barbosa<sup>1</sup>  
Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Na perspectiva dos Direitos Humanos o direito das pessoas não pode ser condicionado a nenhuma diferença, seja ela de etnia, gênero ou condição de deficiência. Sendo assim, é importante considerar a diversidade em todos os âmbitos da sociedade, inclusive na educação, responsável por formar cidadãos.

Desde a década de 1990, o Brasil é signatário do movimento mundial de inclusão, o qual determinou que ninguém pode ser discriminado por suas diferenças, logo a educação é direito de todos; e para garantir tal direito é preciso pensar/pontuar a diversidade de estudantes na escola, o que requer, além de políticas públicas, formação que capacite os professores a atuarem na diversidade.

Na organização da inclusão escolar, a legislação brasileira prevê que pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, atualmente denominadas público alvo da Educação Especial (PAEE), tenham direito a Educação Especial, isto é, ao serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que complementa ou suplementa o ensino comum (BRASIL, 2008).

Com o intuito de preparar os professores para atuar nesta perspectiva, desde 2008 a legislação vigente preconiza que “o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008), e embora haja controvérsias sobre como deve acontecer tal formação, fato é, que a legislação vigente para formação de professores,

<sup>1</sup> Doutora e Mestra em Educação Especial (UFSCar). Docente (UFBA).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/0697461091949522>

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP). Docente (UFBA).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/6074621134823456>

organizada na Resolução n. 2 de 2015, prevê formação para atuação na diversidade, garantindo “aprendizagem e desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições” (BRASIL, 2015 a).

E, a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº13.146/2015, determina:

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento; (BRASIL, 2015 b).

Sendo assim, cabe aos cursos de formação inicial de professores, pedagogia e demais licenciaturas, formar profissionais que conheçam sobre o tema.

O presente texto decorre de pesquisa realizada no contexto de uma universidade pública, Universidade Federal da Bahia, que forma professores para atuar na perspectiva da educação inclusiva, oferecendo dois componentes curriculares de educação especial e inclusiva, sendo estes com ementa similar, um voltado para o curso de pedagogia e cursos que optaram pela oferta obrigatória da disciplina na grade e outro componente oferecido como optativo para outros cursos.

O referido componente curricular tem carga horária de 60 horas, com atividades teóricas e práticas, assim, além de estudar os principais temas da área de Educação Especial, os graduandos têm contato com escolas nas quais há o AEE e ou Centros Especializados que oferecem suporte aos estudantes PAEE.

Entretanto, no contexto da pandemia o referido componente foi oferecido de maneira remota, emergindo a pergunta: como se configurou para os graduandos de Pedagogia e demais licenciaturas cursarem componente teórico prático de maneira remota?

Este texto tem como objetivo apresentar a percepção de graduandos acerca da própria formação para atuar na perspectiva da educação inclusiva, tendo cursado um único componente da área de educação especial, de maneira remota.

## ABORDAGEM METODOLÓGICA E ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Conforme Resolução nº510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que trata das pesquisas com seres humanos esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética pelo parecer nº 5.883.646.

Nesta pesquisa qualitativa descritiva, foram participantes 64 estudantes de graduação de pedagogia e outras licenciaturas, além de bacharelados interdisciplinares e algumas áreas da saúde como fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional. A pesquisa descritiva tem “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno” (GIL, 2019, p. 56)

Assim, foram estabelecidos como critério de inclusão para participar da pesquisa, estar matriculado em um dos componentes da área de Educação Especial e Inclusiva na referida universidade, e como critério de exclusão, não ser aluno regularmente matriculado no componente no semestre de realização da pesquisa ou não desejar participar.

O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário virtual, encaminhado aos participantes ao final do componente, por e-mail, grupo de *whatsapp* da turma e plataforma *Moodle*, usada para armazenar os materiais didáticos, textos e atividades do componente. Na página inicial do formulário *on-line* havia um preâmbulo explicativo do objetivo da pesquisa, na sequência o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os participantes manifestavam o aceite, antes do preenchimento do questionário.

Neste texto os participantes serão referidos pela letra P (inicial de participantes), para preservar suas identidades.

O período de realização dessa pesquisa foi o final do segundo semestre de 2020 (dezembro de 2020) e o final do primeiro semestre de 2021, com respostas obtidas entre maio e junho.

Tanto para elaboração pelas pesquisadoras como para os participantes responderem, foram necessários equipamentos como computador, *tablet* ou *smartphone*, assim como acesso à internet. Os participantes levaram em torno de 10 minutos para responderem, a depender da familiaridade do respondente com a plataforma digital ou mesmo a estabilidade da rede de internet usada.

Para análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2011) com as categorias definidas a priori, apresentadas a seguir.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram obtidas 64 respostas de graduandos que cursaram o componente da área de Educação Especial e Inclusiva no primeiro e segundo semestre de 2021.

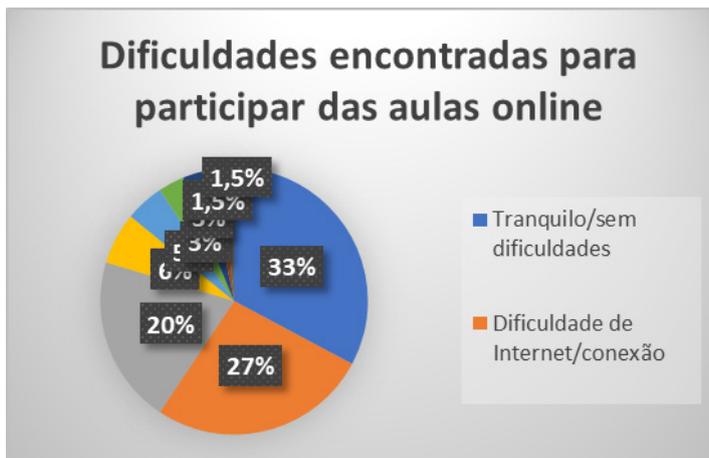
Quando perguntamos como os graduandos avaliam o componente ministrado, 62 responderam ótimo e 2 bom, o que demonstra que o componente apresenta conteúdos relevantes para formação de futuros profissionais para atuar na perspectiva da Educação Inclusiva, embora as respostas também pontuem dificuldades vivenciadas pela oferta do componente de maneira remota.

A partir das perguntas do questionário foram definidas as categorias de análise apresentadas a seguir:

### Domínio técnico e vulnerabilidades para participar das aulas remotas

A partir da possibilidade de expressar suas dificuldades enfrentadas ao longo do semestre para acompanhar esse componente os participantes expuseram suas adversidades, conforme demonstrado a seguir:

**Gráfico 1:** Dificuldades encontradas para participar das aulas on-line



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

A dificuldade de internet e conexão foi o entrave mais apontado, por 27% dos participantes (n17), como por exemplo a colocação de P9: “Internet falhando nas aulas *on-line*, porém foi possível acompanhar” ou P39: “A minha conexão da internet”. Já a dificuldade com os equipamentos no sentido de manuseá-los ou devido ao seu estado foi mencionada por 6% (n4), como expressa P10: “Eu não sou muito bom de computador, não entendo tanto, então isso fazia com que eu pedisse sempre a minha filha um auxílio para mexer.”

A sobrecarga de atividades foi relatada por 20% (n13) que mencionaram: “Falta de tempo para os estudos e o tempo grande nas telas após um dia de trabalho remoto” (P44) ou “a dificuldade foi em conciliar a aulas com a rotina doméstica e cuidados com minha filha.” (P17). Acerca dessa sobrecarga Vieira e Amaral expõem (2013) que as mulheres ainda continuam, em sua maioria como as principais responsáveis pelo cuidado dos filhos e serviços domésticos embora de maneira concomitante ampliando continuamente sua participação no mercado de trabalho. Neste sentido, elas acabam cumprindo a jornada profissional, a familiar e a busca de qualificação profissional, se configurando como uma tripla jornada da mulher trabalhadora.

Questões relacionadas a saúde ou ao contexto familiar foram expostas como uma dificuldade para participação nas aulas *on-line* por 5% dos participantes (n 3), conforme mencionado por P7: “Eu fiquei doente, às vezes, muito barulho na minha casa” ou P55: “Foi difícil manter o foco e a atenção e lidar com os barulhos externos, como os da rua ou da minha própria casa”. Essas e outras questões contribuíram para a dificuldade de atenção e concentração relatada por 3% (n2) dos participantes.

A dificuldade financeira foi mencionada por um participante ao relatar que “o corte nas verbas da assistência estudantil teve um grande impacto negativo no meu semestre e na minha saúde” (P59). Em continuidade, a falta de acessibilidade foi expressa por P12: “Nas atividades síncronas senti maior dificuldade por conta da minha deficiência auditiva, no início além de ter dificuldade para escutar os professores eu não conseguia acompanhar as aulas. Compensei com as atividades assíncronas.” Sobre este aspecto Souza et. al (2022) estudou a acessibilidade para estudantes surdos do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) no ensino remoto durante a pandemia. Os autores expuseram os desafios para promoção

da acessibilidade, apresentando um relato de prática e concluíram que “o ensino remoto foi o recurso adotado para que a educação não parasse, foi uma solução rápida e acessível para que as instituições cumprissem seu cronograma durante o período da pandemia, a fim de minimizar as perdas de aprendizagem dos alunos.” (SONZA et. Al, 2022). Ainda afirmam que neste período se fez muito importante o registro das atividades realizadas, as sugestões, estruturações e adaptações para promoção de mudanças no espaço acadêmico virtual com orientações pensadas em conjunto.

No entanto, não podemos deixar de destacar que em maior número, 33% dos participantes (n21) afirmaram que participar das aulas *on-line* foi tranquilo e sem dificuldades, como P21 “Não tive problemas, consegui acompanhar tudo.” Ou, “Para mim foi muito tranquila, já que a professora colocou a aula síncrona em um bom horário e em um tempo menor do que nas aulas presenciais o que amenizou (P31). A partir do contexto da fala desses participantes, devemos considerar que os respondentes foram alunos matriculados no ensino superior de uma universidade pública federal. Assim, considera-se ampliar para novas pesquisas com outros perfis de participantes, de outros segmentos educacionais ou excluídos digitais.

### Desafios para desenvolver conhecimento prático em aulas on-line

Os graduandos foram questionados sobre como foi cursar um componente teórico-prático de maneira remota, isto é, sem realizar visitas às escolas, salas de recursos multifuncionais, AEE e ou Centros Especializados, e produção de recursos e materiais para pessoas PAEE, e as respostas obtidas foram: 27 graduandos avaliam a oferta remota como ruim, 24 graduandos como regular, 12 como bom e 1 como ótimo.

Para compreendermos melhor está avaliação destacamos as seguintes respostas:

Regular, pois as visitas aos centros aumentariam meu nível de aprendizado (G39);

Essa é a parte mais prejudicial para nós no ensino remoto (P41);

Eu queria ver a prática de muita coisa que vi na teoria (P47);

[...] a teoria foi ótima, bem explicada e debatida, porém a prática fará falta, pois ter esse contato é fundamental para formação de educadores (P49).

Os graduandos demonstram satisfação com o aprendizado dos conteúdos teóricos que compõem a ementa do componente de Educação Especial, mas sinalizam que não ter o contato com a prática, isto é, não poderem ver a inclusão dos estudantes PAEE na escola, o AEE e os materiais e recursos de acessibilidade mencionados nas aulas impactam no aprendizado, na formação e preparo para atuarem na perspectiva inclusiva, o que nos faz questionar a formação inicial de professores em cursos totalmente a distância, e enfatizar a relevância de termos políticas públicas mais específicas quanto a formação de professores, especificando não somente quais os conteúdos e conhecimentos são fundamentais para formação de professores, mas como complementar essa formação na prática, uma vez que nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas não há previsão da realização de estágios na área ou mesmo determinação da parte prática do componente curricular em nível nacional.

## CONSIDERAÇÕES

A partir da análise das respostas obtidas é possível depreender que os graduandos de pedagogia e demais cursos consideram que estudar sobre educação especial e inclusiva é relevante para a própria formação, pois permite que conheçam e compreendam conceitos, legislação e temas relevantes na área, porém o contato com a prática, ou seja, com materiais e recursos usados para ensinar estudantes PAEE, conhecer o funcionamento dos espaços escolares é importante e fez falta no período da pandemia. Assim, compreendemos que os aspectos teóricos foram contemplados na formação inicial ofertada de maneira remota, mas os aspectos práticos, mesmo sendo trabalhados exemplos e situações comuns na realidade escolar, deixaram a desejar.

Além disso, as aulas *on-line* foram impactadas por diversas questões, como sinal de internet ruim, falta de equipamentos para acesso às aulas, como computador, notebook ou celular; domínio de tais equipamentos; condições sociais, econômicas e de saúde, com destaque para o tempo em frente às telas e dificuldade em conciliar as aulas com atividades domésticas.

Sendo assim, consideramos que o desenvolvimento de atividades teórico-práticas na formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva foi comprometido por não conseguir atender às expectativas dos graduandos relacionadas aos conhecimentos práticos, considerados como fundamentais para a formação e atuação, aspecto que precisa ser considerado em nossa realidade, uma vez que muitos dos cursos de formação inicial de professores acontece exclusivamente na modalidade virtual, e outros sequer apresentem os aspectos práticos na ementa curricular, uma vez que não temos legislação específica sobre o assunto, tema que merece destaque e investimento em pesquisas e discussões.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada de 2015**. 2015 a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192) Acesso em: mar. 2024.
- BRASIL, Lei 13.146 que Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência de 2015**. 2015 b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm) Acesso em: mar. 2024.
- BRASIL, **Política Nacional de Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: mar. 2024.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 7. ed. - São Paulo: Atlas, 2019.
- SONZA, A. P. SILVEIRA, C.P, NASCIMENTO, G.F; LAGUNA, M.C.V; ARAÚJO, Q.E.C.R. **Acessibilidade para estudantes surdos no IFRS: relato e narrativa do ensino remoto durante a pandemia**. In: SONZA, A. P; SANTOS, A. C.C.; BUCCO, I. b.; VERDUM, P.L. (orgs). Mosaico Acessível: tecnologia assistiva e práticas pedagógicas inclusivas na educação profissional. Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Maringá. PR. Gráfica e Editora Massoni, 2022.
- VIEIRA, A., AMARAL, G. A. A arte de ser Beija-Flor na tripla jornada de trabalho da mulher. **Saúde e Sociedade**, v. 22 n.2, 2013, (p. 403-414).

# A GESTÃO DA APRENDIZAGEM A PARTIR DA QUARTA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

Anderson Tomás Moreira<sup>1</sup>  
Vandeir Robson da Silva Matias<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

A relação entre o aluno e o professor, os métodos didáticos, a relação do saber e da aprendizagem também fazem diferença. A forma com que o professor lida com os alunos gera resultados diversos. É válido dizer que as relações de interesses e desinteresses, podem ser provocadas dentro do ambiente escolar, mas fatores diversos e externos a isso influenciam nesse desempenho, como a realidade socioeconômica, capital cultural, além das questões pessoais e familiares.

As dinâmicas da quarta revolução industrial e as novas tecnologias podem auxiliar numa educação mais contextualizada, pois a contemporaneidade de um mundo globalizado nos insere em um espaço de fluxos cada vez mais rápidos, e dentro desses fluxos estão informações, mercadorias, capitais, pessoas e serviços que fazem parte do cotidiano do estudante. A proposta desse pequeno ensaio teórico é pensar a educação a partir das mudanças contemporâneas que impactam o trabalho docente e o processo de aprendizagem dos discentes.

## DESENVOLVIMENTO

Na Antiguidade o termo Revolução foi usado pelos gregos para designar uma concepção de constante mudança. Aristóteles, por sua vez, compreendeu a Revolução como a possibilidade de substituição das formas de governo anteriores por novos formatos. Nesse contexto, entretanto, o termo ainda não possuía a conotação de mudança radical política como aquele experimentado a partir da Idade Moderna (ARENDETT, 1988).

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT - CEFET/MG).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/6092733169908179>

<sup>2</sup> Doutor em Geografia (UFMG). Professor titular (CEFET-MG).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/2513820145918007>

O conceito de revolução se relaciona a uma mudança abrupta ou radical, já que a revolução é uma alteração importante na forma de fazer, sendo assim, as revoluções industriais mudam significativamente o jeito de produzir pelas indústrias, fato que se deve as inovações tecnológicas desenvolvidas.

Levando em consideração as definições feitas por Schwab (2016)

A primeira revolução industrial ocorreu aproximadamente entre 1760 e 1840. Provocada pela construção das ferrovias e pela invenção da máquina a vapor, ela deu início à produção mecânica. A segunda revolução industrial, iniciada no final do século XIX, entrou no século XX e, pelo advento da eletricidade e da linha de montagem, possibilitou a produção em massa. A terceira revolução industrial começou na década de 1960. Ela costuma ser chamada de revolução digital ou do computador, pois foi impulsionada pelo desenvolvimento dos semicondutores, da computação em mainframe (década de 1960), da computação pessoal (década de 1970 e 1980) e da internet (década de 1990). (SCHWAB, 2016. p. 06).

A partir de uma abordagem mais generalista, mas destacando aspectos importantes, as revoluções industriais, mudaram a forma de produzir as mercadorias, em um cenário em que se utilizam máquinas, de forma com que os processos anteriores ficassem ultrapassados.

A primeira revolução industrial aconteceu no século XVIII, com início na Inglaterra, seguida também por países europeus como Bélgica e França, essa revolução teve como o principal recurso energético o carvão mineral. Recurso este que estava associado ao advento da máquina a vapor, usada na indústria têxtil e nas locomotivas e que substituiu a força humana e animal. A queima do carvão mineral, que é um combustível fóssil, libera na atmosfera gases do efeito estufa, que contribuem para o aquecimento global.

Já na segunda revolução industrial, que ocorreu no século XIX, localizada nos países do norte, e que teve como grande inovação o uso do petróleo, motor a combustão, eletricidade, metalurgia, siderurgia, telefonia, possibilitaram uma nova forma de viver e produzir. Nessa etapa o tempo do trabalho passa por mudanças, já que a luz artificial prolonga a rotina dos processos produtivos, há ainda uma continuidade da poluição atmosférica, já que o petróleo, assim como o carvão, é também um combustível fóssil e libera gases do efeito estufa na sua queima.

A terceira revolução industrial, também chamada revolução tecno-científica, apresentou avanços na comunicação, transporte, medicina e na ciência na totalidade, mudando de vez a forma de viver e enfrentar os obstáculos do mundo em que estamos inseridos, o que, de certa forma, pode gerar a melhora da qualidade de vida de muitos e como consequência disso, o aumento da expectativa de vida ao nascer. É válido dizer que os processos revolucionários não atingem o mundo todo, desigualdades sociais e tecnológicas entre países ficam mais visíveis à medida que as revoluções acontecem.

Dessa forma, e analisando cada uma das revoluções industriais, é possível perceber que o processo revolucionário seguinte, absorveu as conquistas existentes, as aprimoraram e geraram uma nova forma de fazer. Como citado, o tempo natural e o tempo de produção se dissociam e a sociedade produtiva se apropria cada vez mais do espaço natural à medida que novos processos e tecnologias surgem.

É válido dizer ainda que essas inovações geraram, no século presente, uma quarta onda de inovações conhecida como a quarta revolução industrial. Essa quarta revolução é um processo contemporâneo típico do século XXI, e é resultado das revoluções anteriores, somado as inovações tecnológicas que ocorrem constantemente. É nessa revolução, que vivemos um mundo cada vez mais conectado, em que sistemas programados criam tendências e realizam tarefas antes feitas por humanos, o que chamamos ‘internet’ das coisas ou IOT (*Internet of things*).

Schwab (2016) aponta que existem quatro principais manifestações físicas das megatendências tecnológicas, as mais fáceis de enxergarmos por causa da sua natureza tangível, essas quatro manifestações são: veículos autônomos; impressão em 3D; robótica avançada; novos materiais. Essas manifestações já podem ser vistas no nosso dia a dia, de maneira mais simples, como, por exemplo, o processo de entrega de mercadorias, que já ocorrem em alguns países desenvolvidos, feitas por drones. Assim como citado no parágrafo anterior, a IOT cria para os usuários do mundo contemporâneo um conjunto de facilidades, mas que a cada momento, exige do profissional que atua nesse espaço, mais qualificação e conhecimento.

É relevante ainda dizer, que a quarta revolução industrial, seguida da fase informacional do capitalismo, está cada vez mais presente nas nossas rotinas, e aliada aos processos de inteligência artificial ou mesmo

a internet das coisas, ou IOT, transforma as demandas por mão de obra em um futuro muito próximo. Há aqueles que temem a existência próxima de um exército de desempregados, já que muitos não serão aproveitados pelo novo mercado e não serão qualificados para nele atuar.

É notório também saber que as inovações tecnológicas então presentes no ambiente escolar, de forma direta ou mesmo indireta, já que mesmo que o discente não as use, os alunos, em alguns casos, as conhecem. Competir com essas inovações, para muitos, não faz sentido, sendo, de certa forma, mais interessantes integrá-las. Um exemplo pertinente, dessas novas tecnologias foram as ferramentas de videoconferência, formulários, banco de materiais, produção de arquivos compartilhados, entre outros, que muito ajudaram a construção do conhecimento no ambiente virtual durante a fase de fechamento das escolas na pandemia da Covid-19. É importante citar, que avanços tecnológicos, na educação ou não, servem também para escancarar as desigualdades sociais no mundo em que vivemos.

Numa educação tecnológica, a quarta revolução industrial se faz presente e já se mostra necessária, como ferramenta de trabalho, ou mesmo como metodologia de ensino. Sendo assim, pode-se pensar em educar para o mundo do trabalho onde se ultrapassa a ideia apenas de ensinar a teoria, pois estudantes precisam ter acesso à prática, inovadora e atual, além de absorver os novos processos que aparecem, como consequências das revoluções citadas.

Siqueira Junior (2007) afirma que,

a partir do final do século XX, a sociedade passa por intensa transformação: Vivemos numa sociedade em que a informação se tornou objeto valorativo central contemporâneo, surgindo a denominada sociedade da informação. Essa deixa de ser um puro conceito ideal e passa a ser encarada como um objeto jurídico, na medida em que influi nas relações jurídicas com efeitos determinados sobre os particulares e cidadãos. Daí advém a necessidade de estudá-la [...] (SIQUEIRA JUNIOR, 2007, p. 743).

Constata-se que a Indústria 4.0, é resultado de um processo da quarta revolução industrial, ainda em curso, que tem como característica a automação industrial, a mecanização, a biotecnologia, avanços

nos transportes, comunicações e nos fluxos na totalidade. Percebe-se que esse momento fomenta a necessidade de uma Educação 4.0, sendo essencial, se almejamos transformação social com elevação do nível de vida, pensar nas necessidades educacionais das novas gerações.

Oliveira (2019) conceitua que:

O termo “educação 4.0” tem sido utilizado para fazer referência aos conhecimentos e habilidades necessários para se adaptar às transformações ocasionadas pelo surgimento da Indústria 4.0 ou Quarta Revolução Industrial. A educação 4.0 visa, então, preparar as pessoas para desenvolverem habilidades estritamente humanas – aquilo que só seres humanos conseguiriam fazer -, haja vista a tendência das máquinas de dominarem a realização de tarefas simples e repetitivas. (OLIVERIA, 2019, p. 3)

Dessa forma, pensar um processo educacional que prepare os estudantes para o mundo do trabalho e gerir um ensino que os leve a pensar, a extrapolar o repetitivo, a fazer o que é possível apenas aos humanos executarem, e de grande importância. Nessa perspectiva faz todo o sentido o uso das metodologias ativas, já que estas colocam a aprendiz como protagonista do processo e os possibilita ir além da repetição de tarefas rotineiras.

Ainda nessa linha, Oliveira (2019) conclui que:

A educação 4.0 se desfaz de muitas características às quais estamos acostumados a observar e praticar na educação relativa ao século XX. Por exemplo, em muitas escolas não há divisão por disciplinas, não há provas, não há divisão por séries, as aulas possuem horários flexíveis, as salas de aula são espaços abertos e bem confortáveis (às vezes sem cadeiras ou mesas), o professor não ministra conteúdos, mas os alunos pesquisam em livros e na internet o que querem aprender e o professor apenas orienta, entre outras coisas. A inovação no processo e a autonomia do aluno são as características marcantes desta nova maneira de educar. (OLIVERIA, 2019, p. 2).

Perceber e permitir esse protagonismo estudantil significa estar conectado com o mundo contemporâneo, em que as inovações tecnológicas estão presentes no processo de construção do conhecimento. O

mundo contemporâneo apresenta, de forma constante, mecanismos e metodologias que possibilitam alterações diversas nas formas de fazer e produzir, e essa se aplica, também, a construção do conhecimento. Já foi citado nesse trabalho, que o tradicional não precisa ser tratado como algo que não faz mais sentido, mas em alguns casos, quando se busca gerir a aprendizagem para um caminho mais eficaz, é válido, sim, pensar nas novas possibilidades e inovações e conectá-las ao fazer diário.

Conforme (MARTINS, 2018) a disponibilidade de tecnologias digitais apressa a sociedade, que por sua vez, cobra uma educação para que os jovens sejam capazes de pensar e viver as transformações sociais extremamente rápidas. É nesse sentido que reafirmo a necessidade de não se fechar para o que há de novo como ferramenta para auxiliar na construção do saber.

Não precisa ser cientista para entender que, em geral, as práticas acadêmicas estão ultrapassadas e precisamos aprender que a educação se faz voltada para o futuro dos discentes. (MORAES, PESCE & BRUNO, 2008). Pois se queremos construir discentes com autonomia, precisamos levá-los a esse lugar, e perceber que o docente não é “centro da distribuição do conhecimento” é um caminho. Dessa forma, reitero que a autonomia na aprendizagem é uma construção e não uma concessão dos professores. Estudantes não ficarão autônomos da noite para o dia, e se esse processo ocorre sem supervisão, ele perde-se.

É mesmo paradoxal fazer essas afirmações, pois o vai e vem do papel do educador e do educando se perde, todavia essa mesma a intenção, que o professor mude de lugar, nessa gestão da aprendizagem, pois o lugar que ele se estabelecerá, dependerá sempre de como está o processo da construção do conhecimento. Mas para isso é necessário ainda lembrar que o aluno precisa ter condições de aprender e que o professor é um dos recursos mais importante, pois o direcionamento e a supervisão dessa gestão da aprendizagem, cabe a ele.

Para entender o sentido de autonomia, referenciar Paulo Freire é necessário, já que ele identifica o papel do educador da seguinte maneira: “assumindo da produção do saber, se convença definitivamente que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, P., 1996, p. 12).

Dessa forma, percebemos que se antes os discentes dependiam estritamente das orientações dos professores, agora os discentes devem desenvolver as competências necessárias para assumir um papel construtivo nas suas aprendizagens em rede. Não se trata de apostar nas competências individuais para acessar, organizar, processar e utilizar informações para a sua participação social, mas de um desenvolvimento social dos sujeitos cognoscentes que a escola tem dever de participar objetivamente. Mas ainda nessa nova perspectiva, o professor se faz importante como mediador do processo, e ele quem vai fazer as observações necessárias e os acertos de rotas, e ele quem observa se os estudantes cumprem prazos e se estão na direção coerente. Mesmo com autonomia e protagonismo estudantil, o papel do discente é extremamente relevante.

Para referenciar gestão educacional pela gestão da aprendizagem, não basta dar ciência do conteúdo aos discentes, uma vez que a gestão da aprendizagem não está restrita a repetição de informações. No entanto, o acesso e o domínio das informações como parte do processo têm igual importância.

É possível ainda perceber que a relação entre ensinar e aprender é fundante da civilização humana, uma vez que das interações entre sujeitos é que surgem as possibilidades de inovar formas de organização, meios de produção e de condições de vida cada vez mais aprimorados. (PIAGET, 2003).

Nesse sentido é preciso considerar que não há diálogo pedagógico sem uma intencionalidade porque o papel do mediador não é apenas de ‘estar entre’, mas de ‘estar junto’; em algum momento pode estar na frente para mostrar o caminho, em outro pode estar atrás para que o discente experimente a autonomia. Para isso é preciso estabelecer uma relação de confiança na construção do conhecimento do discente em si e no grupo que aprende junto.

É válido entender a importância do planejamento educacional, visto como um processo sistemático que visa definir objetivos, estratégias e ações para alcançar metas educacionais específicas. Ele envolve a análise de necessidades, a definição de objetivos, a seleção de estratégias de ensino, a elaboração de planos de ação e a avaliação dos resultados.

Segundo LUCKESI:

Planejamento educacional é o processo de análise da realidade educacional, definição de objetivos claros e precisos e seleção de estratégias de ensino adequadas para alcançá-los. O planejamento educacional deve ser um processo contínuo, que envolve a participação de todos os envolvidos na prática pedagógica - gestores, professores, alunos e comunidade - para que possa ser efetivo e significativo. (LUCKESI, 2005, p. 19).

Para Luckesi (2005), o planejamento educacional deve ser orientado para a prática pedagógica, envolvendo a elaboração de objetivos de aprendizagem claros e precisos, a seleção de conteúdos e métodos de ensino adequados e a avaliação dos resultados alcançados. Ele enfatiza que o planejamento educacional deve ser flexível e adaptável, considerando as características e necessidades dos alunos e das demandas da realidade educacional.

Luckesi (2005) também destaca a importância da avaliação do processo de planejamento educacional, para ser possível monitorar o progresso e identificar pontos fortes e áreas que precisam ser aprimoradas. Ele defende que a avaliação deve ser formativa, ou seja, voltada para a melhoria do processo educacional, e não apenas somativa, ou seja, voltada para a atribuição de notas ou conceitos.

O uso de ferramentas digitais no ambiente escolar possibilita a integração da tecnologia com a educação no processo educativo, integração que se faz necessária para preparar os estudantes para o mundo digital, além de motivá-los e engajá-los no processo de aprendizagem, proporcionar acesso a informações e recursos, podendo personalizar o aprendizado e promover a colaboração e ainda prepará-los para o mundo do trabalho.

Indo ao encontro da necessidade do mundo contemporâneo de integrar a tecnologia às diferentes esferas da sociedade, Sartori e Soares (2013) afirmam que:

No mundo atual, em que é preciso educar numa sociedade em que os dispositivos tecnológicos e midiáticos produzem outras sensibilidades, deslocalizam o saber, inauguram novas formas de expressão, Comunicação e Educação caminham juntas. (SARTORI; SOARES, 2013, p. 12).

É nessa perspectiva que se justifica a necessidade da produção do conhecimento não se dissociar das novas tecnologias, como metodologia

de ensino. Pois uma forma de ensino próxima da realidade informacional do estudante pode gerar um engajamento maior, e conseqüentemente, uma maior produção do conhecimento. Segundo o INEP (2018):

O uso de ferramentas digitais na educação tem o potencial de transformar os processos de ensino e aprendizagem, proporcionando novas formas de acesso ao conhecimento, interação e colaboração entre alunos e professores. Essas ferramentas podem se adaptar às necessidades individuais dos alunos, promovendo a construção ativa do conhecimento e desenvolvendo habilidades essenciais para a sociedade contemporânea, como pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho em equipe. (INEP. Orientações para a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/INEP, 2018, p. 111).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ampliação de recursos educacionais na atualidade, torna pertinente dizer que uma educação integradora e que visa o protagonismo estudantil, pode ter boas chances de produzir profissionais com maiores possibilidades de transformação positiva da realidade que vivemos.

A intencionalidade pedagógica relaciona-se a onde se que chegar com determinadas atitudes, e é o objetivo das ações dentro e fora da sala de aula, e quando se pensa em gestão e em intenção, não se pode deixar de lado o planejar, pois é através desse passo importante na gestão das atitudes na construção do conhecimento, que se pode gerar um estudante com ou sem autonomia, ou mesmo, com ou sem protagonismo.

Os recursos educacionais digitais oferecem aos professores acesso a informações atualizadas, diversificação das estratégias de ensino, personalização da aprendizagem, promoção da colaboração entre os alunos e maior eficiência na organização do ensino. Essas abordagens estão em consonância com as diretrizes estabelecidas pelos documentos nacionais, incentivando o uso de recursos digitais como uma forma de potencializar a educação no contexto brasileiro.

É possível afirmar então que na atual conjuntura, o uso de ferramentas digitais na educação pode ajudar a criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo, que promova o envolvimento dos alunos e a construção do conhecimento de forma mais significativa e colaborativa.

É relevante dizer ainda que as tecnologias digitais e as inteligências artificiais desempenharam um papel fundamental durante a pandemia, o que possibilitou o ensino remoto, a comunicação à distância, o monitoramento da saúde, a análise de dados, além ainda da automação de processos. O que cada vez nos mostram mais que, novos processos e metodologias pode, sim, facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Da Revolução**. Brasília: Editora Ática S. A.; Editora Universidade de Brasília, 1988.

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

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

**Orientações para a implementação da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/INEP, 2018, p. 111.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

MARTINS, J. L. PARA A GESTÃO DA APRENDIZAGEM. **Revista Observatório**, [S. l.], v. 4, n. 5, p. 882–899, 2018. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p882. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5350>. Acesso em: 3 jan. 2023.

MORAES, M. C.; PERCE, L.; BRUNO, A. R. **Pesquisando fundamentos para novas práticas na educação online**. São Paulo: RG Editores, 2008.

OLIVEIRA, Enoque Forô de. **ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO 4.0: CAMINHOS E DESAFIOS NA ERA DA INOVAÇÃO**. Raseng, Amazonas. 2019.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

SARTORI, Ademilde Silveira; SOARES, Maria Salet Prado. **Concepção dialógica e as NTIC: A educomunicação e os ecossistemas comunicativos**. Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/86.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

SIQUEIRA JUNIOR, Paulo Hamilton. **Direito informacional: direito da sociedade da informação**. Revista dos Tribunais, nº 859, p. 743-749, maio/2007.

SCHWAB, Klaus. **The Fourth Industrial Revolution**. Genebra: World Economic Forum, 2016.

# GAMEZOO: UMA PROPOSTA GAMIFICADA PARA O ENSINO DE ZOOLOGIA

Isabella Capistrano<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

A área de Zoologia é uma ciência descritiva sobre os grupos de animais dentro da Biologia, uma das áreas das Ciências da Natureza, por sua grandeza de detalhes, é uma área a qual oferece verdadeiros desafios de apresentá-la de uma forma clara, simples e objetiva (SANTOS, TERÁN & SILVA-FOSBERG, 2011).

De acordo com Santos e Terán (2009), o ensino de Zoologia sofre com uma série de problemas, tais como

o uso exclusivo do livro didático, a falta de recursos didáticos alternativos, a exposição oral como único recurso por parte do professor para ministrar os conteúdos de Zoologia em sala de aula, o tempo reduzido do professor para planejar e executar suas atividades acadêmicas em sala de aula, laboratórios e espaços não-formais e a formação inicial do professor deficiente em relação à realidade de ensino (SANTOS e TERÁN, 2009, p. 3).

Portanto, o ensino de Zoologia traz uma série de desafios a serem superados para que seja trabalhada de uma forma mais efetiva e prazerosa, considerando o problema do uso exclusivo do livro didático e a falta de recursos didáticos alternativos, foi feito um levantamento de alguns artigos referentes à estratégias de ensino.

Richter e colaboradores (2017) fizeram um levantamento de trabalhos na área de educação publicados no Congresso Brasileira de Zoologia e observaram que, apesar de ainda serem priorizadas metodologias as quais os professores transmitiam o conhecimento, muitos trabalhos já traziam propostas de atividades mais lúdicas para facilitar a aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Mestrado em Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática (UNICAMP).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/103428904333009>

Baseado no trabalho de Santos e Terán (2009), o ensino de Zoologia pode ser melhor planejado através de outras opções de estratégias e metodologias diferentes das tradicionais, dessa forma, trazendo as metodologias ativas como possíveis estratégias para essa área de ensino.

As metodologias ativas são alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de aprendizagem no aluno, envolvendo-o (VALENTE, 2018). Outra definição indica que as metodologias ativas são estratégias com objetivo de criar oportunidades de ensino nas quais os alunos possam atuar de forma mais ativa para que fiquem 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, p. 464, 2017).

Uma das metodologias ativas que possuem um grande potencial no engajamento de alunos é a gamificação, uma estratégia que utiliza os elementos de jogos, como mecânica, estética e pensamento, para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas (ALVES, 2015).

Dickmann (2023) ainda traz que a gamificação é uma forma de aplicar a dinâmica de jogos em um contexto educacional proporcionando uma experiência de aprendizagem mais prazerosa e significativa.

Alves (2015) destaca, porém, que a gamificação não é a transformação de uma atividade em um jogo, mas sim uma estratégia que utiliza elementos encontrados em jogos em um contexto de não jogo, como educação ou o meio corporativo para o engajamento de pessoas.

De acordo com Dickmann (2023), a gamificação é

uma abordagem pedagógica que utiliza mecânicas, dinâmicas e elementos de design de jogos em contextos não jogáveis, como a educação, com o objetivo de aumentar o engajamento, a participação, a persistência, a colaboração e outras características positivas dos estudantes (DICKMANN, 2023, p. 15).

No livro *Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras – um guia completo: do conceito à prática* de Flora Alves (2015), a autora traz alguns elementos de jogos que foram selecionados para a realização da proposta didática:

- Progressão: oferecimento de mecanismos para que o jogador sinta que estão progredindo de um ponto a outro.
- Desafios: objetivos que são propostos para os jogadores alcançarem durante o jogo.
- Recompensas: benefícios que o jogador conquista e que podem ser representados por distintivos e prêmios.

Assim como há estilos de aprendizagem diferentes no qual há estratégias de aprendizado que são mais eficazes do que outras para determinado tipo, há também tipos de jogadores. A partir desse pressuposto, Alves (2015) apresenta que são classificados em quatro categorias de acordo com o pesquisador britânico Richard Bartle, conforme tabela 1:

Tabela 1 – tipos de jogadores e suas características na visão de Richard Bartle

<b>Tipos de Jogadores</b>	<b>Características</b>
Predadores ( <i>killers</i> )	Seu principal objetivo é de ganhar e derrotar o adversário.
Conquistadores ( <i>achievers</i> )	Buscam recompensas e pontos, sendo o seu engajamento relacionado com o atingir o objetivo principal.
Exploradores ( <i>explorers</i> )	Estão focados no percurso para se chegar até a vitória, em busca de descobrir o máximo possível sobre o ambiente do jogo.
Comunicadores ou Socializadores ( <i>socializers</i> )	Estão interessados em interagir com outros jogadores.

Fonte: adaptado de Alves (2015)

Considerando a gamificação como uma estratégia que pode ser usada para engajar alunos em um conjunto de aulas de zoologia, o uso da gamificação como ferramenta no processo de ensino de Zoologia se justifica pela necessidade de diversificação da didática. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta didática desenvolvida para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais utilizando-se da estratégia de gamificação.

## DESENVOLVIMENTO

A proposta da atividade foi baseada na estratégia de gamificação e aplicada com turmas do 7º ano de uma escola particular.

Assim como apontado por Santos, Terán e Silva-Fosberg (2011), uma das dificuldades no ensino de Zoologia é conseguir apresentar as informações descritivas de cada grupo de uma forma organizada e clara, pois, muitas vezes, os livros didáticos trazem as informações de uma maneira que os alunos possuem dificuldade de compreender ou até mesmo encontrá-las.

Considerando essa realidade, as informações principais sobre o conteúdo de Zoologia a ser apresentado para os alunos do 7º ano foram organizadas em um modelo pré-definido de resumo assim como em uma apresentação de slides com informações claras, diretas e ilustradas.

À medida que se chegava a um novo conteúdo dentro da área de Zoologia, os alunos recebiam a ficha resumo para acompanhar a aula teórica apresentada através de *slides*.

Dessa forma, as aulas do conteúdo teórico sobre o Reino Animal foram realizadas com o auxílio de apresentação de *slides* e de um resumo impresso de cada grupo e entregue para os alunos.

Após a finalização de cada grupo do Reino Animal, havia a realização dos exercícios do livro didático com o auxílio da professora destacando-se os principais aspectos daquele grupo estudado.

Como proposta de trabalho do 4º bimestre e para consolidar as principais informações de cada grupo de Zoologia, foi trazida a dinâmica gamificada para as turmas.

A proposta se baseou no tipo de jogador “conquistador” que possui interesse em colecionar coisas, buscam recompensas e, por isso, foi criada uma ficha de controle de atividades, conforme figura 1.

Figura 1: ficha de controle de atividades do Reino Animalia desenvolvido como estratégia gamificada para o ensino de Zoologia.



Fonte: autoria própria.

A ficha de controle de atividades foi baseada no elemento de jogo de progressão, pois esta ficha ficava com o aluno e este poderia acompanhar quais atividades ele tinha feito e as próximas que deveria fazer.

As atividades eram solicitadas ao finalizar o conteúdo de cada grupo (filó ou classe) e eram atividades com foco em trazer as principais informações sobre o determinado grupo, muitas vezes, com desenhos, considerando o interesse dos alunos dessas turmas por desenhos e pinturas. Por exemplo, a atividade de porífero foi a realização de um desenho representativo do filó Porifera, indicando o movimento da passagem de água pelo animal e suas células especializadas e funções.

Ao entregar a atividade na semana seguinte, o aluno recebia uma assinatura no espaço correspondente da ficha de atividades do Reino Animalia, assim trazendo o aspecto de desafio: era necessário entregar a atividade de acordo com as orientações dentro do prazo.

Outro ponto que trabalha o elemento de desafio é que os alunos que completassem a ficha de atividades, ou seja, entregassem todas as atividades solicitadas dentro do prazo correto, além de ter a nota 10

no trabalho, também receberia um prêmio, o que traz o elemento de recompensa para essa estratégia gamificada.

No contexto dessa atividade, todos os alunos receberam um marca-página temático do mundo marinho como prêmio de participação, pois a escola tem uma proposta de não criar a competitividade. Porém, baseado na metodologia de gamificação, foi autorizado que os alunos que completassem a ficha recebessem o prêmio.

O prêmio foi um lápis, uma borrachinha e dois adesivos, todos com o tema de animais, sendo um prêmio simples, porém interessante para aumentar o engajamento de participação dos alunos.

A nota do trabalho foi de acordo com a proporção de atividades que o aluno fez, sendo que se ele tivesse completado a ficha, receberia nota 10, caso fizesse 7 ou 8 atividades, nota 5, e assim por diante.

No final do bimestre, os alunos que não tinham completado a ficha receberam uma segunda chance para a entrega de todas as atividades para subir a nota, porém sem direito à premiação. Dessa forma, houve o reconhecimento do trabalho dos alunos que se engajaram e entregaram todas as atividades dentro do prazo.

Um ponto que vale se destacar é que cerca de metade dos alunos entregou a atividade corretamente e dentro do prazo com o interesse na nota 10 e no prêmio, indicando assim que houve um engajamento por parte dos alunos para a participação nessa proposta didática.

Os resumos prontos entregues aos alunos e as atividades de cada um dos grupos foram agrupados criando um livro de zoologia para que os alunos estudassem e guardassem para conferência.

Na figura 2, é possível observar a capa do livro de Zoologia desenvolvida pela professora e autora desse capítulo (figura 2-A), os resumos entregues aos alunos com as informações sobre os animais (figura 2-B) e alguns registros de atividades realizadas pelos alunos (figura 2-C e 2-D).



A partir desse trabalho, acredita-se que a estratégia de gamificação seja extremamente valiosa e aplicável durante o ensino de ciências e outras disciplinas, considerando nos recursos necessários para a aplicação desta metodologia.

Espera-se que este trabalho contribua como um modelo de proposta didática para outros professores de Biologia e de outras disciplinas para usar e adaptar para a sua sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Flora. Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras > um guia completo: do conceito à prática. São Paulo > DVS Editora, 2015.
- DICKMANN, Ivanio. Educação gamificada: o passo a passo para usar gamificação na sala de aula. Veranópolis: Lemniscata, 2023. Disponível em < <https://drive.google.com/file/d/1gYvlw9b4DWSyEd2bKci23-9etlDtq1GS/view> > Acesso em: 24 abr. 2024.
- RICHTER, Eivelto. LENZ, Guilherme. HERMEL, Erica do Espírito Santo. GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. Ensino de zoologia: concepções e metodologias na prática docente. **Revista Multidisciplinar de Licenciatura e Formação Docente**. v. 15, n. 1, p. 27-48, 2017.
- SANTOS, Saulo César Seiffert; TERÁN, Augusto Fachín. Possibilidades do uso de analogias e metáforas no processo de ensino-aprendizagem do ensino de Zoologia no 7º ano do Ensino Fundamental. VIII Congresso Norte Nordeste de Ensino de Ciências e Matemática, 2009.
- SANTOS, Saulo César Seiffert; TERÁN, Augusto Fachín; SILVA-FOSBERG, Maria Clara. Analogias em livros didáticos de Biologia no ensino de Zoologia. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 15, n. 3, p. 591-603, 2011.
- VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Penso: São Paulo, 2018.
- VALENTE, José Armando. ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educativa**, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.

# O DISCURSO JORNALÍSTICO ENQUANTO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Maryana Schmidt Pinto<sup>1</sup>  
Vinicius Batista de Oliveira<sup>2</sup>  
Ediene do Amaral Ferreira<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

O teórico social Michel Foucault desenvolveu grande parte de sua pesquisa nos estudos acerca do poder. Em seu livro “Vigiar e Punir: O Nascimento da Prisão” (2011), há a presença de um novo tipo de poder, um poder que combina as técnicas disciplinares, aumenta a eficiência de seus diferentes tipos de práticas e atende às expectativas do regime capitalista, conhecido como poder disciplinar.

Antes de analisar a visão foucaultiana de poder, deve-se definir seu conceito genérico, estabelecido na esfera social, individual ou institucional. Para Blackburn (1997, p. 301), o poder pode-se definir como “a capacidade de este conseguir algo, quer seja por direito, por controle ou por influência. O poder é a capacidade de se mobilizar forças econômicas, sociais ou políticas para obter certo resultado”.

A nova configuração do poder, segundo Diniz (2014), data da reconfiguração das sociedades europeias do século XVIII, representando um momento no qual os indivíduos são caracterizados como sujeitos, adquirindo certo aspecto característico em relação ao seu corpo, conquistando espaço como membro ativo da sociedade.

Ainda, tal abordagem dá-se ao considerar-se o sujeito como ser individual, responsável por assegurar o primeiro local no qual há a aplicação dessa nova forma de poder: os corpos humanos.

Assim, na tentativa de individualizar o sujeito, diversas técnicas serão utilizadas para deixá-lo dócil, através, principalmente, do poder dominador.

<sup>1</sup> Mestranda em Educação (UNIVALI). Bolsista Capes/Prosc. CV: <http://lattes.cnpq.br/3921930968248402>

<sup>2</sup> Mestrado em Jornalismo (UFSC). Professor (UNIVALI). CV: <http://lattes.cnpq.br/8993930502932912>

<sup>3</sup> Doutorado em Educação (UNIVALI). Professora (UNIVALI). CV: <http://lattes.cnpq.br/3642321621627973>

A construção dessa abordagem trata o corpo como uma máquina, transformando-o em uma ferramenta capaz de alcançar objetivos econômicos.

Foucault (2003) inaugurou uma nova metodologia capaz de analisar o conceito de poder através de uma estética única e inovadora. Para compor sua análise, atribuiu o conceito de microfísica ao contexto, afirmando que o poder está diluído em todas as camadas sociais que contemplam as relações humanas.

Ao construir tal análise, Foucault (2011) reforça o conceito de microfísica ao afirmar que não há dominação por parte do Estado em relação ao poder, uma vez que ele se encontra disseminado em todas as esferas sociais. Assim, Foucault (2003) inova ao afirmar que o contexto de poder na sociedade configura-se por pequenas esferas de micro-poder, o qual concentra-se na região periférica em direção ao centro, desconfigurando o modelo hierárquico disseminado anteriormente. Além disso, contrapõe o modelo histórico que embalou as configurações soberanas de governo, pautados sobre proibições e imposições, conforme afirma o autor:

Em primeiro lugar: não se trata de analisar as formas regulamentares e legítimas do poder em seu centro, no que possam ser seus mecanismos gerais e seus efeitos constantes. Trata-se, ao contrário, de captar o poder em suas extremidades, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento (FOUCAULT, 2003, p. 182).

Nesse contexto, é possível compreender instituições como o Jornalismo enquanto um desses espaços em que essa nova forma de poder se desenvolve, apesar de o autor não citar explicitamente a prática jornalística. A ideia de microfísica do poder afirma que tal conceito não se encontra concentrado em apenas uma única esfera do pensamento, sendo distribuído por todas as camadas sociais. O autor afirma que “o poder está em toda parte; não porque englobe tudo, e sim porque provem de todos os lugares” (FOUCAULT apud Diniz, 2014, p. 146).

Para tanto, o convívio social de todos os indivíduos estabelece relações de poder ao passo que se torna impossível ignorar tal nuance social

e evitar esse dispositivo social. Ainda, torna-se impossível estabelecer os caminhos pelo qual esse novo formato de poder percorre dentro da sociedade, uma vez que sua característica é justamente a difusão dentro desse contexto, aniquilando a posição de detentor exclusivo de tal poder.

Em relação ao poder disciplinar, Foucault (2003, p. 150) afirma que essa técnica atua como uma teia que engloba diversas instituições, usufruindo da punição e vigilância como ferramentas para alcançar a domesticação do sujeito. Essa abordagem contribui para a criação de um indivíduo adequado às normas estabelecidas, originando um ser com utilidade e docilidade.

Para tanto, Foucault (2003) afirma que essa nova configuração de poder caracteriza uma estratégia na qual seus efeitos dominadores não se relacionam à apropriação, mas sim a manobras e fundamentos que configuram uma rede intensa de relações. Nesse viés, o poder torna-se onipresente, substituindo as grandes manifestações de poder, como coroações e ostentações de conquistas, “pelo jogo ininterrupto de olhares calculados” (FOUCAULT, 2011, p. 170), marcando seu caráter invisível e estabelecendo a característica de submissão à visibilidade obrigatória, no qual os indivíduos estão de forma indireta submissos às novas relações de poder.

## **DISCUSSÕES SOBRE O DISCURSO NO JORNALISMO COMO METODOLOGIA**

O conceito de violência simbólica descrito por Bourdieu (2002) também se relaciona com as temáticas abordadas por Foucault ao tratar sobre a sutileza desse formato de poder. Segundo Bourdieu (2002, p. 07), a violência simbólica representa uma “violência suave, insensível, invisível e suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento”.

Portanto, o poder simbólico para Bourdieu (1989) constitui traços fundamentais da realidade, uma vez que é capaz de institucionalizar valores e estender hierarquias já que possui o poder de interferir na visão do indivíduo sobre o meio no qual está inserido, obtendo os mesmos

resultados alcançados pela força física ou econômica, evitando agressões. Tal conceito é reforçado pelo sociólogo francês ao afirmar que:

Os sistemas simbólicos são instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam contribuindo assim para a submissão inconsciente dos dominados. (BOURDIEU, 1989, p. 11).

Bourdieu (2006) constrói, ainda, o conceito de *habitus*, um conjunto de ações herdadas e adquiridas com base na herança social da classe na qual o indivíduo insere-se. Para tanto, os seres humanos possuem esse *habitus* inato ao corpo e pensamento através do acúmulo do capital herdado com o convívio social. Esse conceito é reforçado pelo pensador ao afirmar que tal temática é “um princípio gerador de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, sistema de classificação de tais práticas” (BOURDIEU, 2006, p. 162).

A mídia, com seu caráter reprodutivo acerca de fatos que envolvem indivíduos, carrega marcas de tal conceito, ao repetir discursos homogêneos que afirmam visões dominantes, conforme Biroli (2011).

A autora traz a denominação de estereótipos ao afirmar que tais análises configuram padrões de leituras orientadas a partir de referências pré-estabelecidas que norteiam noções de aproximação e julgamento. Tal postura pré-adotada interfere nas relações sociais ao afetar o comportamento do indivíduo, uma vez que simplifica as características únicas de cada um, diminuindo a complexidade e a concretude da individualidade humana.

O conceito de estereótipo relaciona-se diretamente com as abordagens foucaultianas de poder ao estabelecer-se presente dentro de todos os contextos sociais e utilizar a sutileza para unificar e categorizar os seres a partir de referências prévias.

Para a construção de tal modelo organizacional, faz-se necessária a inclusão de um meio de comunicação de massa que, por vezes, propaga um discurso imerso em estereótipos, conforme afirma Biroli (2011). A

autora, no início de seu artigo intitulado “Mídia, tipificação e exercícios de poder: a reprodução dos estereótipos no discurso jornalístico”, salienta a relação entre a mídia e o exercício do poder dominador, além da relação amigável entre a comunicação difundida na mídia massiva e a reprodução hegemônica de um discurso, por exemplo.

Nesse viés, os estereótipos configuram reflexos de um discurso imposto por grupos dominantes que utilizam o alcance e a popularidade da mídia como instrumento de difusão. O contexto da informação, inserida de maneira central na discussão e passível da verdade, coloca-se ao centro do debate, entre os grupos dominantes e a sociedade, sob influência da mídia. Tal estrutura organizacional é dotada de grandes volumes de informações cotidianamente, potencializando uma rede concreta de disseminação de dados, de acordo com Biroli (2011).

Paulatinamente, a mídia configura um papel central na discussão acerca dos estereótipos já que detém os meios de divulgação inseridos no contexto social contemporâneo. Porém, historicamente, de acordo com a autora, contribui para a naturalização da temática, ao reafirmar ou induzir esses conceitos pautados sobre visões específicas, excluindo outras vertentes de pensamentos e abordagens.

A mídia, por sua vez, caracteriza-se, apenas, como um espaço de disseminação dos estereótipos. Porém, como meio responsável por tal distribuição, torna-se responsável por seu impacto, permanência e normalização, conforme Biroli (2011), uma vez que esse conteúdo é levado para inúmeras pessoas, através de referências compartilhadas que constroem a experiência individual, além de repensar o mundo social.

Com base nessa análise, pode-se perceber a participação dos estereótipos na construção individual, além de sua inserção em grupos sociais. Biroli (2011, p. 76) corrobora com tal afirmação ao escrever que “os estereótipos têm um caráter produtivo, naturalizando e realizando valores e julgamentos”.

Ainda de acordo com tal pensamento, as relações sociais configuram os mecanismos capazes de construir as identidades dos indivíduos, sejam com características históricas herdadas com os anos ou com base nos costumes do grupo social no qual o indivíduo pertence. Porém, os estereótipos estão amplamente inseridos nesse contexto, segundo Biroli

(2011). Para tanto, sua influência completa a dinâmica do comportamento, ao afirmar ou sugerir papéis no contexto da sociedade atual.

Outra característica inata à sociedade são as relações de poder e, por isso, os estereótipos também se relacionam com camadas diferentes da sociedade, caracterizando esferas sociais. Young (1990, p. 54) afirma que tal característica relaciona a reprodução dos estereótipos com as formas de opressão, ao configurar “constrangimentos e barreiras que agem sobre certo grupo”.

A posição da mídia frente à união com as relações de poder e com os estereótipos marca sua importância no contexto social atual. Com isso, ao veicular um discurso em detrimento a outro, a mídia reforça certa notoriedade do conteúdo propagado, configurando um dos pontos apontados por Foucault em sua análise. Com isso, a materialidade do discurso difundido carrega seu contexto de produção, uma vez que informações sitiadas e produzidas em conglomerados conhecidos recebem potencialmente maior destaque quando comparados às notícias da mídia alternativa ou periférica. A diferenciação na origem do discurso marca características únicas de cada vertente e, nesse contexto, alguns autores possuem maior notoriedade para abordar certas temáticas.

Biroli (2011) afirma que, em relação às questões de gênero, por exemplo, os estereótipos categorizam o papel da mulher nas diferentes esferas sociais, familiar, profissional, relações afetivas, interferindo no contexto social desse grupo da população. Ainda pautados sobre marcas do patriarcado e o ambiente doméstico, tal discurso propagado nos meios de comunicação limitam as interações da mulher, inclusive sua inserção igualitária em outros espaços, como na área esportiva. Aliado a isso, os meios de comunicação naturalizam tal organização, interferindo no pertencimento dos sexos na dinâmica social, além de sua percepção distinta dentro da sociedade e das relações humanas.

Nesse viés, a autora reforça que os pré-conceitos estabelecidos dentro do contexto social sofrem diversas influências, sendo formados por referências disponíveis, inclusive as difundidas pelos veículos de comunicação e o discurso midiático. Porém, os discursos apresentados pelos meios são pautados por códigos morais estáveis e, ao reafirmar tal abordagem, o jornalismo contribui para tal estabilidade, conclui Biroli (2011).

Após essa definição, é possível estabelecer relações de presença do discurso, compreendendo sua característica “infiltrada” nas diversas camadas sociais e estabelecendo parâmetros correlatos em escolas, fábricas, prisões, hospícios, campanhas e marcas publicitárias, além dos veículos de comunicação e o conteúdo produzido. Nesse viés, o discurso percorre todos os aspectos sociais e institucionais, ordenando normas e padrões em todos os ambientes, conforme afirma Foucault (2003).

O discurso, como conhecemos hoje, é fruto de diversas construções históricas que o naturalizaram com o tempo, trazendo-o para o centro das discussões sociais de forma orgânica e onipresente. Tal abordagem pode ser observada ao analisar o discurso como prática social associada às relações de poder presentes em todas as camadas e instituições sociais. Assim, o discurso configura-se como elemento fundamental da construção da realidade, produzindo, assim, diversos saberes e, entre eles, destaca-se o poder.

Outro conceito relacionado ao discurso e com forte impacto nas avaliações de Michel Foucault é o enunciado. Em suas obras, o autor afirma que “o discurso nada mais é que um conjunto de enunciados que se configuram com base na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 1986, p. 135).

Os enunciados, por sua vez, desconstroem a ideia de unidade, uma vez que se encontram presentes em frases e atos da linguagem, sofrendo, também, a influência de signos. Concomitante, a importância dos enunciados, de acordo com Foucault (1986), baseia-se em quatro pilares centrais: um **referente**, a figura de algo identificável e referenciável; um **sujeito**, alguém capaz de realizar afirmações; um **campo associado**, a existência de outros enunciados correlatos ao discurso; e, por último, uma **materialidade** específica, as formas concretas no qual ele é apresentado, passível de reprodução.

Assim, perceber um enunciado é compreendê-lo como fenômeno específico em determinado tempo e lugar sendo, por isso, capaz de destacar enunciados específicos dentro de um conjunto, uma vez que tais enunciados pertencem a formações discursivas únicas.

Ainda, Foucault (1986) destaca características inatas ao discurso, com marcas presentes em sua construção. Um dos conceitos centrais baseia-se nos **procedimentos de exclusão** de informações discursivas que podem ser estruturados sob perspectivas distintas.

Inicialmente, os procedimentos de interdição consistem no controle do que pode ser dito, em que circunstância e a quem é permitido falar. Assim, o desejo e o poder mantêm uma ligação intrínseca com a interdição, uma vez que os próprios discursos formam o objeto do desejo, ou seja, luta-se pela dominação dessa prática social. Além disso, a exclusão é exercida também pela separação e rejeição.

Outro meio de exclusão não se restringe à relação entre verdadeiro e falso, um binômio que se altera conforme a época, os lugares e as pessoas que o circundam. Ao passo que se delimita os conteúdos excluídos das narrativas, pode-se destacar quais discursos podem ser compreendidos como verdadeiros para o sujeito, oportunizados pela subjetivação.

Nessa perspectiva, Foucault (1986) reforça que tal subjetivação relaciona-se diretamente com as relações de poder, uma vez que ele atua na construção de tal característica de forma sutil. Para tanto, a noção de subjetividade existe, apenas, quando inserida em um discurso. Nesse sentido, Foucault (1972, p. 561) analisa que o discurso obriga o indivíduo a conhecer “uma verdade do homem bastante arcaica e bem próxima, silenciosa e ameaçadora: uma verdade abaixo de toda verdade, a mais próxima do nascimento da subjetividade e a mais difundida entre as coisas”.

O discurso, portanto, possibilita a produção de determinados tipos de subjetividade. Nele, é possível encontrar mecanismos de subjetivação e as táticas das relações de poder que excluem outras possibilidades discursivas, seja interditando, rejeitando ou separando o verdadeiro do falso, ou fazendo tudo isso de uma só vez, conforme aponta Foucault (1972).

Dentre as diversas vertentes do discurso, o jornalismo configura-se como uma das atuantes, promovendo a disseminação do discurso em inúmeras esferas específicas, além das grandes massas na sociedade, também se impõe como criadora de um discurso próprio.

A análise desses discursos dá-se com base em marcas estabelecidas por Michael Foucault, envolvendo questões como a materialidade do discurso, a legitimidade do sujeito, o discurso do jornalismo como formador de opinião das massas e a legitimação ou dissonância desse discurso por parte do veículo jornalístico.

Além disso, estabeleceu-se correlações específicas com determinados conceitos de Foucault (1986), com enfoque no referente, caracterizado pela figura de algo identificável e referenciável; sujeito capaz de realizar afirmações, legitimando-as; campo associado, a existência de outros enunciados correlatos ao discurso; e, por último, materialidade específica, as formas concretas no qual ele é apresentado, passível de reprodução; e o conceito de procedimento de exclusão.

Com base nesses conceitos, é possível estabelecer conexões de tais afirmações com o discurso jornalístico, encontrando elementos comuns as observações de Foucault (1986) nos artigos e reportagens selecionados, incluindo trechos que exemplificam tais afirmações e estabelecem marcas discursivas sobre o corpo feminino e o esporte.

O discurso, objeto de análise e discussão em diversas obras de Michel Foucault, é fruto de diversas construções narrativas. Para compreender tal fundamentação, faz-se necessário compreender o conceito de discurso e afastá-lo de buscas incansáveis por sentidos ocultos ou fáceis interpretações acerca do que é dito, compreendendo esse objeto de forma pragmática e destemida. Foucault (1986, p. 53) reforça essa metodologia ao afirmar que, durante a análise discursiva deve-se “mantê-la em sua consistência, fazê-la surgir na complexidade que lhe é própria”, analisando as palavras ditas e sua existência material.

Para alcançar tal objetivo, pode-se frisar a importância da renúncia aos signos, um objeto ou fenômeno que, por natureza, representa ou substitui outro. Esse conceito, quando presente na análise, interfere na objetividade ao carregar significados geralmente distorcidos e onipresentes que afetam a análise do discurso dito, das palavras proferidas sem a presença de pré-conceitos naturalizados a elas e significados ocultos.

Assim, analisar os enunciados proferidos envolve a exclusão da concepção de fácil interpretação do que é dito e da busca por significados ocultos, explorando os materiais em sua essência, mesmo que sejam produzidos com base em construções histórico-políticas ao passo que a linguagem é, essencialmente, uma construção de práticas narrativas.

Com base nesses conceitos, a Análise do Discurso configura-se como uma ferramenta linguística capaz de estudar o discurso em sua essência, relacionando língua e ideologia. Silva e Araújo (2017, p. 18)

afirmam que “o discurso é o local onde se pode verificar a relação entre a língua e a ideologia, além de verificar como os efeitos de sentido são gerados através dos enunciados”.

Nesse sentido, Foucault (1986, p. 136) afirma em seu livro “A Arqueologia do Saber”, que o discurso é:

Um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização: um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas “aplicações práticas”), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política.

Foucault (1986, p. 135) reforça essa ideia ao afirmar que “a análise do enunciado e da formação discursiva são estabelecidas correlativamente”, porque “a lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma única e mesma coisa”. Ao passo que tal relação é estabelecida, pode-se conceituar uma formação discursiva como:

Um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. (FOUCAULT, 1986, p. 82).

O conceito de formação discursiva relaciona-se diretamente com o espaço do discurso, locais constituintes de saberes específicos. Portanto, discursos políticos, econômicos, publicitários e jornalísticos envolvem conjuntos de enunciados específicos, apoiados sobre determinados campos de formação discursiva, como política, economia, publicidade e, claro, jornalismo. Nesse viés, pode-se compreender esse campo como um espaço capaz de estabelecer limites para o que pode ser dito com base na posição ocupada dentro do campo.

Essa abordagem, segundo Foucault (1986), pode ser definida como “matriz de sentido”, na qual os falantes são reconhecidos com base em seus discursos e os significados ali produzidos são reconhecidos como naturais e óbvios.

Nesse sentido, os enunciados produzidos pelos indivíduos estão presentes em formações discursivas com certo grau de verdade no discurso, subvertendo as regras, marcas temporais e condições históricas. Portanto, o que se diz está diretamente relacionado às relações de poder e aos saberes do período no qual o discurso é produzido, reproduzindo tais marcas herdadas. Assim, Foucault (1986, p. 136) afirma que a prática discursiva se relaciona diretamente com:

Um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.

Nessa mesma temática, o autor conceitua o discurso com base em sua capacidade de normalizar um fato à medida que tal informação é disseminada.

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à notoriedade silenciosa da consciência em si. (FOUCAULT, 1996, p. 49).

Dentre as diversas vertentes do discurso, o jornalismo configura-se como uma das atuantes, promovendo a disseminação do discurso em inúmeras esferas específicas, além das grandes massas.

## CONCLUSÕES

Na construção dos conteúdos noticiosos, o jornalista prioriza determinadas informações e personagens, destacando aspectos que, em sua opinião, se sobressaíram em relação aos outros, além de estabelecer relação com outras esferas que trabalham diversas temáticas. Ainda, de acordo com Gomes (2009), enaltece ângulos e recortes da matéria, selecionando imagens, ícones e representações típicas normatizadas para a construção das narrativas. Tais escolhas, de acordo com a autora, podem configurar atalhos cognitivos para uma realidade que reforça padrões e estereótipos que serão difundidos nos meios de comunicação de massa.

Gomes (2009) afirma, em seu artigo intitulado “Jornalismo: poder disciplinar”, que o jornalismo delega e destaca os acontecimentos de maior interesse, sendo responsável por direcionar o leitor a tal preferência, apontando os temas com privilégios que marcam sua importância no cotidiano do leitor.

Por isso, o jornalismo, em sua essência, contém traços capazes de dar visibilidade a determinado assunto ou enfoque, sendo artifício desenvolvido de forma concomitante aos dispositivos de controle social. Tal conceito conversa diretamente com os apontamentos de Foucault (2003, p. 105) ao afirmar que “a disciplina é uma técnica de exercício de poder que foi não inteiramente inventada, mas elaborada em seus princípios fundamentais durante o século XVIII”, sendo um mecanismo antigo de coerção que fora aperfeiçoado com o advento da modernidade.

Nessa configuração, o jornalismo torna-se objeto de disseminação dos discursos disciplinares, uma vez que pauta os assuntos com destaque, levando o leitor a considerar aquela informação essencial para seu cotidiano, conforme afirma Gomes (2009). Além disso, é responsável pelo estabelecimento dos fatos considerados - ou não - importantes e concedendo ao jornalismo a posição de mestre do poder disciplinador, disseminando práticas, condutas, formas e padrões para toda a sociedade.

Foucault (2003) reforça tal afirmação ao analisar a multiplicidade do discurso como meio capaz de reproduzir e disseminar enunciados específicos e carregados de construções correlatas a construções históricas, narrativas ou ideológicas, assegurando a inexistência de enunciados livres, neutros ou independentes, estando inseridos sempre em conjuntos, construindo e se destacando dentro dos demais coexistentes.

Os discursos que preenchem as capas das revistas e jornais, por exemplo, são de caráter assertivos, construídos a partir da notoriedade do assunto, bem como pela presença do narrador onipresente. Gomes (2009, p. 3) afirma que tais discursos, construídos a partir de informações incontestáveis, são justamente “aqueles que pretendem não deixar margem a contrapontos ou mesmo a um diálogo, sendo disciplinares por excelência como efeito de sua forma de construção”.

Nesse viés, o conceito de vigilância faz-se presente, ao analisarmos o papel do jornalismo como fundamental na garantia da disciplina e controle dentro da sociedade atuando, ainda, como vigilante dos discursos disseminados e reproduzidos. Pensando nisso, a autora define a dualidade do jornalismo nesse contexto, afirmando seu posicionamento. Para tanto, pode-se afirmar que o jornalismo se encontra diante de uma configuração ambígua, no papel de interlocutor do discurso de terceiros e, ao mesmo tempo, fonte de seu próprio discurso.

Portanto, a mídia, ao mesmo tempo que configura um espaço de fala de diversos indivíduos e instituições e divulgação e circulação dos discursos considerados verdadeiros na sociedade, também se impõe como criadora de um discurso próprio.

## REFERÊNCIAS

- BIROLI, Flávia. Mídia, tipificação e exercícios de poder: a reprodução dos estereótipos no discurso jornalístico. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S.L.], n. 6, p. 71-98, dez. 2011. FapUNIFESP (SciELO).
- BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- DINIZ, Francisco. Foucault: do poder disciplinar ao biopoder. **Revista Scientia**, 2 (3), 01-217, 2014. Acesso em: 24 out. 2021.
- FOUCAULT, Michel **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 39.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- GOMES, Mayra Rodrigues. Jornalismo: poder disciplinar. **Revista Kairós**, São Paulo, Caderno Temático, 6, dez, 2009.

SILVA, Jonathan Chasko da; ARAÚJO, Alcemar Dionet de. A metodologia de pesquisa em Análise do Discurso. **Grau Zero**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 17-31, 12 abr. 2017.

YOUNG, Iris Marion. **Justice and the politics of difference**. Princeton: Princeton University Press, 1990.

# CURRÍCULO, LITERATURA NEGRA E DECOLONIZAÇÃO NO SERIADO *BEL-AIR*: APONTAMENTOS SOB A ÓTICA DOS ESTUDOS CULTURAIS

Marlon Alexander Barbosa da Silva Anezi<sup>1</sup>  
Gisele Massola<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

“A gente já aprendeu a reagir à censura” (Jeferson Tenório, 2024)

A epígrafe acima traz uma reflexão, na entrevista para o *site* de notícias *Brasil de Fato*, em resposta ao episódio recentemente ocorrido, de grande repercussão e amplamente comentando, envolvendo a obra de literatura *O avesso da pele*, de autoria do professor e escritor Jeferson Tenório. O livro de Tenório, além de vencedor em 2021 do Prêmio Jabuti (uma das referências em termos de reconhecimento da produção literária-cultural nacional), foi selecionado ainda em 2022 para compor o acervo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/Literário) disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) para leitura nas escolas públicas. Além disso, ganhou versão adaptada para o teatro e já estaria sendo traduzido para mais de dezesseis idiomas. No entanto, não foram as premiações e conquistas que fizeram o livro reverberar nas pautas dos telejornais e das redes sociais. A polêmica se deu por ter sido censurado e recolhido das bibliotecas escolares, pelos secretários de Educação de pelo menos por três estados brasileiros, sob a alegação de ser inapropriado para adolescentes. Cabe referir ainda que ganhou relevo as manifestações da diretora de uma escola do RS que alegou ser este “inadequado por descrever uma relação sexual do protagonista e questionamentos de outros sobre os aspectos de um relacionamento com um homem negro”<sup>3</sup>. O

<sup>1</sup> Mestrando em Educação (ULBRA). Tutor (UNILASALLE). CV: <http://lattes.cnpq.br/4837213555352416>

<sup>2</sup> Doutora em Educação (UFRGS). Professora e pesquisadora (ULBRA). CV: <http://lattes.cnpq.br/6709675926406081>

<sup>3</sup> Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/comprova/ultimas-noticias/2024/03/07/o-avesso-da-pele-foi-aprovado-em-2022-e-escolhido-para-ensino-medio.htm> Acesso em: 11 out. 2023.

enredo do livro, alvo das polêmicas, conta a história de Pedro, filho de um professor de literatura assassinado em uma desastrosa abordagem policial parte em busca de resgatar suas origens familiares.

Anunciamos de antemão que não é nossa pretensão neste texto tratar da polêmica em torno da obra de Tenório, mas interessa-nos atentar que o fato decorrido, debruça-se sobre a tentativa de censura de abordagens de temáticas abarcando preconceito, pós-colonialismo, identidade, relações raciais e diáspora africana. Mais do que isso, parece-nos que as ações contidas por traz da tentativa de silenciamento, censura e autoritarismo dizem respeito a uma sofisticada tentativa de negação das estruturas racistas de nossa sociedade, configurando uma velha estratégia que conhecemos: tirar o foco do que realmente importa, ou seja, falar sobre o racismo estrutural, por exemplo.

Vale lembrar também que a leitura literária no contexto escolar, em pesquisas de autores como Colomer (2007); Paiva; Paulino; Passos (2006); Lajolo (2011); Mota (2015); Portolomeos; Nepomuceno (2022), compreendem que oferece portas abertas ao sentido, a diferentes sentidos, essa é uma das principais características, convidar o leitor a se identificar ou não, a produzir sentidos, a levar consigo de cada leitura aquilo que lhe toca mais, aquilo que lhe faz pensar mais, aquilo que emociona, aquilo que alegra. Para tanto, os programas de fomento a leitura devem possibilitar que as bibliotecas continuem existindo, que os leitores tenham acesso a leituras contemporâneas, e também as clássicas e principalmente de qualidade no que diz respeito à leitura literária.

Feitas essas considerações iniciais é que situamos nosso interesse investigativo –, recorte de pesquisa de mestrado em andamento, no campo da Educação sob a perspectiva teórica dos Estudos Culturais em Educação – que versa sobre as pedagogias antirracistas e multiculturalismo crítico como estratégia representacional no seriado *Bel-Air*<sup>4</sup>. Para tanto, foi delimitado um recorte de dois episódios da segunda temporada do seriado, sendo eles: “Um novo começo” e “Falando a verdade” tendo a análise cultural como aporte teórico-metodológico para composição das

---

<sup>4</sup>Trata-se da série norte-americana *Bel-Air*, *remake* do seriado *The Fresh Prince of Bel-Air*, traduzido para o Brasil como *Um Maluco no Pedaco*. O seriado original foi produzido pelo canal de televisão estadunidense, NBC de 1990 à 1996 e exibido pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT) dos anos 2000 a 2013. *Um Maluco no Pedaco* voltou a ser reexibido tendo seu retorno à grade de programação do canal brasileiro no ano de 2022, contudo atualmente não faz mais parte da grade de programação da emissora.

categorias analíticas. Os episódios desta temporada foram produzidos e disponibilizados através da plataforma de *streaming StarPlus*<sup>5</sup> em maio de 2023.

O *remake Bel-Air*, altera o gênero do seriado original *Um Maluco no Pedaço* da comédia para o drama, aprofunda e atualiza as temáticas e discussões presentes no seriado dos anos 90. Dentre as temáticas que ganham destaque está o processo de branqueamento, incluindo o branqueamento do currículo escolar. O seriado apresenta a discussão sob o ponto de vista decolonial, mostrando as consequências previstas àqueles que se opõem ao branqueamento do currículo em escolas tradicionais. Apesar de retratar uma realidade americana, há uma verossimilhança no Brasil em que a tentativa de decolonizar o currículo, oferecendo novas literaturas aos alunos da educação básica resulta na demissão de professores que procuram inserir livros de perspectiva decolonial aos seus alunos. Portanto, iremos analisar concepções de currículo contidas nos episódios um e dois, segunda temporada do seriado *Bel-Air*, com ênfase nas dinâmicas das relações entre aluno e professor.

## **CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS**

O conceito de currículo, dentro do contexto dos Estudos Culturais, transcende a mera transmissão de conhecimentos acadêmicos, explorando as complexas redes de poder, identidade e representação, sob essa ótica entende-se que o currículo é forjado culturalmente, exercendo e sendo sujeito à influência de diversas forças sociais. Silva (1999) destaca a visão do conhecimento e currículo como campos culturais sujeitos à disputa e interpretação, nos quais diferentes grupos buscam estabelecer hegemonia. Berticelli (2001), citado por Costa, Wortmann e Bonin (2016), reforça essa ideia ao considerar o currículo como expressão ideológica, política e de conflitos simbólicos, refletindo os interesses e jogos de força envolvidos no processo educativo.

O currículo, conforme Costa, Silveira e Sommer (2003), é resultado de um embate de forças, onde saberes e práticas se confrontam na produção de sujeitos e identidades sociais específicos. Este embate não se limita ao binarismo de dominadores e dominados, mas abraça a

---

<sup>5</sup> *StarPlus* é uma plataforma de *streaming* que disponibiliza conteúdo da Disney e parceiros para a América Latina.

produtividade do poder na formação de subjetividades e identidades. Um currículo sempre é consequência de escolhas, em um currículo, certos conteúdos ficarão de fora e outros dentro. Nesse entendimento, a indagação que se faz é: qual o critério para estar dentro ou fora? A cultura, o poder, a economia em suas intenções neoliberais influenciam diretamente a construção de currículos.

Apesar de ser um termo muito utilizado no contexto educacional, os Estudos Culturais trabalham a partir da afirmativa de que tudo possui um currículo. Há o currículo midiático, currículo religioso, o currículo de consumo, o currículo familiar, o currículo institucional dentre outros. Cada currículo contribui para a formação das subjetividades, construção de conhecimentos e valores. O currículo das mídias, o faz através de filmes, programas de televisão, mídias sociais e músicas, já o currículo religioso, através das crenças, práticas religiosas, ensinamentos, parábolas, ritos e etc. O currículo de consumo ensina o que devemos ou não consumir e o currículo familiar nos constrói a partir dos costumes, tradições e histórias de família. As instituições através de sua cultura organizacional, seus valores, regras e práticas também são parte integrante do que Costa, Silveira e Sommer (2003) denominam currículo cultural. O currículo cultural engloba todos os currículos citados anteriormente, pois a família, a religião, a mídia etc. também são manifestações da cultura e formadoras de novas culturas, pois a partir destas instituições novas culturas passam a existir.

A regulação se apresenta como um conceito central dos Estudos Culturais. Lopes e Macedo (2011) enfatizam a dimensão cultural do currículo, argumentando que os textos curriculares buscam regular os sujeitos, definindo-lhes um lugar no mundo simbólico. Isso ressalta a importância de compreender o currículo como um elemento-chave na formação das pessoas, pois regular os sujeitos é de acordo com Silva (2011, p. 67) parte do processo de escolarização, o qual forma regimes discursivos que produzem, organizam e regulam ideias e concepções sobre quais ações são possíveis e legítimas.

Ainda pensando no currículo como instrumento de regulação, não se pode perder de vista a visão de Costa (1998) sobre o currículo como um “lugar de circulação de narrativas”, sendo um espaço privilegiado para os processos de subjetivação e socialização controlada. Mesmo quando buscamos uma prática docente emancipatória, estruturamos o

campo de ação do outro, governando sujeitos, conforme a perspectiva de Foucault (1995). O conceito de governamentalidade, muito presente nos estudos foucaultianos também se faz presente na compreensão e definição de currículo. Foucault (2008) acrescentou à sua definição de poder, três aspectos, dos quais, dois deles podem ser aplicados ao currículo, são eles: o conceito central de governo ou governamentalidade e a definição do objetivo do poder como modo de “conduzir a conduta”. Sob esta perspectiva, currículos se constituem enquanto ferramentas do poder com a finalidade de governar sujeitos.

Os conceitos de identidade, diferença e poder, imprescindíveis nos Estudos Culturais, se constituem numa relação de produção simbólica e discursiva do currículo (SILVA, 2000). Nos estudos de Hall (2006), o autor concebe que a identidade é formada a partir da diferença, o poder diz respeito, neste contexto, aos discursos hegemônicos e metanarrativas que constroem essa diferença, a partir de representações e estereótipos. Desta forma, o poder procura através do currículo determinar identidades fixas, negativas ou positivas, com o objetivo de reforçar práticas, valores e conhecimentos que constituem a subjetividade humana. O ato de incluir e excluir, normalizar e anormalizar são consequências das estratégias de poder que estão por trás dos diversos currículos presentes na sociedade.

Há também nos Estudos Culturais, a distinção entre currículo tradicional e currículo crítico, mais precisamente como propõem Silva (2016): currículo multiculturalista crítico. O currículo tradicional ou moderno foi pensado enquanto estático e essencialista, por outro lado, o currículo pós-moderno procura se desvencilhar deste currículo fixo. A perspectiva pós-estruturalista de Silva (1999) oferece uma abordagem refinada ao currículo, explorando suas dimensões como prática de significação, representação e fetiche. A ideia de fetiche, segundo Silva, subverte a busca por essências e borra fronteiras, refletindo uma visão pós-moderna e pós-humana do currículo. A educação no Brasil, a partir dos Estudos Culturais e dos movimentos de ativismo, aos poucos tem tentado se desvencilhar de certas travas presentes no currículo educacional estático, pensando em um currículo mais fluído que consiga sair dos binarismos e proporcionar uma compreensão mais abrangente da diversidade cultural e social brasileira.

A perspectiva crítica, segundo Silva (2016), deve ir além de uma abordagem superficial da diferença. Não se trata apenas de celebrar a diversidade, mas de questioná-la historicamente e politicamente. Um currículo crítico não busca uma simples adição de informações sobre diferentes culturas, mas sim uma abordagem que desconstrua as narrativas e identidades nacionais, étnicas e raciais. Além disso, o autor destaca que o currículo não é neutro, mas sim um “texto racial”. Narrativas nacionais, étnicas e raciais presentes nos materiais didáticos, orientações curriculares e rituais escolares, muitas vezes, perpetuam mitos de origem nacional, reforçam identidades dominantes e marginalizam identidades subalternas.

No Brasil, embora as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, com praticamente vinte anos de vigência, estabeleçam a obrigatoriedade de inclusão da história e da cultura afro-brasileira e da história e cultura indígena nos currículos escolares<sup>6</sup>, ainda percebe-se a ausência e necessidade de material literário adequado nas redes de ensino compromete a efetividade dessa legislação. Essa lacuna na disponibilidade de recursos pedagógicos torna a lei uma mera formalidade ou uma promessa de inclusão cultural, uma vez que a implementação prática fica prejudicada pela carência de materiais educativos apropriados.

## A DECOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO NO SERIADO *BEL-AIR*

O seriado *Bel-Air* se passa nos Estados Unidos, é um seriado que adapta a história de vida do ator negro, Will Smith. O personagem, de mesmo nome, se muda da Philadelphia para *Bel-Air*, um bairro nobre de Los Angeles. Will Smith estava preso por ter se envolvido em uma confusão em uma quadra de basquete, na prisão foi ameaçado de morte por criminosos na sua cidade de origem. Quem o tira da prisão é seu tio, advogado milionário, Phill Banks. Will então passa a viver em *Bel-Air* na casa dos seus tios, Phill e Vivian Banks, para não ser encontrado

---

<sup>6</sup> A Lei 10.639/2003 torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, promovendo a valorização da diversidade étnico-racial no currículo educacional. Por sua vez, a Lei 11.645/2008 amplia a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, contribuindo para a promoção da diversidade e o combate ao racismo no contexto educacional. Essas leis se constituem como marcos na legislação para a inclusão da temática étnico-racial na educação básica, assim como para o desenvolvimento da lei de cotas.

pelo indivíduo que o jurou de morte. A trama é construída a partir do encontro de distintas culturas, identidades e subjetividades que com a chegada de Will passam a conflitar e se adaptar na casa dos Banks.

A série também retrata o impacto e a influência de Will na Academia *Bel-Air*. Contudo, os episódios analisados aqui não abordam apenas do impacto de Will, mas de outros personagens negros que se envolveram com a tentativa explícita do branqueamento do currículo da Academia *Bel-Air* no seriado. O drama representado na série contempla professores que se posicionam de ambos os lados, contra ou a favor da alteração curricular na escola e alunos negros que se posicionam a favor da inserção de literaturas que representem a comunidade escolar negra e um aluno, o primo de Will, Carlton que em determinados momentos se posiciona a favor da causa e em outros se preocupa com a sua reputação enquanto estudante. Visto que a direção da escola não se mostrava a favor da modificação do currículo vigente, Carlton recebe ameaças por parte de uma das professoras que fazia parte da direção da escola.

Um dos pontos de reflexão que chama a atenção, no recorte dos episódios selecionados para análise, diz respeito a relação que se estabelece entre a professora Hughes, e a aluna, Ashley, no momento de empréstimo de livros bem como no incentivo para tomar contato com outros referenciais literários de autores que rompem com proposições de uma a leitura de viés decolonial em oposição a imposição de referenciais curriculares tido como mais “tradicionais”.

Figura 1- A revolução chegou



Fonte: Episódio 1 – Um novo começo – *Bel-Air*

A cena em destaque na Figura 1, inicia com a professora Hughes emprestando um livro, ao final da aula, à aluna Ashley. O convite feito pela professora é para conhecer o livro *A Revolução chegou* da autora Robyn Spencer. Trata-se da produção mais notável de Robyn Spencer intitulada *The Revolution Has Come: Black Power, Gender, and the Black Panther Party in Oakland*, publicado em 2016, cuja tradução é “A revolução chegou: poder negro, gênero e o Partido dos Panteras Negras em Oakland”. Neste livro, a autora examina a influência do movimento *Black Power* e o papel das mulheres junto ao Partido dos Panteras Negras. Cabe contextualizar ainda que Robyn Spencer é uma historiadora e professora associada de História na Lehman College, City University de Nova York. Ela é conhecida por seu trabalho acadêmico focado nas lutas sociais e na história do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos. Em particular, Robyn Spencer é reconhecida por sua pesquisa sobre o Partido dos Panteras Negras e seu envolvimento nas atividades políticas e sociais nas décadas de 1960 e 1970. Na sequência da cena, a professora evidencia à Ashley: “eu sei o quanto você gostou de ler sobre os panteras negras”, de certa forma, enfatizando o conteúdo contido

nas reflexões provocadas por Spencer acerca do papel que as mulheres desempenharam no grupo. Neste momento, a professora dá a entender que esse será apenas o primeiro livro que emprestará à Ashley.

Figura 2 – A aluna delatora



Fonte: Episódio 1 – Um novo começo – *Bel-Air*

Na sequência dos diálogos entre ambas, a estudante sinaliza estar ansiosa para começar a leitura. Buscando dar um incentivo ainda maior, a professora enfatiza: “posso te dar um ponto extra se escrever sobre o que achou”. Acompanhando a cena, uma outra colega, observa com um certo olhar de desconfiança para a relação de proximidade e aliança que passa a se estabelecer entre Hughes e Ashley. Na sequência dos fatos, essa mesma aluna formaliza uma reclamação junto aos demais pais que nos desdobramentos dos acontecimentos culminará com a demissão da professora Hughes, sob a alegação de que esta estaria colocando ao alcance das mãos dos estudantes, um conjunto de livros que não faziam parte do currículo escolar e, portanto, não autorizados.

A construção da narrativa evidencia o quanto Hughes se interessava pelos livros, mas não os trabalhava especificamente nas aulas, apenas

emprestava, era algo que tinha que fazer escondido. A inclusão de um livro que aborda o movimento *Black Power* e o Partido dos Panteras Negras no currículo escolar, poderia contribuir para uma compreensão mais completa e abrangente da história dos Estados Unidos. Além de oferecer uma perspectiva diferente das narrativas tradicionais, destacando as lutas e contribuições significativas dos ativistas negros.

Silva (2016) ressalta a complexa relação entre conhecimento, identidade étnico-racial e poder. A história do termo “raça” é analisada em seu contexto histórico, revelando como o conceito estava intrinsecamente ligado às relações de poder entre o homem branco europeu e as populações colonizadas. Com esta definição em vista, compreende-se a utilização da menina branca por parte da produção da trama, que é quem delata o empréstimo de livros e acaba prejudicando a professora. Neste contexto, fica clara a relação de poder da branquitude em relação à negritude, na qual a aluna branca possui poder de comprometer a carreira da professora negra, através de alegações sobre como o currículo oficial da escola está sendo violado.

Figura 3 – Ashley deseja outro livro



Fonte: Episódio 2 – Falando a verdade – *Bel-Air*

Na devolutiva do livro emprestado, o destaque da Figura 3, enfoca a aula da professora Hughes. Ao final da aula, Ashley aparece devolvendo o livro à professora seguido da afirmativa “É incrível...é mesmo” já manifestando interesse por mais obras que contenham conteúdo “nessa linha”. O segundo empréstimo trata do livro *I’m Still Here: Black Dignity in a World made for Whiteness* – cuja tradução corresponde a “Ainda estou aqui: dignidade negra em um mundo feito para a branquitude” –, de Austin Channing Brown, publicado em 2018. Trata-se de uma obra de não ficção que explora a experiência da autora como uma mulher negra nos Estados Unidos, fornecendo uma perspectiva única sobre as dinâmicas raciais contemporâneas. Austin, uma escritora, palestrante e ativista norte-americana que aborda questões relacionadas à raça, justiça social e identidade.

O livro de Austin Channing Brown tem muita relação com a resistência da Academia *Bel-Air* em relação à literatura decolonial. O seriado enfoca a atitude de resistência igualmente por parte da professora, pois antes de ser demitida ela já havia sido avisada pela escola que não deveria mais emprestar livros que não fizessem parte do currículo. Ela, contudo, continuou mesmo assim, pois certamente considerava essa atitude de repressão da escola parte da manifestação do poder racial hegemônico presente naquele sistema educacional, o que a própria autora do livro que emprestara, Brown (2018) chama de “branquitude”. Enquanto mulheres negras em busca da afirmação de sua identidade negra, Hughes e Ashley, professora e aluna, representam os negros que não se enxergam nas produções bibliográficas que lhe são recomendadas e fazem parte do currículo educacional da escola que fazem parte.

Silva (2016) destaca o início da reflexão sobre o currículo crítico nas questões étnico-raciais, a partir do consistente fracasso escolar de crianças e jovens pertencentes a grupos étnicos e raciais minorizados. No episódio de número dezessete, da primeira temporada de *Um Maluco no Pedacço*, seriado que inspirou *Bel-Air*, Will se sente prejudicado por tirar notas baixas na disciplina de história, pois a exaltação de forma positiva da história dos negros não fazia parte do currículo. Então, é realizada uma reunião entre direção escolar, pais, professores e alunos e nesta reunião fica decidido que a tia de Will, Vivian dará aula de história dos negros, pois possui titulação como PH.D. em história dos negros.

A disciplina de história formulada a partir de uma narrativa branca que desconsidera os negros é criticada neste episódio. Igualmente, há no seriado dos anos 90, uma tentativa de decolonizar o currículo que parte do desejo de Will de estudar sobre a história do seu povo, não apenas da história do povo colonizador. O episódio também demonstra momentos iniciais de objeção por parte da escola, como na objeção lançada pelo professor Smiley, sobre o tempo de demora para que a escola encontrasse alguém habilitado a dar aulas sobre a temática, quando na verdade, na própria reunião havia uma professora negra com um currículo mais do que satisfatório para ocupar a posição.

No remake *Bel-Air* que apresenta uma significativa alteração do gênero comédia para drama, Ashley é a aluna que se encontra em processo de libertação de um currículo tradicional escolar, enquanto aluna pré-adolescente negra demonstra curiosidade e procura avançar na trajetória de descoberta de livros fora do currículo escolar vigente, livros que falem sobre a perspectiva decolonial.

Na cena da Figura 4, Ashley encontra a senhorita Hughes nos corredores da escola carregando uma caixa contendo objetos pessoais, e lhe oferece ajuda para carregá-las. A professora não aceita sua ajuda, ao passo que apresenta um semblante preocupado e passa a evitar maiores aproximações. Ashley percebe que há algo de errado, e indaga: “espera, o que está acontecendo?”, é neste momento que Hughes revela que “não fazer mais parte do quadro de professores na Academia *Bel-Air*”. Espantada e surpresa, Ashley questiona o porquê. Hughes se esquiva em responder o real motivo para não desmobilizar a aluna e diz que não tem autorização para responder nenhuma pergunta acerca desse assunto. A aluna demonstrando estar impactada alega que não podem fazer isso com Hughes, ao qual essa reage em resposta: “Querida, não se preocupe comigo. Apenas continue sendo a jovem incrível e brilhante que você é. E nunca deixe ninguém tentar mudar você. Tá bom?” A professora sai de cena e Ashley fica refletindo sobre o acontecido.

Figura 4 – A demissão da professora Hughes



Fonte: Episódio 2 – Falando a verdade – *Bel-Air*

A problematização deste pequeno recorte se direciona a dois pontos, o primeiro diz respeito à atitude da professora negra, Srta. Hughes que decide emprestar para uma aluna, livros que não faziam parte do currículo da escola, mas que falavam sobre identidade da mulher negra e a experiência desta diante do racismo estrutural experimentado em uma sociedade construída para a branquitude. E ainda, o segundo ponto de reflexão refere-se a má recepção por parte da escola que opta por demitir a professora. As indagações que se colocam aqui permeiam importantes debates: Como este recorte nos remete à realidade brasileira no campo educacional? E como os tensionamentos acerca dos entendimentos de currículo podem estar presente nas situações de ambos lugares?

A partir de um olhar para dados de estudantes negros no Brasil, o IPEC (Instituto de Referência Negra Peregum), em parceria com o Projeto SETA, revelam que 64% dos jovens negros consideram o ambiente escolar como o local em que mais sofrem racismo. A analista e gestora do Projeto SETA, Brandão, fala sobre como esta realidade está distante do que a escola deveria proporcionar ao aluno, um ambiente seguro e de

socialização. Ainda é possível a partir das estatísticas inferir que alunos negros são os que mais abandonam as escolas, representando 71% das evasões escolares (ANTHUNES, 2023).

No Brasil, igualmente há casos de demissão de professores que procuram inserir literaturas decoloniais no ambiente escolar que por sua vez acabam sendo alvo de tentativas de censura e não divulgação das obras (tal como a tentativa de censura explicitada no início deste texto) bem como de demissões. Em fato recente, a professora de história, Daniela Torres tornou pública sua demissão ao denunciar um episódio de racismo que sofreu em Salvador/BA, no Colégio Vitória Régia em setembro de 2021. Na ocasião, alunos do primeiro ano do Ensino Médio se recusaram a utilizar o livro “Olhos d’Água” de Conceição Evaristo, que aborda o sofrimento da população negra. A obra de Evaristo “recebeu a maior premiação da literatura brasileira, o Prêmio Jabuti, em 2015, na categoria contos e crônicas” (Rocha, 2023). Os estudantes afirmaram que a obra despertou gatilhos e que não queriam lidar com uma dor que não era deles. Em nota sobre a repercussão do caso, a jornalista Rocha afirma:

O caso ganhou ainda mais peso quando os responsáveis pelos estudantes passaram a responsabilizar a professora, Daniela Torres, pela escolha da obra e apontaram uma suposta “identificação” dela com o livro por ser uma mulher negra. A obra, no entanto, não foi indicada pela educadora, mas fazia parte de uma relação de livros exigidos para a participação do concurso em que a instituição de ensino estava inscrita (ROCHA, 2023).

A partir das queixas, a instituição optou por afastar a professora, orientando-a a pedir desculpas e sugerindo explorar pautas sobre racismo reverso, como se a racista fosse a professora ao tentar tratar a temática do racismo estrutural. O caso repercutiu na imprensa e resultou no afastamento e demissão de Daniela, além de racismo a professora afirma ter sido torturada psicologicamente. Em entrevista cedida ao *Portal Umbu* em outubro de 2023, a educadora afirma que ainda não conseguiu vaga em nenhuma instituição de ensino e que sempre recebe diferentes desculpas e justificativas para sua não inserção no quadro de professores das escolas e que isso se deve à imagem que a escola vinculou ao seu nome, de “inconsequente, ridícula e problemática”. A professora afirma:

Eu sei que, em algum momento, a sala de aula não seja mais para mim, porque eu vivo em um país racista. Eu sei que talvez não encontre nenhuma escola para trabalhar porque o país é racista. Eu quero que meus amigos professores saibam que alguém lutou um dia e que, por mais que pareça que eu estou perdendo, estou ganhando, lutando pela causa (ROCHA, 2023).

Apesar dos paralelos existentes entre o caso real da professora brasileira, Daniela Torres e da professora estadunidense do seriado *Bel-Air*, há algumas divergências. Hughes recebeu apoio de muitos alunos (não todos, pois quem a delatou foi uma aluna), enquanto Torres, contou apenas consigo para se defender e teve consequências mais sérias, visto que a professora do seriado após a demissão conseguiu emprego em outra escola enquanto Torres até o momento não foi admitida em nenhuma escola. Este paralelo sugere que professores negros podem se ver sem apoio, até mesmo por parte dos seus alunos ao trabalhar a perspectiva decolonial em aulas da educação básica, seja em um contexto brasileiro ou estadunidense e que a demissão por parte da escola e hostilidade por parte da comunidade externa podem ser inevitáveis nestes casos.

Após a demissão da professora Hughes, o seriado se encaminha para uma crítica intensa sobre a demissão da professora. Os alunos negros da escola, sob a liderança de Carlton, iniciarão um movimento de tentativa de readmissão da professora. Hughes ficará feliz e procurará incentivá-los não apenas por ela, mas pela força da causa que foi empreendida: a tentativa de modificar o currículo da escola. Os alunos encontrarão resistência, por parte da direção escolar, mas não desistirão e sob a liderança de Will farão uma manifestação expressiva em frente à escola, gritando repetidamente a frase: “professores, negros importam!”. Nesta passagem, é possível enxergar a crítica em relação ao currículo e a desvalorização do professor negro que deseja ser representado através da literatura negra na escola. Ashley carrega consigo igualmente a representação do aluno negro que demonstra sede por representatividade em sua escola e na literatura oferecida pelos professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo destas linhas, buscamos explorar o conceito de currículo sob a perspectiva dos Estudos Culturais, fundamentando-se em obras de

diversos autores. Dentro desse enfoque, o currículo é entendido como um espaço de disputa, reflexo das relações de poder, cultura e identidade. A regulação emerge como um conceito central nos Estudos Culturais, destacando como os textos curriculares buscam regular os sujeitos e definir seus lugares no mundo simbólico. Isso ressalta a importância do currículo na formação das pessoas, sendo parte integrante do processo de escolarização. A análise também incorporou a perspectiva crítica, destacando que um currículo crítico não busca celebrar a diversidade, mas questioná-la historicamente e politicamente.

A discussão se estendeu ao contexto do seriado *Bel-Air*, onde a trama abordou a demissão da professora Hughes, que ousou incluir literaturas decoloniais no currículo. Este episódio foi comparado ao caso real da professora brasileira Daniela Torres bem como às tentativas de cesura e ataques ao escritor Jeferson Tenório, ressaltando paralelos entre a resistência à mudança curricular e as consequências enfrentadas pelos educadores negros. A manifestação dos alunos em *Bel-Air* em prol da readmissão da professora reflete a busca por uma educação que reflete o pensamento de Silva (2016, p. 102) quando afirma que “o conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais”. Com isso, queremos ressaltar com este estudo a necessidade de repensar o currículo, adotando uma abordagem multiculturalista e crítica que busca uma compreensão mais profunda das relações de poder e das dinâmicas culturais presentes no processo educativo.

O seriado *Bel-Air* retrata a escola tradicional, enquanto instituição reguladora de condutas, a qual procura inviabilizar aos alunos as literaturas que procuram libertá-los de um olhar colonizado. Ao permitir tais literaturas, a Academia *Bel-Air* faria com que seu currículo perdesse o poder e, conseqüentemente o processo de regulação dos alunos ficaria cada vez mais inviável.

A consideração do racismo enquanto problema estrutural, vem ao encontro com a discussão sobre a necessidade de um currículo decolonial. Silva (2016) enfatiza que uma abordagem crítica do currículo não deve simplificar o racismo como uma questão de preconceito individual. O racismo está inserido em estruturas institucionais e discursivas mais amplas, que vão além de atitudes individuais. Uma análise eficaz requer uma compreensão

das complexidades e interconexões dessas estruturas. *Bel-Air*, coloca em evidência o currículo escolar enquanto parte integrante da estrutura de poder que sustenta e manifesta o racismo estrutural na sociedade, prejudicando professores e alunos negros que continuam a reafirmar um currículo que os mantém cativos ao processo colonizador da branquitude.

## REFERÊNCIAS

ANTHUNES, A. **64% dos jovens negros afirmam que o ambiente escolar é o local em que mais sofrem racismo**. Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/64-dos-jovens-negros-afirmam-que-o-ambiente-escolar-e-o-local-em-que-mais-sofrem-racismo/>. Acesso em: 12 dez. 2023.

**Bel-Air**. Criação de Morgan Cooper, Will Smith, Andy Borowitz e Susan Borowitz. Estados Unidos: Peacock, 2022-2023.

BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3 Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 159-176.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BROWN, A. C. **I'm still here**: black dignity in a world made for whiteness. Convergent Books, 2018.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In: \_\_\_\_\_, (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

\_\_\_\_\_; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, S. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, 2003.

\_\_\_\_\_; WORTMANN, M. L.; BONIN, I. T. Contribuições dos Estudos Culturais às pesquisas sobre currículo – uma revisão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 509-541, set./dez. 2016.

EVARISTO, C. **Olhos D'água**. Rio de Janeiro: Pallas, Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L., RABINOW, P. **Michel Foucault – uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. **Segurança, território, população**. (E. Brandão, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**/ Marisa Lajolo-1ªed.-São Paulo: Ática, 2011. (Educação em ação).

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOTA, R. J. C. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 161–173, 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3735>. Acesso em: 17 mar. 2024.

PAIVA, A. **Literatura e leitura literária na formação escolar: caderno do professor** / Aparecida Paiva; Graça Paulino; Marta Passos. - Belo Horizonte: Ceale, 2006.

PORTOLOMEOS, A.; NEPOMUCENO, S. V. O ensino da leitura literária na escola básica: perspectivas e desafios a partir da BNCC. **Linha D'Água**, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 4–20, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/185083>. Acesso em: 17 mar. 2024.

ROCHA, A. **“Vivo em um país racista”, diz Daniela Torres, professora demitida ao denunciar racismo e silenciamento após trabalhar livro de Conceição Evaristo em escola**. 2023. Disponível em: <https://portallumbu.com.br/vivo-em-um-pais-racista-diz-daniela-torres-professora-demitida-ao-denunciar-racismo-e-silenciamento-apos-trabalhar-livro-de-conceicao-evaristo-em-escola/>. Acesso em: 12 dez. 2023.

SILVA, T. T. da. **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_ (Org.) **Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

\_\_\_\_\_. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SPENCER, R. **The Revolution has come: Black Power, Gender, and The Black Panther party in Oakland**. Durham: Duke University Press, 2016.

TENÓRIO, J. **O avesso da pele**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

**Um Maluco No Pedaco**. Criação de Andy Borowitz e Susan Borowitz. Estados Unidos: NBC, 1990-1996.

# SEQUÊNCIA DE ENSINO INVESTIGATIVA SOBRE INTERAÇÕES ECOLÓGICAS UTILIZANDO A SÉRIE “THE LAST OF US”

Bianca Fonsêca de Freitas<sup>1</sup>  
Gabriel dos Santos Marchiori<sup>2</sup>  
Mirley Luciene dos Santos<sup>3</sup>  
Juliana Simião Ferreira<sup>4</sup>  
Solange Xavier dos Santos<sup>5</sup>

## INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, acreditou-se que a aprendizagem se dava apenas entrando em contato com objetos de conhecimento, por meio dos sentidos. E, para aprender, bastava que esses objetos entrassem em contato com o indivíduo em uma sucessão de repetições (RIBEIRO, 2007). Nas últimas décadas, entretanto, essas ideias foram colocadas em xeque, uma vez que, para aprender, é preciso saber o que fazer com as informações, como elas se relacionam entre si e com outras que já se possuía, em que outras situações elas se aplicam, ou como elas podem ajudar a resolver os problemas que surgem. Assim, é preciso fazer, experimentar e pensar sobre o resultado, para então se ter novas ideias e poder experimentá-las de novo, recursivamente (RIBEIRO, 2007).

Segundo Valente (1996), esse ciclo de hipótese, ação, reflexão e depuração se dá a partir do construtivismo. Um ciclo permeado por elementos sócio-históricos, que constituem a forma de perceber o mundo e conceber as alternativas de soluções que o sujeito construiu durante sua vida em suas macro e micro relações com os outros seres humanos, e com as instituições sociais. Esse ambiente construcionista atribui ao

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ensino de Ciências (UEG). CV: <https://lattes.cnpq.br/2662974296235874>

<sup>2</sup> Mestrando em Ensino de Ciências (UEG). CV: <https://lattes.cnpq.br/5502833475793188>

<sup>3</sup> Doutora em Ecologia (UnB). Docente (UEG). CV: <http://lattes.cnpq.br/4037739389334742>

<sup>4</sup> Doutorado em Ecologia e Evolução (UFG). Professora (UEG).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/4911313788857496>

<sup>5</sup> Doutorado em Ciências Biológicas (UNESP). Professora (UEG). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. CV: <http://lattes.cnpq.br/5471284872073952>

estudante o papel de agir sobre as situações e desafios causadores de um desequilíbrio cognitivo, levantando hipóteses e testando-as, refletindo sobre os resultados (PIAGET, 1975, p. 140).

Ribeiro (2007) ainda traz os pensamentos de Vygotsky e de Carl Rogers, considerando que os três autores, incluindo Piaget, apresentam alguns princípios fundamentais que os unem e que embasam a concepção construcionista, a saber: a concepção de homem como um ser de relações; a percepção do ser humano como uma totalidade; e a compreensão do conhecimento como uma construção humana. Nesse sentido, essa nova visão de aprendizagem traz consigo uma nova forma de se conceber o processo de ensino-aprendizagem, requerendo novas abordagens de ensino, como o ensino por investigação (CARVALHO, 2018).

Para Sasseron e Carvalho (2011), a utilização de Sequências de Ensino Investigativas (SEI) pode ser uma forma efetiva de promover a aprendizagem significativa, uma vez que incentiva a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento (ZÓMPERO; LABURÚ, 2011). Sendo assim, a abordagem metodológica utilizada na execução deste estudo é o ensino por investigação, posto que este tem a capacidade de fomentar a autonomia do estudante em seu processo de ensino-aprendizagem (CARVALHO, 2004).

Destarte, o objetivo desta pesquisa consiste em investigar o impacto do ensino por investigação no processo de ensino-aprendizagem das interações ecológicas, utilizando como recurso pedagógico a série televisiva “The Last of Us” (disponível na plataforma de *streaming* HBO). Buscamos compreender como essa abordagem pode promover uma compreensão mais profunda e contextualizada das relações entre os diferentes componentes da natureza, explorando as nuances e implicações ecológicas presentes na narrativa. O intuito foi avaliar a eficácia dessa metodologia na promoção do pensamento crítico dos estudantes e no aprimoramento de suas habilidades de análise e interpretação no contexto ecológico.

A escolha da série deu-se devido ao fato de ser uma produção audiovisual de alta popularidade entre os jovens, retomando Carl Rogers, o qual afirma que a aprendizagem é o resultado da interação do estudante com o meio, envolvendo processos cognitivos, socioculturais, afetivo-e-

mocionais e experienciais, abordados (ROGERS, 1986). Trata-se de uma série de drama, de aventura e de terror, baseada na franquia de jogos de mesmo nome. A série acompanha Joel e Ellie, dois sobreviventes de um mundo pós-apocalíptico devastado por um fungo que transforma as pessoas em zumbis (mortos-vivos que se alimentam de humanos). Juntos, eles enfrentam perigos, inimigos e dilemas morais em uma jornada que pode mudar o destino da humanidade.

O episódio utilizado foi o 2º da 1ª temporada (2023), dada sua relevância com o conteúdo programático estudado. O episódio inicia-se em 2003, na Indonésia, com uma micologista apresentando o exame da possível “paciente zero”. A paciente trabalhava em uma fábrica de cereais e, após atacar colegas, é executada. A micologista revela que a contaminação é resultado do fungo *Cordyceps*, anteriormente restrito a insetos. Ao ser indagada sobre uma vacina, ela informa que não há pesquisas bem-sucedidas e propõe bombardear toda a cidade para conter a disseminação. Assim, o enredo acompanha Joel, Tess e Ellie em 2023, explorando a cidade de Boston devastada pelos bombardeios, enquanto buscam um grupo de resistência que acredita na possível cura, centrada na imunidade de Ellie ao fungo. Durante a jornada, o grupo depara-se com diversos estágios de infectados (zumbis), com Tess explicando a Ellie as nuances dos humanos contaminados, desde indivíduos solitários até hordas que se comunicam por meio de uma rede semelhante a raízes de árvores.

Os fungos do gênero *Cordyceps*, pertencem ao filo Ascomycota, classe Ascomycetes, possuindo mais de 500 espécies descritas, entre as quais patógenos de artrópodes, popularmente conhecidos como fungos zumbis (FONSECA, 2022). Essas espécies são conhecidas por seu intrigante método de controle sobre seus hospedeiros e suas alegadas propriedades terapêuticas, especialmente na medicina tradicional chinesa.

Esses organismos atacam formigas e disseminam seus esporos, que atravessam a cutícula do inseto e iniciam a infecção em um intervalo de três a seis dias. Uma vez infectada, a formiga exhibe mudanças comportamentais, escalando vegetação de estatura variada. Ao atingir o ápice, ela se agarra firmemente à planta. Esse padrão de comportamento é crucial para o fungo, que se aproveita do tempo para secretar um adesivo que fixa permanentemente o hospedeiro ao local, garantindo um ponto estável

para seu crescimento. Com a formiga imobilizada, o *Cordyceps* desenvolve um pedúnculo a partir da cabeça do inseto, liberando esporos maduros que caem ao solo e geram novos esporos capazes de infectar outras formigas que cruzem essa região. Cabe esclarecer que estudos moleculares recentes demonstraram que *Cordyceps* (*sensu lato*) é um grupo polifilético, e desmembraram o gênero em quatro: *Cordyceps* (*sensu stricto*), *Elaphocordyceps*, *Metacordyceps* e *Ophiocordyceps*) (CHANDLER, 2017), (SHIMUZU, 2015).

## METODOLOGIA

Foi implementada uma SEI de quatro horas/aula, no decorrer das aulas de Biologia, nas três turmas da 1ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual Padre Fernando Gomes de Melo, em Anápolis, Goiás, englobando um total de 92 participantes. A SEI abrange a habilidade GO-EMCNT203D do Documento Curricular do Goiás – Ensino Médio (GOIÁS, 2021), na qual objetiva-se analisar a estrutura e a dinâmica dos ecossistemas (habitat e nicho ecológico, cadeias e teias alimentares, níveis tróficos, sucessão ecológica, bioacumulação, magnificação trófica, ciclos biogeoquímicos, entre outros), criticando ações de intervenção no ambiente para propor medidas de conservação, recuperação ou utilização sustentável da biodiversidade.

A fase inaugural da SEI consistiu na avaliação dos conhecimentos prévios dos estudantes relacionados à ecologia, na qual os estudantes definiram o conceito de ecossistema e deram exemplos. Logo após, houve a apresentação do episódio 02 da 1ª temporada de “The Last of Us”. Para otimizar a compreensão, o episódio de 52 minutos foi dividido em duas aulas distintas. Previamente à exibição, os estudantes foram instruídos a elaborar uma resenha crítica, ao término do episódio, estabelecendo conexões entre os eventos apresentados e as interações ecológicas observadas na natureza. As resenhas críticas receberam um código de letras (RC), seguido de números (RC1, RC2, RCn...) visando manter o anonimato dos estudantes participantes durante a análise do conteúdo.

Na segunda etapa da SEI, foram ministrados aos estudantes, de forma dialogada, os conceitos fundamentais de ecologia e de interações ecológicas, com o auxílio de *slides*, retomando os exemplos vistos na série. Ao final dessa explanação, os estudantes foram divididos em 11 trios

(cada turma), a fim de analisar um desenho representando um terrário (Anexo 1), identificando os níveis tróficos dos seres vivos ali presentes e os tipos de interações que ocorriam entre eles.

Por fim, na última fase da sequência, ocorreu uma revisão dos conhecimentos adquiridos sobre as interações ecológicas, seguida pela aplicação de uma atividade avaliativa. Nesse contexto, os estudantes foram submetidos à avaliação com base nas respostas fornecidas a um questionário específico (Anexo 2). A atividade avaliativa, de natureza individual, foi composta por três questões que estabeleciam conexões entre o conteúdo estudado e a série “The Last of Us”, além de uma questão adicional que explorava o conhecimento prévio dos estudantes sobre a série ou o jogo no qual a série é baseada, bem como a possível contribuição das mídias, como filmes, séries e jogos, para o processo de aprendizagem.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao serem solicitados para definir “ecossistema” e apresentar um exemplo prático, a maioria dos estudantes respondeu que um ecossistema é formado pelos animais e pelas plantas que coexistem em um mesmo ambiente. Apenas quatro estudantes incluíram os microrganismos em suas respostas. Quanto aos exemplos, aquário, terrário e formigueiro foram mencionados.

A verificação dos conhecimentos prévios é baseada em dois aspectos da obra de Jean Piaget. O primeiro deles diz respeito à valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes ao se ensinar um tópico ou um conteúdo; já o segundo ponto refere-se à ideia de que o conhecimento não está fora do sujeito, impondo-se a ele, nem está pré-formado no seu interior, sendo inato a ele, mas a sua construção é resultado da interação entre o externo e o interno, da interação entre o sujeito e os objetos e os fenômenos (PIAGET; BRAGA, 1973).

Antes de iniciar a exibição do vídeo, o comando da atividade foi passado aos estudantes, para que eles buscassem evidências que pudessem responder quais são as interações ecológicas abordadas na série, para a construção da resenha crítica, elaborada em trios. O Quadro 1 apresenta trechos apenas das resenhas críticas que continham como os ecossistemas e as interações ecológicas foram abordadas no episódio.

**Quadro 1** – Trechos das resenhas críticas sobre as interações ecológicas abordadas na série “The Last of Us”.

Resenha crítica	Trecho
RC1	<p>“No episódio que assistimos de <i>The last of us</i> foram retratadas pessoas que foram contaminadas pelo fungo <i>Cordyceps</i>. Essas pessoas sofriam mutações e eram capazes de contaminar outros seres humanos através da mordida. [...] A série nos mostra as diferentes formas de interação dos seres com o ecossistema e a forma que o corpo humano reage a novos microrganismos”.</p>
RC2	<p>“A série retrata como a natureza retoma o controle após a queda da civilização. A flora e a fauna invadem as cidades abandonadas, criando um ambiente que parece ter vida própria. A simbiose entre os elementos naturais e a sobrevivência humana é um aspecto central. Os sobreviventes precisam caçar e coletar recursos da natureza, enquanto lidam com as ameaças zumbis”.</p>
RC3	<p>“O episódio retrata a busca da sobrevivência e de levar Ellie aos Vagalumes (cientistas) para a cura da pandemia. Nos apresenta um fato bastante interessante, os fungos criam uma rede de comunicação que pode chegar até 1,5 km de distância. Como a série está ligada a Ecologia? A série retrata algo que acontece no meio ambiente e nos seres que vivem nele; já a ecologia, estuda a relação dos seres vivos entre si, se encaixando e explicando o porquê do comportamento agressivo das pessoas contaminadas”.</p>
RC4	<p>“O episódio também aborda o impacto terrível de um fungo chamado <i>Cordyceps</i>, que transformou os humanos em criaturas selvagens conhecidos como ‘os infectados’. Isso serviu como um alerta poderoso sobre as possíveis consequências de negligência ao impacto das mudanças ambientais em nossos ecossistemas”.</p>
RC5	<p>“Os fungos são famosos pelo seu desempenho no meio ambiente por sua maior parte ser considerada parasitas, se aproveitando de outros seres vivos e se implantando neles, criando um ecossistema podendo causar doenças e prejudicar a vida do hospedeiro. Na série, os fungos entram e se espalham pelo corpo humano até que consegue ter o total controle do corpo, criando uma rede de comunicação entre eles que permitem que em uma certa distância, possam se comunicar e compartilhar sentimentos como a hora de se alimentar, dormir ou até a hora de se defender, já que se um deles for atacado, todos em uma determinada área vão sentir”.</p>

Resenha crítica	Trecho
RC6	“Na série, grande parte da população foi afetada por essa disseminação do vírus proveniente do fungo <i>Cordyceps</i> . Um fato interessante a se observar é que esse fungo parasitário existe em nosso mundo. Claramente, ele não é tão poderoso a ponto de afetar os seres humanos, como mostra a série <i>The last of us</i> . Porém, uma população do ecossistema que esse fungo tem como público-alvo são os insetos, principalmente as formigas. [...] A série demonstra de forma mais exagerada a forma como o fungo <i>Cordyceps</i> age em seu hospedeiro. [...] Com tudo visto até o momento, é fato que o estudo científico dos fungos, conhecido como micologia, certamente é uma área bastante interessante de se analisar”.
RC7	“Embora o jogo tenha potencial de explorar questões ambientais e mostrar a importância dos ecossistemas, ele geralmente os relega a um plano de fundo estéril, concentrando-se principalmente na dinâmica humana. Outro ponto crítico, é a ausência de interações ecológicas significativas. Enquanto alguns animais são apresentados no jogo, sua presença é principalmente decorativa”.

Fonte: Autoria dos pesquisadores (2024).

Os trechos apresentados no Quadro 1 evidenciam que os estudantes entenderam a proposta da atividade e buscaram evidências de como as diversas interações ecológicas são apresentadas na série; embora os estudantes não tenham abordado diretamente os tipos de interações, procuraram destacar o papel da ecologia na obra. Sasseron (2015) ressalta que o diferencial entre o ensino tradicional e uma abordagem investigativa é, justamente, a forma como as ações são desenvolvidas e a aproximação que elas têm com a própria ciência.

Grande número das ações realizadas pelos estudantes, a partir das propostas de atividades embasadas no ensino por investigação, estão relacionadas com a argumentação. Nas atividades de ensino de ciências por investigação, quando ao estudante é dada a oportunidade de relacionar dados com afirmações, de estabelecer relações entre variáveis e de construir explicações para fenômenos naturais, na verdade, ele está sendo envolvido em atividades argumentativas. Nesse viés, a habilidade de argumentar envolve o reconhecimento de afirmações contraditórias e o estabelecimento de relações entre as afirmações e as evidências (SASSERON, 2015).

Para os estudantes da RC1, a disseminação da contaminação, por meio da mordida, só é possível a partir da mutação que ocorre nos infectados. Isso demonstra conhecimentos prévios sobre mutações, conteúdo que é abordado em Biologia na 3ª série do Ensino Médio, de acordo com o DCGO-EM.

Os estudantes da RC2 preferiram abordar como a fauna e a flora retomaram o ambiente urbano, destacando que essa interação é um tipo de simbiose, corroborando com a RC3, no que diz respeito à ecologia e ao estudo da forma com que os seres vivos interagem entre si e com o meio no qual vivem. A RC3 abordou, ainda, o fato de os infectados formarem uma rede de comunicação, argumento também utilizado na RC5. Essa rede de comunicação foi citada durante o episódio quando Ellie nota que a horda de infectados se comporta como uma unidade. O personagem Tess explica que os infectados são capazes de formar uma rede de comunicação, ativando infectados em até 1,5 km de distância. Ao fim do episódio, é mostrado como essa rede opera.

As RC4, RC5 e RC6 abordaram a contaminação dos humanos pelo fungo, o que foi mostrado de forma “exagerada” na ficção, fazendo com que os humanos se tornassem “violentos”. Destaca-se que esse mesmo argumento foi utilizado em diversas resenhas críticas que não constam no Quadro, pois apresentam somente este fator como forma de interação.

A RC6 ainda é destacada por utilizar o termo “disseminação do vírus proveniente do fungo”. Na cultura *pop* e *geek* (ou *nerd*), os zumbis são criaturas mortas-vivas, sem consciência, que foram infectadas por vírus, o que pode induzir o estudante a acreditar que toda infecção zumbi é causada por vírus. Isso reforça a ideia de Vygotsky acerca do conhecimento ser uma construção social, posto que os estudantes utilizam o conhecimento que carregam sobre o mundo e o trazem para a sala de aula.

A RC7 foi destacada devido aos estudantes afirmarem que não houve formas de interações ecológicas na série, pois não foram retratados animais, ou, quando esses apareciam, eram somente como pano de fundo. Isso mostra que esses estudantes conceituam interação como contato entre pessoas e animais. Esse conceito não é o esperado dentro do conteúdo que foi abordado na sequência investigativa; entretanto, foi utilizado como exemplo para a exposição dialogada do conteúdo, abordado na etapa seguinte da SEI.

A segunda fase da SEI deu-se pela exposição dialogada sobre o conteúdo e pela atividade do terrário (Anexo 1). Nesse prisma, os estudantes conseguiram identificar com sucesso os produtores (plantas), consumidores primários (inseto, artrópode e molusco) e os decompositores (fungo, bactéria e protozoário). Vale frisar que a classificação dos cogumelos e das minhocas gerou discussão entre os estudantes, pois os cogumelos foram classificados ora como produtores, ora como decompositores. O mesmo ocorreu com as minhocas, que foram classificadas como consumidores por 33%, e como decompositores pelos demais envolvidos.

Os estudantes procederam à classificação das relações entre as espécies presentes no terrário como interações harmônicas interespecíficas, uma vez que não evidenciaram prejuízos entre elas. Diante de uma resposta incorreta, a professora retomou o conteúdo inicialmente apresentado durante a aula, elucidando que a presença de predação, implica prejuízo para, pelo menos, uma das espécies envolvidas.

A fase final da abordagem pedagógica SEI culminou na atividade individual; cuja primeira indagação incitava os estudantes a indicarem como as interações ecológicas entre humanos e natureza são representadas na série. As respostas obtidas abordaram as formas desarmônicas dessas interações, destacando como elas dificultam a sobrevivência dos humanos remanescentes diante das adversidades ambientais.

A segunda questão requeria que os estudantes explanassem sobre a relação da infecção com os conceitos de parasitismo e de mutualismo. Notavelmente, apenas dois estudantes abordaram o mutualismo entre humanos em busca de recursos, enquanto os demais alegaram sua inexistência no contexto da série. O parasitismo, por sua vez, foi analisado, de forma unânime, utilizando o exemplo do fungo que infecta o corpo humano, aproveitando-se dos nutrientes e causando prejuízos, como a perda da consciência e a fome insaciável dos infectados.

Na terceira pergunta, os estudantes eram desafiados a argumentar como a competição por recursos entre diferentes grupos de sobreviventes na série reflete os princípios da competição ecológica. As respostas destacaram a competição como uma forma de interação desarmônica, em que há disputa por recursos essenciais à sobrevivência, resultando em

prejuízo para, pelo menos, uma das partes envolvidas. Dessa forma, na série, a escassez de alimentos é apontada como um catalisador de violência e de morte entre os sobreviventes que lutam por esses recursos escassos.

Por fim, a última pergunta da atividade questionava se o estudante conhecia a série ou o jogo no qual a série foi baseada, e como eles podem ajudar na aprendizagem. Dois estudantes conheciam o jogo ou a série; contudo, os estudantes, mesmo aqueles que não conheciam as obras de ficção, relataram que “é uma forma legal”, “divertida”, “interativa”, “chama a atenção” para o conteúdo de ensino. Um dos estudantes respondeu que “essas aulas diferentes ajudam muito, porque é muito chato ficar só copiando do quadro e ouvindo o professor falar a aula inteira”.

As observações apresentadas por estes estudantes retomam as obras de Rogers (1986) sobre o papel a ser desempenhado pelo professor, levando-nos a repensar a nossa postura enquanto educadores. Na contemporaneidade, apesar de todas as intransigências presentes no sistema educacional, é possível realizar um trabalho pedagógico em sala de aula pautado na perspectiva da Teoria Humanista. Entretanto, Rogers (1986) enfatiza que o “jeito de ser” do professor influencia diretamente no sucesso ou no insucesso do trabalho pedagógico desenvolvido pelo docente em sala.

Desse modo, a Teoria Humanista enfatiza que ensinar é mais do que transmitir conhecimentos, é despertar, é instigar o estudante a ir além do conhecido; é educar para a vida e para novos relacionamentos (ZIMRING, 2010). Isso é notado tanto na fala dos estudantes durante a última atividade, quanto na RC6 realizada na primeira etapa da SEI.

Nesse contexto, as aulas expositivas, demasiadamente centradas no professor, não contribuem para que os estudantes sejam os atores do seu aprendizado, isto pois, na medida em que não consideram as concepções prévias, não possibilitam as interações entre sujeito e objeto de conhecimento, nem a interação entre pares. Para que a mudança de foco do papel de professor e estudantes realmente aconteça em sala de aula, é necessário que o professor reflita sobre sua prática e desenvolva estratégias didáticas que permitam esse deslocamento, essa mudança de função (SCARPA; CAMPOS, 2018).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa indicam que a implementação da Abordagem de Ensino por Investigação, por meio de atividades previamente desenvolvidas, favoreceu a formação do pensamento crítico-reflexivo nos estudantes. Adicionalmente, estimulou o interesse deles em explorar situações do dia a dia, promovendo um maior protagonismo e aprimorando a qualidade da aprendizagem. Além disso, contribuiu para uma compreensão mais profunda dos efeitos de suas escolhas, incentivando-os a adotar uma postura ativa na construção de seu próprio conhecimento ao formular e organizar ideias, estabelecendo uma conexão com conhecimentos prévios.

Diante disso, pode-se inferir que é possível dinamizar o ensino e tornar a aprendizagem de Biologia mais atrativa e motivadora por intermédio da SEI, fazendo com que os estudantes compreendam os termos e os conceitos básicos, percebam as relações existentes com seu contexto, conheçam o vocabulário das ciências e desenvolvam habilidades para a formação de cidadãos críticos, capazes de atuar na sociedade. As atividades realizadas favoreceram e contemplaram os eixos estruturantes do processo de ensino-aprendizagem, considerando as capacidades de questionar, de refletir e de interpretar o meio no qual os envolvidos estão inseridos, extremamente importantes e necessárias para os dias atuais.

## REFERÊNCIAS

- CARVALHO, A. M. P. Metodologia de pesquisa em ensino de física: uma proposta para estudar os processos de ensino e aprendizagem. In: **Anais do IX Encontro de Pesquisa em Ensino de Física (cdrom)**, v. 9, p. 1-12, 2004.
- CARVALHO, A. M. P. Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino por investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 18, n. 13, p. 765-794, 2018.
- CHANDLER, D. Basic and Applied Research on Entomopathogenic Fungi, In: Lacey, L.A. *Microbial Control of Insect and Mite Pests*, Academic Press, 2017.
- FONSECA, I. M. **Estudo do meio de cultivo para estabilidade genética do fungo parasita *Cordyceps militaris* cultivado em *Tenebrio molitor***. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
- GOIÁS. Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino médio (DC-GOEM). Goiânia: Seduc, 2021.

PIAGET, J.; BRAGA, I. **Para onde vai a educação?**. Rio de Janeiro. J. Olympio, 1973.

PIAGET, J. O nascimento da inteligência da criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RIBEIRO, E. C. C. **A prática pedagógica do professor mediador na perspectiva de Vigotsky**. (Monografia de conclusão do curso de pós-graduação). Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes – Instituto a Vez do Mestre, p. 32-33. 2007.

ROGERS, C. Carl Rogers on the development of the person-centered approach. **Person-Centered Review**, v. 1, n. 3, p. 257-259, 1986.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.

SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, n. 1, p. 49-67, 2015.

SCARPA, D. I.; CAMPOS, N. F. Potencialidades do ensino de Biologia por Investigação. **Estudos avançados**, v. 32, n. 94, p. 25-41, 2018.

SHIMIZU, F. L. **Meta-análise e revisão de literatura de estudos ecológicos relacionados aos fungos do gênero Ophiocordyceps**. 2015. 34 f. Trabalho de conclusão de curso (bacharelado - Ciências Biológicas) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2015.

VALENTE, J. A. **O Professor no Ambiente Logo: formação e atuação**. Campinas: NIED – UNICAMP, 1996.

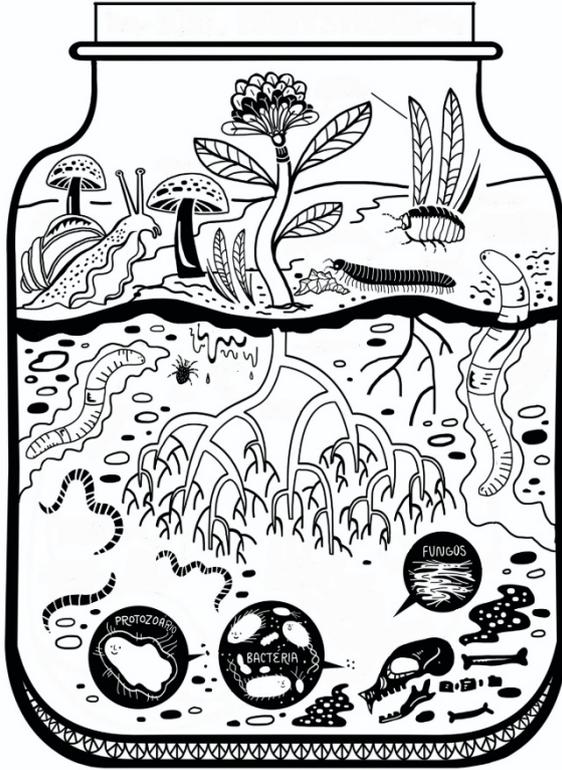
ZIMRING, F. **Carl Rogers**. Recife: Massangana, 2010.

ZÔMPERO, F. A.; LABURÚ, C. E. Atividades Investigativas no Ensino de Ciências: Aspectos Históricos e Diferentes Abordagens. **Revista Ensaio**, v. 13, n. 3, p. 67-80, 2011.

# ANEXO 1

## ATIVIDADE

No desenho abaixo, identifique os níveis tróficos (produtor, decompositor, consumidor primário, secundário etc.) e indique que tipo de interações ecológicas ocorrem no desenho.



Fonte: IGNOTOFSKY, 2018. (Adaptado)

## ANEXO 2

### ATIVIDADE AVALIATIVA

1. Em “The Last of Us”, como as interações ecológicas entre humanos e natureza são representadas no contexto pós-apocalíptico?
2. Explique como a infecção fúngica que afeta os seres humanos na série se relaciona com conceitos de parasitismo (desarmônica interespecífica) e mutualismo (harmônica interespecífica) na ecologia.
3. A escassez de recursos é um tema importante em “The Last of Us”. Como a competição por recursos entre diferentes grupos de sobreviventes na série reflete os princípios da competição ecológica na ecologia?

#### **Questão extra**

Você já conhecia o jogo ou a série “The Last of Us”? Como essas mídias (filmes, séries, jogos) podem ajudar na sua aprendizagem?

# TECENDO INTERATIVIDADE E LUDICIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM FORTALEZA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA SOB A ÓTICA DA BNCC

Adriana Antonia de Araújo Eduardo<sup>1</sup>  
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

A educação infantil é um período crucial no desenvolvimento das crianças, sendo reconhecida como um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 e reafirmada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Desde então, políticas e diretrizes têm sido estabelecidas para orientar o trabalho pedagógico nesse segmento, visando o desenvolvimento integral das crianças.

Este capítulo tem como objetivo explorar as interações e brincadeiras na primeira infância, destacando as políticas educacionais implementadas pelo município de Fortaleza para promover um ambiente educativo que favoreça o pleno desenvolvimento das crianças, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Serão discutidos os fundamentos teóricos que embasam essas práticas, considerando marcos legais, documentos oficiais e teorias educacionais.

A pesquisa proposta visa contribuir significativamente para o entendimento das interações e brincadeiras na primeira infância, ao mesmo tempo em que lança luz sobre as políticas educacionais adotadas pelo município de Fortaleza. A relevância desse estudo reside na importância vital do ambiente educativo para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente nos primeiros anos de vida, fase crucial para a construção de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Ao destacar as políticas municipais em consonância com a BNCC, estima-se não

<sup>1</sup> Mestranda em Educação (UNIVALI). CV: <http://lattes.cnpq.br/2087762708669226>

<sup>2</sup> Pós-doutoranda em Desenvolvimento Rural Sustentável (UNIOESTE). Doutora em Educação (UNIVALI). CV: <http://lattes.cnpq.br/2387862154032685>

apenas compreender as práticas educacionais em vigor, mas despertar olhares para relevância da promoção de um ambiente propício ao desenvolvimento infantil.

Espera-se ainda que, a análise dos fundamentos teóricos, marcos legais, documentos oficiais e teorias educacionais forneça base para a reflexão e o aprimoramento contínuo das políticas e práticas educacionais voltadas para a primeira infância. Dessa forma, com este estudo desejamos contribuir para a ampliação do conhecimento acadêmico e para o aprimoramento das políticas públicas direcionadas à educação infantil em Fortaleza e além.

Para tanto, partindo de uma abordagem de pesquisa qualitativa, elegeu-se a metodologia documental para investigar as interações e brincadeiras na primeira infância, com especial atenção para as políticas educacionais adotadas pelo município de Fortaleza – Ceará, tendo como objeto de pesquisa o documento curricular do município que tem sido implementadas para promover um ambiente educativo que favoreça o pleno desenvolvimento das crianças, alinhado com as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Através da análise de documentos oficiais.

## **POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM FORTALEZA E A BNCC**

O município de Fortaleza, seguindo a orientação da BNCC, estabeleceu dois grandes eixos para sua prática pedagógica na educação infantil: interações e brincadeiras. Esses eixos são fundamentais para promover os campos de experiências que possibilitam aprendizagens significativas para as crianças, baseadas em suas interações com outras crianças e adultos. Conforme observa-se no trecho do documento Proposta curricular para a educação infantil da rede municipal de Fortaleza (2020).

[...] reiteramos a nossa concepção de criança como ativa no processo educacional, dando visibilidade às expectativas delas em relação à escola, aos conhecimentos e saberes que já possuem, estimulando o respeito à sociedade, à cultura, à diversidade. (PREFEITURA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, p. 11)

É essencial compreender que a criança é um ser ativo no processo educacional, com expectativas relacionadas à escola e saberes próprios.

Portanto, a concepção de currículo deve considerar o protagonismo das crianças e o papel mediador do professor no processo de desenvolvimento infantil, partindo da presente percepção de destaca relevância de uma estruturação eficiente do Projeto Político Pedagógico das instituições:

O projeto pedagógico é o plano orientador das ações da instituição. Ele define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados. É um instrumento político por ampliar possibilidades e garantir determinadas aprendizagens consideradas valiosas em certo momento histórico. (OLIVEIRA; CRUZ, p. 4).

Observa-se o destaque da importância do projeto pedagógico como um plano orientador das ações de uma instituição de educação infantil. Ela ressalta que o projeto pedagógico não apenas define as metas para o desenvolvimento das crianças que frequentam a instituição, mas também é um instrumento político que amplia possibilidades e garante determinadas aprendizagens consideradas valiosas em um determinado momento histórico.

O projeto pedagógico estabelece as diretrizes e os objetivos da instituição, guiando as práticas educativas e as atividades desenvolvidas com as crianças. Ele fornece um roteiro para os educadores seguirem e orienta o trabalho pedagógico como um todo.

Nesse sentido, também conta com definição de metas para o desenvolvimento das crianças, o projeto pedagógico define quais são as metas de aprendizagem e desenvolvimento que se pretende alcançar com as crianças que frequentam a instituição. Essas metas podem incluir aspectos físicos, cognitivos, sociais, emocionais e culturais, visando ao desenvolvimento integral de cada criança.

Ele é também, um instrumento político. O projeto pedagógico é considerado um instrumento político porque reflete as escolhas e os valores da comunidade educativa e da sociedade como um todo. Ele não apenas reflete as políticas educacionais vigentes, mas também pode influenciá-las e contribuir para sua transformação. Além disso, o projeto pedagógico pode ser utilizado como uma ferramenta para promover a inclusão, a equidade e a justiça social no contexto educacional.

Assim, contribui significativamente na ampliação de possibilidades e garantia de aprendizagens valiosas. O projeto pedagógico amplia as possibilidades de aprendizagem das crianças ao definir estratégias e recursos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e competências importantes. Além disso, ele garante que determinadas aprendizagens consideradas valiosas em um determinado momento histórico sejam priorizadas e trabalhadas de forma intencional.

A aprendizagem na primeira infância é fortemente influenciada pelas interações vivenciadas nos ambientes escolares. Por isso, as práticas pedagógicas precisam ser planejadas de forma a permitir o desenvolvimento infantil e reconhecer a potencialidade das crianças. É necessário um constante apoio e reflexão sobre a prática docente para desconstruir ideias tradicionais de ensino e reconstruir uma nova imagem da criança como protagonista de seu próprio aprendizado.

## **DIREITOS DE APRENDIZAGEM E PROPOSTA PEDAGÓGICA**

O currículo das instituições de educação infantil deve estar centrado nos direitos de aprendizagem de cada criança, garantindo sua participação ativa no planejamento curricular. Para isso, é fundamental considerar princípios como diversidade, autonomia, participação e globalidade, conforme preconiza a BNCC. Os seis direitos de aprendizagem na Educação Infantil, conforme estabelecidos pela BNCC (2017), são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças nessa fase tão importante da vida. Vamos abordar cada um deles:

**Conviver:** Este direito enfatiza a importância das interações sociais e do convívio em grupo para o desenvolvimento infantil. Na Educação Infantil, as crianças aprendem a conviver com seus pares e com adultos, desenvolvendo habilidades sociais como respeito, empatia, colaboração e solidariedade. Essas interações são essenciais para o desenvolvimento de relações saudáveis e para a construção da identidade social das crianças.

[...] as crianças são consideradas seres sociais mergulhados, desde cedo, em uma rede social já constituída e que, por meio do desenvolvimento da comunicação e da linguagem, constroem modos peculiares de apreensão do real [...]. (SANTOS; SILVA, 2016, p. 134).

Desde os primeiros anos de vida, as crianças são imersas em um ambiente social já estabelecido, onde são influenciadas pelas interações com familiares, cuidadores e outros membros da comunidade. Através do desenvolvimento da comunicação e da linguagem, elas constroem formas únicas de compreender e interpretar o mundo ao seu redor. Essas habilidades linguísticas permitem que as crianças expressem suas necessidades, emoções e pensamentos, além de facilitar a interação com os outros e a assimilação de conceitos e valores culturais. Assim, a construção da linguagem desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento infantil, contribuindo para a formação da identidade e para a adaptação ao ambiente sociocultural em que estão inseridas.

**Brincar:** O brincar é uma das atividades mais significativas e naturais da infância. Na Educação Infantil, o brincar é valorizado como um direito de aprendizagem essencial, pois contribui para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças. Através do brincar, as crianças exploram o mundo ao seu redor, experimentam diferentes papéis e situações, exercitam a criatividade e a imaginação, desenvolvem habilidades motoras e de resolução de problemas, e constroem significados sobre si mesmas e sobre o mundo.

De acordo com Queiroz, Maciel e Branco (2006), à medida que a criança cresce e se desenvolve, sua capacidade de brincar também evolui.

Como a criança é um ser em desenvolvimento, sua brincadeira vai se estruturando com base no que é capaz de fazer em cada momento. Isto é, ela aos seis meses e aos três anos de idade tem possibilidades diferentes de expressão, comunicação e relacionamento com o ambiente sociocultural no qual se encontra inserida. Ao longo do desenvolvimento, portanto, as crianças vão construindo novas e diferentes competências, no contexto das práticas sociais, que irão lhes permitir compreender e atuar de forma mais ampla no mundo. (p. 170).

Compreende-se que, em cada fase do desenvolvimento, ela adquire novas habilidades e competências que influenciam a forma como interage e se relaciona com o mundo ao seu redor. Por exemplo, aos seis meses de idade, suas brincadeiras podem envolver explorar objetos com as mãos e começar a compreender noções básicas de causa e efeito. Já aos três anos, suas brincadeiras podem incluir atividades mais complexas, como jogos simbólicos e interações sociais com outras crianças.

Essa progressão no desenvolvimento das habilidades da criança está diretamente ligada ao contexto sociocultural em que ela está inserida. À medida que ela interage com familiares, cuidadores e outros membros da comunidade, ela aprende novas formas de se expressar, se comunicar e se relacionar com o mundo. Essas interações sociais proporcionam oportunidades para a criança construir e aprimorar suas competências ao longo do tempo.

Assim, à medida que a criança cresce, ela desenvolve uma variedade de habilidades e competências que a capacitam a compreender e atuar de forma mais ampla no mundo. Essas competências são adquiridas por meio da participação em práticas sociais e da interação com o ambiente, refletindo um processo contínuo de aprendizado e desenvolvimento ao longo da infância.

Nessa perspectiva a Proposta curricular para a educação infantil da rede municipal de Fortaleza (2020) propõe:

Considerar as interações e a brincadeira na prática docente pressupõe o reconhecimento de que estas são as principais maneiras pelas quais a criança interage com o mundo elaborando sentidos, significados e conhecimentos, para o(a) professor(a) planejar experiências e ambientes que acolham essas manifestações da criança e, ao mesmo tempo, estimule novas possibilidades. (PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA, p. 12)

Participar: Este direito destaca a importância da participação ativa das crianças no ambiente escolar e na sociedade em geral. Na Educação Infantil, as crianças são incentivadas a participar das atividades propostas, a expressar suas opiniões, a tomar decisões e a colaborar com os outros. A participação permite que as crianças se sintam valorizadas, desenvolvam sua autonomia e adquiram noções de cidadania e democracia desde cedo, “[...] as crianças lançam mão do corpo para comunicar- -se, interagir, experimentar, e o fazem de modo intencional” (COUTINHO, 2012, p. 251), atrelado a esse conceito, a Proposta curricular para a educação infantil da rede municipal de Fortaleza (2020) dispõem:

[...] é relevante que as crianças tenham assegurado o direito à participação e à decisão nas práticas envolvidas em sua rotina, tais como: lanches que gostariam de

partilhar com os colegas, escolhas de passeios, roupas ou brinquedos favoritos, que experiências gostariam de vivenciar, participação em pequenos fóruns ou assembleia para tomada de decisões sobre situações vividas na instituição ou na comunidade local?”. (PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA, p. 15)

**Explorar:** Explorar o ambiente é uma das principais formas de aprendizado na infância. Na Educação Infantil, as crianças são estimuladas a explorar o espaço físico, os materiais, os objetos e as diferentes formas de expressão. Através da exploração, elas ampliam seus conhecimentos, descobrem novos interesses, experimentam sensações e desenvolvem habilidades de observação, investigação e descoberta.

Para Cohn (1982) conceder às crianças a capacidade de exercer ação social, como amplamente reconhecido por sociólogos da infância e pesquisadores educacionais, implica reconhecer que elas constroem significados subjetivos por meio das ações concretas que realizam. Podemos perceber no território de direcionamentos das práticas pedagógicas do município de Fortaleza, o que orienta a Proposta curricular para a educação infantil da rede municipal de Fortaleza (2020):

Quando as crianças têm acesso às diversas possibilidades nos contextos educacionais para investigar, explorar, observar e conversar, constroem uma cultura da infância dentro da instituição, tornando-se protagonistas do processo de aprendizagem. (PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA, p. 15)

**Expressar:** A expressão é uma parte fundamental do desenvolvimento humano, e na Educação Infantil, as crianças têm o direito de expressar suas ideias, emoções, desejos e sentimentos de diversas formas. Seja através da linguagem verbal, da linguagem corporal, da linguagem visual ou da linguagem artística, as crianças são encorajadas a se expressar livremente, a comunicar suas experiências e a construir sua identidade pessoal e cultural.

De acordo com Coutinho (2012), é imprescindível acionar diferentes abordagens da experiência das crianças, pois, nessa fase crucial de desenvolvimento, as formas de expressão e interação com o ambiente circundante estão intrinsecamente ligadas à dimensão corporal.

Nesse sentido a Proposta curricular para a educação infantil da rede municipal de Fortaleza (2020), discorre:

O desafio na Educação Infantil é oportunizar aos bebês e às crianças experiências em que possam se ver representados: protagonizando histórias, em cartazes que mostrem as suas histórias e/ou de suas famílias, em diferentes personagens nas áreas científicas, literárias e artísticas para, assim, construir uma imagem positiva de si mesma e do seu povo e compreenderem a força da diversidade na construção das culturas das infâncias. (PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA, p. 19).

Conhecer-se: Este direito diz respeito ao autoconhecimento e ao desenvolvimento da identidade das crianças. Na Educação Infantil, as crianças têm a oportunidade de conhecer a si mesmas, suas características físicas, emocionais e cognitivas, suas preferências, seus interesses e suas potencialidades. Esse conhecimento é essencial para o desenvolvimento da autoestima, da confiança em si mesmas e para o estabelecimento de relações saudáveis com os outros.

Todas essas aprendizagens socioemocionais somente se concretizam em ambientes democráticos de expressão dos sentimentos e das emoções, de cuidado de si e do outro, de fomento ao sentimento de pertencimento social e fortalecimento da autoestima. São aprendizagens que despertam o bem-estar individual e coletivo a partir da percepção de si no mundo. (PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA, 2020, p. 17)

Esses seis direitos de aprendizagem na Educação Infantil são inter-relacionados e fundamentais para promover o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios da vida com autonomia, criatividade, empatia e respeito ao próximo.

As propostas pedagógicas das instituições municipais devem proporcionar experiências significativas para todos os envolvidos: professores, crianças e bebês. Ela precisa estar alinhada com os princípios e valores educacionais presentes no documento curricular nacionais, levando em conta os diferentes contextos educacionais e a diversidade cultural, garantindo uma aprendizagem integral e significativa.

As ações curriculares implementadas precisam ser constantemente discutidas e atualizadas para manter a consonância com a BNCC, estudos sobre o desenvolvimento cognitivo infantil e as leis vigentes. Os educadores são responsáveis por garantir os direitos de aprendizagem das crianças, e isso requer uma formação contínua e reflexiva sobre suas práticas.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação infantil como um direito da criança, o que foi reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). A Política Nacional de Educação Infantil, lançada em 1994 pelo Ministério da Educação, foi um marco importante nesse sentido.

Com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o trabalho pedagógico com crianças de zero a seis anos ganhou valorização, orientado para o desenvolvimento integral da criança. O Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998) trouxe orientações para as práticas pedagógicas nesse segmento.

A BNCC destaca as interações e brincadeiras como importantes eixos estruturantes da educação infantil, ressaltando que é por meio da interação que a criança constrói aprendizado e se desenvolve de maneira concreta. As Orientações Curriculares para a Educação Infantil no Ceará, lançadas em 2016, garantiram o acesso ao conhecimento e à aprendizagem de diferentes linguagens para crianças de zero a seis anos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil é um período crucial no desenvolvimento das crianças, e políticas educacionais embasadas em fundamentos teóricos sólidos são essenciais para garantir um ambiente educativo que promova aprendizagens significativas. Em Fortaleza, as políticas educacionais para a primeira infância têm sido pautadas pela BNCC e pela busca constante por uma educação de qualidade, centrada nas interações e brincadeiras como elementos essenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

## REFERÊNCIAS

Fortaleza. Secretaria Municipal da Educação. Proposta Curricular para a Educação Infantil de Fortaleza/ Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. – Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020.

COHN, Gabriel. (Introdução sobre Max Weber). In: WEBER, Max. Sociologia. São Paulo: Ática, 1982. Coletânea organizada por Gabriel Cohn.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. O corpo dos bebês como lugar do verbo. In: ARROYO, Miguel Gonzales; SILVA, Maurício Roberto da (Org.). **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança**; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 250-258.

OLIVEIRA, Zilma; CRUZ, Ilse. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010.

QUEIROZ, Norma; MACIEL, Diva; Angela, BRANCO. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, 2006, 16(34), 169-179.

SANTOS, Andre; SILVA, Isabel. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 131-150, jan./mar. 2016.

# ATUAÇÃO DE PROFESSORAS COM ALUNOS COM TEA

Laura Beatriz Bora<sup>1</sup>  
Ana Priscila Batista<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

O TEA é um transtorno de neurodesenvolvimento que engloba déficits na comunicação, interação social, e padrões repetitivos e restritos de comportamento, características presentes desde o início do desenvolvimento da criança, e que trazem prejuízos significativos no cotidiano desses indivíduos e seus pares. Os déficits na comunicação e interação sociais envolvem a comunicação verbal, com prejuízos no entendimento de figuras de linguagem e continuidade em conversações, e a comunicação não verbal, como falta de compreensão às expressões faciais, gestos e linguagem corporal. Em relação aos comportamentos, podem apresentar interesses muito restritos e estereotipia motora, além de hipó ou hiperreatividade a estímulos sensoriais (APA, 2022).

Considerando que pessoas com TEA possuem dificuldades desde seus primeiros anos de vida, é notória a importância da escola, visto que se trata de um contexto em que a criança está inserida e tem papel fundamental na socialização, auxiliando no desenvolvimento de comportamentos e na aprendizagem (Camargo & Bosa, 2009). Tendo em vista a importância da escola, destaca-se que a matrícula de crianças com TEA no ensino regular é assegurada por leis a nível nacional (Brasil, 2012; 2015), porém que não necessariamente garantem sua permanência.

Dessa forma, é perceptível a importância do papel que o professor assume nesse contexto. Um estudo realizado por Lemos, Salomão, Aquino e Agripino-Ramos (2016) apresentou a concepção de professoras acerca de alunos com TEA e o processo de inclusão escolar. As autoras apresentaram que houve uma prevalência na utilização da intuição, sendo que as professoras apresentaram pouco ou nenhum embasamento teórico e

<sup>1</sup> Psicóloga (UNICENTRO). CV: <http://lattes.cnpq.br/3520082507844097>

<sup>2</sup> Doutora em Educação (UFPR). Docente (UNICENTRO). CV: <http://lattes.cnpq.br/3063604155925029>

capacitação para lidar com estes casos. Assim, percebe-se a necessidade e a importância de um maior preparo pelos educadores, visando um maior sucesso no processo educativo e inclusivo. Outro estudo realizado por Faria, Teixeira, Carreiro, Amoroso e Paula (2018), com 217 professoras, afirma diferenças significativas daquilo que elas consideravam que deveria ser implementado como prática educacional pedagógica e daquilo que realmente implementavam. Um exemplo é a elaboração e preparação de currículos escolares individuais para os alunos com TEA, apesar de saberem ser uma prática importante e necessária, não aplicavam sempre. Isso demonstra a importância de entender as ações realizadas em sala de aula, considerando que apenas ter o conhecimento teórico não implica, necessariamente, em uma boa prática.

Segundo Gracioli e Bianchi (2014), para a inclusão ocorrer de fato, é importante amparar o professor, pois as situações adversas acontecem e nem sempre estão preparados para lidar com elas. Dessa forma, a ampliação da formação docente pode não preparar para todas as situações, mas pode servir como base para o professor saber procurar auxílio.

Sendo assim, a presente pesquisa objetivou verificar como é realizado o trabalho com crianças com TEA em escolas, quais as estratégias utilizadas pelos/as professores/as de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, e qual é a percepção de professores/as sobre o envolvimento da equipe pedagógica, familiares e outros profissionais em escolas públicas e privadas de uma cidade do interior do Paraná.

## DESENVOLVIMENTO

Participaram 10 professoras, sendo todas mulheres. Das 10 participantes, três (P2, P9 e P10) atuavam exclusivamente em escolas públicas, cinco (P1, P3, P4, P6 e P8) exclusivamente em particular e duas (P5 e P7) em ambas, levando em consideração o momento em que a pesquisa foi realizada. Destas, sete (P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P8) trabalhavam como professoras de sala de aula regular, duas (P7 e P10) como professoras de apoio, uma (P9) como professora de atendimento especializado em sala de recursos, e uma professora de apoio atuava também na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE do município. Todas as participantes tiveram alunos com TEA, sendo o critério de inclusão estar lecionando ou já ter lecionado para esses alunos.

Para dar início à pesquisa, foi realizado um contato inicial com as professoras, por conveniência, via aplicativo de mensagens, para apresentação do projeto e convite para participar. A coleta foi realizada de forma *online*, sendo através de vídeo chamada pelo aplicativo Zoom e, com aquelas que preferiram, via mensagens de voz por aplicativo de mensagem instantânea. As profissionais tiveram acesso a um link com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para assentirem participar da pesquisa, através do Google Forms. As entrevistas foram gravadas com a devida autorização, e posteriormente transcritas para análise. O tempo necessário foi de cerca de 20 minutos por participante. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COMEP) com o parecer de número 3.903.448/2020.

As entrevistas foram embasadas em um roteiro semiestruturado com questões referentes ao trabalho realizado com os alunos com TEA, com as seguintes perguntas: 1) quais as estratégias utilizadas com crianças com TEA?; 2) como é trabalhar com essas crianças?; 3) quais as principais dificuldades encontradas?; 4) como é a relação da criança com o restante da turma?; 5) possuem acompanhante especializado em sala de aula?; 6) já possuíam diagnóstico?; 7) qual foi o papel da escola diante da suspeita de TEA?; 8) como é a relação entre equipe pedagógica-família-professores?

A análise das entrevistas foi realizada por meio da análise de conteúdo de Bardin (1997), que consiste em analisar os dados transcritos através da elaboração de categorias por equivalência de conteúdo. As categoriais de análise elaboradas foram: 1) Diagnóstico; 2) Atuação com crianças com TEA e; 3) Outras pessoas envolvidas.

### **Categoria 1: Diagnóstico**

Das 10 professoras entrevistadas, oito relataram que já passaram pelo processo de suspeita e diagnóstico de TEA. Conforme apresentado por elas, diante da suspeita, o encaminhamento realizado foi uma conversa com a equipe pedagógica da escola e com a família. Duas professoras citaram encaminhamento para outros profissionais, como neuropediatra, psicóloga e assistente social.

Ao ser perguntado o que fez com que houvesse suspeita de TEA, apenas uma professora respondeu que percebeu através da observação.

Conforme P5, *“a gente começou a perceber na questão das relações, né, ali com o grupo, durante as brincadeiras, dentro da sala de aula, é... atitudes de repetição, de movimentos involuntários, né.”* Ela afirmou que após levantar esses dados com outras professoras da criança, realizaram uma conversa com a mãe, que deu prosseguimento às avaliações do filho, sem que houvesse resistência. Em contrapartida, a P2 apresentou uma dificuldade maior em relação aos pais aceitarem a sugestão da escola. Segundo a professora, quando começaram a chamar a mãe de forma mais frequente, houve grande resistência.

## **Categoria 2: Atuação com crianças com TEA**

Em relação à atuação com crianças com TEA, foram citadas algumas estratégias para que fosse possível a realização de um trabalho mais efetivo e, entre elas, a que apareceu com maior frequência foi em relação à rotina. P1 afirma que a estratégia adotada foi escrever diariamente a rotina no quadro, especificando o que seria feito na aula. Também foi citado por P2 e P7 que, quando estavam programadas atividades que saíssem da rotina da sala, como eventos da própria escola, era necessário que as crianças com TEA fossem avisadas e preparadas com antecedência. Conforme a participante P2, *“quando você contava para ele antes o que ia acontecer, tudo bem, se ele fosse pego de surpresa daí ele se agitava.”*

Outra estratégia, que apareceu em mais de uma fala, foi relacionada ao uso de materiais e objetos do interesse da criança para participar mais ativamente da aula. P7 apresenta que *“ele gostava muito da turma do chaves, de dinossauro e de quebra cabeça, (...) Então fazia produção de texto sobre dinossauro, é... fazia as atividades e depois ele podia montar um quebra cabeça, e isso deu ‘super’ certo porque ele começou a querer fazer as coisas.”* P4 também citou que utilizou esta estratégia, e que auxiliou não só no envolvimento do aluno em aula, mas também na relação com os demais colegas, sendo uma forma da turma se aproximar mais dele.

Outras estratégias citadas relacionam-se com a organização e manejo de contingências em sala de aula para crianças com dificuldades escolares. P3 cita que uma estratégia diz respeito ao o tom de voz a ser utilizado, falar de forma direcionada para o aluno. Por sua vez, P2 e P4 apresentam que mantém as carteiras das crianças próximo da mesa delas, P5, P6 e P7 relatam usar apoios físicos, como materiais de apoio para ilustrar o conteúdo, e P7 especifica fazer resumos da aula para a criança estudar em casa.

Em contrapartida, P6 relatou utilizar estratégias para a turma toda, e não apenas voltada para a criança com TEA. A professora apresentou que suas aulas, no geral, eram embasadas no uso de *flashcards* para todos os alunos, e utilização de imagens, jogos e brincadeiras para ilustrar as aulas, sempre visando o concreto para explicar. Conforme a professora, *“eu sempre procuro falar no coletivo, sabe? (...) eu percebi que com essa minha postura, as crianças conseguem entender muito mais o conteúdo.”* E, dessa forma, de acordo com a concepção apresentada pela professora, toda a turma acaba por se beneficiar e entender melhor o conteúdo.

Por sua vez, P9, que trabalha em sala de recursos, apresenta que teve alunos com TEA nesta modalidade e que seu trabalho possuía um foco nas áreas de desenvolvimento da criança, não necessariamente nos conteúdos aprendidos na sala de aula regular. Dessa forma, foi possível notar como ensino regular combinado com a sala de recursos é um importante aliado para o trabalho com crianças com TEA.

Entretanto, também foram relatadas algumas dificuldades. A participante P2 apresentou ter encontrado algumas questões comportamentais, como não conseguir fazer com que a criança ficasse sentada no momento em que precisava, não interagir com a turma, e não realizar as atividades propostas. A professora relatou que seu aluno apenas queria ficar brincando com peças de montar, e que se era tentado tirar dele, ele se jogava no chão, chorava e chutava o que estava na sua frente.

P4, que utilizava estratégias com base no reforço a partir de atividades de interesse do aluno, também apresentou que encontrou algumas dificuldades antes de definir tal estratégia, principalmente no início. Segundo ela, *“no primeiro mês foi bem difícil para eu trabalhar com ele. Ele se jogava no chão, ele chorava... é... não queria fazer as coisas, ele ficava maior tempo assim, emburrado, deitado na carteira.”*

Em relação às dificuldades escolares, P3 relatou que seus alunos com TEA possuíam uma lentidão maior que os demais. Na mesma direção, a professora P4 descreveu que uma dificuldade encontrada é em relação a seguir o currículo escolar, por ser necessário dar conta de todo o conteúdo proposto, o que se torna difícil nesses casos.

Outro ponto mencionado refere-se ao relacionamento das crianças com o restante da turma. A maioria das professoras apresentou que a

relação foi difícil no começo, principalmente por serem crianças com um padrão de isolamento presente. De acordo com P1, *“ele gostava muito de peça de encaixe, de joguinho de encaixe. Mas tudo muito individual, sabe? Tudo bem individualizado”*. A professora relatou também que os colegas da turma não chamavam muito para brincar junto, sendo possível perceber que a relação com os colegas da turma possui um papel muito importante para a (não) inclusão das crianças com TEA.

A professora P7 apresentou que foi realizada uma conversa com a turma, pois a relação das crianças não estava muito boa. Segundo ela, *“foi preciso não trabalhar só a questão do (aluno), mas a questão da sala, pra que a sala acolhesse ele, começasse a entender também ele (...) ela [a professora regente] resolveu de colocar um filme sobre autismo (...) e depois eles ficaram ‘nossa prof, por isso que o (aluno) faz isso? Por isso que o (aluno) coloca a mão no ouvido? Por isso que o (aluno) fica pulando?’, (...) mas veja, foi preciso a gente intervir com relação a isso (...) Ai eles começaram a tratar melhor ele.”*

Em contrapartida, a professora P8 apresentou que não encontrou dificuldades quanto a inserção das crianças em salas novas, pois, assim que os alunos chegaram à escola, foi realizada uma conversa com os colegas antes deles serem inseridos na turma, para explicar sobre o transtorno, e que os colegas entenderam e acolheram bem. É possível perceber que as atitudes de P7 e P8 tiveram efeitos positivos sobre a inserção dos alunos com TEA na sala de aula, porém partiram de momentos diferentes.

Entretanto, faz-se importante ressaltar que houveram diferenças citadas em relação a escolas públicas e privadas nas falas de duas participantes (P7 e P10). O exposto por P7 e por P8 a respeito das dificuldades de inclusão partem de realidades diferentes. P7 apresentou a relação com a atuação em uma escola pública do município, enquanto P8 atuava em uma escola privada. P7, que atuava nos dois âmbitos como professora de apoio, apresentou que *“eu notei bastante diferença... ai já é uma questão de escola pública e privada, né, mas eu via assim que os alunos da particular, eles tinham um conhecimento melhor com relação ao autismo e.. assim eles compreendiam melhor(...) No público, os colegas (...) não entendiam o comportamento do (aluno), eles ficavam irritados (...) perdiam a paciência muito fácil.”*

Além da relação com os colegas, a participante P7 afirmou ter encontrado dificuldades materiais para trabalhar com as crianças com TEA. A professora apresenta que, na escola pública, não possuía internet

para poder exemplificar o que estava sendo explicado no momento com imagens e vídeos, considerando a concretude ser uma questão bastante importante no TEA. Por sua vez, na escola privada, todas as professoras haviam ganhado um *tablet* e tinham acesso à internet a todo momento. Para P7, esse foi um ponto bastante importante, pois enquanto podia auxiliar sua aluna da escola privada no momento da aula, não conseguia fazer o mesmo com seu aluno da escola pública.

Também foram citadas algumas dificuldades em relação à criança ter auxílio em casa para realizar as atividades, principalmente no que envolve o uso de tecnologias. Segundo P10, professora de uma escola pública do município, *“as famílias, às vezes, não têm a cultura para compreender isso, né (...)* ainda quando tem alguém da família que pode ajudar ali, tem irmão, mas essas... tem umas mães que são já mais de idade, que as vezes não são nem alfabetizadas.”

Além do exposto, há problemáticas referentes a salas de aula muito cheias, conforme relatado nas entrevistas. P2 apresentou que sente falta de uma auxiliar em sala, pois são muitas crianças para dar atenção e acaba sendo difícil conciliar, e que mesmo entrando na justiça para conseguir acompanhante especializado, o processo não foi aprovado. P1 também citou que as salas são muito cheias e que isso dificulta o trabalho, pois, além do aluno com TEA, *“sempre tem aqueles outros com outros problemas comportamentais, de aprendizagem, etc., né, então assim, na verdade não era fácil, nunca foi fácil, sempre foi bem difícil.”*

### **Categoria 3: Outras pessoas envolvidas**

Ao decorrer das entrevistas, ficou explícito que o trabalho realizado pelas professoras precisa de cooperação da família e envolvimento de outros profissionais para uma prática efetiva. As falas sobre o envolvimento das famílias foram bastante diversas, tendo professoras que relataram um grande comprometimento dos responsáveis e professoras que relataram sobre famílias bastante ausentes. Segundo a concepção de P4, *“se a família, ela é parceira dos profissionais, o rendimento desse aluno e o desenvolvimento dele é assim, um salto qualitativo, faz muita diferença”*. A professora ainda apresenta que a família de um de seus alunos era bastante aberta e aceitava o diagnóstico do filho, auxiliando quando necessário. Em contrapartida, também trabalhou com famílias que não aceitavam muito bem, percebendo certa resistência em procurar auxílio de outros profissionais para avaliar a criança.

A participante P5 também apresenta o trabalho com duas famílias opostas, afirmando *“no caso dessa família, eles aceitaram, estão indo atrás, mas eu tenho, na outra escola, crianças que os pais não aceitam, não buscam, né, aquele conhecimento... acham que é coisa da criança e que vai passar, né, e nós sabemos que não, que é algo que ela vai ter que conviver para a vida inteira.”*

A professora P2 também apresentou ter encontrado dificuldades no trabalho com a família. Segundo ela, ao serem enviadas atividades para casa, a mãe não auxiliava o filho e, muitas vezes, o material escolar com as atividades não era enviado novamente para a escola. A professora também afirma que era muito difícil conseguir que a mãe desse prosseguimento a avaliação do filho. Segundo P2, *“a mãe não levava [em outros profissionais]. Ela dizia que ela não tinha dinheiro pra pagar, e que ela ia na secretaria, e que lá ninguém ajudava. E a gente entrava em contato com a secretaria e a secretaria dizia que ela nunca tinha ido lá, sabe?”*

A participante P9, por sua vez, relatou que houve grande resistência por parte dos pais, porém, após insistência da escola, acabaram aceitando e procurando auxílio, e ainda, segundo a professora, apesar de ter sido difícil, os pais agradeceram a escola por incentivar a buscar por ajuda para amparar o filho. Levando em consideração o exposto pelas professoras, é perceptível que um fator muito importante na escolarização de crianças com TEA é os pais estarem presentes na vida de seus filhos.

As professoras P1, P3 e P8 relataram uma boa relação com a família. Segundo elas, a família aceitou as sugestões de encaminhamento e seguiram com as avaliações, e que também auxiliavam de forma bastante satisfatória.

Além da família, são citados outros profissionais, tanto da própria escola, como professora auxiliar, quanto profissionais de fora, como médicas, psicólogas, fonoaudiólogas, terapeuta ocupacional e fisioterapeuta. Em relação às professoras de apoio, das 10 entrevistadas, seis citaram que a criança possuía acompanhamento; uma apresenta que no período de aula presencial possuía acompanhante, mas com a suspensão das aulas por causa do isolamento social em decorrência da pandemia por COVID-19, não houve mais acompanhamento individualizado. A participante P2 afirma que nunca conseguiram uma professora de apoio pelo município. Duas professoras (P7 e P10) atuavam como acompanhantes; e uma (P9) em sala de recursos.

A participante P8 apresenta ter tido uma relação bastante satisfatória com a professora auxiliar, e que isso foi muito benéfico para a criança. Conforme ela exemplificou, a aluna ainda não tinha aprendido a escrever de forma cursiva e seus colegas já dominavam esta habilidade, e a auxiliar em sala foi muito importante para dar suporte para a criança, a qual finalizou o ano escrevendo corretamente.

Dessa forma, é possível perceber que o apresentado por P8 corrobora com a função da professora de apoio, e que, com um trabalho em conjunto, conseguiram atingir o objetivo de auxiliar a aluna a desenvolver sua escrita. A participante P9, que não conseguiu professora de apoio, apresenta a mesma concepção de P8, afirmando que *“pra ela vai ser benéfico mesmo, né, porque eu acho que ela precisa de alguém, e ela ainda não tem professor de apoio, né, junto, não foi disponibilizado ainda. E ela é uma criança que eu acredito que, se ela tivesse o professor de apoio, talvez já tivesse desenvolvido mais”*, relatando sobre a importância de um apoio individualizado e especializado em sala de aula e como não ter este acompanhamento pode ser prejudicial para o aluno com TEA.

A participante P6 afirmou que um dos pontos principais do trabalho com crianças com TEA é a confiança. Segundo a professora, a auxiliar em sala foi muito importante e, a partir do momento que conseguiu conquistar a confiança da criança, favorecendo de forma significativa seu desenvolvimento.

Em relação aos demais profissionais, há pouco ou nenhum envolvimento com a escola, apenas P5 contou que foi criado um grupo em aplicativo de mensagens com os outros profissionais envolvidos, pois eram de outra cidade, e assim facilitaria a conversa entre todos. Entretanto, a criança precisava viajar uma vez por semana para poder realizar os atendimentos, pois a família não tinha acesso a profissionais especializados no município. Por sua vez, P9 disse que o aluno realizava acompanhamento oferecido pela universidade do município, porém foi interrompido por conta da pandemia.

As participantes P4 e P5 relataram que há certa dificuldade para acessar profissionais especializados pelo município, e que os pais precisam buscar ajuda de forma particular, sem auxílio do poder público. Conforme citado pela professora, *“o nosso município não tem [profissional]”*.

*“Você veja, na área da saúde, é... só tem acho que duas psicólogas, não tem nenhuma fonoaudióloga do município. Não tem psicopedagoga, não tem. Então o que tá faltando (...) é um centro especializado de referência com esses profissionais.”*

De acordo com as informações obtidas na pesquisa, foi possível perceber que o TEA está muito presente nas relações escolares, sendo uma temática que precisa ser discutida. A primeira categoria apresentou que a escola tem um papel fundamental na detecção de sinais do transtorno. Uma pesquisa realizada por Gomes e Sá (2018), sobre o conhecimento das professoras de sinais de TEA, discute sobre como o senso crítico e a percepção são benéficos para o diagnóstico precoce. O diagnóstico serve para uma boa adaptação da sala de aula, plano de ensino e didática, favorecendo a inclusão e uma prática embasada, visando o melhor para o aluno com TEA.

Além disso, o envolvimento de outros profissionais da área da saúde com as professoras é de suma importância, dado que, caso a professora não saiba como agir ou não tenha o conhecimento necessário sobre o transtorno, os demais profissionais poderão auxiliar e favorecer um trabalho em equipe efetivo. O diálogo entre os profissionais que atuam com essas crianças e a escola se faz necessário para um trabalho em conjunto, em que todos consigam trabalhar de forma harmônica pelo desenvolvimento da criança (Gonçalves, 2019). É importante ressaltar que a pesquisa foi realizada em um município de pequeno porte que não possuía centros especializados para crianças com TEA, e que o atendimento era bancado pelos pais em municípios vizinhos que disponham de tais profissionais, gerando certo transtorno e custos para as famílias, o que, muitas vezes, impossibilitava uma troca efetiva entre profissionais.

Conforme apontado por Silva e Oliveira (2017), apenas ter o diagnóstico não significa garantia de um bom trabalho. O diagnóstico serve como um norteador de pesquisa e como auxiliar para o emprego de práticas pedagógicas embasadas na literatura da área, buscando também a identificação das características da criança, tanto de suas dificuldades quanto de suas potencialidades. Dessa forma, percebe-se que tanto o momento do diagnóstico quanto o trabalho em sala de aula apresentam desafios significativos para as professoras.

Nos relatos das professoras, destaca-se que aprender a lidar com dificuldades comportamentais possui um importante papel para um trabalho efetivo com crianças com TEA. As dificuldades poderiam ser melhor trabalhadas através da disponibilidade de mais recursos para as professoras e uma melhor relação entre a família, a equipe pedagógica e a equipe docente, o que tende a favorecer uma maior segurança para atuar com essas crianças, e o emprego de práticas pedagógicas mais eficazes.

Sobre problemas de aprendizagem e maior lentidão em relação aos demais alunos citados por algumas participantes, segundo Gracioli e Bianchi (2014) crianças com TEA, por vezes, possuem certa resistência à aprendizagem dos conteúdos escolares, em especial por conta de seus interesses restritos. Um estudo realizado por Camargo, Silva, Crespo, Oliveira e Magalhães (2020), com professoras de crianças com TEA, demonstra que os interesses restritos foram classificados como dificuldades, sendo que as participantes se referiram a isso como um impeditivo na hora de trabalhar com as crianças, havendo maior resistência dos alunos.

As dificuldades citadas apareceram em apenas duas falas na presente pesquisa. Dessa forma, considerando o interesse restrito ser uma das características do TEA, a maior parte das professoras entrevistadas lançavam mão de estratégias voltadas para os interesses da criança. Assim, em sua maioria, estavam conseguindo transpor a teoria para a prática, usando o interesse como uma forma de atrair a atenção do aluno para a aula, favorecendo o aprendizado.

Foi possível perceber também que os demais colegas da turma têm um papel muito importante na inclusão e escolarização de crianças com TEA. É bastante relevante pontuar a intervenção das professoras que conversaram com a turma toda sobre o transtorno para uma inclusão mais efetiva. Conforme apresentado por Agripino-Ramos, Lemos e Salomão (2019), o papel das professoras em relação aos demais alunos da turma é de influência, e até mesmo as terminologias utilizadas por elas afetam positiva ou negativamente a relação da turma. Conforme os autores, quando os demais colegas entendem as características do transtorno, como a maior sensibilidade aos estímulos sonoros, por exemplo, ou a forte aderência à rotina, passam a ocupar uma posição bastante importante no auxílio a adaptação dessas crianças ao contexto escolar.

Outra estratégia utilizada pelas professoras que corrobora com a literatura é em relação à rotina, sendo um ponto bastante importante, pois a forte aderência à rotina é uma das características descritas em quadros de TEA (APA, 2023). De acordo com Cancelli (2019), a rotina estabelecida faz com que a criança tenha segurança e uma melhor percepção do tempo, além de uma demarcação de todos os componentes daquele ambiente, evitando o possível desencadeamento de crises por mudanças de rotina. Isto favorece um trabalho efetivo, com base nas individualidades de cada criança.

Entretanto, dentre as dificuldades apresentadas, há também uma questão que não está sob controle das professoras, que é a sala de aula com muitas crianças. Camargo et al (2020), discutem que as salas cheias e a grande demanda dos alunos são questões amplas e não presentes apenas na realidade do município em que a pesquisa foi realizada. Neste ponto, é relevante refletir sobre a efetividade da educação inclusiva, pois, muitas vezes, as professoras não conseguem contar com o direito de acompanhante especializado em sala de aula, o que torna difícil o trabalho delas e prejudica a plena inserção dos alunos na educação regular. Conforme apresentado por Silva, Endres e Sangalli (2020), ter uma professora de apoio em sala de aula é para auxiliar os alunos que necessitarem, dando o suporte no momento da aula e adaptando o material às necessidades das crianças.

## CONSIDERAÇÕES

Levando em consideração que crianças com TEA estão cada vez mais presentes em salas de aula regulares, foi possível perceber que a maioria das participantes possuía conhecimento sobre o TEA. A compreensão de que as crianças têm características específicas que devem ser trabalhadas em seu favor, como o estabelecimento de rotinas e o uso de materiais de interesse é um ponto de grande relevância para um trabalho efetivo. Porém, foram destacadas algumas dificuldades comportamentais, considerando que algumas crianças com TEA apresentam também a agressividade e crises por conta dos estímulos do ambiente.

Ressalta-se algumas limitações do estudo, como uma amostra limitada de participantes e ter sido realizado em apenas um município.

Sugere-se a realização de outras pesquisas envolvendo os pais/cuidadores e demais figuras citadas, como outros profissionais que atuam em conjunto com a equipe pedagógica e docente. Outra limitação foi a discussão dos dados apenas com base na fala das professoras, sem que houvesse qualquer outra forma de observação direta em sala de aula. A ampliação da análise auxiliaria uma compreensão melhor sobre como é, de fato, a escolarização das crianças com TEA e o envolvimento das diversas figuras presentes em sua vida.

Apesar das dificuldades e limitações apresentadas, foi possível perceber no presente estudo que, em sua maioria, as professoras conseguiram construir um processo de ensino capaz de englobar as crianças com TEA e auxiliar em sua inclusão. Conforme o discutido, ficou evidente como a inclusão dessas crianças é um fator de grande relevância para o processo de escolarização das mesmas, e que o papel exercido pelas professoras é de suma importância, tanto na adaptação dos recursos disponíveis, quanto no auxílio do desenvolvimento de relações interpessoais das crianças com TEA e seus colegas.

## REFERÊNCIAS

- AGRIPINO-RAMOS, C. S.; LEMOS, E. L. DE M. D.; SALOMÃO, N. M. R. (2019). Vivências Escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que Dizem as Crianças? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n.3, p. 453–468. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000300007>
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, Text Revision (DSM-5-TR)*, v.5, n.5, 2022. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Portugal. Edições 70 Ltda, 1997.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do sistema único de saúde*. 1 ed. Brasília, 2015. [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha\\_cuidado\\_atencao\\_pessoas\\_transtorno.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtorno.pdf)
- CAMARGO, S.P. H.; BOSA, C.A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v.21, n.1, p.65–74, 2009. <https://doi.org/10.1590/s0102-71822009000100008>
- CAMARGO, S.P. H.; SILVA, G.L. D.; CRESPO, R.O.; OLIVEIRA, C.R. D.; MAGALHÃES, S.L. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: Diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, 36, 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>

CANCELLA, C.A. C. *A importância da rotina para o autista no contexto escolar*. [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal de Minas Gerais], 2019. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33139>

FARIA, K.T.; TEIXEIRA, M.C. T. V.; CARREIRO, L.R. R.; AMOROSO, V.; PAULA, C.S. D. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, p.353, 2018. <https://doi.org/10.5902/1984686x28701>

GOMES, I. M. M.; SÁ, F. E. *Conhecimento de professoras e auxiliares de creche filantrópica sobre sinais do transtorno do espectro autista*. Artigo. [Graduação em Fisioterapia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza], 2018. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/39648>

GONÇALVES, R. B. *A presença de crianças diagnosticadas com autismo na rede pública de ensino: expectativas e opiniões de pais, professores e profissionais da saúde*. [Dissertação de Mestrado, Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos]. Repositório Institucional Universidade Federal de São Paulo, 2019. <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/59993>

GRACIOLI, M.M.; BIANCHI, R.C. Educação do autista no ensino regular: um desafio à prática pedagógica. *Nucleus*, v. 11, n. 2, p. 125-138, 2014. <https://doi.org/10.3738/1982.2278.989>. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. *Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm)

LEMOSE, E.L. D. M. D.; SALOMÃO, N.M. R.; AQUINO, F.D. S. B.; AGRIPINO-RAMOS, C.S. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal: Revista De Psicologia**, v. 28, n. 3, p. 351–361, 2016. <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1229>

OLIVEIRA, C.R. d. *Capacitação do profissional da educação infantil: Identificação precoce de sinais do transtorno do espectro autista* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho], 2017. [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151273/oliveira\\_cr\\_me\\_bauru\\_int.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151273/oliveira_cr_me_bauru_int.pdf?sequence=6&isAllowed=y)

SILVA, E. M.; OLIVEIRA, L. A. Autismo: como os pais reagem frente a este diagnóstico? *Unesc & Ciência*. v. 8, n. 1, p. 21-26, 2017. <https://periodicos.unesc.edu.br/acbs/article/view/12240>

SILVA, F. B.; ENDRES, M. C. A. G.; SANGALLI, M. T. O professor regente e o professor de apoio em sala de aula inclusiva. *Brazilian Journal of Development*. v. 6, n. 9, 2020. <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/16022/13121>

# A CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOB A ÓTICA DA PRÁTICA DOCENTE

Francinei Carvalho de Oliveira<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) representa uma modalidade educacional prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) com o objetivo de preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é um dos formatos pelas quais a EPT é ofertada no Brasil, estando em vigor no Brasil desde 2004, por meio da Lei n. 5154. Caracteriza-se, em suma, pela integração entre a educação técnica de nível médio e ensino médio de caráter propedêutico.

Em relação aos cursos integrados, cabe ressaltar que estes têm como objetivo geral a integração em todos os sentidos entre a Formação Profissional (Ensino Técnico) e a Educação Geral (Ensino Médio), de modo a aperfeiçoar o tempo e os esforços de professores e alunos e os recursos disponíveis, na mesma direção de trabalhar as competências de formação geral com as de formação profissional de tal modo que elas se complementam e se inter-relacionam.

Nesse sentido, a Educação Física (EF) é uma das disciplinas obrigatórias que compõem o currículo do Ensino Médio Integrado ao Técnico. Um dos pilares do ensino da EF, de acordo com a BNCC (2018), é a cultura corporal do movimento. Essa, por sua vez, se insere numa perspectiva crítico emancipatória, visto que a secularização das práticas esportivas representa uma ruptura com sistemas de crenças e exerce um impacto direto no tecido da civilização. Por meio da instituição esportiva, juntamente com o mercado e a mídia, é possível

<sup>1</sup> Mestrando em Educação Tecnológica (UFV). Professor (IFAM).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/4969522190189577>

direcionar mais efetivamente o foco e moldar comportamentos, tudo sob o pretexto da promoção da saúde e da ideologia do desempenho (Ghidetti, Rodrigues; 2020).

Assim, a cultura corporal pode colaborar com a formação do aluno mediante os desafios impostos pela ausência de algumas habilidades necessárias ao seu desenvolvimento em suas práticas de coordenação motora, visualização de espaços e deslocamento, potencializando o desenvolvimento de uma atividade mais prazerosa dos discentes.

Diante do exposto, neste estudo objetivamos verificar, a partir dos planos de ensino construídos por professores de Educação Física que atuam na Educação Profissional, como e se a cultura corporal se faz presente na sua prática pedagógica. Organizamos este capítulo da seguinte forma: iniciamos apresentando brevemente a Educação Profissional e como a Educação Física se insere nesta modalidade de ensino. Em seguida discutimos o conceito de Cultura Corporal do Movimento e o percurso metodológico da pesquisa.

Esperamos, com este estudo, possibilitar novos diálogos e discussões acerca das contribuições da cultura corporal do movimento para a formação integral do estudante, especialmente no contexto da educação profissional e tecnológica, haja vista ser essa formação um de seus objetivos.

## **CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) acompanha o ser humano desde tempos remotos, quando saberes e técnicas eram transferidos pela observação, pela prática e repetição (Manfredi, 2016). Para Moura (2008) o ano de 1809 pode ser considerado um marco na origem da educação profissional, quando um decreto do então Príncipe Regente cria o Colégio das Fábricas.

Muitas modificações foram realizadas ao longo da história, incluindo questões relativas ao currículo e a própria organização da educação profissional. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, a educação profissional deve ser desenvolvida de acordo com os seguintes cursos e programas: 1) formação inicial e continuada de trabalhadores; 2)

educação profissional técnica de nível médio e, 3) educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Depois, em 1997, a publicação do Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997) definiu os objetivos da educação profissional, suas formas de articulação, estruturação dos currículos, dentre outros aspectos. Foram ainda definidos os níveis da educação profissional (básico, técnico e tecnológico), bem como a possibilidade de certificação por competências como forma de aproveitamento de saberes.

No caso do Ensino Médio, este pode ser ofertado como Curso de Nível Médio Integrado ao Técnico no formato Concomitante, onde o curso técnico é oferecido no contraturno em que o aluno cursa o ensino médio, podendo ser cursado em outro estabelecimento de ensino. Já o Curso Técnico na forma Subsequente é destinado a quem já concluiu o ensino médio e deseja uma formação profissional técnica. Há ainda o formato Integrado, oferecido somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno.

A Lei nº 13.005/14 aprovou o Plano Nacional de Educação, onde uma das metas é a expansão da oferta de vagas na educação profissional técnica de nível médio. Nesse processo, destacam-se os argumentos sobre a importância da integração entre a formação humanística e profissional, é fundamental reconhecer a interconexão entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

A integração da formação humanística e profissional proporciona uma base sólida para o desenvolvimento pessoal e profissional, capacitando os indivíduos a compreenderem não apenas os aspectos técnicos de suas áreas, mas também as implicações éticas, sociais e culturais de suas práticas. Ao aliar conhecimentos humanísticos com competências profissionais, os profissionais estão melhor preparados para lidar com questões complexas de forma ética e responsável. (Silva; Henrique, Oliveira Neta, 2019).

Além disso, a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura promove a inovação e a criatividade, incentivando a colaboração entre diferentes áreas de conhecimento. Ao reconhecer a interdependência entre esses campos, abre-se espaço para soluções mais eficazes e sustentáveis para os desafios globais, ao mesmo tempo em que se preserva e valoriza a diversidade cultural.

Portanto, é essencial que as instituições educacionais e as organizações incentivem e promovam essa integração, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Ao fazê-lo, estaremos construindo um futuro mais inclusivo, inovador e humano, onde o conhecimento é visto como uma ferramenta poderosa para o progresso individual e coletivo.

Nesse contexto, entendemos que a Educação Física, enquanto disciplina que compõem o currículo da educação básica, pode contribuir com essa formação humanística quando pautada na cultura corporal do movimento, sobre a qual trataremos com mais detalhes nas seções seguintes.

## **A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO DISCIPLINA NO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

A legitimidade da Educação Física no âmbito escolar ocorreu por meio da LDB nº 9394/96 que no art. 26, §3 diz que “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar [...]” (BRASIL, 1996).

No contexto da Educação Física Escolar (EFE), González e Fensterseifer (2009) lembram que, a partir da metade do século passado, a Educação Física construiu uma ligação estreita com o esporte, sendo essa prática quase que hegemônica nessas aulas podendo, inclusive, ser possível confundir EFE com prática esportiva. Como contraposição à esportivização da EFE surgiu, entre as décadas de 1989 e 1990, o que ficou conhecido como movimento renovador da Educação Física.

Melo *et. al* (2021) afirmam que este movimento ficou caracterizado como uma busca na mudança no perfil da Educação Física e a sua promoção enquanto componente curricular, de modo que pudesse romper com a tradição da aptidão e esportivização.

Para Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017), faz-se necessário que, no contexto escolar, a Educação Física promova o diálogo da noção de corpo biológico com o corpo estético, em uma leitura ampliada de criticidade.

González e Fensterseifer (2009) contribuem nessa discussão questionando o lugar da Educação Física na escola, a qual tem, como uma de suas funções, inserir alunos no mundo sociocultural que a humanidade tem construído, objetivando incluí-lo no projeto, sempre renovado, da reconstrução desse mundo.

No âmbito da EPTNM, na modalidade Ensino Médio Integrado ao Técnico, a disciplina de Educação Física compõe o currículo das disciplinas comuns do ensino médio. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013), o currículo integrado determina que a formação geral e a profissional devem estar articuladas, o que pressupõe, de acordo com Boscatto e Bagnara (2022), que o processo formativo do aluno seja desenvolvido de modo a articular os saberes necessários à atuação profissional e tecnológica juntamente à compreensão das questões histórico-sociais que “se constituem no âmbito das ciências, da cultura, da tecnologia, das artes, da filosofia e do mundo do trabalho” (Boscatto e Bagnara, 2022, p. 4).

Quando pensamos na Educação Física como disciplina que compõem a EPTNM, Boscatto e Bagnara (2022) acrescentam que esta, quando pautada na cultura corporal de movimento, pode contribuir com a formação integral dos estudantes na medida em que as experiências de ensino oportunizem aos estudantes desenvolver uma visão e uma leitura crítica do mundo em diferentes tempos e dimensões da vida humana. Por isso, torna-se necessário aprofundarmos as discussões sobre a cultura corporal.

## **A CULTURA CORPORAL COMO ELEMENTO NORTEADOR NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Os termos Cultura do Movimento, Cultura Corporal, Cultura Corporal do Movimento são utilizados no campo da Educação Física e se referem ao mesmo conceito, porém, sustentados por concepções diferenciadas de mundo, ser humano e sociedade.

Para Bracht (1999), o termo “cultura corporal”, seja acompanhado de “movimento” ou não, é uma presença constante em diversos discursos, cada um atribuindo-lhe consequências pedagógicas distintas. Nesse sentido, é importante ressaltar que qualquer um desses termos

pode representar um novo foco na área da Educação Física, contanto que incorpore a dimensão cultural e promova a reflexão sobre a interconexão entre Educação Física, natureza e conhecimento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento produzido na década de 1990 com a intenção de uniformizar o currículo o país, já traziam a Educação Física como uma “área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento” (BRASIL, 1999, p. 29).

No caso do PCN do Ensino Médio, Gramorelli (2014) pondera que este traz uma concepção fundamentada na aptidão física e na saúde, mas adverte que o aluno deve possuir conhecimentos sólidos sobre a cultura corporal.

Darido *et al.* (2001) complementam a discussão articulando à cultura corporal a formação para a cidadania pois, ao elegê-la como eixo norteador do ensino, deve-se entender que a Educação Física escolar é responsável pela formação de alunos que sejam capazes de participar de atividades corporais adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade, bem como conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal. Além disso, para os autores, cabe à Educação Física, focada em uma formação cidadã, proporcionar aos alunos práticas capazes de fazê-los reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de melhoria da saúde coletiva.

## **PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

O estudo aqui apresentado pauta-se na abordagem qualitativa a qual, de acordo com Flick (2009), perpassa pelo interesse do investigador com relação aos significados atribuídos às coisas pelas pessoas, ou seja, a busca pela compreensão das diferentes perspectivas dos sujeitos sobre um determinado objeto/fenômeno, oportunizando que o pesquisador reflita a respeito da própria pesquisa e, assim, produza conhecimento.

Com o objetivo de verificar a inserção de elementos da cultura corporal do movimento na EPTNM, analisamos os planos de ensino

de 04 professores de Educação Física que atuam no primeiro ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em diferentes cursos. Esses professores têm entre 30 e 59 anos de idade, e atuam como professores há pelo menos 05 anos.

Fizemos, portanto, uma análise documental (FLICK, 2009). Os planos de ensino analisados foram construídos pelos participantes da pesquisa e devem estar em consonância com o Projeto Pedagógico de cada um dos cursos onde eles atuam. A título de manter a identidade desses professores em sigilo, nesse estudo eles estão designados pelas letras A (Professor A), B (Professor B), e assim sucessivamente.

Os participantes da pesquisa atuam em uma instituição pública multicampi com várias instalações localizadas no estado do Amazonas.

Os planos de ensino, de acordo com Libâneo (1994) trazem os objetivos e tarefas previstas no trabalho docente para o ano ou para um semestre. Neste documento devem constar os conteúdos a serem abordados e os desenvolvimentos metodológicos. Assim, verificamos os objetivos da disciplina que constam nos planos de ensino dos professores e a metodologia utilizada para o desenvolvimento das aulas, buscando identificar possíveis elementos que façam alusão à cultura corporal do movimento.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Quando observamos os planos de ensino construídos pelos participantes da pesquisa vimos que, ainda que os objetivos dos cursos tenham algumas diferenças entre si, eles apresentam como semelhança a proposta da formação humana integral, a qual representa um dos conceitos basilares da Educação Profissional. A formação integral considera as diversas dimensões que constituem a especificidade do ser humano, ou seja, “envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico” (Frigotto, 2012, p. 267).

No Quadro 01 apresentamos os objetivos do componente curricular Educação Física, as metodologias do ensino e conteúdo programático que constam nos planos de ensino dos participantes da pesquisa:

Quadro 01. Objetivos da disciplina de Educação Física, Metodologia de ensino e Conteúdo programático segundo os Planos de Ensino analisados.

Plano de Ensino	Objetivo do Componente Curricular	Metodologia de ensino	Conteúdo programático
<b>Docente A</b>	Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal reconhecendo, analisando e valorizando os aspectos sociais, éticos, afetivos, psicológicos e políticos envolvidos na cultura corporal do movimento, aprofundando os conhecimentos das diversas possibilidades de manter o corpo em movimento para obtenção e manutenção da saúde.	Aulas expositivas dialogadas, educação baseada em problemas práticas laborais, abordagens críticas e não críticas.	Fundamentos do futsal, jogos cooperativos. Ginástica calistênica, primeiros socorros, brincadeiras tradicionais e regionais. Iniciação ao nado crawl e costas.
<b>Docente B</b>	Ampliar os horizontes da cultura corporal, promovendo o desenvolvimento integral do discente em seus aspectos morais, éticos, estéticos, corporais, cognitivos, sócio afetivos e políticos, valorizando a pluralidade de ideias, a diversidade cultural e a relação do homem com seus semelhantes e com o meio.	Aulas práticas e teóricas, sala de aula invertida.	Jogos olímpicos e Paralímpicos (origem, história e evolução), modalidades adaptadas, histórias dos jogos, percepção do atleta, do torcedor e do telespectador. A influência da mídia nos eventos esportivos e culturais. O discurso da mídia sobre o esporte: vitória e derrota. Primeiros socorros; Construção corporal do corpo e mídia.; Educação Física, alimentação e saúde.

Plano de Ensino	Objetivo do Componente Curricular	Metodologia de ensino	Conteúdo programático
<b>Docente C</b>	<p>Solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos, regulando e dosando o esforço em nível compatível com as possibilidades, considerando que o aperfeiçoamento e desenvolvimento das competências corporais decorrem de perseverança e regularidade e devem ocorrer de modo saudável e equilibrado.</p> <p>Propiciar a compreensão da importância do controle sobre o próprio esforço físico e o direito ao repouso e lazer no trabalho.</p> <p>Conhecer, organizar e interagir no espaço de forma autônoma e reivindicar locais adequados pr promover atividades corporais.</p>	<p>Aulas expositivas, dinâmica de grupo, interpretação de textos;</p> <p>trabalho com orientação pedagógica: seminários, pesquisas de campo.</p>	<p>Teste de aptidão física para a saúde; Exercitando a capacidade aeróbia, muscular e flexibilidade.</p> <p>Aptidão Física para o desempenho esportivo.</p> <p>medida corporal; medidas antropométricas;</p> <p>Fundamentos do futsal, handebol.</p>
<b>Docente D</b>	<p>Proporcionar conhecimentos sobre os nados Crawl e Costas.</p> <p>Vivenciar a prática desportiva em ambiente escolar, através da natação.</p>	<p>Aula expositiva, dialogada, atividades em equipe.</p>	<p>Histórico da natação; pernada do nado crawl, braçada no nado crawl.</p>

Fonte: Planos de ensino nos participantes da pesquisa.

Ao observarmos os objetivos e conteúdo que constam nos planos de ensino analisados constatamos a supremacia das práticas esportivas, como jogos. O professor A, apesar de afirmar no objetivo do componente curricular buscar que seus alunos compreendam as diferentes manifestações da cultura corporal, o conteúdo programático está centrado a jogos, brincadeiras e primeiros socorros, não havendo clareza sobre a inserção de elementos da cultura corporal.

O docente B, ao trazer em seu plano de ensino conteúdos relativos à construção corporal presente nas mídias, aponta indícios de elementos da cultura corporal do movimento ao trazer à tona reflexões que tratam da expressividade e linguagem corporal, bem como discussões sobre o suposto “corpo perfeito” apregoado pela mídia e pelo imaginário social. No entanto, no plano de ensino do docente D há uma nítida prevalência da prática esportiva, ao centrar sua prática no ensino da natação. Nesse caso, observa-se uma inclinação em direção a uma abordagem tecnicista/esportivista no ensino dos esportes, caracterizada pela adoção de princípios típicos do ambiente esportivo institucional (Silva Ilha Hypólito, 2018.).

Isto posto, entendemos ser necessário repensarmos a formação inicial e continuada de professores de Educação Física de modo que se ampliem as discussões sobre a importância e necessidade da formação integral dos alunos e os caminhos que podem auxiliar o professor nesse processo de forma que a disciplina de Educação Física, em articulação com as demais disciplinas do currículo, possa colaborar no desenvolvimento da cidadania e da criticidade, sobretudo na Educação Profissional, a qual tem como um de seus princípios a formação humana integral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo objetivamos identificar se a prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam na Educação Profissional aponta indícios do desenvolvimento da cultura corporal do movimento. Esse conceito é basilar nos documentos curriculares para o ensino da disciplina e alinha-se diretamente à proposta de uma formação humana integral, que é um dos pressupostos da educação profissional.

Foram analisados os planos de ensino de 04 docentes e, nestes planos, foi possível constatar a supremacia das práticas esportivas e aptidão física, bem como pouca referência à cultura corporal. Essa constatação é fruto de uma formação de professores historicamente pautada no desenvolvimento das habilidades esportivas, motoras e com ênfase biologicista. Por isso, é necessário tecermos reflexões e ampliar os estudos sobre a formação dos professores de Educação Física de modo que essa possa ampliar os olhares dos professores para que ressignifiquem suas práticas. Nesse sentido, a cultura corporal do movimento pode ser um caminho promissor, haja vista que se centra na discussão de elementos sociais, culturais e históricos que permeiam a atividade física e a linguagem corporal.

Esperamos que este estudo possa suscitar novas pesquisas e reflexões acerca da importância da discussão sobre o trabalho docente do professor de Educação Física sobretudo aquele que atua na Educação Profissional, a qual tem na formação humana integral um de seus objetivos basilares.

## REFERÊNCIAS

BOSCATTO, Juliano Daniel; BAGNARA, Ivan Carlos. Educação Física no Ensino Médio Integrado: conhecimento e especificidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 44, p. e 003022, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/rbce.44.e003022>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 69-88, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005> Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: ensino fundamental**. Brasil, MEC/SEF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB - **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

DARIDO, Suraya Cristina et al. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 17–32, 2001. Disponível em: 10.11606/issn.2594-5904.rpef.2001.139482. Acesso em: 19 mar. 2024.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**: coleção pesquisa qualitativa. Bookman: São Paulo, 2009.

GARIGLIO, José Ângelo; ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares; OLIVEIRA, Cláudio Márcio. O “Novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 53-70, 2017.

GHIDETTI, Filipe Ferreira; RODRIGUES, Renata Marques. Cultura corporal de movimento em pauta: uma análise sobre o objeto de ensino da Educação Física como vetor dos processos de subjetivação com o corpo. **Motrivivência**, v. 32, n. 61, 2020.

GONZÁLEZ, Fernando, Jaime; FENSTERSEIFER Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não lugar” da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE** 2009;1(1):9-24.

GRAMORELLI, Lilian Cristina. **A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de Educação Física**: novas paisagens para um novo tempo. 2014. 189f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MELO, Ricardo et al. Intervenção de enfermagem e coping na transição para cuidador familiar. **Revista de Investigação & Inovação em Saúde**, v. 4, n. 1, p. 61-73, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.37914/riis.v4i1.119>. Acesso em: 19 mar. 2024.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de educação profissional e tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008. Disponível em: [rev\\_brasileira.pdf \(mec.gov.br\)](http://rev_brasileira.pdf(mec.gov.br)). Acesso em: 19 mar. 2024.

SILVA ILHA, Franciele Roos; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Esportivização da educação física escolar: um dispositivo e seus regimes de enunciação. **Movimento**, v. 22, n. 1, p. 173-186, 2016.

SILVA, Alyne Campelo; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento; OLIVEIRA NETA, Olívia Morais. A inter-relação entre trabalho, educação e formação humana: implicações na docência em Educação Profissional. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 1, p. e3381594, 2019.

SILVIA, Maria Manfredi. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

### **CLEBER BIANCHESSI**

Doutorando em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Mestre em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Especialização em Mídias Integradas na Educação (UFPR); Especialização em Gestão Pública (UFPR); Especialização em Desenvolvimento Gerencial (FAE Business School); Especialização em Interdisciplinaridade na Educação Básica (IBPEX); Especialização em Saúde para Professores do Ensino Fundamental e Médio (UFPR). Graduação em Administração de Empresas (UNICESUMAR). Graduação em Filosofia (PUC-PR), Sociologia (PUC-PR) e História (PUC-PR).

E-mail: [cleberbian@yahoo.com.br](mailto:cleberbian@yahoo.com.br)

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

alunos com TEA 91–93, 95–96  
aprendizagem significativa 68  
aprimoramento pedagógico 10  
atividade física 115  
atividades teórico-práticas na  
pandemia 9  
atuação de professoras 91  
aulas *on-line* 12–15  
aulas remotas 12

## B

bioacumulação 70  
BNCC 66, 81–82, 84, 89, 105, 115

## C

caminho promissor 115  
campo associado 41, 43  
ciclos biogeoquímicos 70  
componentes curriculares 9–10  
comunicadores 29  
conhecimentos prévios 33, 70–71,  
74, 77  
Conselho Nacional de Saúde 11  
construção dos conteúdos 45  
cultura corporal 105–106, 108–112,  
114–116  
Cultura do Movimento 109

## D

desenvolvimento integral 81,  
83–84, 88–89, 108, 112  
Direitos Humanos 9  
discurso jornalístico 35, 39, 43, 47  
diversidade de estudantes 9

## E

ecossistemas 26, 70–73  
educação especial 9–12, 15,  
103–104  
educação física 105–106, 108–112,  
114–116  
educação profissional 10, 16–17,  
105–108, 111, 114–116

elementos sociais 115  
ensino de zoologia 27–31, 34  
espaço acadêmico virtual 14  
Estatuto da Criança e do Adoles-  
cente 81, 89  
exploradores 29

## F

formação inicial 9–10, 15–16, 27,  
106, 114  
formador de opinião 42  
formar cidadãos 9  
Foucault 35–37, 40–47, 53, 65

## G

gamezoo 27  
gestão da aprendizagem 17, 22–23,  
26  
governamentalidade 53

## H

habilidades esportivas 115

## I

implicações éticas 107  
informações discursivas 41  
interações ecológicas 67–68, 70–75,  
79–80  
*Internet of things* 19

## J

jornalismo 35–37, 40, 42, 44–47

## L

legitimação ou dissonância 42  
legitimidade do sujeito 42  
linguagem corporal 87, 91, 114–115  
ludicidade 81

## M

magnificação trófica 70  
materialidade do discurso 40, 42  
materialidade específica 41, 43  
movimento na disciplina 105  
mulher trabalhadora 13

multiculturalismo 50

## P

papel da mulher 40  
pedagogias antirracistas 50  
Plano Nacional de Educação 107  
pluralidade de manifestações 110  
políticas educacionais 81–83, 89  
políticas públicas 9, 82  
pós-estruturalista 53  
pós-moderno 53  
prática docente 10, 34, 52, 84,  
86, 105  
práticas esportivas 105, 114–115  
primeira infância 81–82, 84, 89  
procedimento metodológico 35  
procedimentos de exclusão 41  
processo de escolarização 52, 64,  
103  
Projeto Pedagógico 83–84, 111  
proposta gamificada 27

## Q

qualificação profissional 13  
quarta revolução industrial 17,  
19–21  
questões de gênero 40

## R

robótica avançada 19

## S

seqüência de ensino 67  
seqüências de ensino investigati-  
vas 68  
socializadores 29  
sucessão ecológica 70

## V

veículo jornalístico 42  
vigilância 37, 47

## Z

Zoologia 27–34

ISBN 978-65-5368-391-4



Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 [www.editorabagai.com.br](http://www.editorabagai.com.br)

 [/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

 [/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

 [contato@editorabagai.com.br](mailto:contato@editorabagai.com.br)