ANAIS
28ª SEMANA DE PEDAGOGIA
26, 27 e 28 de Novembro de 2025



28ª SEMANA DE PEDAGOGIA

PEDAGOGIAS DA DIVERSIDADE

AMAZÔNIA EM (RE)EXISTÊNCIA

ISBN nº 978-65-01-98833-7

ORGANIZADORES
Andrya Raisa Gomes de Brito
Luana Lima Alves
Maria Joelma dos Santos

REALIZAÇÃO: AGORA Centro Acadêmico de Pedagogia UFAM
APOIOS: FACED | UFAM Faculdade de Educação; UFAM; FAPEAM; PPGE Programa de Pós-graduação em Educação; revista Amazônida; CAPED

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM

REITORA
Tanara Lauschner

VICE-REITOR
Geone Maia Corrêa

DIRETOR DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Profº. Dr. Cláudio Gomes da Victória

PRESIDENTE DO CENTRO ACADÊMICO DE PEDAGOGIA
Maria Joelma dos Santos

COORDENAÇÃO GERAL 28° SEMAPE
Andrya Raisa Gomes de Brito
Luana Lima Alves
Maria Joelma dos Santos

Equipe – 28° SEMAPE

Coordenação Geral

Andrya Raisa Gomes de Brito
Luana Lima Alves
Maria Joelma dos Santos

Organizadores

Edmar Michiles Lopes
Elclis Araujo da Silva
Emmeny Victoria das Chagas Uchoa
Fabiano Silva da Silva
Gabrielly Rodrigues Pereira
Luana Lima Alves
Maria Joelma dos Santos
Samira Vilhena do Nascimento

Monitores

Adailton Soares de Souza Júnior
Adriane Monteiro Pereira
Alice Alves Pena dos Santos
Alicia Sarmento Rabelo
Ana Clara da Silva
Ana Júlia da Silva Aires
Ana Júlia Torres da Cruz
Aryane Soares da Silva
Bruna Rafaela Feijão Maquiné
Camila Rebeca Mota Gandra
Carolina Rayane Corrêia Braga
Catharine Silva Souza
Christian Brandão Ramos
Clissiane da Silva Tenazor
Daniel Nascimento de Medeiros
Dayana Carvalho de Freitas
Deyse Nery de Souza
Douglas Otto de Souza Santos
Elen Raquel Nabor de Melo
Elclis Araujo
Esther Laborda Coelho
Evelyn Araujo Lopes
Evelyn Sousa Silva
Franciele de Sousa Pereira
Francisca Luanne da Silva Nascimento
Gabriel Batista Gusmão
Gabrielly Souza de Matos
Giovanna Seixas
Iris Silva de Vasconcelos
Izabele Aimee Ferreira Pereira
Jeniffer Moraes Gonçalves
Jeniffer Sodré Parente
Jessyca Valeska da Costa Araújo
Joelis Victoria Coronado León
Joicileni Passos de Lima
Josué Gustavo Guimarães de Lima
Julia Sakamoto Sousa
Juliana Jennifer Gloria Ferreira
Kamilly Ribeiro da Silva
Karoline dos Santos Silva
Kerolayne Alves Marques
Kethlen Moura da Silva
Laiza Correa Marinho
Larissa Ipuchima da Silva
Larissa Milena Carvalho Costa
Letícia Emanuella da Cruz Santos
Letícia Fernandes Andrade
Lincoln Kauan Santos de Souza
Lucas Batista Coelho
Maciliana de Souza Bezerra
Maria Clara Souza Souto
Maria Fernanda Lima Rodrigues
Maria Luysa de Oliveira Cardoso
Mariana da Silva Nogueira
Maynara Pessoa do Nascimento
Nayra Lívia Sousa Bandeira
Paloma Leal Bentes
Pamela Cristiny da Silva Santos
Pâmela Paes Pereira
Rafael Gonçalves da Paz
Raiane Reis Monteiro
Raissa Pereira Candido
Raquel Araújo Castilho
Rayanny Ramos dos Santos
Rosely Macedo da Silva
Rosina Gabrielly Carvalho Araújo Moura
Sabrina Maria do Nascimento Mendes
Samuel Lisboa Soares
Sarah Andressa Barbosa Brasil
Suzane Pena Alfaia
Tais de Souza Cunha
Taynara Cordovil da Silva
Thiago Ruiz Vieira
Vanessa Kelly de Almeida Batista
Yara Janja Mendes Pauk

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adan Renê Pereira da Silva

Alexandre Rodrigo Teixeira Alecrim

Antônia Mara Raposo Diógenes

Dayse da Silva Albuquerque

Fabiana de Freitas Pinto

Felipe da Costa Negrão

Jonatha Daniel dos Santos

Lucas Antunes Furtado

Marinês Viana de Souza

Márcio de Oliveira

Raimundo Sidnei dos Santos Campos

Sumário

APRESENTAÇÃO 7

EIXO 1 - FUNDAMENTOS DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA EDUCAÇÃO 8

NEOLIBERALISMO ESCOLAR COMO EXPRESSÃO DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL: FUNDAMENTOS, DISPUTAS E IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ NA AMAZÔNIA 9

INTEGRAÇÃO ESCOLA-NATUREZA EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE DA CIDADE DE MANAUS-AM 20

EIXO 2 - TRABALHO PEDAGÓGICO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO 28

(IN)SATISFAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR BIOECOLÓGICO SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MANAUS-AM 29

EIXO 3 - CONTEÚDOS, METODOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ... 43

O BRINCAR HEURISTICO NA CRECHE: A CRIATIVIDADE COMO CHAVE POTENCIALIZADORA DA FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA 44

DO FIO D'ÁGUA AO CUIDADO COM A VIDA: ANCESTRALIDADE E SABERES DAS ÁGUAS MANAUARAS COM BEBÊS DA CRECHE EDITH PORTO 49

TERRITÓRIOS DO BRINCAR ENTRE A NATUREZA E AS TELAS: REFLEXÕES SOBRE O FENÔMENO EDUCATIVO NA INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA 57

CULTURA NA ESCOLA: A LITERATURA REGIONAL COMO FERRAMENTA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA AMAZÔNIDA 66

SAÚDE E MOVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: A EXPERIÊNCIA DO RUN BABY NA CRECHE MUNICIPAL MANUEL OCTÁVIO RODRIGUES DE SOUZA, MANAUS (AM) 78

EIXO 4 – EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES 86

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTO E A IMPORTÂNCIA DA DIMENSÃO AFETIVA NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA 87

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MANAUS/AM: REFLEXÕES ENTRE EDUCAÇÃO E EVASÃO 92

INCLUSÃO DIGITAL NA TERCEIRA IDADE: IDOSOS VIVENCIANDO UM NOVO PARADIGMA TECNOLÓGICO 98

O MOVIMENTO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DO AMAZONAS (MEIAM): ORGANIZAÇÃO, PROTAGONISMO E IMPACTOS NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA INDÍGENA 110

SABERES DA FLORESTA: EXPERENCIANDO NA CRECHE OS RECURSOS FITOTERÁPICOS DA CULTURA MUNDURUKÚ NO RIO AMAZONAS 120

INTERDISCIPLINARIDADE, HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO CONTEXTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM MANAUS 126

QUANDO A AVENIDA VIRA ESCOLA: O SAMBA - ENREDO COMO LINGUAGEM INTERDISCIPLINAR DE APRENDER E RESISTIR 132

EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR: O BOI-BUMBÁ COMO MEIO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE A AMAZÔNIA NAS ESCOLAS 145

O CORPO AMAZÔNIDA E SUA EXISTÊNCIA: NARRATIVA SOBRE SER PROFESSOR GAY NO CAMPO DA PEDAGOGIA 151

RODA DE LEITURA NA ESCOLA COMO PRÁTICA INCLUSIVA NO ENSINO MÉDIO 160

ACOPLAMENTO TECNOLÓGICO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM UMA CRIANÇA COM TEA NO NEPPD/FACED/UFAM 164

EIXO 5 - ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 175

O SER DOCENTE EM FORMAÇÃO: PERSPECTIVA FREIREANA A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID 176

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM TEMPO INTEGRAL (EETI) DA REDE PÚBLICA DO AMAZONAS. 184

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EM UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA..... 196

VIVÊNCIAS PSICOMOTORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PSICOMOTRICIDADE COMO PRÁTICA FORMATIVA NA INFÂNCIA E DOCÊNCIA AMAZÔNICA 201

APRESENTAÇÃO

Com o tema central “Pedagogias da Diversidade: Amazônia em (Re)existência”, a 28° Semana de Pedagogia reuniu estudantes, professores, pesquisadores e profissionais da educação em um encontro que coloca no centro do debate a pluralidade de vozes e saberes que constituem a Amazônia. A programação do evento foi marcada por reflexões e diálogos sobre a importância da educação na valorização da diversidade, da inclusão e da justiça social, discutindo de que forma a prática pedagógica pode enfrentar as desigualdades históricas e contribuir para a construção de uma sociedade mais equitativa.

EIXO 1 - FUNDAMENTOS DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA EDUCAÇÃO

NEOLIBERALISMO ESCOLAR COMO EXPRESSÃO DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL: FUNDAMENTOS, DISPUTAS E IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ NA AMAZÔNIA

Maewen Ramires Barroso
Marcos Vinícius da Silva Goulart
E-mail: maewen.barroso@ufam.edu.br

EIXO 1 - FUNDAMENTOS DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA EDUCAÇÃO.

Financiamento: Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

Resumo: Este artigo analisa o avanço da racionalidade neoliberal no campo educacional amazônico, enfatizando os fundamentos teórico-críticos das Ciências Humanas que permitem compreender suas implicações para a formação cidadã. Partindo do entendimento do neoliberalismo como uma governamentalidade produtora de subjetividades concorrenciais, discute-se como a escola é reconfigurada por valores de eficiência, meritocracia e empreendedorismo, tensionando sua função social e pública. Com base em pesquisa bibliográfica e documental, demonstra-se que, na Amazônia, essa racionalidade assume contornos específicos, aprofundando desigualdades históricas e contribuindo para processos de epistemicídio que desvalorizam saberes tradicionais e coletivos. A análise de documentos como a BNCC e o Novo Ensino Médio, articulada a estudos recentes sobre juventudes amazônicas, revela que a cidadania é deslocada para uma lógica individualizante de gestão de riscos, restringindo práticas democráticas e ampliando mecanismos de exclusão para populações indígenas, ribeirinhas e periféricas. Conclui-se pela necessidade de reafirmar a escola como espaço plural, crítico e resistente às racionalidades que reduzem a educação a um dispositivo de performatividade econômica.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Educação Amazônica; Racionalidade Neoliberal; Formação Cidadã.

INTRODUÇÃO

O neoliberalismo, entendido como racionalidade política, extrapola o campo econômico e se infiltra em todas as dimensões da vida social, configurando modos de ser, pensar e agir. Foucault (2008) demonstra que essa racionalidade funciona como uma forma de governamentalidade que transforma os sujeitos em empreendedores de si, submetendo a existência à lógica da concorrência e, atualmente, do desempenho e da gestão individual de riscos. Nessa direção, Dardot e Laval (2016) apontam que o neoliberalismo institui uma nova razão do mundo, reorganizando práticas sociais e moldando subjetividades, de modo que até mesmo a educação passa a ser tratada como serviço e não como direito. Sob o império dessa racionalidade, a escola é progressivamente reconfigurada para operar sob a égide da eficiência, da meritocracia e da competitividade, o que tensiona sua função social de formação para uma cidadania crítica e democrática

No Brasil, tais processos se intensificam a partir da década de 1990, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, com políticas de abertura econômica, reformas gerenciais e fortalecimento da influência de organismos internacionais na formulação das políticas educacionais. A incorporação da linguagem da produtividade, da avaliação por desempenho e

ISBN nº 978-65-01-98833-7

da empregabilidade contribui para deslocar a educação de sua dimensão social para uma lógica economicista (Freitas, 2018).

Na Amazônia, entretanto, o neoliberalismo assume contornos específicos relacionados às desigualdades históricas da região, à presença de grandes corporações, à exploração de recursos naturais e à expansão do garimpo e da mineração ilegais (Melo, 2023). Esses processos impactam diretamente as juventudes amazônidas, especialmente as populações indígenas, ribeirinhas e periféricas, que experimentam formas acentuadas de precarização laboral e social. Raison e Albertini (2023) destacam que os jovens são os mais afetados, seja pela exigência física do trabalho precário, seja pelas condições de vulnerabilidade que enfrentam no cotidiano.

Nesse contexto, a escola pública, sobretudo no Ensino Médio, torna-se alvo privilegiado das reformas neoliberais, que a reconfiguram como espaço de produção de capital humano e treinamento para o mercado, enfraquecendo seu papel na formação cidadã e democrática. Para jovens indígenas, quilombolas e ribeirinhos, essa racionalidade impõe desafios adicionais: além de lidar com a desvalorização de seus saberes, muitos precisam migrar para centros urbanos para acessar a educação básica. Pesquisas realizadas na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Amanã (Pereira et al., 2022) evidenciam que a falta de oferta educacional no meio rural tem impulsionado migrações de jovens ribeirinhos, revelando o distanciamento entre políticas educacionais e realidades locais e ampliando mecanismos de exclusão.

Diante desse cenário, refletir sobre o neoliberalismo escolar na Amazônia significa compreender como essa racionalidade reconfigura o sentido da educação, seus sujeitos e sua função social. Assim, este estudo tem como objetivo analisar como a racionalidade neoliberal atravessa a escola pública amazônida e quais implicações isso produz para a formação cidadã das juventudes da região, considerando a diversidade cultural e as desigualdades históricas que a atravessam. Mais do que qualificação para o mercado, a escola deve ser concebida como espaço de construção de direitos, fortalecimento das identidades juvenis e valorização de saberes plurais. Mesmo atravessada por valores de competitividade e individualismo, ela também se constitui como espaço de resistência e produção de alternativas coletivas, fundamentais para a defesa da cidadania na Amazônia e para o enfrentamento da racionalidade neoliberal.

METODOLOGIA

Este artigo resulta de um processo contínuo de pesquisas desenvolvidas nos últimos anos no âmbito da Iniciação Científica, voltadas à compreensão do avanço do neoliberalismo na

ISBN nº 978-65-01-98833-7

educação brasileira e, mais recentemente, de seus impactos específicos na Amazônia. Trata-se de uma investigação bibliográfica e

documental (Gil, 2008), que articula autores clássicos e contemporâneos, documentos oficiais e produções acadêmicas recentes sobre educação amazônica.

O referencial teórico baseia-se sobretudo na concepção de racionalidade neoliberal desenvolvida por Foucault (2008), utilizada para analisar como políticas educacionais produzem subjetividades e modos de governamento. Dialogam ainda com autores como Dardot e Laval (2016) e pesquisas brasileiras que discutem neoliberalismo escolar, cidadania e Amazônia. Essa interlocução teórica orienta a formulação do problema e sustenta a análise crítica da realidade educacional do local.

No eixo documental, foram examinados a Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Novo Ensino Médio instituído pela Lei nº 13.415/2017 – a pesquisa não incorpora a Lei nº 14.945/2024, que reformulou a política, pois seu escopo se delimita à análise do modelo vigente durante o período de realização do estudo, e o Referencial Curricular Amazonense, compreendidos como discursos que expressam relações de poder e orientam práticas escolares. Também foram mobilizados artigos científicos e reportagens que discutem os efeitos dessas políticas sobre as juventudes indígenas, ribeirinhas, quilombolas e periféricas. A análise prioriza identificar como a racionalidade neoliberal reorganiza sentidos de cidadania na escola amazônida, evidenciando tensões, contradições e formas de resistência.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÃO

A racionalidade neoliberal ultrapassa a ideia simplificada de um compilado de reformas econômicas baseadas na liberalização de mercados e na retração do Estado. Ela funciona, sobretudo, como um modo de conduzir condutas, uma forma de governo que atravessa instituições, práticas e subjetividades. Foucault (2008), ao examinar a emergência do neoliberalismo como uma governamentalidade, mostra como o mercado deixa de ser apenas um espaço econômico e passa a atuar como princípio organizador da vida social. Dessa forma, o neoliberalismo não se limita a orientar políticas públicas: ele produz maneiras específicas de ser, agir e pensar (Foucault, 2002), incentivando comportamentos voltados à competição, ao desempenho quantificável e à autogestão empreendedora.

Wendy Brown (2018) aprofunda essa leitura ao argumentar que essa racionalidade desestabiliza os próprios pilares da vida democrática. Para a autora, o neoliberalismo opera um

ISBN nº 978-65-01-98833-7

deslocamento sutil, porém decisivo: o cidadão deixa de ser reconhecido como sujeito de direitos para tornar-se uma unidade de capital humano, responsável por gerir a si mesmo como empresa. A solidariedade coletiva e a justiça social cedem espaço ao cálculo, à eficiência e à responsabilização individual.

Se retomarmos a análise foucaultiana sobre o liberalismo como uma arte de governar que arbitra constantemente entre liberdade e segurança, é possível compreender como a racionalidade neoliberal aplicada ao campo educacional opera como uma gestão dos riscos sociais. Como afirma Foucault (2008, p. 90):

> O liberalismo é uma arte de governar que manipula fundamentalmente os interesses, mas ele não pode manipular os interesses sem ser, ao mesmo tempo, gestor dos perigos e dos mecanismos de segurança/liberdade, do jogo segurança/liberdade, que deve garantir que os indivíduos ou a coletividade fiquem o menos possível expostos aos perigos.

Essa realidade se intensifica na Amazônia, onde as juventudes plurais são atravessadas por vulnerabilidades históricas. Nesse território, a responsabilização individual, enfatizada por políticas que exaltam a "liberdade de escolha" em itinerários formativos, empreendedorismo juvenil e protagonismo meritocrático, encobre desigualdades estruturais profundas. Como analisa Harvey (2011, p. 76), "o sucesso e o fracasso individuais são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais", ou seja, desloca para o indivíduo aquilo que é, na verdade, resultado de dinâmicas sociais, econômicas e territoriais.

Nesse contexto, a noção de 'liberdade escolar' opera como um eficiente mecanismo de deslocamento discursivo. Problemas estruturais profundos, como os impactos do desmatamento, a precarização do trabalho e a exclusão histórica dos povos da região, são convertidos em questões de responsabilidade e escolha individual, mascarando as determinações socioterritoriais que as originam. O resultado é uma formação cidadã fragilizada, marcada pela internalização de valores de competição e meritocracia, que limita as possibilidades de resistência e silencia outras racionalidades amazônidas de viver, produzir e educar.

Nesse cenário, é importante considerar a própria especificidade amazônica. Como analisa Loureiro (2002), a história da região tem sido marcada por uma trajetória de perdas e danos, em que a Amazônia aparece como fonte inesgotável de riquezas exploradas em benefício da metrópole no passado e, mais recentemente, da federação e do capital internacional, sem que os ganhos retornem para a população local. Tal modelo, orientado por uma racionalidade economicista e dependente da lógica do grande capital, aprofunda desigualdades sociais,

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

desloca comunidades indígenas, ribeirinhas e caboclas, e destrói formas próprias de vida e saber. Em outras palavras, a Amazônia é historicamente tratada como território a ser domesticado e explorado, e não como espaço de produção de conhecimento e cidadania.

Essa desconexão entre o centro político e a realidade amazônica, como salientado outrora, se manifesta fortemente no campo das políticas educacionais contemporâneas. Um exemplo recente foi evidenciado pela reportagem *A secura do ensino indígena, publicada na Amazônia Real* (Ambrósio; Tukano, 2023), na qual se denuncia que, durante a segunda estiagem recorde em dois anos, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi mantido sem qualquer flexibilização de calendário para o Amazonas, apesar da mobilidade precária, dos rios secos e das semanas de aulas remotas impostas pela crise climática. Enquanto isso, no Rio Grande do Sul, também em situação extrema por conta das enchentes, houve ampliação do prazo de inscrição, isenção de taxas e reajustes logísticos significativos. A assimetria revela um padrão estrutural: políticas educacionais são projetadas "de fora para dentro", ignorando a geografia, a dinâmica dos rios e a diversidade dos povos amazônicos.

Esse desencontro entre políticas nacionais e contextos locais revela exatamente o que Foucault (2008) descreve como "gestão dos perigos": uma racionalidade que classifica certos territórios como riscos administráveis, e não como sujeitos de direitos. No caso amazônico, esse processo não apenas invisibiliza os impactos concretos das mudanças climáticas sobre estudantes indígenas e ribeirinhos, mas reafirma a ideia de que o sucesso educacional é responsabilidade individual, mesmo quando as condições materiais tornam o acesso à escola física simplesmente inviável.

Essa assimetria entre o que se decide no centro e o que se vive na Amazônia revela mais do que um problema de gestão: ela evidencia como a racionalidade neoliberal atravessa as políticas educacionais. Ao tratar tal território como espaço a ser adaptado, e não como produtor legítimo de saber, essa lógica reforça a mesma trajetória de exploração que Loureiro (2002) identifica na economia regional. Nesse sentido, a educação passa a operar como mecanismo de integração dos sujeitos a um modelo de desenvolvimento que, como afirma a autora, "desenraiza o homem e vem destruindo a natureza, sem alcançar os objetivos propostos" (p. 121). Em vez de fortalecer as culturas locais e ampliar direitos, privilegia-se o ensino orientado para competências empreendedoras, responsabilização individual e ajustamento às exigências do mercado. Esse processo aprofunda a condição de subalternidade histórica da região, pois desloca o sentido da educação: de prática social e política para ferramenta de autogestão de

ISBN nº 978-65-01-98833-7

riscos. A qualidade educacional, nesse enquadramento, transforma-se em promessa meritocrática, enquanto a cidadania é reduzida à capacidade de competir e performar.

A racionalidade neoliberal produz efeitos devastadores sobre os povos tradicionais, sobretudo quando articulada à mercantilização acelerada da natureza. O caso Yanomami, analisado por Raison e Albertini (2023), é exemplar: a promessa de lucro rápido tem sido mobilizada para seduzir jovens indígenas ao garimpo ilegal. Isso não pode ser lido como escolha isolada, mas como estratégia que rompe laços comunitários, fragmenta identidades coletivas e individualiza o sofrimento, corroendo, portanto, as bases políticas da resistência indígena.

Paralelamente, a neoliberalização da educação agrava profundamente essa conjuntura, atuando como uma expressão motriz da racionalidade governamental neoliberal. Ela opera uma dupla violência: a desvalorização sistemática dos saberes tradicionais e a promoção de um currículo orientado exclusivamente para as demandas do mercado. Essa lógica, que Santos et al. (2025) identificam como a "engrenagem da fábrica educativa do capital", transforma a escola em um "apêndice da organização econômica, orientada pela produtividade, pela competitividade e pela lógica da rentabilidade" (Laval, 2019, p. 55). Como bem sintetizam os autores, a escola, nesse modelo, deixa de ser um espaço de formação crítica para se tornar uma "extensão da fábrica", submetendo o tempo e a subjetividade à "lógica da quantificação, da objetividade instrumental e da rentabilidade pedagógica" (Santos et al., 2025, p. 19). Dessa forma, transcende-se a ideia de mera inadequação curricular para se revelar um epistemicídio ativo. Conforme Santos et al. (2025, p. 13), trata-se da "morte simbólica dos saberes indígenas que ocorre cotidianamente, de forma silenciosa e sistemática". Esse processo, ao deslegitimar os sistemas de conhecimento tradicionais, fragiliza os alicerces da resistência coletiva e ameaça a continuidade ontológica dos povos originários.

Nesse viés, dentre tantos outros problemas, o aparato escolar neoliberal também contribui para a erosão do sentimento de pertencimento e da identidade cultural entre a juventude (Santos et al., 2025). Este processo corrói os alicerces de uma formação cidadã crítica, substituindo-a pela formação de um *homo economicus* (Foucault, 2008), voltado para a lógica da competição e do consumo. É a materialização do questionamento profundo de Krenak (2019, p. 25): "[...] para que ter cidadania, alteridade, estar no mundo de maneira crítica e consciente, se você pode ser um consumidor?". Essa lógica, como aponta o autor, "dispensa a experiência de viver numa terra cheia de sentido", o que se manifesta tragicamente no fato de que a educação neoliberal

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

frequentemente direciona os jovens para atividades que exploram e degradam seus próprios espaços de vida, tornando-se um instrumento de assimilação e violência epistêmica.

É importante destacar que a racionalidade neoliberal não ingressa na escola de modo direto ou abertamente declarado. Ao contrário, ela atua por meio de um modo de governar, que atravessa tanto as estruturas mais amplas quanto o cotidiano das relações escolares, orientando práticas e subjetividades para parâmetros mercadológicos. Isso se evidencia no crescente empresariamento da gestão escolar, marcada pela centralidade de indicadores, metas e produtividade (Freitas, 2018), e também nas relações pedagógicas, cada vez mais atravessadas por estímulos à competição, em detrimento de valores como cooperação, solidariedade e construção coletiva.

No plano das políticas, esse movimento se legitima por discursos que prometem autonomia e protagonismo juvenil, especialmente em reformas como o Novo Ensino Médio. A retórica da "flexibilidade" e da "escolha" acaba, entretanto, limitando o percurso formativo às urgências do mercado, fragmentando saberes e fragilizando áreas essenciais da formação humanística. Como alertam Libâneo et al. (2012, p. 126):

> [...] procura-se reproduzir a lógica da competição e as regras do mercado, com a formação de um mercado educacional. Busca-se a eficiência pedagógica por meio da instalação de uma pedagogia da concorrência, da eficiência e dos resultados.

Do mesmo modo, documentos estruturantes como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) expressam, ainda que de forma difusa, essa mesma orientação. Suas diretrizes enfatizam competências e habilidades ajustadas às demandas de empregabilidade, contribuindo para deslocar a educação de um direito social para um serviço voltado à formação de "personalidades empregáveis". O resultado é um processo que mina a dimensão crítica da escola e reduz seu papel emancipatório. Como sintetiza Laval (2004, p. 43):

> Essa "lógica da competência", dando mais prioridade às qualidades diretamente úteis da personalidade empregável do que a conhecimentos realmente apropriados, mas que não seriam necessariamente e imediatamente úteis economicamente, comporta um sério risco de desintelectualização e de desformalização do processo de aprendizagem.

Nessa conjuntura, a escola se configura, paradoxalmente, como uma rota de fuga e uma armadilha para a juventude amazônica. Diante da realidade brutal do extrativismo predatório, do garimpo ilegal e da precarização da vida, a educação emerge como a principal instituição estatal capaz de oferecer um horizonte alternativo de futuro, sendo percebida como um passaporte para escapar de um destino aparentemente inevitável. No entanto, ao adentrar esse caminho, o jovem depara-se com uma instituição cuja lógica foi sequestrada pela mesma

ISBN nº 978-65-01-98833-7

racionalidade neoliberal da qual ele busca fugir. Em vez de emancipação, o jovem depara-se com um projeto pedagógico que, ao priorizar a formação de capital humano em detrimento da formação cidadã, acaba por incentivar uma fuga individualista. Esta, por sua vez, fragiliza os laços comunitários e promove um epistemicídio silencioso, na medida em que subalterniza os saberes tradicionais em favor de competências estritamente mercadológicas (Santos et al., 2025). Dessa forma, a rota de fuga transforma-se em um circuito fechado: prepara o indivíduo para servir ao mesmo sistema exploratório que devasta seu território, tornando a escola não um espaço de libertação, mas um mecanismo de assimilação e reprodução das desigualdades que pretendia combater.

É essencial levar em consideração, também, a implementação de modelos educacionais homogêneos, planejados de fora para dentro, que nada mais são do que a materialização de uma racionalidade que visa muito mais do que a simples reformulação de currículos; ela busca a produção de uma subjetividade específica. Esta lógica trabalha duplamente: além de desconsiderar as profundas diferenças econômicas e regionais, como evidencia a complexa e conturbada implementação do Novo Ensino Médio em contextos amazônicos carentes de infraestrutura básica e acesso digital (Nogueira et. al. 2024), ela instaura uma nova norma de conduta no cerne da vida escolar. Dardot e Laval (2016, p. 16) capturam a essência desse processo ao argumentarem que:

> Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa.

Na escola, isso se traduz na pedagogia das competências, na meritocracia exacerbada e na naturalização do fracasso individual, que obscurece as causas estruturais da desigualdade. O resultado é a corrosão do senso de coletividade e a instalação de uma lógica de guerra de todos contra todos, desde a mais tenra idade. Portanto, o impacto do neoliberalismo transcende a esfera material da falta de recursos. Como os mesmos autores advertem:

> O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos" (Dardot; Laval, 2016, p. 16).

Dessa forma, a escola deixa de ser um espaço de proteção e formação crítica para se tornar um aparelho de modelagem de condutas, onde se aprende, acima de tudo, a competir e a se ver

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

como um empreendimento isolado, desarmando assim qualquer potencial de resistência coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida evidencia que a racionalidade neoliberal, ao instaurar-se como "nova razão do mundo" (Dardot; Laval, 2016), redefine profundamente o papel da escola na Amazônia. Longe de promover uma educação libertadora, esse paradigma desloca o sentido da formação para a construção de sujeitos empreendedores, responsabilizados individualmente por seus êxitos e fracassos (Libâneo et al., 2012), enquanto silencia as desigualdades históricas e territoriais que estruturam a região.

Nesse movimento, reformas educacionais, diretrizes curriculares e modelos de gestão passam a operar segundo critérios de eficiência e empregabilidade, produzindo a erosão da cidadania, a desvalorização dos saberes tradicionais e o enfraquecimento dos laços comunitários. A promessa de modernização, portanto, tem custado caro: reduz o horizonte educativo a métricas produtivistas e compromete a possibilidade de uma formação crítica, plural e enraizada nos territórios.

No entanto, apesar da força dessa racionalidade, ela não encontra um terreno completamente dócil. A Amazônia é também lugar de resistência, onde estudantes, educadores, movimentos indígenas e organizações de base disputam cotidianamente o sentido da escola. Em meio às tensões, emergem práticas pedagógicas que afirmam a interculturalidade, o território e os saberes comunitários como fundamentos de uma educação que se recusa a ser mera extensão do mercado.

Conclui-se, portanto, que o desafio central ultrapassa em muito a simples adequação de políticas educacionais no interior do marco neoliberal. Impõe-se, antes, a necessidade de questionar radicalmente os próprios fundamentos desse modelo, desnaturalizando sua razão de ser, seus efeitos sobre a educação e os territórios. Defender uma escola-território, e não uma escola-empresa, é afirmar que outro projeto educativo é possível: um que fortaleça a vida, reconheça a pluralidade amazônida e sustente formas de existir que escapam à lógica do lucro. É nesse campo de disputas que reside a possibilidade de um futuro digno para as juventudes amazônidas e para a própria Amazônia.

REFERÊNCIAS

AMBRÓSIO, N.; TUKANO, P. A secura do ensino indígena. **Amazônia Real**, 17 dez. 2024. Disponível em: https://amazoniareal.com.br/especiais/ensino-indigena/. Acesso em: 20 set. 2025

ISBN nº 978-65-01-98833-7

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

BRASIL. **Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: [dia mês ano].

BROWN, W. **Cidadania Sacrificial**: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Tradução de Juliane Bianchi Leão. Coordenação editorial de Laura Erber. São Paulo: Zazie Edições, 2018. (Coleção Pequena Biblioteca de Ensaios).

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. 5. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

FOUCAULT, M. Aula de 21 de março de 1979. In: FOUCAULT, Michel.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018

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

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense:** Ensino Médio. Manaus: Secretaria do Estado de Educação e Desporto, 2020. Disponível em: http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/RCA-Ensino-Medio.pdf. Acesso em: 14 abr. 2023.

HARVEY, D. **O neoliberalismo:** história e implicações. São Paulo: Loyola, 2011..

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 05 fev. 2024

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo** (1 ed.). São Paulo: Companhia das Letras. 2019.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mana Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, V. R. Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re)construir. **Estudos Avançados**, v. 16, n. 45, p. 107–121, maio 2002.

MELO, H. N. M. C. O Desenvolvimento para Amazônia na Concepção Neoliberal: análise teórica de contradições e conflitos socioambientais partir do contexto histórico-jurídico-político. **Revista Brasileira de Filosofia do Direito**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 40–58, jul./dez. 2022. Acesso em: 03 set. 2025.

Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008a. p. 329-363.

NOGUEIRA, S. C. C. *et al*. Tensionamentos, disputas e implicações educacionais do novo Ensino Médio nas amazônias. **Revista Ponto de Vista**, Viçosa, MG, v. 13, n. 2, p. 1-21, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/rpv.

PEREIRA, H. C. *et al*. Migração rural-urbana por demanda educacional no Médio Solimões, Amazonas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270029, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

RAISON, V.; ALBERTINI, J. Nas terras Yanomami, jovens indígenas estão deixando suas aldeias para trabalhar no garimpo ilegal. **Mongabay**, [S. l.], 26 jan. 2023. Disponível em: https://brasil.mongabay.com/2023/01/nas-terras-yanomami-jovens-indigenas-estao-deixando-suas-aldeias-para-trabalhar-no-garimpo-ilegal/. Acesso em: 05 set 2025.

SANTOS, A. N. S. *et al*. Educação escolar indígena – a disputa entre o saber dos povos ancestrais e a engrenagem da fábrica educativa do capital. **ARACÊ**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 5, p. 23039–23078, maio 2025. DOI: https://doi.org/10.56238/arev7n5-128. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3561. Acesso em: 04 set. 2024.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

INTEGRAÇÃO ESCOLA-NATUREZA EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE DA CIDADE DE MANAUS-AM

Glenda dos Santos Luniere
Dayse da Silva Albuquerque (Orientadora)
E-mail: glendaluniere15@gmail.com

EIXO 1 - FUNDAMENTOS DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA EDUCAÇÃO.
Financiamento: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Resumo: As escolas públicas apresentam, com frequência, limitações físicas e estruturais que dificultam a inserção de áreas verdes no ambiente escolar. Dando continuidade ao projeto "Conexão com a natureza em ambientes escolares da educação básica no Brasil" (CNPq- Edital 40/2022), a pesquisa buscou compreender as estratégias utilizadas por escolas situadas em contextos vulneráveis para promover experiências pedagógicas que envolvem o contato com a natureza. As entrevistas realizadas com os docentes indicaram que embora reconheçam a relevância de desenvolver consciência ambiental desde a infância, as carências de infraestrutura como falta de espaços naturais ou permeáveis representam um obstáculo à implementação de práticas educativas integradas à natureza. Apesar dessas limitações, os professores demostram iniciativas ao sugerir melhorias e possibilidades de incorporar elementos naturais ao currículo e às atividades escolares. Com base nos dados obtidos propõem-se ações voltadas ao fortalecimento da relação entre educação e natureza, de modo a ampliar as vivências pedagógicas e contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Infraestrutura Escolar; Educação Ambiental; Práticas educativas; Formação docente.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte da inquietação gerada por estudos que evidenciaram desigualdades no acesso à natureza entre escolas públicas e privadas de Manaus-AM. Enquanto as instituições particulares costumam dispor de ambientes mais arborizados e interativos, as escolas públicas enfrentam limitações físicas e estruturais que dificultam a presença de áreas verdes em seu cotidiano. Essa desigualdade refletem tanto as diferenças entre gestões quanto condições urbanas dos territórios onde as escolas estão inseridas, frequentemente marcados por alta densidade populacional e escassez de infraestrutura verde.

Em muitos casos, as escolas públicas funcionam em prédios alugados ou adaptados, priorizando a quantidade de salas em detrimento da qualidade dos espaços de convivência e aprendizagem. Essa organização reforça afastamento dos alunos da natureza, transformando a escola em um ambiente excessivamente fechado e pouco acolhedor. Embora educação ambiental seja valorizada nos discursos pedagógicos, sua efetivação é comprometida pela falta de planejamento e de políticas públicas voltadas à integração entre natureza e educação.

Além disso, a utilização dos espaços escolares pode variar mesmo em contextos semelhantes, sendo fortemente influenciada pelas decisões da gestão, pelas práticas pedagógicas e pelo envolvimento da comunidade. Como aponta Carvalho (2005), as

ISBN nº 978-65-01-98833-7

oportunidades educativas emergem da apropriação dos espaços pelos sujeitos, ainda que em condições físicas limitadas. Essas dinâmicas impactam a qualidade dos ambientes escolares e o acesso das crianças à natureza, perpetuando desigualdades socioambientais que ultrapassam os muros da escola. Desse modo, a pesquisa buscou fomentar uma nova perspectiva no campo educacional, em que a relação entre escola e natureza seja compreendida como um pilar essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes, independentemente do contexto socioeconômico em que estejam inseridos.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, descritiva e transversal, voltada à compreensão das relações entre escola e natureza no contexto da educação pública. Conforme destaca Tozoni-Reis (2009), a pesquisa qualitativa busca compreender e interpretar os fenômenos sociais em sua complexidade, priorizando os significados e contextos em que ocorrem. Nesse sentido, Rey (2005) reforça que esse tipo de investigação é um processo dinâmico e interativo, no qual pesquisadores e participantes constroem conjuntamente o conhecimento, indo além da simples coleta de dados.

O estudo foi realizado em duas escolas públicas da zona leste de Manaus (EF02 e EF03), ambas participantes da etapa anterior do projeto nacional *"Conexão com a natureza e comportamento ecológico em ambientes escolares da educação básica no Brasil"* (CNPq – Edital 40/2022). Os resultados obtidos em 2023 serviram de base para esta nova fase, voltada à construção de estratégias colaborativas para a integração de elementos naturais ao espaço escolar.

A EF02, que atende da Educação Infantil ao 5º ano, foi recentemente transferida de um prédio alugado para uma estrutura própria, com área de 863 m² distribuída em três pavimentos. O espaço é predominantemente cimentado e dispõe de poucos elementos naturais. Já a EF03, pertencente à rede estadual, atende do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio em tempo integral, em uma área de 9.431 m² com alguns elementos verdes, como árvores frutíferas, palmeiras e vasos de plantas, embora grande parte do solo também seja pavimentada.

Durante as visitas, foram apresentadas às equipes docentes sínteses dos dados da fase anterior, incluindo croquis dos espaços e análises ambientais baseadas em cinco categorias de elementos: **verdes** (vegetação e fauna), **azuis** (contato com a água), **amarelos** (terra e pedras), **marrons** (áreas pavimentadas) e **vermelhos** (artefatos recreativos) (Albuquerque et al., 2024).

ISBN nº 978-65-01-98833-7

A partir dessa devolutiva, elaboraram-se perguntas norteadoras que estimularam o diálogo com os professores sobre mudanças, estratégias e possibilidades de integração da natureza ao ambiente escolar e ao currículo. As respostas e reflexões compartilhadas contribuíram para compreender as potencialidades e limitações enfrentadas pelas escolas, além de destacar o papel da comunidade escolar na construção de espaços educativos mais naturais e acolhedores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa foram obtidos a partir de entrevistas realizadas com professores de duas escolas participantes, nos meses de abril e maio de 2025. As discussões abordaram aspectos relacionados aos espaços externos das instituições, buscando despertar na comunidade escolar uma percepção mais sensível sobre os ambientes naturais e sua influência no processo de ensino e aprendizagem. A condução das entrevistas variou conforme as particularidades de cada escola, respeitando suas rotinas e tempos pedagógicos.

Na escola EF03, as entrevistas ocorreram individualmente durante o Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), com duração média de 10 a 20 minutos. O roteiro, de caráter flexível, possibilitou um diálogo aberto e reflexivo entre pesquisador e participantes. Foram ouvidos sete (07) professores das disciplinas de Matemática, Geografia, Física, Arte, Língua Inglesa, além de duas psicopedagogas que atuam no atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem, incluindo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Na escola EF02, optou-se por um formato coletivo, integrando a equipe pedagógica durante a reunião de planejamento escolar. A conversa, que durou cerca de 20 minutos, contou com a participação de seis (06) professores, cinco atuantes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e um docente de Educação Física. Essa abordagem favoreceu a troca de experiências e a construção de reflexões coletivas acerca da relação entre os espaços escolares e a natureza.

Apesar das diferenças entre os formatos, ambas as metodologias se mostraram eficazes para promover um diálogo produtivo e alinhado aos objetivos do estudo. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio mediante autorização prévia, e os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para preservar o anonimato, os docentes foram identificados por siglas padronizadas conforme a instituição e a ordem das entrevistas (por exemplo: EF03-P1).

ISBN nº 978-65-01-98833-7

MUDANÇAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Os relatos coletados compõem o conjunto qualitativo da pesquisa e ofereceram fundamentos importantes para a elaboração de propostas adequadas às particularidades de cada escola. A partir das falas dos professores e psicopedagogas da EF03, identificaram-se sugestões voltadas à requalificação dos espaços escolares, principalmente quanto à inserção de áreas verdes e à criação de ambientes mais interativos e educativos ao ar livre. A ausência de vegetação foi um ponto recorrente entre os participantes, que associaram a falta de árvores ao calor excessivo e à pouca atratividade do ambiente escolar, sugerindo o plantio de mudas na fachada e nos arredores da escola. Estudos reforçam que a arborização contribui para o conforto térmico, melhora a qualidade ambiental e torna os espaços urbanos mais agradáveis (Pereira; Lima, 2019; Silva et al., 2008).

Na EF02, a gestora destacou que, apesar das tentativas de inserir elementos naturais, como hortas e vasos de plantas, a arquitetura do prédio marcada por espaços estreitos e pouca ventilação limita essas iniciativas. Segundo ela, a ausência de planejamento que considere a natureza no projeto arquitetônico escolar reflete uma falha na concepção das políticas públicas de infraestrutura educacional. Azevedo (2002) enfatiza que a localização, a função e a estética devem ser consideradas no planejamento dos espaços escolares, articulando arquitetura, educação e meio ambiente. Nessa mesma linha, o Ministério da Educação (Brasil, 2016) ressalta a importância dos quintais escolares como áreas de convivência e desenvolvimento saudável das crianças.

A falta de espaços adequados restringe experiências fundamentais para o desenvolvimento intelectual, emocional e social dos alunos, além de dificultar práticas pedagógicas que envolvam o contato com a natureza. Como destaca Costa (2021), a carência de condições estruturais nas escolas públicas compromete a qualidade da educação e o pleno desenvolvimento infantil. Assim, a integração de elementos naturais requer o envolvimento coletivo da comunidade escolar e o planejamento de estratégias que tornem os espaços mais inclusivos, vivos e conectados à natureza. Entre as propostas mais recorrentes para estimular a inclusão e enriquecer o ambiente escolar, destaca-se a incorporação de hortas. Esses espaços não servem apenas como locais de plantio, mas também como ambientes pedagógicos, terapêuticos e de socialização, capazes de incorporar diversas disciplinas e envolver todos os estudantes.

ESTRATÉGIAS PARA INSERÇÃO DE ÁREAS VERDES NAS ESCOLAS

ISBN nº 978-65-01-98833-7

Entre as propostas mais recorrentes para estimular a inclusão e enriquecer o ambiente escolar, destaca-se a incorporação de hortas. Esses espaços não servem apenas como locais de plantio, mas também como ambientes pedagógicos, terapêuticos e de socialização, capazes de incorporar diversas disciplinas e envolver todos os estudantes.

A criação de espaços voltados para a aprendizagem ao ar livre também foi apontada como um caminho promissor. Um docente sugeriu que "*iria ser bom se tivesse uma pracinha para levar os alunos para uma roda de conversa na natureza*", e completou: "*matemática é natureza, então seria bom trabalhar na natureza, colocar alguns bancos embaixo das árvores para os alunos sentarem e ter uma aula ao ar livre*" (EF03-P2). Essa ideia reflete o desejo de transformar o espaço físico da escola em um ambiente mais integrado ao processo pedagógico, com estrutura que favoreça práticas interdisciplinares e sensoriais.

No entanto, embora os ambientes naturais possam enriquecer as práticas pedagógicas, mas sua utilização depende de condições mínimas que, na realidade escolar, muitas vezes não existem. Em entrevista, uma professora destacou que os docentes estão adoecidos pela sobrecarga: turmas numerosas, alunos com deficiência sem apoio de auxiliares, ausência de recursos e pressão constante por resultados. Nessas circunstâncias, a preocupação não é pensar em estratégias inovadoras ou aproveitar elementos naturais, mas simplesmente dar conta de responsabilidades acumuladas.

CURRÍCULO ESCOLAR E VIVÊNCIAS NA NATUREZA

A Educação Ambiental precisa estar integrada ao cotidiano das escolas desde os primeiros anos, não apenas como conteúdo, mas como prática e vivência. É primordial que a oportunidade para investir nesta educação seja na infância, pois o que se aprende nessa etapa é quase imodificável. Esta seria a esperança da humanidade: investir na formação das crianças para que elas promovam um futuro melhor (Ripardo, 2025).

Além das reflexões gerais sobre a importância da arborização no ambiente escolar, as falas dos professores revelam como esse tema pode ser incorporado de maneira prática ao currículo e às experiências pedagógicas. Cada docente, a partir da sua área de atuação, apresentou propostas e percepções que revelam o potencial da natureza como recurso educativo.

Um exemplo aparece na fala de um professor de língua inglesa, que destacou; "*Na minha disciplina, se houvesse horta, eu poderia ensinar o nome das plantas em inglês e mostrar*" (EF03-P3). O professor de arte compartilhou experiências divergentes entre duas escolas, relatando: *"Uma das cenas mais bonitas que adorei, um dia, a gente levou os alunos e pedi...*

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

É como eles gostam de estar subindo nas mangueiras... Aí a gente levou um livro de poesia. Ficamos lendo a poesia do Mário Quintana, Vinícius de Moraes, Fernando Pessoa, e era muito legal. Eu disse que adoraria ter uma... E eles... Bem à vontade mesmo". (EF03-P5). Segundo ele, na escola atual os alunos são muito estudiosos e se engajam principalmente com os conteúdos tradicionais da sala, enquanto o ambiente externo não é muito utilizado como espaço pedagógico. Ele expressou o desejo de plantar Pau-Brasil, mas encontrou resistência por parte da gestão. Em contrapartida, na instituição anterior, contava com mais liberdade para plantar, explorar a arborização e mostrar aos alunos o cuidado com as plantas.

Essas falas evidenciam que, embora os professores percebam o grande potencial pedagógico da natureza, seja para a interdisciplinaridade, aprendizagem prática ou vivências afetivas, essa integração ao currículo depende fortemente do apoio institucional e da valorização do ambiente externo como espaço educativo. Como destacam Souza et al. (2023), a arborização escolar tem se tornado um elemento relevante nas discussões sobre sustentabilidade, qualidade de vida e educação ambiental. Em escolas localizadas em áreas urbanas, a presença de árvores contribui para o conforto térmico, o bem-estar e o processo de ensino aprendizagem, ao promover maior conexão entre os estudantes e o ambiente natural.

PARCERIAS E TRABALHOS COLABORATIVOS

Na cidade de Manaus- AM, há diversos espaços educativos não formais que podem atuar em parceria com as escolas. Essas parcerias são fundamentais para enriquecer as práticas pedagógicas, proporcionando experiências significativas que ampliam o contato das crianças com a natureza. A colaboração entre instituições permite o desenvolvimento de projetos que incentivam a conscientização ambiental desde cedo, fortalecendo o vínculo dos alunos com o meio ambiente e ampliando as possibilidades de aprendizagem (Silva, 2020).

Ao conversar com os professores sobre a relevância das parcerias no processo de inserção de áreas verdes no ambiente escolar, foi possível perceber que a proximidade com outras instituições voltadas para essas práticas poderia contribuir para ações educativas de contato e conexão com a natureza. Os docentes apontaram que, caso houvesse um vínculo formal com algumas instituições, projetos escolares poderiam ser ampliados e fortalecidos.

Além disso, um professor destacou a importância de um projeto político pedagógico voltado para a questão ambiental; *"A verba, as demandas que são criadas não contemplam isso, então a gente já é sobrecarregado com as tarefas, e também com as tarefas que demandam da Secretaria, então não tem como a gente partir daqui, essa ideia. E tem que ter orçamento,*

ISBN nº 978-65-01-98833-7

tem que ser um projeto político voltado, uma escola voltada para essa questão [...]. Tentei, com as minhas próprias forças, e fui parado, porque não faz parte do processo" (EF02-P4).

Esses relatos evidenciam que, quando há a intenção de transformar o espaço escolar por meio da natureza, os custos e os esforços recaem, na maioria, sobre os profissionais da escola. Essa realidade demonstra a ausência de apoio por parte das políticas públicas, indicando que a responsabilidade pela presença de elementos naturais no ambiente escolar tem sido assumida localmente, sem respaldo do poder público. A construção de ambientes escolares mais verdes e integrados à natureza depende da cooperação entre escolas, comunidade e instituições externas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou uma compreensão mais profunda sobre a relação entre escolas públicas e a presença de elementos naturais em seus espaços pedagógicos. Observou-se que, embora esses ambientes muitas vezes recebam atenção limitada diante de outras prioridades administrativas, eles representam um potencial significativo para o enriquecimento das experiências educativas.

Ao longo das visitas e entrevistas, ficou evidente que a integração de elementos naturais na escola enfrenta limitações estruturais e organizacionais. Em algumas instituições, os espaços verdes existentes não eram adequadamente explorados, e muitas vezes a preocupação da equipe escolar estava voltada a demandas imediatas, deixando de lado ações que poderiam promover um contato mais frequente das crianças com a natureza. Ainda assim, os relatos de educadores e gestores demonstraram interesse em implementar ou reativar ambientes pedagógicos com presença de arborização e áreas livres, reconhecendo o potencial desses espaços para o desenvolvimento integral dos alunos.

A pesquisa também evidenciou a necessidade de capacitação e incentivo aos profissionais da educação para que possam incorporar práticas pedagógicas que integrem o contato com a natureza. Muitas vezes, os docentes demonstram vontade de explorar esses ambientes, mas enfrentam sobrecarga de atividades e ausência de orientação ou recursos adequados. Isso evidencia que a valorização dos espaços naturais depende não apenas da infraestrutura, mas também do apoio institucional e da formação docente.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, D. S., LUNIERE, G. S.; HIGUCHI, M. I. G. (2024). Natureza em ambientes escolares no contexto amazônico. **Revista @mbienteeducação**, e023062. https://doi.org/10.26843/ae.v17i00.1334

ISBN nº 978-65-01-98833-7

AZEVEDO, M. C. S. Ambientes escolares: desafios e perspectivas para a arquitetura educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 123-138, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016.

CARVALHO, I. C. M. A invenção do sujeito ecológico: identidades e subjetividade na formação dos educadores ambientais. *In*: Sato, M. & Carvalho, I. C. M. (orgs) **Educação Ambiental:** pesquisa e desafios. Porto Alegre, Artmed, 2005.

COSTA, A. F. A. **A influência do espaço na Educação Infantil:** Percepções de pais, professores e supervisores. 2021. 110p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa, 2021.

PEREIRA, H. M.; LIMA, T. C. Vegetação urbana e conforto térmico: a importância das áreas verdes no ambiente escolar**. Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 14, n. 3, p. 72–88, 2019.

RIPARDO, A. C. B. L. **Geografia e Educação Ambiental:** caminhos para uma consciência socioambiental crítica. 1. ed. Curitiba: CRV, 2025.

SILVA, F. S. **Sensibilização ambiental com crianças da Educação Infantil usando o Peixe-boi-da-Amazônia.** 2020. Dissertação (Programa de Pós- graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus. 2020

SILVA, J. R. N.; ALBUQUERQUE, D. C. SIMONE, R. *et. al*. Escola e arborização: uma prática em educação. **Revista Igapó**, v.1, 2008.

SOUZA, J, P. F.; MEDEIROS, T. S.; FERREIRA, C. D.; DANTAS, J. S.; SOUTO, P. C.; FERREIRA, C. D. Arborização de escolas públicas como estratégia de educação ambiental e qualidade de vida. **Caderno Impacto em Extensão**, Campina Grande, v. 3, n. 1, 2023.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

EIXO 2 - TRABALHO PEDAGÓGICO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

(IN)SATISFAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR BIOECOLÓGICO SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MANAUS-AM

Pedro Henrique de Oliveira Cantuário
Érica Vidal Rotondano
E-mail: pedrocantuario36@gmail.com

EIXO 2 - TRABALHO PEDAGÓGICO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO.

Resumo: Frente ao atual cenário de desvalorização e precarização da educação, o presente trabalho objetivou analisar os aspectos relacionados à (in)satisfação no exercício da docência de uma professora de Ciências da Natureza em uma escola pública da cidade de Manaus, levando em consideração os aspectos que a encaminharam para a docência e suas expectativas; aspectos do ambiente escolar e do exercício da docência que têm contribuído, ou não, com a satisfação profissional, bem como recursos utilizados para aliviar possíveis desconfortos advindos do exercício da profissão. A pesquisa constituiu-se num estudo de caso de natureza qualitativa. Para coleta de dados foram feitas observações participantes, entrevista semi-estruturada e um formulário profissional. Os dados foram analisados a partir do aporte teórico na teoria bioecológica do desenvolvimento humano. Referente à identidade docente, percebeu-se que essa está em permanente construção, interferindo aí, tanto características da própria pessoa em desenvolvimento, na sua relação com os contextos com os quais interage ao longo do tempo. O suporte familiar, a equipe pedagógica e a relação com os alunos, por exemplo, surgiram como alguns dos elementos promotores de satisfação no exercício da docência. Por outro lado, elementos como a violência escolar, a falta de participação dos pais e as políticas de educação foram apontados como promotores de sofrimento.

Palavras-chave: Identidade profissional; Docência; Ciências da Natureza; Satisfação docente.

INTRODUÇÃO

Na perspectiva de Da Silva (2014), a escola é uma instituição social de extrema importância na sociedade, pois além de possuir o papel, em nossa cultura, de contribuir para a formação intelectual e moral dos alunos, é também onde ocorre a inserção social num agrupamento mais amplo do que a família de origem.

Contudo, ela é uma instituição cujas tradições e elementos se legitimam através de questões econômicas, políticas, sociais, históricas e culturais as quais estão sempre em mudança. A perspectiva sobre o que é ser professor também acompanha essas alterações do contexto social. Assim, sobre a docência recaem periodicamente novas exigências (Castro, 2001; Cardoso, 2016). Diante disso, para entender a atual estrutura educacional do Brasil é necessário analisar as mudanças históricas ocorridas e seus impactos sobre o fazer docente ao longo dos anos.

Atualmente, o Brasil passa por rápidas e intensas transformações, inclusive aquelas impostas pela Globalização e o aprofundamento do neoliberalismo, o que traz rebatimentos para o campo da Educação, tais como exigência de atualização constante, adequação a padrões e índices impostos de qualidade e excelência, o que pode se tornar desgastante e desmotivar a

ISBN nº 978-65-01-98833-7

permanência na profissão e/ou mesmo interferir no processo de ensino aprendizagem de estudantes, considerando que a insatisfação docente pode provocar faltas sucessivas, desconforto em estar na escola/sala de aula, estresse físico e mental, desgastes emocionais e a sensação, enquanto estudante, que não é preciso se comprometer com o aprendizado (Ribeiro, 2022).

As mutantes demandas políticas, econômicas, históricas, culturais e sociais colocam desafios para o profissional docente, por vezes contraditórios, no âmbito da complexa e imprevisível realidade do ambiente escolar (Castro, 2001; Cardoso, 2016). Fatores como a excessiva carga horária, desvalorização da profissão, remuneração, planejamento e avaliações também exercem influência sobre o bem-estar, exigindo novas habilidades para conviver com as adversidades (Castro, 2001).

Assim, frente a essa realidade, o presente trabalho objetivou analisar os aspectos relacionados à (in)satisfação no exercício da docência de uma professora de Ciências da Natureza em uma escola pública da cidade de Manaus, levando em consideração fatores que encaminharam para a escolha pela docência e suas expectativas; aspectos do ambiente escolar e do exercício da docência que têm contribuído, ou não, com a satisfação profissional, bem como recursos utilizados para aliviar possíveis desconfortos advindos do exercício da profissão..

Frente a complexidade do tema escolhido, optou-se por usar a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, desenvolvida pelo psicólogo russo Urie Bronfenbrenner, para análise do fenômeno, pois essa abrange as múltiplas interações entre contextos, ao longo do tempo, sobre a Pessoa - e desta sobre estes -, o que pode gerar competências ou disfunções.

METODOLOGIA

Natureza e Caracterização da Pesquisa

A investigação tratou-se de um estudo de caso de natureza qualitativa, com aporte no Modelo Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (PPCT), de Urie Bronfenbrenner, o que significa focar no sujeito (docente) e nas inter-relações deste com o contexto escolar, ao longo do tempo, o que nos permite observar mudanças e continuidades em seu processo de desenvolvimento e construção da identidade profissional.

Local e Sujeito da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de tempo integral localizada na zona Centro-Oeste de Manaus-Amazonas. O prédio é anexo a outra escola (considerada sede) e

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

funciona de forma precária, uma vez que não foi submetido às adaptações necessárias a uma instituição educacional. Sobre as salas de aulas, essas seguem o mesmo padrão para todos os níveis de ensino (7º ao 9º ano): espaço muito apertado, com muitos alunos, um ar-condicionado e um armário para os estudantes guardarem materiais.

A amostra do estudo foi composta por uma professora de Ciências da Natureza que lecionava para turmas do Ensino Fundamental (anos finais do 9º ano) no turno da tarde. A escolha da participante Weasley (nome fictício que ela mesmo escolheu para o trabalho), se deu por esta se encaixar nos requisitos estipulados no delineamento da pesquisa, que incluíam ter mais de um ano de experiência docente na disciplina referida em uma escola pública e estar atuando na sala de aula do Ensino Fundamental no turno adequado para as minhas observações na escola.

Instrumentos para Coleta de Dados

Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados a observação participante em sala de aula, entrevista semi-estruturada e um questionário profissional.

Primeiramente, foi apresentada a carta de pedido de autorização à gestora da escola, esclarecendo sobre os objetivos da pesquisa e procedimentos de coleta de dados. Após a anuência da gestora, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade do Estado do Amazonas. A partir da autorização para realização do estudo, contatou-se a professora, que assinou o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido.

As observações participantes foram realizadas no ano de 2025, durante um mês, acompanhando a rotina de trabalho da professora em sala de aula nas suas turmas de 9º ano nos horários das 13:00 às 16:00p.m. Nos registros, em diário de campo, priorizou-se o relacionamento docente turma, o processo de desenvolvimento do trabalho diário no contexto escolar, a estrutura da escola e das salas de aula.

A entrevista semiestruturada foi realizada em fevereiro de 2025 através do *GoogleMeet*, (alternativa escolhida pela própria participante) e gravada com a autorização desta. O encontro explorou tópicos relativos à escolha da docência na área e expectativas envolvidas; aspectos do ambiente escolar e das condições de trabalho que na percepção da professora contribuíram ou não para o bem-estar no exercício da profissão; estratégias utilizadas no cotidiano para aliviar possíveis desconfortos advindos do trabalho docente.

Além disso, foi aplicado um questionário de perfil profissional, através de um formulário do *GoogleForms*, com questões abertas relativas ao percurso profissional da professora

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

Análise e Discussão dos Resultados

Para a análise de dados, fundamentada na análise temática, a entrevista foi transcrita e as informações obtidas foram submetidos a leitura exaustiva, o que permitiu a categorização das falas em função aos objetivos, sendo possível a construção de tabelas que permitiram visualizar núcleos centrais de respostas a partir dos quais foram construídas categorias de análise que foram discutidas com base na teoria biológica do desenvolvimento humano.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Identidade docente como construção

Em relação à construção da identidade docente, observou-se que a professora passou (e passa) por diversas modificações desde o seu período de formação inicial até a sua atuação presente como profissional. Tais mudanças se relacionam com seu percurso formativo na graduação e pós-graduação, suas vivências profissionais no mercado de trabalho e até a própria maternidade. Por isso, as suas percepções sobre seu campo de atuação profissional, valores e princípios, metodologias de ensino-aprendizagem, e perspectivas com o futuro da profissão foram se alterando a partir dos processos proximais estabelecidos ao longo da sua trajetória com os elementos constituintes da sua pessoa e contextos, ao longo do tempo.

Quanto à escolha da professora Weasley pelo curso, esta revelou que sempre sonhou em ser “bióloga pesquisadora”. A opção pela licenciatura, até então, não era cogitada por ela. Inicialmente, perdeu uma vaga para cursar Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Com isso, precisou esperar mais um ano para fazer um novo vestibular para ingressar na referida instituição federal. Desta vez, sem muita convicção, ela optou pelo curso de Licenciatura em Ciências Naturais, pois através de suas pesquisas das grades curriculares, essa era a opção mais próxima ao curso de Biologia:

> Professora Weasley: “Eu escolhi na verdade, sempre quis ser bióloga, ser pesquisadora, licenciatura não era algo que eu era bem esclarecida, a minha formação inclusive ela, sabe quando...tu vai? (risadas) tu só vai, você não vai com aquela convicção tipo ´ai, quando eu terminar os estudos eu vou querer ser isso e aquilo. Não!” (Entrevista virtual, 2025).

Contudo, mesmo a licenciatura não sendo a sua primeira opção, no decorrer do curso a professora não se mostrou insatisfeita. Ela passou a construir uma relação de afeto com a área a ponto de não tentar outro vestibular. As atividades mais marcantes durante a sua graduação foram as participações nos projetos de extensão desde o primeiro período. Essas experiências proporcionaram o esclarecimento sobre o campo da licenciatura.

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

Em um trabalho realizado para verificar o desempenho acadêmico de professores em formação, De Almeida (2021) discute que alunos participantes de programas de estágio em escolas desenvolvem a reflexão positiva sobre o campo da Educação, além de proporcionar maiores envolvimentos do estudante ao curso de graduação e identificação.

Embora, durante o início da graduação, a professora revelasse não se recordar muito sobre o que pensava sobre a profissão, suas falas apontaram para como os projetos de extensão do período de graduação levaram-na a desenvolver recursos pessoais que viriam a lhe ajudar quando inserida no mercado de trabalho. Dentre esses recursos, a professora expõe que a experiência nas escolas, promovidas por tais projetos dos quais ela participou desde o primeiro período, deixaram-na mais confiante para assumir uma sala de aula própria. Fizeram-na vivenciar o cotidiano da escola e da profissão, de forma que não sofreu grandes abalos em seu primeiro ano como docente:

> Professora Weasley: "Eu fui logo cursando os programas de extensão na universidade. Um professor me convidou e eu já fui logo pra uma turma do nono ano fazer uns projetinhos, e foi bem legal" (Entrevista Virtual, 2025)
>
> Professora Weasley: "Então isso me ajudou muito no meu primeiro ano como professora. Eu cheguei nervosa porque era algo novo, então a gente fica nervosa por esse ponto. Mas não durou muito, não, porque depois eu já estava situada, então, o que eu esperava mesmo é que fosse do jeito que já é hoje, ´o caos´. Não mudou nada, da época que eu era estudante para a época em que eu estou hoje" (Entrevista Virtual, 2025).

Mas a professora afirmou que foi apenas no percurso da docência, pós universidade, nas interações diárias e na execução do seu trabalho que tomou conhecimento sobre a profundidade referente aos elementos afetivos que compõe as práticas pedagógicas. Tais interações ao longo do tempo permitiram à Weasley desenvolver o que ela chamou de maturidade quanto a sua atuação, o "transformar vidas", como ela explicou:

> Professora Weasley: "Eu não tive nenhuma expectativa de chegar lá e transformar vidas. Isso foi uma coisa que eu fui construindo. Até porque a maturidade vai nos transformando, vai nos moldando" (Entrevista Virtual, 2025).

Iza *et. al.* (2014) discorre que o docente passa a incorporar informações, crenças, habilidades e aptidões devido as experiências ao longo do percurso profissional. O entendimento da educação como possível transformadora de vidas também parte das vivências no decorrer do exercício da profissão: professores podem passar a dar importância não apenas ao conteúdo programático de disciplinas, mas à formação humana dos alunos, contemplando a educação do indivíduo em diferentes dimensões (Iza et. al., 2014).

ISBN nº 978-65-01-98833-7

Durante as observações das aulas da professora, a preocupação dela com a formação humana dos alunos era evidente nos longos momentos de conversa sobre a importância dos estudos, da disciplina, do respeito com o próximo, e sobre o comprometimento com o futuro.

Outro aspecto da identidade da professora é sua empatia com os alunos, a maneira como ela constrói e investe na relação com eles, preocupando-se com o bem-estar dos mesmos, ao ponto de tomar conhecimento e tentar ajudar a solucionar problemas que compartilham com ela. Sua forma de lidar com a indisciplina também passa pelo diálogo a fim de entender melhor o momento pelo qual o discente está passando, o que se configura como um elemento de força da sua identidade profissional.

Inclusive, foi observado, durante as suas aulas, o bom relacionamento que possui com grande parte dos alunos, em especial os ditos "bagunceiros", o que permitia uma boa comunicação: escutavam professora, não gostavam de deixá-la chateada, participavam e colaboravam mais com o andamento da aula. Para a construção desse convívio respeitoso, a professora tenta: "*usar uma abordagem mais emocional com eles, que tenta entendê-los e entrar no mundo deles*" (Diário de campo, 2025).

Além disso, em alguns casos, foi observado que Weasley despendia parte do tempo de aula para ter conversas particulares com alguns alunos, a respeito de situações como agressão em sala de aula, *bullying*, automutilação, assédio e busca por emancipação. A professora descreve que apesar de ser aconselhada por outros colegas de trabalho, e até pelo próprio marido, a não se envolver demais nessas situações, observou que não consegue não se comprometer dessa forma, pois faz parte da sua pessoa, tanto no âmbito profissional quanto pessoal, preocupar-se com os que estão a sua volta.

Ainda sobre o lugar de confiança que ocupa entre os alunos, a própria área de estudo de Weasley parece contribuir para isso: por ser professora de Ciências Naturais, e ter um bom relacionamento com as turmas, a docente afirma ser percebida como uma "conselheira" entendedora do corpo humano, dos sentimentos, da sexualidade:

> Professora Weasley: "Lá eles me conhecem como professora conselheira, por que eu sou de Ciências, e por ser de Ciências, tu sabes, né? Ciências entende tudo do coração, do "sexo" (Entrevista Virtual, 2025).
>
> Professora Weasley: "Nós professores de Ciências somos vistos como grandes entendedores do corpo, do tudo mais, professor de Ciências sabe tudo, quem vai engravidar, quem não vai, e tudo mais" (Entrevista Virtual, 2025).

Quanto à maneira pela qual reage e lida com a indisciplina na sala de aula, foi observado que Weasley desconsidera muitas das brincadeiras que ocorrem entre os alunos, pois entende

ISBN nº 978-65-01-98833-7

tais comportamentos dos discentes como forma de alívio das tensões advindas de casa, como vivências traumáticas, abandono familiar e violência.

> Professora Weasley: "Mas eu tenho certeza, sabe Pedro, que quando tem um aluno passando por uma situação difícil ele vê na escola um escape. Eles querem estar na escola perturbando a gente, porque é uma forma deles aliviarem aquilo que eles estão sofrendo" (Entrevista Virtual, 2025).

Percebe-se que a professora Weasley passa por várias transformações em sua identidade docente ao longo do tempo e à medida que desenvolve suas atividades diárias como docente. Aspectos pessoais passam a ser incorporados nesta faceta profissional, e até se aprimoram, trazendo bons resultados para sua atuação professora. Sobre isso, Iza *et. al*. (2014) discorre que o professor constrói a sua identidade baseada em um equilíbrio único entre as suas características pessoais e o percurso profissional estabelecido ao longo da sua história de vida.

Na entrevista, ao discorrer sobre o seu futuro enquanto docente, ela identificou com clareza que está em um momento de reavaliação:

> Professora Weasley: "Acho que é isso, os meus desejos estão mudando. Eu estou vivendo essa fase acho que de dois anos pra cá. Ano passado percebi isso. Foi um ano muito trabalhoso. Eu trabalhei muito" (Entrevista Virtual, 2025).

> Professora Weasley: "Hoje eu penso no meu futuro e já não me vejo mais como professora. No futuro, sabe? Eu...eu, acho, assim, que eu posso tentar ver de uma outra forma de casar né, mas não em sala de aula, não professor de sala de aula, sabe" (Entrevista Virtual, 2025).

Por fim, finalizo essa sessão com uma fala da professora, na qual demonstra preocupação com o seu bem-estar, e reflete seu desejo de distanciar-se ainda mais do contexto da sala de aula, pois, assim como Silva (2023) discute, o cenário precário em que o professor está inserido pode levá-lo a desenvolver ansiedade, angústia, cansaço, irritabilidade, estresses relacionados ao trabalho:

> Professora Weasley: "Professor trabalha tanto, se acaba, se estressa, infarta. Nós tivemos dois colegas que infartaram e morreram. É claro que tem outras circunstâncias, mas a vida profissional do professor é complicada. Nós tivemos 7 professores de atestado ano passado, por questões psicológicas, entendeu? Então, eu é que não quero ser mais uma né" (Entrevista Virtual, 2025).

Identificando os contextos influentes na satisfação docente

Num primeiro plano, os elementos presentes no microssistema da professora são a escola na qual ela atua e sua família nuclear.

O mesossistema abrange as interinfluências entre o ambiente escolar no qual atua e sua família, seja quando desabafa com o marido sobre as questões profissionais, seja quando cobra

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

dos filhos em relação aos estudos e a necessidade de respeitarem os professores. Na família, também sinaliza receber suporte e apoio necessário para enfrentar o cotidiano da profissão.

No exossistema se localizam as famílias dos estudantes com os quais trabalha (o fato de acompanharem ou não o processo de aprendizagem dos estudantes, impacta no seu trabalho em sala de aula) e a Secretaria de Estado de Educação Desporto Escolar (Seduc) do Estado, que estabelece prazos, rotinas e normas que interferem também em sua atuação docente. Os elementos do exossistema impactam no desenvolvimento da professora, mas estão fora do controle e participação direta da mesma.

No macrossistema, por exemplo, deparamo-nos com as políticas nacionais de educação, também criticadas por ela, valores e crenças em torno da docência, bem como a desvalorização social para com a profissão, expressam, por exemplo, no baixo salário e falta de investimento na área.

Em relação à escola, ela destaca como pontos de satisfação o bom ambiente relacional entre os parceiros de trabalho, incluindo a gestão atual e a equipe pedagógica, que aponta como pontos de conforto, parceria e acolhimento.

Ressaltou que se já houve um tempo em que não entendia as cobranças e processos burocráticos envolvidos na docência, passar a colaborar com o setor pedagógica a fez compreender tal questão sobre um novo ângulo: normas e cobranças da secretaria de educação recaem com rigor sobre gestores e pedagogos, que por sua vez cobram dos professores, na sua escola, em específico, de uma forma até mais “cordial” e “conciliadora”, inclusive, impedindo que chegue a eles certas cobranças mais absurdas, o que, no entanto, não reduz a carga de trabalho e cobranças cotidianas, gerando estresse.

Assim, a professora encontra uma grande fonte de alegria junto à equipe de trabalho. Além do apoio, afirma desfrutar de muitos momentos de desabafo na sala dos professores, ao final das aulas, quando tomam café, lancham, assistem filmes:

> Professora Weasley: “A minha maior alegria é saber que eu tenho uma equipe, pelo menos na nossa escola, que graças a Deus, é uma equipe que na maioria das atividades se apoia. Então, a gente consegue falar a mesma língua E consegue apoio se falar com o gestor, se falar com a pedagogia: a gente consegue desenvolver um trabalho” (Entrevista Virtual, 2025).

Outro aspecto positivo para a professora é a relação com os alunos em sala de aula. Ela frisa o quanto é prazeroso as relações respeitosas, colaborativas e quando recebe notícias sobre o sucesso dos seus alunos e ex-alunos. Além disso, é prazeroso para ela aconselhar, ouvir, colaborar e ser referência de apoio.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

Embora esse nível de interação com o alunado (processo proximal) possa ter efeitos positivos para satisfação pessoal do professor às suas relações afetivas, gerando sensação de competência, esse pode vir a ser um fator de risco quando enxergados como metas profissionais.

Alguns professores procuram em sua atividade não somente ensinar seus alunos, mas resolver os problemas particulares deles, o que se configura como metas irrealistas advindas das múltiplas funções da docência. Assim, lidar com aspectos sociais e emocionais dos alunos pode acarretar em frustrações, sentimento de impotência e falha quando não atendidas de acordo as expectativas do professor, podendo desestabilizar e vulnerabilizar esse profissional (Carlotto, 2018; Oliveira, 2023).

Por outro lado, a professora comenta ter insatisfação com a sala de aula devido a desorganização dos alunos, falta de comprometimento com os estudos e uso excessivo dos celulares nos momentos das aulas. Assim, por conta dessas ocorrências a professora supõe que "essa geração não é mais para ela" (Entrevista Virtual, 2025).

> Professora Weasley: "Antes os alunos eram mais participativos, tinham mais vontade. Hoje, numa sala de 26 alunos, como aquela em que trabalhei no ano passado, quando eu comecei a perceber uma realidade bem diferente, com mudanças bem drásticas, apenas uns 6 alunos tinham vontade de mesmo de estar ali" (Entrevista Virtual, 2025).

Muitos trabalhos apontam para diferentes motivos causadores da indisciplina e desmotivação dos alunos na sala de aula. Santos (2023) discute que o comportamento dos estudantes também é reflexo dos ambientes que vivenciam no seu dia a dia fora da escola. A atual sociabilidade está passando por mutações que promovem a incivilidade, a falta de sentimento de comunidade e coletividade, a fragmentação social, a massificação e a individualização, a seleção e a exclusão social.

Quanto a família dos estudantes, situada na esfera do exossitema, Weasley comenta sobre a falta de comprometimento dos pais nos processos de aprendizagem dos filhos. A professora interpreta t=este cenário como "abandono familiar", o que pode ser observado quando buscam os filhos na escola muito depois do horário em que são liberados, quando faltam às reuniões bimestrais de entrega dos boletins, quando a escola não consegue se comunicar com eles, no desinteresse pelo desempenho dos alunos.

Para ela, é perceptível a falta de acompanhamento e orientação familiar junto aos estudantes, o que, para ela, contribui para estes sejam "muito carentes", ao ponto de precisarem chamar atenção através de brincadeiras que muitas vezes atrapalham os momentos de aula, o

ISBN nº 978-65-01-98833-7

que impacta no trabalho desenvolvido por ela. Ao reconhecer essa realidade, Weasley faz o movimento oposto com seus filhos: ela acompanha suas vivências escolares, ouve os desabafos, ajuda nas atividades, checando materiais escolares e se comunicando com professoras(es).

Ela afirma que a rotina de trabalho impacta fortemente seu tempo de qualidade com a família:

> Professora Weasley: "Esse ano que passou foi tão cansativo que eu não tive pique para o fim de ano, festas de fim de ano eu não quis, não tive pique nenhum pra arrumar árvore de natal. Fiz o básico" (Entrevista Virtual, 2025).

Frente a isso, podemos dialogar com as reflexões de Rocha (2011) sobre a impactos do trabalho docente na vida familiar, uma vez que o mesmo excede o tempo em sala de aula. Seus dados apontam que a jornada intensa de trabalho produz cansaço, irritabilidade e indisposição e diminuição do envolvimento no ambiente familiar.

De acordo Cabral Filho (2022), a falta de respeito dos alunos com os professores infelizmente acaba sendo um reflexo da sociedade, além de evidenciar a falta de acompanhamento familiar dos alunos. Assim, muitos comportamentos de violência podem se justificar a partir da realidade familiar e social em que esses estudantes estão inseridos. Zagury (2007) também menciona como a educação familiar é bastante influente na disciplina dos alunos em sala de aula na perspectiva dos professores, os quais apontam que a escola passou a substituir o papel da família.

Outro ponto central na insatisfação com a profissão docente é o baixo salário: por conta dele, inclusive, não raros professores aumentam a carga horária de trabalho, se expondo a mais situações de cobrança e estresse. Alia-se a isso a desvalorização social e falta de prestígio associados à profissão docente. Para Barbosa (2012), inclusive, tais pontos representam a perda da dignidade e respeito e impactam na motivação e desempenho do professor.

> Professora Weasley: "Você passa 60 horas trabalhando pra ganhar um pouco mais, então você, às vezes faz uma economia, porque não pode gastar. A grande maioria é assim, e por tão pouco você passa por uma situação dessa de sobrecarga" (Entrevista Virtual, 2025).

De acordo Barbosa (2012), quem se mantém professor e conta com o salário para o atendimento das necessidades objetivas enfrenta a pobreza material, pois, esse fator dificulta o acesso, por exemplo, a bens culturais tão importantes para a formação e prática do professor.

Outro elemento que se configura como insatisfatório para a docente também está situado no exossistema e é referente à Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (Seduc). Para ela, o sistema de aprovação instaurado faria "cobranças absurdas", colocando professores

ISBN nº 978-65-01-98833-7

numa posição de impotência e frustração, pois os impede de ter autonomia para avaliar o desenvolvimento dos seus alunos.

Além disso, o sistema interfere nas relações sociais na escola, onde ao cobrar a aprovação dos alunos, mesmo quando eles não estão aptos, gera conflitos entre gestores, pedagogos e professores.

Os estudantes, por sua vez, ao saberem da existência desse sistema, passam a não se preocupar mais com o desempenho escolar.

> Professora Weasley: “Nós temos um grande problema que é o sistema de aprovação, então se você for em qualquer escola, você vai passar por isso, que é o fato de você ter que passar alunos de ano que não tem capacidade nenhuma” (Entrevista Virtual, 2025).
>
> Professora Weasley: “No começo isso me incomodou demais, vou ser bem sincera com você. Foi algo pelo qual a gente brigou, fechou a cara. Eu dava minha aula e ia embora. Eu não tinha uma boa relação com a minha antiga gestora, assim, nesse ponto, por que ela era uma pessoa que queria passar os alunos e não queria que ninguém reprovasse. Mas isso não existe. Não existe nenhuma escola perfeita” (Entrevista Virtual, 2025).

Problemas em relação ao sistema de aprovação também são apontados por outros professores, como sinaliza Santos (2023), o que pode ser um fator para o adoecimento, pois compromete a sensação de estar realizando um trabalho de qualidade. Tal situação é decorrente de uma política nacional de educação baseada (macrossistema) na lógica neoliberal, preocupada com números e altos índices de aprovação - considerados indicadores de qualidade.

Outro elemento que compromete a satisfação profissional é a estrutura da escola, como espaço e recursos de ensino.

As salas de aula são climatizadas e possuem um armário para os alunos guardarem seus materiais. No entanto, o espaço não é suficiente para a quantidade de alunos presentes nas turmas. Não existem janelas, só a porta de saída e entrada: “na nossa escola parece que a gente fica claustrofóbico. Não tem uma janelinha” (Entrevista Virtual, 2025).

Outros comentários da professora remetem ao fato de não haver laboratório de ciências, nem na sede da escola, nem no prédio anexo (onde ela trabalha atualmente). Assim, ela afirma que nunca conseguiu ensinar em laboratórios e sobre procedimentos laboratoriais. Sempre teve que “se virar” com outras alternativas, como plantar horta na área externa da escola e usar a quadra de educação física nas horas vagas e quando o clima permite. Fala, ainda, do uso de vídeos, modelos, jogos. No entanto, sente frustração pela ausência de um laboratório para a disciplina ministrada.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

> Professora Weasley: “Então eu acho super insatisfatório o ambiente para a área de ciências, porque não há um espaço pra gente trabalhar além da sala de aula que são lotadas. No prédio onde a gente está não tem sequer tomadas suficientes dentro da sala. Você não consegue nem ligar os equipamentos” (Entrevista Virtual, 2025).

> Professora Weasley: “Não tem esse espaço para exposição, não tem espaço para nada. Espaço lá é degradante, é desestimulador. Essa é a fala de todos os colegas dentro da escola” (Entrevista Virtual, 2025).

No Brasil, diversas escolas enfrentam desafios quanto à falta de materiais e estruturas consideradas necessários ao ensino. Em alguns casos, os professores precisam fazer cotas entre si para comprarem materiais, além de trabalharem em salas de aula superlotadas, com números de alunos que vão além do que determina a lei (Cabral Filho, 2022).

Microssistema familiar como espaço de conforto

Diante da proposta de investigar os recursos utilizados pela professora, no dia a dia, para o alívio dos desconfortos advindos da sua profissão, Weasley pontua como principal recurso o ambiente familiar (microssistema), sua casa e amigos como espaços de conforto:

> Professora Weasley: “São coisas básicas, eu não preciso de muito não. Bater um papo aqui com você eu acho bacana. Conversar, ficar ali com os amigos. Aqui perto, de onde moro, tem um parquinho para crianças. Vejo da minha janela. Então, eu sento ali, onde tem um banquinho, e eu fico lá olhando ‘de boa’”! (Entrevista Virtual, 2025).

É no espaço da habitação familiar que a professora encontra conforto no cuidado da casa, em hobbies, como assistir séries, e nas conversas com o marido e os filhos. É com eles também que ela costuma ter momentos de lazer, como passeios. Além disso, Weasley citou outro elemento do microssistema com o qual interage e do qual obtém alívio para a rotina de trabalho: a academia onde realiza exercícios físicos.

> Professora Weasley: “A minha casa é maravilhosa! Eu tenho ‘a minha casa’. Adoro ficar em casa, assistir meus programas, cuidar da minha casa. Cuidar da minha vida e da minha casa são coisas que me aliviam graças a Deus” (Entrevista Virtual, 2025).

Autores como Rocha (2011), discutem que a interação familiar influi no comportamento profissional do indivíduo, podendo representar, em certas situações, uma estrutura de apoio, tanto para âmbito do trabalho, quanto pessoal. Além disso, aponta que para muitos trabalhadores o âmbito familiar pode constituir um espaço de conforto, favorável ao descanso, contribuindo assim para o bom desempenho profissional.

Outra alternativa considerada eficaz para o alívio da professora é quando essa “se desliga” da escola e de suas atribuições docente. Para ela, a docência é uma profissão que envolve trabalhar antes, durante e depois das aulas, o que impacta até mesmo no convívio familiar. Assim, é preciso que se ‘aprenda’ a estabelecer limites, o que ressalta o processo de desenvolvimento constante da pessoa e metamorfose da identidade profissional ao longo do tempo.

> Professora Weasley: “As estratégias que eu tenho hoje tanto pra minha vida, quanto para lidar com as questões do meu trabalho é.... relaxar. Até penso que se a gente fizer

ISBN nº 978-65-01-98833-7

> isso, a gente vai desenvolver um trabalho melhor. Então, me desligo mesmo da escola" (Entrevista Virtual, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo abordou a satisfação docente no exercício profissional, tomando como referência uma professora de Ciências da Natureza de uma escola pública estadual de Manaus (AM). A análise baseou-se na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, buscando compreender os fatores que influenciam escolha pela docência, a satisfação profissional e as estratégias pessoais de enfrentamento dos possíveis desafios do trabalho.

A pesquisa revelou que, embora a participante não compreendesse inicialmente o sentido da licenciatura, sua vivência em atividades de extensão foi essencial para a construção de sua identidade docente. Ao longo da trajetória profissional, demonstrou que a identidade docente é um processo em constante formação.

Apesar das dificuldades, como salários baixos, desvalorização social, falta de estrutura escolar, indisciplina e desinteresse dos alunos, pouco participação das famílias, a docente mantém a preocupação com o ensino e o ideal de contribuir para a transformação de vida dos estudantes. Essa empatia, contudo, também gera sofrimento e sentimento de impotência. Entre os aspectos positivos de seu trabalho, destacam-se o apoio da gestão, o bom convívio entre colegas e o esforço da equipe pedagógica para minimizar pressões da SEDUC.

Para lidar com o estresse e o esgotamento do trabalho, o convívio familiar e os momentos de lazer surgiram como redes de suporte emocional.

O trabalho evidencia a complexidade do fazer docente e a necessidade de novas pesquisas que investiguem as condições de trabalho e os fatores que influenciam o bem-estar dos professores. A abordagem bioecológica revelou-se útil para compreender os processos de interação entre a professora e seus contextos ao longo do tempo, oferecendo subsídios para melhorias nas políticas educacionais e para reflexões nos cursos de licenciatura, especialmente nas Ciências Biológicas, diante dos desafios contemporâneos da docência.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. Implicações dos baixos salários para o trabalho dos professores brasileiros/Low salaries implications on brazilian teachers' work. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 1, n. 2, 2012.

CABRAL FILHO, M. G. Insatisfação docente: uma análise sobre as principais causas e consequências. **Humanas em Perspectiva**, v. 4, 2022.

CARDOSO, P. R. S. *et al*. Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores em decorrência do trabalho. **Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais**, UNIT-SERGIPE, v. 3, n. 2, p. 51-64, 2016.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

CARLOTTO, M. S. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em estudo**, v. 7, p. 21-29, 2002.

CASTRO, M. A. C. D. Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação. *In*: TAVARES, José (org.). **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

DA SILVA, L. G. M.; FERREIRA, T. J. O papel da escola e suas demandas sociais**. Projeção e docência**, v. 5, n. 2, p. 06-23, 2014.

DE ALMEIDA, G. S. *et al*. Fatores associados ao rendimento acadêmico na formação inicial de professores. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 8, n. 1, p. 94-110, 2021.

DE OLIVEIRA, E.; BARRETO, D. Concepções de professoras colombianas sobre a profissão docente: significados, escolhas e exercício profissional. **Devir Educação**, v. 5, n. 1, p. 63-80, 2021.

DOS SANTOS, D. G.; GOMES-SOUZA, R. Relações de prazer/sofrimento e saúde/adoecimento de professores da educação básica em Manaus. **Revista do Hospital Universitário Getúlio Vargas**, v. 22, n. 1, 2023.

IZA, D. F. V. *et al*. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista eletrônica de educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

RIBEIRO, D. L. L. **Viver Docentemente:** alegrias e agonias docentes em uma escola municipal no contexto de ensino remoto e pandemia por Covid-19. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade do Estado do Amazonas, Manaus-Am, 2022.

ROCHA, L. P. *et al*. Influência recíproca entre atividade profissional e vida familiar: percepção de pais/mães. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 24, p. 373-380, 2011.

SILVA, J. C. *et al*. Saúde mental, adoecimento e trabalho docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e242262, 2023.

ZAGURY, T. **O professor refém:** para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. 8º ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

EIXO 3 - CONTEÚDOS, METODOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O BRINCAR HEURISTICO NA CRECHE: A CRIATIVIDADE COMO CHAVE POTENCIALIZADORA DA FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA

Teresinha Geruza Gomes Rodrigues
Tais de Jesus Lima Trindade
E-mail: teresinha.rodrigues@semed.manaus.am.gov.br

EIXO 3 - CONTEÚDOS, METODOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Resumo: O presente relato de experiência aborda a implementação do Brincar Heurístico na fase da creche, configurando-se como uma proposta pedagógica fundamental para potencializar o desenvolvimento integral da criança de 0 a 3 anos e estimular a autonomia, a investigação espontânea e a criatividade. Partindo da premissa de que a primeira infância é marcada pela descoberta sensorial, o trabalho fundamenta-se teoricamente nos documentos normativos da Educação Infantil brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando os direitos de aprendizagem e a relevância da brincadeira com intencionalidade pedagógica. A metodologia adota um viés qualitativo, como um relato detalhado de experiência, focado na observação das interações das crianças ao explorar materiais não estruturados do cotidiano, com destaque para a mediação reflexiva do professor. A experiência descrita envolveu a construção de uma brincadeira heurística onde as crianças atuaram como cozinheiras, realizando empilhamentos, encaixes e faz de conta. Os resultados e discussões apontaram para uma ampliação expressiva no interesse e participação das crianças, evidenciando que a exploração livre com objetos simples enriquece as experiências e contribui diretamente para o desenvolvimento integral e a criação de memórias afetivas. Concluiu-se que a proposta promove de forma significativa o protagonismo infantil, sendo uma vivência essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas e fortalecendo o processo colaborativo de aprendizagem.

Palavras-chave: Brincar Heurístico; Educação Infantil; Protagonismo Infantil; Materiais Não Estruturados; Criatividade.

INTRODUÇÃO

Partindo da premissa de que a fase da criança de 0 a 3 anos é marcada por intensos processos de desenvolvimento fisiológico, emocional e cognitivo, compreende-se que é por meio das descobertas que ela constrói seus conhecimentos. Torna-se, portanto, necessário oferecer experiências que envolvam os cinco sentidos, considerando que todos estão em constante evolução.

Nosso relato aborda a experiência vivenciada com as crianças dentro da temática do brincar heurístico na Educação Infantil, especificamente na fase da creche. O brincar heurístico configura-se como uma proposta pedagógica fundamental para promover o desenvolvimento integral da criança. Conforme Fochi (2018), o Brincar Heurístico é uma estratégia essencial que auxilia no desenvolvimento de todas as dimensões do trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas na creche, por possibilitar um aprendizado livre e significativo. Assim, definimos como objetivo oportunizar às crianças experiências de exploração e interação com materiais não estruturados, permitindo que realizem descobertas de forma autônoma e com grande significado. Buscamos incentivar a autonomia, a investigação espontânea e a criatividade,

ISBN nº 978-65-01-98833-7

colocando a criança como protagonista do próprio aprendizado e criando memórias afetivas que leva para a vida.

A partir dessa perspectiva, torna-se essencial refletir e destacar, ao longo da ação, o papel do professor durante as sessões de brincar heurístico, compreendendo como sua mediação pode potencializar as experiências infantis e favorecer um ambiente rico em estímulos e descoberta. Este relato tem como fundamentos teóricos os marcos legais da Educação Infantil no Brasil, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, a Lei 12.796/13 e, principalmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017.

METODOLOGIA

O presente trabalho se configura como um Relato de Experiência de cunho qualitativo, sendo o método mais adequado para descrever e analisar uma prática pedagógica vivenciada no contexto da creche. Metodologicamente, a pesquisa-ação foi o caminho percorrido, pois, conforme Thiollent (2011, p. 22), é um mecanismo de transformação na área da educação, no qual a prática (a aplicação da proposta heurística) está diretamente ligada à reflexão e ao aprimoramento das práticas da professora-pesquisadora. Tal abordagem se aproxima dos princípios da Pesquisa Social Qualitativa, tipologia que busca articular a teoria e a prática, focando na ação e na mudança no ambiente educacional (Nascimento; Denardin; Quadros, 2024, p. 1).

O estudo caracteriza-se como um Relato de Experiência de natureza qualitativa e descritiva. Os lócus da experiência foi a sala de maternal de uma creche municipal, com um grupo de 15 crianças na faixa etária de 2 anos.

A coleta de dados se estruturou no registro da experiência, que foi dividida em três etapas principais: 1) Organização do espaço e disponibilização de materiais simples do cotidiano, com ênfase em elementos da natureza (água, folhas, texturas, etc.) e objetos de casa (potes, chaves, utensílios de madeira e metal), promovendo um convite à exploração; 2) Desenvolvimento da ação, que consistiu na livre exploração dos materiais pelas crianças e na interação entre elas e com a professora; 3) Observação e registro bdas interações das crianças com o material e entre si. A reflexão sobre o processo, incluindo o diálogo e o compartilhamento de experiências com pares, permitiu a obtenção de novos conhecimentos e o aprimoramento das práticas pedagógicas. Este processo de observação, registro e reflexão é fundamental, pois permite ao educador acompanhar e declarar suas aprendizagens pessoais, do seu grupo, e refletir sobre o seu fazer (Proença, 2022, p. 244).

ISBN nº 978-65-01-98833-7

A etapa inicial de organização do espaço, visualizada na Figura 1, foi cuidadosamente planejada para convidar à exploração. Materiais de largo alcance, como rolos de papel, potes plásticos de diversos tamanhos, anéis de cortina, tampinhas e pratos descartáveis coloridos, foram dispostos de maneira acessível sobre uma superfície escura para destacar as texturas e formas. Essa preparação é fundamental no brincar heurístico, pois a diversidade de materiais simples e a forma como são apresentados estimulam a curiosidade, a manipulação e a criação de novas brincadeiras, conforme a intencionalidade pedagógica de promover a autonomia e a descoberta pelas crianças.

Figura 1: Organização do espaço com materiais não estruturados e momentos de livre exploração no contexto do Brincar Heurístico.



Fonte: As próprias autoras (2025).

A livre manipulação e o engajamento visíveis na Figura 1 demonstram a efetividade do ambiente preparado, onde as crianças assumem o papel de protagonistas de suas aprendizagens. Ao invés de brinquedos com uma função predeterminada, os objetos não estruturados (como os rolos de papelão, os anéis coloridos e as tampas) convidam a criança a atribuir significados, levantar hipóteses e resolver problemas, o que se alinha à visão de Possa e Maciel (2023) sobre a potencialidade dessa prática para o desenvolvimento e a exploração sensorial. A diversidade de texturas, pesos e cores presentes no material estimula simultaneamente os cinco sentidos, fornecendo uma base rica para a construção do conhecimento e a expressão da criatividade, características centrais do brincar heurístico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta do Brincar Heurístico demonstrou ser um potente catalisador para o protagonismo infantil e a construção autônoma do conhecimento. A experiência evidenciou que

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

a oferta de objetos simples do cotidiano, característicos do brincar heurístico, enriquece as vivências e amplia as oportunidades de descoberta, contribuindo diretamente para o desenvolvimento integral das crianças.

Os achados deste relato encontram forte ressonância na literatura acadêmica recente, especialmente no que tange à importância da abordagem na Educação Infantil. Observou-se um aumento expressivo no interesse e na participação das crianças, especialmente entre aquelas que demonstravam menor envolvimento em atividades dirigidas. O contato com os materiais não estruturados (como na vivência da "cozinha") estimulou a criatividade e a investigação espontânea.

Essa constatação é corroborada por estudos contemporâneos que validam a centralidade da criança na creche por meio da exploração livre. Por exemplo, pesquisas como a de Silva e Pacheco (2020) e Mota et al. (2022) reforçam a perspectiva do Brincar Heurístico como uma abordagem essencial para o fomento do protagonismo infantil no contexto da creche. Os materiais utilizados, que Rodrigues (2020) define como *materialidades* – incluindo móveis, objetos e elementos naturais que compõem o espaço, são vistos como uma categoria pedagógica que constrói um campo de possibilidades para a ação e a autonomia das crianças.

A exploração livre com materiais não estruturados, desprovidos de uma função única e pré-determinada, incentiva a criança a atribuir significados, levantar hipóteses e resolver problemas, o que se alinha à visão de Possa e Maciel (2023) sobre a potencialidade dessa prática para o desenvolvimento e a exploração sensorial. A atuação do professor, focada na mediação e observação, foi crucial. O registro das interações e a reflexão sobre as práticas, facilitadas pelo processo de diálogo e compartilhamento de experiências, fortaleceram o entendimento da criança como ser atuante e construtor de sua própria história. Constatamos que, através da exploração livre, surgiram grandes descobertas capazes de estimular o desenvolvimento integral e criar memórias afetivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente experiência de implementação do Brincar Heurístico na creche alcançou plenamente seu objetivo, confirmando-o como uma abordagem pedagógica fundamental para potencializar o desenvolvimento integral e o protagonismo infantil. O relato evidenciou que a oferta intencional de materiais não estruturados estimula a criança a assumir a centralidade do seu processo de aprendizagem, transformando a sala em um verdadeiro ateliê de investigações, descobertas e criatividade.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

A exploração livre e espontânea das materialidades (Rodrigues, 2020), simples objetos do cotidiano despidos de função pré-determinada, demonstrou ser um veículo poderoso para a ampliação do interesse e da participação das crianças, inclusive daquelas com menor envolvimento prévio. Esse processo de descoberta, que culmina na atribuição de múltiplos significados e na resolução de problemas, alinha-se às perspectivas que validam a potência do Brincar Heurístico na exploração sensorial e na construção de autonomia (Silva e Pacheco, 2020; Mota et al., 2022; Possa e Maciel, 2023).

Para o professor-autor, a vivência foi importante. O papel de mero executor cedeu lugar ao de observador sensível e mediador reflexivo, capaz de escutar as cem linguagens da criança e validar o conhecimento construído na interação com o meio. A reflexão sobre a prática, facilitada pelo diálogo e pelo compartilhamento, fortaleceu a compreensão da docência como um ato contínuo de pesquisa.

Assim, a escrita deste relato de experiência não apenas legitima a prática pedagógica diária com rigor científico, mas também consolida o professor como pesquisador no campo da Educação Infantil. Sugere-se a continuidade e aprofundamento das discussões sobre o Brincar Heurístico e as materialidades, bem como a sua inserção contínua e formativa nos currículos, a fim de garantir um ensino que respeite o tempo, a curiosidade e o potencial de cada criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Seção 1, p. 3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 20 de nov. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 20 de nov. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_em_pdf_11052018.pdf. Acesso em: 20 de nov. de 2025.

MOTA, K. N. et al. O brincar heurístico na creche: uma abordagem ao protagonismo infantil e direitos de aprendizagem em âmbito escolar. **Anais VIII CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/91056. Acesso em: 20 de nov. de 2025.

NASCIMENTO, E. C.; DENARDIN, V. F.; QUADROS, D. A. Pesquisa-ação, pesquisa participante e investigação-ação participativa: semelhanças e diferenças. **Acta Scientiarum**. Human and Social Sciences, v. 46, n. 3, p. e71874, 2024.

POSSA, J. D. B.; MACIEL, M. C. O brincar heurístico no cotidiano de bebês da educação infantil. **Revista Saberes e Sabores Educacionais**, [S. l.], v. 10, p. 136-152, 2023.

RODRIGUES, A. J. L. **Materialidade(s) e os bebês**: um estudo sobre suas ações e a construção do espaço da creche. 2020. 327 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

SILVA, D. F.; PACHECO, M. L. T. **O brincar heurístico na creche**: uma abordagem ao protagonismo infantil. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

DO FIO D'ÁGUA AO CUIDADO COM A VIDA: ANCESTRALIDADE E SABERES DAS ÁGUAS MANAUARAS COM BEBÊS DA CRECHE EDITH PORTO

Ádria Paula Sampaio Mendonça
Kátia Antônia da Silva Macedo
Larissa Gomes das Chagas
Lidiane Soares Paz
E-mail: prof.adria.paula@gmail.com

EIXO 3 - CONTEÚDOS, METODOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Resumo: A prática pedagógica "Do Fio d'Água ao Cuidado com a Vida: Ancestralidade e Saberes das Águas Manauaras" foi desenvolvida com crianças de 1 ano da Creche Edith Porto, visando proporcionar experiências sensoriais e culturais conectadas aos saberes tradicionais e à herança amazônica. Baseou-se na preservação ambiental e cultural, diante da poluição dos igarapés de Manaus, que ameaça a continuidade dos conhecimentos ancestrais. As vivências foram divididas em três etapas: exploração sensorial com água, folhas e sons dos igarapés; interação com ervas aromáticas em banhos e atividades táteis; e o "Território do Chá", um momento intergeracional de partilha com as avós das crianças. As famílias participaram ativamente na coleta de ervas e em uma oficina de saboaria artesanal. Os registros foram feitos em Diário de Bordo, portfólio digital e fotografias. Os resultados mostraram que os bebês ampliaram suas percepções sensoriais e houve um resgate de memórias ancestrais e fortalecimento de vínculos intergeracionais, com o engajamento das famílias na valorização dos saberes locais. As Práticas Pedagógicas desenvolvidas em uma sequência pedagógica com bebês reafirmam a educação infantil como espaço de resistência cultural e de preservação socioambiental, formando, desde a primeira infância, pequenos guardiões das águas e da vida amazônica.

Palavras-chave: Educação Infantil; Creche; Meio Ambiente; Ancestralidade; Saberes Amazônicos; Igarapés.

INTRODUÇÃO

Historicamente, os corpos d'água, como rios e afluentes, são a base para a formação de comunidades e o florescimento de culturas, funcionando como artérias que nutrem a vida, facilitam a troca de saberes e moldam a identidade dos povos. Na Amazônia, essa relação ganha uma dimensão de interdependência fundamental. Os igarapés, que se ramificam pela paisagem, não são apenas componentes do ecossistema que sustentam a vasta biodiversidade; eles são, de fato, a alma de um território, repositórios vivos de narrativas ancestrais, espiritualidades profundas e práticas culturais transmitidas ao longo de gerações.

A conexão entre as comunidades e as águas vai além da sobrevivência material, constituindo um elo afetivo e identitário que define a própria existência na região. No entanto, a degradação ambiental das últimas décadas, sobretudo pela poluição dos igarapés urbanos, ameaça a continuidade dessa herança, fragilizando as relações entre infância, território e memória.

A infância, especialmente a dos bebês e crianças pequenas, é um tempo de descobertas intensas. Como lembra Malaguzzi (1999), as crianças se expressam através de “cem linguagens”, e cabe à escola reconhecê-las como sujeitos competentes, capazes de construir

ISBN nº 978-65-01-98833-7

sentidos a partir de experiências sensoriais, estéticas e culturais. É nesse cenário que se insere as práticas pedagógicas “Do Fio d’Água ao Cuidado com a Vida: Ancestralidade e Saberes das Águas Manauaras”, realizado com bebês da Creche Edith Porto.

A proposta surgiu da inquietação: de que forma experiências sensoriais e culturais podem contribuir para que bebês se tornem pequenos guardiões das águas e da vida amazônica? Para responder a essa questão, a iniciativa articulou o campo da educação infantil, ancorado nos direitos de aprendizagem previstos na BNCC (Brasil, 2017), no Referencial Curricular Amazonense (Amazonas, 2019) e no Currículo Escolar de Manaus (Manaus, 2021), com saberes ancestrais e práticas comunitárias.

A ancestralidade, como lembra Boaventura de Sousa Santos (2016), constitui-se como epistemologia do Sul, uma forma de conhecimento que resiste ao apagamento provocado pelo colonialismo e pela modernidade excludente. Ao trazer para a creche as ervas, os aromas, as histórias das avós e a memória dos igarapés, as práticas pedagógicas reafirmam que a escola pode ser espaço de valorização das culturas locais e de construção de identidades.

O objetivo geral foi proporcionar vivências sensoriais e culturais que integrassem o cuidado com o corpo, a valorização dos saberes amazônicos e o respeito ao meio ambiente, fortalecendo a identidade dos bebês como pequenos guardiões das águas. Para tanto, inspirou-se nas práticas culturais ligadas aos igarapés e às ervas medicinais, promovendo experiências de olfato, tato e audição, mediadas pelo caminho que se deparou à Pedagogia-em-Participação foi o de ver e escutar ativamente a criança, prestando-lhe uma atenção consciente e documentando seu fazer, sentir, pensar e dizer (Oliveira-Formosinho, 2017).

Assim, este artigo apresenta a concepção, o desenvolvimento e os resultados das práticas pedagógicas, refletindo sobre como as experiências vivenciadas mobilizaram crianças, famílias e comunidade para uma pedagogia do cuidado com a vida e com as águas.

METODOLOGIA

A pesquisa "Do Fio d’Água ao Cuidado com a Vida" foi desenvolvida como um relato de experiência, um tipo de estudo que, por sua natureza, se alinha a uma abordagem metodológica qualitativa. Este viés não busca a quantificação de dados, mas sim a aprofundada compreensão e interpretação das vivências pedagógicas. As Práticas Pedagógicas se basearam na observação participante e no registro detalhado das práticas, um processo que exige a atenção consciente para documentar as trocas, os sentimentos e as ações expressas pelos participantes, incluindo os bebês, professoras e familiares.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

Essa escolha metodológica dialoga diretamente com a Pedagogia-em-Participação, que valoriza o ato de “ver e escutar ativamente a criança” para documentar seu fazer, sentir, pensar e dizer (Oliveira-Formosinho, 2017). Um processo que exige uma atenção consciente para documentar as trocas, sentimentos e ações de todos os participantes, incluindo os bebês, professoras e famílias.

Para a realização dessas vivências, foi essencial a utilização de materiais que ativassem os sentidos e a memória do lugar, como ervas aromáticas da Amazônia (mucuracaá, cuia mansa, manjericão, hortelã e capim-santo), bacias e cestos, além de áudios com sons de igarapés e músicas regionais. Essa seleção de materiais reforçou a abordagem qualitativa, pois cada item não era apenas um objeto, mas um elemento que trazia consigo a cultura e a essência do território, estimulando a exploração e a construção de conhecimento de forma orgânica e significativa.

Na 1ª Etapa "Encantos do Igarapé" buscou a imersão na temática das águas por meio de vivências sensoriais com elementos naturais. As crianças exploraram texturas e aromas utilizando bacias e folhas, simulando o ambiente dos igarapés. O público-alvo principal foram os bebês, com a mediação das professoras. O contato direto com a água e as folhas estimulou a exploração corporal e a coordenação motora, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1: Bebê explorando a textura de uma folha de cuia mansa.



Fonte: Acervo da Creche Edith Porto (2025).

Na 2ª Etapa: "Cheiros da Floresta" a exploração sensorial foi aprofundada com a apresentação de ervas tradicionais da cultura amazônica. As crianças interagiram com as plantas por meio de banhos aromáticos e exploração tátil, estimulando o olfato e a cognição. As famílias tiveram um papel crucial nesta fase, auxiliando na coleta das ervas e na troca de saberes. A

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

pesquisa envolveu a coleta de dados qualitativos através da observação das interações, como pode ser visto na Figura 2.

Figura 2: Momento do banho aromático com ervas amazônicas.



Fonte: Acervo da Creche Edith Porto (2025).

Já na 3ª Etapa "Território do Chá" foi marcada pela dimensão da ancestralidade, a vivência contou com a participação de avós dos bebês. Neste momento, as avós compartilharam histórias e conhecimentos sobre o uso das ervas medicinais, fortalecendo os laços comunitários e a transmissão oral de saberes entre gerações, conforme a imagem da Figura 3.

Figura 3: Território do Chá.



Fonte: Acervo da Creche Edith Porto (2025).

O Encerramento da sequência das práticas pedagógicas aconteceu com uma **oficina de saboaria artesanal** no espaço educativo, em que familiares e crianças produziram sabonetes utilizando bases glicerinadas e essências naturais da Amazônia, com o objetivo de levar para

ISBN nº 978-65-01-98833-7

casa um pouco do cheiro e do afeto das plantas. A atividade simbolizou a materialização dos aprendizados e a conexão entre a natureza e a cultura, como ilustrado na Figura 4.

Figura 4: Oficina de saboaria com a participação dos familiares



Fonte: Acervo da Creche Edith Porto (2025).

RESULTADOS E/OU DISCUSSÃO

O desenvolvimento da sequência didática das Práticas Pedagógicas revelou a potência de uma educação infantil que valoriza as culturas locais e as experiências sensoriais como eixos pedagógicos. Ao mergulharem nas águas simbólicas dos igarapés, os bebês ampliaram seus modos de conhecer e sentir o mundo, mobilizando gestos, percepções e vínculos afetivos.

Na primeira etapa, "Encantos do Igarapé", as crianças vivenciaram intensamente o campo de experiência "Corpo, Gestos e Movimentos" da BNCC. O contato direto com a água e os elementos naturais da floresta gerou um encantamento visível, estimulando a coordenação motora, a exploração corporal e a construção de sentidos a partir da natureza. Essa prática está em consonância com o pensamento de Gianfranco Zavalloni (2008), que defende o brincar com elementos naturais como um direito inalienável da criança e uma forma essencial de estabelecer uma relação ética com o meio ambiente.

A segunda etapa, "Cheiros da Floresta", intensificou a dimensão sensorial ao utilizar ervas aromáticas em banhos e explorações táteis. Essa vivência mobilizou o campo de experiência "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações", pois os bebês exploraram as diferenças de textura, aroma e temperatura das plantas.

> Os cheiros, os sabores, os sons são específicos deste lugar. Esses cheiros, sabores e sons não são inertes, eles se transformam ao longo do tempo. E é essa dinâmica que

ISBN nº 978-65-01-98833-7

> dá personalidade do lugar. A personalidade do lugar é fruto das relações cotidianas entre os agentes culturais (Silva, pág. 54-55 2008).

Ao utilizar a riqueza sensorial da Amazônia, confirmou a perspectiva de Malaguzzi (1999) sobre o ambiente ser um "terceiro educador". Neste caso, o ambiente do igarapé, com sua paisagem sonora e olfativa particular, foi muito mais do que um cenário: tornou-se um professor ativo, que, através de suas características dinâmicas e de sua "personalidade", estimulou aprendizagens significativas e aprofundou a conexão dos bebês com o seu território e sua cultura."

A terceira etapa, “Território do Chá”, revelou a força da ancestralidade. A participação das avós resgatou memórias e reforçou a transmissão de saberes intergeracionais, aspecto fundamental das culturas amazônicas.

> A transmissão dos saberes se dá ao longo das gerações, garantindo que filhos e netos aprendam a preparar remédios e entendam a importância das plantas medicinais. Essa continuidade fortalece a identidade cultural e mantém viva a tradição da cura por meio das plantas. As escolas são citadas como agentes importantes para reforçar esses saberes entre os mais jovens, integrando a educação formal com as práticas tradicionais (Rodrigues, pág. 34, 2024).

Uma fala de avó registrada no Diário de Bordo foi reveladora: “Ao participar com meu neto, resgatei o conhecimento que usei com meus filhos e que agora posso reviver”. Essa fala ecoa a defesa de Moraes *et al* (2016) sobre a importância de uma **educação intercultural crítica**, que valorize os saberes comunitários e não os subordine ao conhecimento escolar hegemônico “Faz-se necessário o reconhecimento e a valorização dos diferentes conhecimentos culturais nos espaços educacionais, ou seja, a interculturalidade crítica” (pág. 5).

O Encerramento das propostas pedagógicas com a oficina de saboaria artesanal concretizou o vínculo entre natureza e cultura. O ato de produzir sabonetes artesanais, levando para casa o cheiro das ervas e das águas, simbolizou a materialização da memória afetiva. Mais que um produto, os sabonetes tornaram-se lembranças vivas, conectando infância, família e território.

Para Faria e Salles (2007), a inclusão do brincar no currículo escolar é fundamental, pois é através dele que as crianças exploram a descobertas, apropriação, transformação e produção de conhecimento.

> O brincar: essa capacidade lúdica de imaginação, de transformar uma coisa em outros, de dar significados diferentes a determinado objeto ou ação, passa a se constituir na linguagem privilegiada para essas crianças se expressarem, explorarem, compreenderem e transformarem o mundo. Além do brincar, a imitação, a repetição, a imaginação, a exploração, a experimentação e a interação com os pares se

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

> caracterizam como formas fundamentais de as crianças se apropriarem e reinventarem a cultura. (p. 46).

Nesse sentido, considerou-se a importância do brincar e de outras formas de expressão lúdica, como a imitação e a imaginação, para que as crianças compreendam e transformem o mundo, o quadro a seguir detalha a progressão de cada etapa das práticas pedagógicas. Para maior clareza sobre a progressão das vivências, o quadro a seguir sintetiza as principais informações de cada etapa:

Quadro 1: Etapas das Práticas Pedagógicas

Etapa	Título da Vivência	Objetivo Pedagógico	Materiais Utilizados
1ª Etapa	Encantos do Igarapé	Explorar texturas e aromas, estimular a percepção corporal.	Bacias, folhas, água, sons de igarapés
2ª Etapa	Cheiros da Floresta	Conexão com ervas amazônicas, estimular o olfato e a cognição.	Ervas aromáticas (mucuracaá, capim-santo...), cestos
3ª Etapa	Território do Chá	Fortalecer vínculos comunitários, transmitir saberes ancestrais.	Chá de ervas, bacias, bases de sabonete

Fonte: Autores da Prática Pedagógicas na Creche Edith Porto (2025).

As práticas pedagógicas fortalecem a perspectiva de que a educação infantil deve ser lugar de **cuidado, memória e resistência**. Como aponta Santos (2016), reconhecer os saberes ancestrais é um ato político diante da invisibilização das epistemologias do Sul. Assim, a experiência contribuiu para a formação de sujeitos críticos e sensíveis desde a primeira infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas “Do Fio d’Água ao Cuidado com a Vida” reafirmaram a relevância de integrar ancestralidade, meio ambiente e educação infantil como prática de cuidado e de resistência cultural. As experiências sensoriais permitiram que os bebês vivenciassem aprendizagens significativas e que as famílias se engajassem em processos de valorização dos saberes tradicionais.

A participação das avós mostrou-se um ponto alto, evidenciando a importância da transmissão intergeracional para a preservação da identidade amazônica. A creche, nesse contexto, assumiu papel central como mediadora entre infância, comunidade e natureza, tornando-se espaço de diálogo entre ciência, memória e cultura.

Do ponto de vista social, a experiência chama atenção para os desafios da preservação dos igarapés urbanos de Manaus, que sofrem com a poluição. Ao formar desde cedo crianças sensíveis e conscientes, a educação infantil contribui para enfrentar tais desafios, formando pequenos guardiões da vida e das águas.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

Como desdobramentos futuros, destaca-se a possibilidade de ampliação das práticas pedagógicas para um projeto integrado para toda a creche que articulem educação, cultura e sustentabilidade, fortalecendo práticas pedagógicas que reconheçam a infância como tempo de direitos e a Amazônia como território de saberes.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense da Educação Infantil**. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** BNCC. Brasília: MEC, 2017.

FARIA, V. L. B.; SALLES, F. R. T. D. **Currículo na Educação Infantil:** diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. Scipione, 2007.

FORMOSINHO, J. A educação em creche: os desafios das pedagogias com nome. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **Modelos pedagógicos para a educação em creche**. Porto: Porto Editora, 2017. (Coleção Infância, 21).

GONÇALVES, C. W. P. **Amazônia, Amazônias**. 3ª.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artmed, p. 59-104, 1999.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Escolar Municipal de Manaus.** 2021. Disponível em: https://www.manaus.am.gov.br/semed/educacao-infantil/. Acesso em 20 de agosto de 2025.

MORAES, L. M. D.; BENTES, J. A. O.; CARVALHO, M. C. W. As Contribuições da Interculturalidade Crítica para o Contexto Educacional Amazônico. Periferia, v. 16, n. 1, p. e77145-e77145, 2024. Disponível em https://doi.org/10.12957/periferia.2024.77145 acesso em 06 de set. de 2025.

RODRIGUES, E. F. **Integração de saberes tradicionais e científicos:** preservação e uso de plantas medicinais na escola da comunidade indígena Ũ'tchigüne na Amazônia brasileira. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências: Biologia e Química) - Universidade Federal do Amazonas, Benjamin Constant (AM), 2024.

SANTOS, B. S.; ARAÚJO, S.; BAUMGARTEN, M. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. Sociologias, v. 18, p. 14-23, 2016.

SILVA, R. T. **Mercado Adolpho Lisboa:** cheiros, sons e imagens, uma abordagem simbólica. 2008. 106 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.

ZAVALLONI, G. **A Pedagogia do Caracol**. Por uma Escola Lenta e Não Violenta, 2008.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

TERRITÓRIOS DO BRINCAR ENTRE A NATUREZA E AS TELAS: REFLEXÕES SOBRE O FENÔMENO EDUCATIVO NA INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA

Rayssa Ercília Benlolo Moreira
Érica Vidal Rotondano
E-mail: rebm.ped22@uea.edu.br

EIXO 3 - CONTEÚDOS, METODOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Financiamento: Conselho Nacional de desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq

Resumo: O brincar das crianças na contemporaneidade está marcado pelo uso de telas, devido ao surgimento de subjetividades tecnológicas, em decorrência do processo de urbanização e dos avanços tecnológicos. O presente trabalho buscou, através de uma revisão sistemática bibliográfica no portal de periódicos da CAPES e na Biblioteca Virtual de Saúde, explorar pesquisas brasileiras, dos anos de 2018 a 2024, que investigassem o uso de telas na infância, por meio dos descritores "desenvolvimento AND telas" e "educação AND telas". Os resultados demonstraram que ainda há poucos estudos no Brasil acerca desta temática, principalmente no campo da educação, considerando a prevalência dos aspectos biomédicos na área. Dessa forma, analisando os impactos psicossociais, a interação é o que mais se destaca como prejudicada pelo uso intensivo das tecnologias. Logo, o brincar, principal forma de se relacionar das crianças, que antes se realizava de forma coletiva e em espaços livres, aparece de forma mais individualizada e restrita às ferramentas tecnológicas. Nesse cenário, enfatiza-se a necessidade de conscientizar os pais e promover a formação de professores(as) para o uso seguro e de qualidade das telas.

Palavras-chave: Brincar; Telas; Contemporaneidade.

INTRODUÇÃO

O território do brincar trata-se de um espaço simbólico e material de aprendizagem, socialização e imaginação, além da compreensão do cotidiano, pois "[...] é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não pelos incentivos fornecidos pelos objetos externos." (Vygotsky, 1998, p. 126).

Sendo o brincar um direito garantido à criança, e um importante elemento para o desenvolvimento e aprendizagem, entende-se que o uso de dispositivos tecnológicos está cada vez mais incluído nas atividades diárias das crianças, reinventando a forma de brincar, ou a deixando de lado, para priorizar apenas o "consumo" de telas de forma passiva.

É perceptível a mudança no cenário no qual transitam as infâncias: se antes o brincar se dava especialmente no contato com a natureza, com brincadeiras ao ar livre com várias crianças

ISBN nº 978-65-01-98833-7

reunidas, hoje percebe-se que ocorre de forma mais individualizada, favorecendo o isolamento social entre paredes, apontado por Damasceno (2024) como consequência da presença de telas de forma diária e excessiva.

Diante disso, o presente estudo teve o objetivo de investigar quais experiências estão sendo proporcionadas às crianças da primeira infância, no que tange ao brincar no contexto contemporâneo, enfatizando os impactos do uso excessivo de telas e as recomendações dos especialistas no sentido de amenizar riscos e contribuir para o uso saudável das mesmas, já que o avanço tecnológico é inevitável.

METODOLOGIA

Considerando o brincar uma importante prática que contribui para o desenvolvimento humano e a aprendizagem, o estudo empreendeu uma investigação qualitativa, de natureza bibliográfica, realizada através de uma revisão sistemática a partir da pesquisa de artigos brasileiros publicados entre 2018 e 2024, na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando os descritores “desenvolvimento AND telas” e “educação AND telas”.

A partir do descritor “desenvolvimento AND telas”, a BVS apresentou 62 artigos, dos quais 4 foram incluídos. O Portal da CAPES retornou 158 publicações, com 9 de acordo com os objetivos deste estudo. Como duas publicações se repetiram nas plataformas, finalizou-se essa etapa com 11 publicações.

Mediante o descritor “educação AND telas”, a busca na BVS resultou em 42 artigos, dos quais 2 foram aproveitados. Já no Portal da CAPES, obtivemos 197 publicações, das quais 10 foram selecionadas. Como um material apareceu em ambas as plataformas, 11 trabalhos foram incorporados à pesquisa.

No total, houve repetição de 3 artigos entre os dois descritores, resultando em 19 artigos a serem analisados.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÃO

Os 19 artigos foram organizados no quadro a seguir, especificando o descritor utilizado, o título do trabalho, os autores, o ano de publicação e a plataforma em que foi encontrado:

Descritor: “DESENVOLVIMENTO AND TELAS”				
Nº	**TÍTULO**	**AUTORES(AS)**	**ANO**	**SITE**
1	“O uso de telas e tecnologias pela população infanto-juvenil: revisão bibliográfica sobre o	Amanda Pereira Nunes; Matheus Handere Pascoal; Maria Clara Cardoso de Menezes Souto;	2023	CAPES

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

	impacto no desenvolvimento global de crianças e Adolescentes"	Eduardo Meni Abood; Ana Clara Mendes Pantuza; Jéssica Casagrande Poleis Cardoso;Gabriel Angelo Torres Borges Gouvea; Cristiano Silva Vaz.		
2	"A falta de interesse dos educandos pelos estudos nos tempos atuais"	Herison Batista de Lima; Martinele Marinho de França Sales; Dayse Danielly Cordeiro de Oliveira França.	2024	CAPES
3	"Uso de telas: impactos no desenvolvimento cognitivo e processos de aprendizagem"	Kamille Nivea Dantas Lira; Alice Schneider; Êmili Peixoto Barbosa; Mariane Betânia Elias Batista Piana; Gabriele de Souza Góes; Nascimento dos Santos; Elisandra Marcia Johann.	2024	CAPES
4	"A chegada precoce das telas na vida da criança e as implicações advindas dessa relação: papel preventivo e interventivo da escola"	Maria Souza dos Santos; Sandra Canal; Andreia Mendes dos Santos.	2023	CAPES
5	"O impacto do isolamento social no desenvolvimento cognitivo e comportamental infantil"	Aline Diniz dos Santos; Júlia Kamers da Silva.	2021	CAPES
6	"Consequências do uso excessivo de telas para a saúde infantil: uma revisão integrativa da literatura"	Maressa Ferreira de Alencar Rocha; Rebeka Ellen de Alencar Bezerra; Laura de Almeida Gomes; Alice Lins de Albuquerque Cavalcanti Mendes; Alinne Beserra de Lucena.	2022	CAPES
7	"Tempo excessivo de tela e suas consequências no desenvolvimento psicomotor infantil"	Natalia Rincon Arruda Daguer Damasceno; Ana Paula Dupuy Hermes; Larissa Salviati Bona; Paloma Gonçalves Pimenta da Veiga Neves; Pedro Soares Matos; Rebecca Maria Esteves Barbosa Siqueira; Renato Resende Mundim.	2024	CAPES
8	"Fatores determinantes no tempo de tela de crianças na primeira infância"	Juliana Nogueira Pontes Nobre; Juliana Nunes Santos; Lívia Rodrigues Santos; Sabrina da Conceição Guedes; Leiziane Pereira; Josiane Martins Costa; Rosane Luzia de Souza Morais.	2019	BVS
9	"Intervenção educativa sobre uso de mídias digitais na primeira infância"	Maíra Lopes Almeida; Laura Canani da Rosa; Gabriela Vescovi; Bruna Gabriella Pedrotti; Manoela Yustas Mallmann; Giana Bitencourt Frizzo.	2021	CAPES/BVS
10	"Impressões de pais e educadores sobre a exposição do bebê às telas: um relato de experiência"	Débora Becker; Tagma Marina Schneider Donelli.	2022	BVS
11	"Impacto da privação do espaço físico escolar no desenvolvimento infantil durante a pandemia: percepção de familiares de crianças em idade pré-escolar"	Gabriela Gomes Prado de Almeida Vita; Tatiane Martins Jorge.	2023	CAPES/BVS
Descritor: "EDUCAÇÃO AND TELAS"				

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

N°	TÍTULO	AUTORES(AS)	ANO	SITE
1	“Intervenção educativa sobre uso de mídias digitais na primeira infância”	Maíra Lopes Almeida; Laura Canani Da Rosa; Gabriela Vescovi; Bruna Gabriella Pedrotti; Manoela Yustas Mallmann; Giana Bitencourt Frizzo.	2021	CAPES/BVS
2	“Impressões de pais e educadores sobre a exposição do bebê às telas: um relato de experiência”	Débora Becker; Tagma Marina Schneider Donelli.	2022	BVS
3	“Crianças, adolescentes e a era digital: benefícios e riscos”	Evelyn Eisenstein	2023	CAPES
4	“2020 nas telas: escola online para crianças em fase de alfabetização”	Juliana Tonin; Anderson Dos Santos Machado; Patrícia Ruas Dias.	2023	CAPES
5	“A formação de professores para inserção de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas “	Milena Dos Santos Siqueira; Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira	2023	CAPES
6	“A chegada precoce das telas na vida da criança e as implicações advindas dessa relação: papel preventivo e interventivo da escola”	Jaiane Freitas De Faria; Letícia Regina Morello Sartori; Carolina Raposo De Moura; Camila Amaral Pinto; Rejane Andina Teixeira; Beatriz Costa Bidigaray Da Silva; Patrícia Osório Guerreiro; Marcos Britto Correa; Luísa Jardim Corrêa De Oliveira.	2023	CAPES
7	“Pandemia de Covid-19 no Brasil: quais as repercussões no comportamento, qualidade do sono, uso de telas e alimentação de crianças?”	Jaiane Freitas De Faria; Letícia Regina Morello Sartori; Carolina Raposo De Moura; Camila Amaral Pinto; Rejane Andina Teixeira; Beatriz Costa Bidigaray Da Silva; Patrícia Osório Guerreiro; Marcos Britto Correa; Luísa Jardim Corrêa De Oliveira.	2022	CAPES
8	“Tecnologia no currículo da educação infantil no brasil: análise de documentos legais”	João Mattar; Rodrigo Tavares Da Silva; Julciane Castro Da Rocha.	2023	CAPES
9	“Educação infantil: a educação 4.0 e consequências de grandes exposições as mídias digitais para as crianças de 4 e 5 anos”	Ana Paula Ferreira De Lima, Cláudio Roberto Stacheira, Francisco Ramos De Melo, Marcelo Duarte Porto, Pedro Vinícius Barreto Souza, Sônia Bessa Da Costa Nicacio Silva.	2023	CAPES
10	“As telas e suas imagens técnicas em aceleração na sociedade: questões para a educação”	Adriana Hoffmann Fernandes.	2019	CAPES
11	“O trabalho pedagógico na educação infantil e as tecnologias digitais”	Daiane Souza Domingues; Silvana Binde Kresciglova; Jaqueline Delgado Paschoal; Marta Regina Furlan.	2023	CAPES

As telas são consideradas, por Almeida et al. (2022), como um novo fenômeno que tem gerado diversas preocupações por impactar diretamente a vida das crianças, consideradas atualmente como nativas digitais por autores como Mattar et al. (2023). É possível observar

ISBN nº 978-65-01-98833-7

mudanças no comportamento e nas preferências das infâncias, especialmente ao focarmos o olhar para o brincar na contemporaneidade.

Antes, as brincadeiras eram realizadas em pares ou grupos, ao ar livre e nos quintais: proporcionavam às crianças experiências reais, que favoreciam a imaginação na busca por inventar formas de entretenimento, auxiliavam no desenvolvimento psicomotor, bem como na construção da autonomia e no desenvolvimento de estratégias de resolução de conflitos que surgiam nas relações. Hoje, com a presença mais marcante das telas, enxerga-se um modo de brincar mais solitário, com as interações, muitas vezes, restritas ao ambiente virtual, provocando inclusive o isolamento entre os familiares, como afirmam Lira *et al*. (2024).

Essa diminuição do contato das crianças com a natureza e os espaços abertos se deu, segundo Lira *et al*. (2024), principalmente devido à urbanização, que colabora com o aumento da criminalidade, fazendo com que os pais passem a ter medo de que as crianças brinquem fora de casa. Já Santos e Silva (2021) discutem que o uso de telas tem se intensificado, pois elas atuam como forma de distração das novas infâncias, enquanto os pais têm mais tempo para si ou para realizar outros tipos de atividades que não envolvem a criança.

Essa mudança no existir afeta diversas crianças em contextos variados. Nobre *et al*. (2019) demonstra que aquelas que possuem mais tempo de telas pertencem a famílias economicamente favorecidas. Acerca disso, as autoras revelam que algumas mães acreditam que inserir as telas de forma precoce fará com que, futuramente, os filhos tenham destaque na vida profissional, seguindo uma ideia materialista que coloca a criança como um projeto a ser desenvolvido a longo prazo, com pensamento voltado ao trabalho, atrelado a uma superqualificação precoce.

Por outro lado, algumas crianças de famílias de baixa renda utilizam as telas para auxiliar na rotina, devido à intensa carga de trabalho. Nesse cenário, a tecnologia atua como facilitadora para distrair as crianças, como afirmam Becker e Donelli (2022). Em uma pesquisa realizada por Santos e Silva (2021), analisando o uso de telas no período da pandemia, quando a prática se intensificou devido ao isolamento social, demonstra-se que 90% dos pais se sentiam estressados e insuficientes ao tentar conciliar as jornadas de trabalho com a criação dos filhos.

Segundo a teoria histórico-cultural, desenvolvida por psicólogos russo como Vigotski, a sociedade é compreendida como o produto de processos dialéticos nos quais os meios de produção e a organização do trabalho determinam as relações sociais. Através desse pensamento e dos contextos expostos, nos quais surgem as telas, seja para qualificar

ISBN nº 978-65-01-98833-7

precocemente ou para “cuidar” das crianças, é possível compreender que o uso intensivo de telas na infância está relacionado ao sistema produtivo e econômico atual.

Na infância, o contato com a natureza é primordial para a diminuição do estresse, além de ser um espaço que oportuniza atividades físicas, combatendo aspectos favorecidos pelo uso excessivo de telas: o sedentarismo e a obesidade infantil (Almeida *et al.*, 2022). Tal uso desmedido também impacta na qualidade do sono, segundo Rocha et al. (2022).

Os estudos demonstram que o abuso de telas também pode acarretar prejuízos cognitivos, neurolinguísticos e psicossociais, além de prejudicar a saúde mental e o comportamento das crianças. O impacto na interação social, que para Santos e Silva (2021) é a forma mais completa de favorecer o desenvolvimento, aparece como o mais evidenciado dentro das pesquisas no campo da Educação. Esses efeitos se relacionam diretamente com o brincar coletivo, que nos dias atuais apresenta maior dificuldade de acontecer, pois o comportamento imediatista e agressivo das crianças, devido à alta exposição às telas, como afirmam Nobre et al. (2019), prejudica as interações sociais das crianças com seus pares.

É importante ressaltar que as telas, em si, não são vilãs e podem proporcionar diversos benefícios, desde que sejam utilizadas da forma correta, seguindo orientações sobre uso consciente, utilização supervisionada, de acordo com a faixa etária e principalmente buscando o equilíbrio (Lira et al., 2024). Dessa forma, será possível garantir que as brincadeiras com telas sejam de qualidade e se tornem divertidas e significativas para as crianças.

O brincar é também um importante território educativo e cultural, onde se aprendem valores sociais e podem ser desenvolvidas habilidades tecnológicas que fazem parte do dia a dia das crianças. Essa cibercultura, discutida por Tonin, Machado e Dias (2023), manifesta-se de formas diferentes de acordo com as realidades. Em razão disso, os impactos são distintos, assim como as intencionalidades que as telas possuem ao chegar às mãos das crianças. Sendo assim, os autores enfatizam que não há um modelo ou regra a ser seguido quando se trata da incorporação das mesmas, pois os contextos e a maturidade não são iguais para todos. Entretanto, ao compreender os impactos e as recomendações expostas por profissionais que estudam as infâncias, é possível reconhecer medidas a serem implementadas para garantir a segurança física, mental e emocional das crianças, ainda mais diante de ameaças do mundo virtual, como redes de pedofilia e o avanço da misoginia.

Por essa razão, a mediação do adulto responsável é tão importante, não apenas para supervisionar e orientar, mas para oferecer tempo de qualidade e experiências significativas às

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

crianças longe das telas, pois, segundo Eisenstein (2023, p. 12), "[...] a vida da criança e do adolescente precisa do ingrediente 'mágico' que une e estimula o desenvolvimento cerebral, mental e social: o afeto", já que são essas trocas afetivas que contribuem verdadeiramente para a construção de um ambiente seguro e acolhedor para as infâncias.

Considerando que "as crianças e adolescentes passam a maior parte de seu tempo em creches e escolas, logo seus hábitos de vida saudáveis e sociais são moldados por parâmetros familiares e escolares" (Damasceno et al., 2024, p. 7). O papel pedagógico nesse cenário apresenta-se com maior dificuldade, pois, segundo Becker e Donelli (2022), as crianças já chegam à escola adaptadas à rotina com telas dentro dos lares, tendo em certas situações, o próprio pais como modelos, o que as torna cada vez mais exigentes e imediatistas. Por isso, as telas surgem muitas vezes como uma tentativa de acalmar crianças hiperestimuladas.

Ao refletir sobre esse cenário, é importante reconhecer as novas necessidades infantis e incorporá-las de maneira segura no brincar e, quando necessário, com intuito pedagógico, não apenas para distrair ou acalmar os pequenos (Becker e Donelli, 2022).

Segundo Rocha *et al*. (2022), o uso de dispositivos tecnológicos na Educação pode promover diversos benefícios, auxiliando na aprendizagem, favorecendo a criatividade e uma educação mais lúdica. Para que isso seja possível, não são necessários apenas recursos digitais. A formação docente é essencial para preparar, motivar e qualificar os professores, a fim de garantir um bom aproveitamento das telas no ambiente escolar (Siqueira; Vieira, 2023).

Dessa forma, o uso das telas deixará de ser passivo, restrito à visualização daquilo que é ofertado, e passará a ser interativo, com trocas e respostas aos comandos, favorecendo os processos cognitivos e tornando o uso educativo (Rocha et al., 2022). O brincar com telas, nesse espaço, torna-se algo significativo, com intencionalidade pedagógica e bem planejado, para que o impacto seja positivo no desenvolvimento e na aprendizagem infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observar a infância na contemporaneidade, percebemos que as telas estão presentes em diversos contextos, entretanto, com intencionalidades diferentes. Não é possível afirmar que seu uso seja presente para todas as crianças de forma igualitária, pois é necessário reconhecer o valor capital que os dispositivos eletrônicos possuem e a situação econômica desfavorável que certas famílias e escolas enfrentam. Contudo, quando se fazem presentes nesses cenários, a utilidade se volta principalmente a um uso passivo, realizado apenas para "distrair" as crianças.

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

Segundo Santos et al. (2023), na primeira infância as crianças ainda não possuem desenvolvimento e maturidade suficientes para julgar o que está sendo oferecido através das telas. Por isso, para elas, trata-se de uma nova forma de brincar. Essas "brincadeiras", quando realizadas de forma cada vez mais precoce, intensa e sem direcionamento, tornam-se prejudiciais à saúde física e mental dos pequenos.

Além disso, por estarem cada vez mais ganhando espaço, devido aos altos estímulos que atraem e à facilidade de acesso, as crianças passam a ter menos experiências com as brincadeiras realizadas em conjunto, imaginativas e ao ar livre.

É importante perceber o surgimento das subjetividades tecnológicas na contemporaneidade, entretanto, deve-se problematizar o contexto no qual, muitas vezes, as telas surgem, pois, as interações vivenciadas pelas crianças não podem se restringir apenas às atividades tecnológicas, sem levar em consideração todos os impactos que o uso abusivo e sem supervisão pode acarretar.

Para Santos *et al.* (2023), é necessário retomar as brincadeiras infantis ao ar livre para que as crianças também possam potencializar a criação de vínculos reais, além de propor uma formação de conscientização para todas as pessoas que se relacionam com a infâncias, pois não se trata de afastar as crianças das telas, mas de propor equilíbrio entre as demais atividades não tecnológicas, priorizando o uso educativo desse recurso (Lira et al., 2024).

Ademais, enfatiza-se a importância desses estudos no Brasil, principalmente considerando a escassez de pesquisas dentro do campo da educação, como revela Nobre *et al.* (2019), para que assim seja possível conscientizar e mobilizar a sociedade acerca da necessidade de promover um uso seguro e de qualidade, reconhecendo o potencial das tecnologias, sem que elas sejam a única atividade presente no território do brincar das infâncias.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. *In:* FREITAS, M. V. (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil:** referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005, p. 19-39.

ALMEIDA, Maíra Lopes et al . INTERVENÇÃO EDUCATIVA SOBRE USO DE MÍDIAS DIGITAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA. Rev. SPAGESP, Ribeirão Preto , v. 23, n. 1, p. 103-116, jun. 2022 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702022000100009&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 23 ago. de 2024. https://doi.org/https://doi.org/10.32467/issn.2175-3628v23n1a9.

DAMASCENO, N. R. A. D.; HERMES, A. P. D.; BONA, L. S.; NEVES, P. G. P. V.; MATOS, P. S.; SIQUEIRA, R. M. E. B.; MUNDIM, R. R. Tempo excessivo de tela e suas consequências no desenvolvimento psicomotor infantil. **Brazilian Journal of Health Review**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. e70187, 2024. DOI:

ISBN nº 978-65-01-98833-7

10.34119/bjhrv7n3-242. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/70187. Acesso em: 23 agosto de 2024.

DE FARIA, J. F.; SARTORI, L. R. M.; DE MOURA, C. R.; PINTO, C. A.; TEIXEIRA, R. A.; DA SILVA, B. C. B.; GUERREIRO, P. O.; CORREA, M. B.; DE OLIVEIRA, L. J. C. Pandemia de COVID-19 no Brasil: quais as repercussões no comportamento, qualidade do sono, uso de telas e alimentação de crianças?. **Revista da Faculdade de Odontologia de Porto Alegre**, [S. l.], v. 63, n. 1, p. 70–82, 2022. DOI: 10.22456/2177-0018.119070. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/RevistadaFaculdadeOdontologia/article/view/119070. Acesso em: 25 ago. 2024.

NOBRE, J. N. P.; SANTOS, J. N.; SANTOS, L. R.; GUEDES, S. C.; PEREIRA, L.; COSTA, J. M.; MORAIS, R. L. S. Fatores determinantes no tempo de tela de crianças na primeira infância. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 3, p. 1127-1136, 2021. DOI: 10.1590/1413-81232021263.00602019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&nrm=iso&lng=pt&tlng=pt&pid=S1413-81232021000301127. Acesso em: 23 agosto de 2024.

REIS, A. C. S.; AFONSO, G. R. M.; PAYÃO, M. S.; LIMA, I. E.; ROCHA, A. M. Y.; PAIVA, M. E. D.; TOZATO, J. G. IMPACTOS DA ERA DIGITAL NA SAÚDE MENTAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UMA REVISÃO SOBRE TRANSTORNOS PSIQUIÁTRICOS E O USO DE MÍDIAS DIGITAIS. **Revista CPAQV - Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 4, 2024. DOI: 10.36692/V16N3-37R. Disponível em: https://revista.cpaqv.org/index.php/CPAQV/article/view/2402. Acesso em: 23 agosto de 2024.

ROCHA, M. F. A.; BEZERRA, R. E. A.; GOMES, L. A.; MENDES, A. L. A. C.; LUCENA, A. B. Consequências do uso excessivo de telas para a saúde infantil: uma revisão integrativa da literatura. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 4, p. e39211427476, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i4.27476. Disponível em: https://rsdjournal.org/rsd/article/view/27476. Acesso em: 23 agosto de 2024.

SANTOS, A. D.; SILVA, J. K. O impacto do isolamento social no desenvolvimento cognitivo e comportamental infantil. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 9, p. e36110918218, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i9.18218. Disponível em: https://rsdjournal.org/rsd/article/view/18218. Acesso em: 23 agosto de 2024.

SANTOS, M. S.; CANAL, S.; SANTOS, A. M. A CHEGADA PRECOCE DAS TELAS NA VIDA DA CRIANÇA E AS IMPLICAÇÕES ADVINDAS DESSA RELAÇÃO: PAPEL PREVENTIVO E INTERVENTIVO DA ESCOLA. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 102–118, 2023. DOI: 10.31512/19819250.2023.24.02.102-118. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/4589. Acesso em: 23 agosto de 2024.

SILVA, G. A.; RAMOS, D. K. O impacto das tecnologias digitais na formação inicial de professores sobre as suas práticas pedagógicas. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 17, p. e4857035, 2023. DOI: 10.14244/198271994857. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4857. Acesso em: 23 agosto de 2024.

TONIN, J.; DOS SANTOS MACHADO, A.; RUAS DIAS, P. 2020 NAS TELAS: escola online para crianças em fase de alfabetização. **Revista Observatório**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. a8pt, 2023. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2023v9n1a8pt. Disponível em; https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/13732. Acesso em: 23 agosto de 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

CULTURA NA ESCOLA: A LITERATURA REGIONAL COMO FERRAMENTA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA AMAZÔNIDA

Andria Marinho de Oliveira
Profª Drª Maria de Jesus Campos de Souza Belém
E-mail: andriaamo@hotmail.com
mariadejesusbelem@ufam.edu.br

EIXO 3 - CONTEÚDOS, METODOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Resumo: Esta pesquisa em desenvolvimento busca investigar como a literatura amazônica pode ser utilizada pedagogicamente na formação da identidade cultural desde os anos iniciais do ensino fundamental, além de explicitar desafios, possibilidades e estratégias que contribuam para reduzir a invisibilização das culturas locais na escola. Tal estudo, justifica-se pela necessidade de valorização cultural em um contexto educacional globalizado, no qual tradições regionais são ofuscadas por conteúdos universais, baseados em referências sudestinas ou eurocêntricas. A metodologia baseia-se em levantamento bibliográfico qualitativo, articulado à linha histórico-cultural, aliado à pesquisa de campo em uma escola pública na zona Centro-Oeste de Manaus. Os resultados esperados concentram-se no fortalecimento da compreensão sobre o papel da literatura regional na formação da identidade cultural da criança, contribuindo para o debate acerca de uma educação integral e contextualizada nesta região do Amazonas.

Palavras-chave: Ensino fundamental; Literatura regional; Saberes locais; Cultura e identidade regional; Ferramenta pedagógica interdisciplinar.

INTRODUÇÃO

O estudo em andamento, concebido para apresentação como Trabalho Final de Curso (TFC), tem como objetivo principal investigar como a literatura amazônica pode ser trabalhada como ferramenta pedagógica na formação da identidade cultural da criança nos anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de valorização das culturas locais em um cenário educacional globalizado, no qual as tradições regionais frequentemente são ofuscadas por conteúdos universais. É importante salientar que, no estágio atual do estudo, iniciado em agosto de 2025, a pesquisa de campo ainda não foi executada, estando prevista para ocorrer entre os meses de março e abril de 2026, após obter aprovação no Comitê de Ética da UFAM. A etapa inicial aqui apresentada concentra-se na consolidação da fundamentação teórica, que subsidiará a análise das práticas pedagógicas em sala de aula, investigando como a temática da cultura e identidade amazônica é abordada por meio da literatura regional. Ademais, por se tratar de um estudo em implementação, ainda não dispomos de resultados finais.

Em uma primeira instância, percebe-se que a formação da identidade cultural da criança é intrinsecamente ligada às experiências e contextos socioculturais nos quais ela está inserida.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

Sob a lente da abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky (2017), o desenvolvimento humano é mediado por instrumentos e signos culturais, sendo a literatura um dos principais veículos para a transmissão e preservação das tradições. No vasto e diverso território amazônico, as narrativas literárias locais, que emergem da vivência de camponeses, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, e das populações urbanas, carregam elementos fundamentais para a constituição do imaginário regional, configurando-se como um canal poderoso para a construção do sentimento de pertencimento da criança amazônida (Munduruku, 2013 apud Faustino, 2013).

A leitura de conteúdos regionais amplia não apenas o conhecimento das crianças sobre sua própria cultura, mas também sua formação como cidadãos conscientes e críticos. Os autores Loureiro e Pinheiro (2018) ainda descrevem que o contato com narrativas amazônicas enriquece o aprendizado interdisciplinar, abordando questões como a preservação ambiental, a valorização das tradições orais e a luta por direitos sociais.

Dessa forma, a literatura amazônica, ao retratar a interação entre o ser humano e a natureza, vai além de sua dimensão puramente descritiva. Ela se torna uma ferramenta pedagógica crucial para despertar nas crianças seu senso de pertencimento ao local onde vivem. Nesse sentido, a educação literária também assume um papel político, preparando as crianças para atuarem como cidadãos que respeitam e promovem a diversidade cultural e ambiental, de acordo com Camatta; Naome; Fonseca (2022). Para as autoras, indo além de histórias fictícias, os livros podem representar debates políticos em suas páginas ou suscitar discussões pela forma como são veiculados ou não. Assim, a mobilização da literatura amazônica na sala de aula não apenas pode promover a identidade, mas também desenvolver habilidades críticas de leitura, ampliando o vocabulário e a competência interpretativa dos alunos ao confrontá-los com dialetos e estruturas narrativas próprias da região (Alvarez; Cardoso, 2020).

METODOLOGIA

A metodologia proposta baseia-se em um levantamento bibliográfico de caráter qualitativo, cuja análise fundamenta-se na linha histórico-cultural de Lev Vygotsky, com realização de pesquisa de campo em uma escola pública. Serão analisados livros regionais, artigos acadêmicos, documentos oficiais, e outros materiais que abordem a relação entre literatura amazônica, educação infantil e formação da identidade cultural, para compreender como a literatura regional tem sido inserida, efetivamente, nas práticas pedagógicas. Ademais, em pesquisas dessa natureza, como indica Gil (2008), o ponto de partida utiliza-se de materiais

ISBN nº 978-65-01-98833-7

que já foram desenvolvidos por outros autores que se dedicaram ao campo de estudo ora pesquisado, como Bastos e Oliveira (2023), Julia (2001), Loureiro e Pinheiro (2018), dentre outros. Na etapa de campo, será realizado procedimento de observação participante em uma escola que oferece o Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Nela, serão realizadas entrevistas com professores, rodas de leitura com as crianças e observações das práticas pedagógicas nos espaços de sala de aula, biblioteca, sala de leitura ou brinquedoteca, no período de março até abril de 2026. A escola selecionada está localizada na zona Centro-Oeste da cidade de Manaus. Nesse ambiente, complementando a recolhida de dados, será analisada a documentação pedagógica referente aos planos pedagógicos dos professores entrevistados.

A abordagem histórico-cultural de Vygotsky será central para analisar como os contextos sociais e culturais influenciam a formação da identidade das crianças por meio do contato com narrativas literárias, em ambiente escolar. A escolha por essa linha teórica permite explorar como a literatura amazônica pode mediar processos de aprendizagem, promovendo a internalização de valores culturais e o fortalecimento do senso de pertencimento.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÃO

Cultura: produção coletiva, resistência e vivência

A noção de cultura, para além de uma definição estática e erudita, deve ser entendida como um campo de práticas cotidianas, modos de vida e sistemas simbólicos que se constituem historicamente. Michel de Certeau (1995), ao tratar da “cultura no plural”, rompe com a visão unificadora e normativa da cultura, apontando que ela é constantemente disputada, recriada e apropriada pelos sujeitos em seus contextos específicos. Para o autor, a cultura não é apenas aquilo que é transmitido pela instituição escolar, mas aquilo que se constrói no embate entre o instituído e as práticas populares e locais.

Na mesma direção, Arendt (2009) argumenta que a cultura deve ser compreendida como o espaço onde os homens se colocam entre o passado e o futuro, ou seja, um lugar de memória, invenção e responsabilidade. Ao se debruçar sobre a tradição, a autora defende que a cultura não pode ser reduzida à mera repetição, pois envolve a capacidade humana de julgar, selecionar e recriar os elementos herdados, dando-lhes novos sentidos no presente.

Quando aplicada à escola, essa concepção amplia a compreensão da educação como um processo que envolve o reconhecimento das múltiplas expressões culturais presentes nas comunidades escolares. Nesse sentido, Cortella (2014) ressalta que educar é preparar para a

ISBN nº 978-65-01-98833-7

convivência no plural, o que implica considerar os saberes que os alunos carregam de suas realidades socioculturais como parte legítima do processo de ensino e aprendizagem.

Na Amazônia, essa perspectiva adquire contornos específicos. A diversidade de povos, sendo estes indígenas, ribeirinhos, quilombolas, camponeses, urbanos e periféricos, e a multiplicidade de práticas culturais que coexistem no território amazônico desafiam os modelos hegemônicos de currículo e pedagogia. Como dispara Alves (2016), para reconhecer a cultura amazônica no espaço escolar é necessário não somente incluí-la como conteúdo, mas de compreender a escola como um território em que essas culturas se manifestam, se tensionam e se transformam em práticas educativas.

Identidade: pertencimento, reconhecimento e construção social

A identidade, nesse contexto, emerge como uma construção social profundamente atravessada pelas relações de poder, pela memória coletiva e pelas experiências territoriais. Não se trata de uma essência fixa, mas de um processo contínuo de reconhecimento de si e do outro em um determinado contexto histórico e cultural. Na escola, esse processo é especialmente importante durante a infância, período em que as crianças começam a construir referências sobre quem são, onde vivem e a que grupos pertencem.

A construção da identidade passa, portanto, por um processo de valorização das memórias locais, das linguagens regionais e das formas de vida específicas da Amazônia. Nesse sentido, a literatura regional, ao retratar o universo simbólico da Amazônia, das comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas; das tradições orais, pode se tornar uma importante ferramenta para o fortalecimento da identidade cultural das crianças, oferecendo-lhes representações nas quais possam se ver, se ouvir e se afirmar.

Entretanto, entende-se que a articulação entre cultura e identidade na educação amazônica exige um reposicionamento político e epistemológico da escola enquanto espaço de escuta, de reconhecimento e de legitimação dos saberes locais. Não apenas de tematizar a Amazônia nos conteúdos escolares, mas de construir práticas pedagógicas enraizadas nas realidades das comunidades e abertas ao diálogo com diferentes formas de conhecimento.

A formação das crianças da região passa necessariamente por uma escola que não as silencie, mas que seja capaz de acolher suas linguagens, seus modos de estar no mundo e seus repertórios culturais (Alves, 2016). A literatura regional, nesse cenário, torna-se um ponto de encontro entre o vivido e o representado, entre o local e o universal, e pode contribuir para uma pedagogia da escuta e da presença (Alves, 2016).

ISBN nº 978-65-01-98833-7

Ao assumir cultura e identidade como eixos centrais de sua prática, a escola pode se tornar um espaço de formação integral, onde a criança amazônida se reconheça não apenas como estudante, mas como sujeito de saberes, de direitos e de história.

Infâncias amazônicas e a formação identitária na escola

A identidade da criança amazônica é construída por meio de um emaranhado de experiências socioculturais, afetivas e territoriais. Como destaca Seabra (2024), o reconhecimento dessa identidade, sobretudo no contexto da educação infantil, demanda a escuta das vozes das crianças e a consideração de seus modos próprios de ser, saber e sentir. O estudo do autor, realizado em municípios do Alto Solimões, na tríplice fronteira Brasil–Peru–Colômbia, evidencia que as crianças amazônicas, mesmo quando imersas em realidades distintas — urbanas, indígenas, ribeirinhas ou fronteiriças —, compartilham vínculos profundos com os elementos naturais, as práticas culturais locais e os saberes ancestrais.

Embora o território fronteiriço configure um contexto particular de interações interculturais, a pesquisa de Seabra (2024) contribui para ampliar o debate sobre a formação da identidade infantil na Amazônia como um todo. Os dados revelam que as infâncias amazônicas se constituem a partir de experiências enraizadas no cotidiano. Esses elementos não apenas integram o repertório simbólico das crianças, mas também são constituintes de sua subjetividade e visão de mundo.

Apesar disso, tais experiências seguem invisibilizadas nos espaços escolares, muitas vezes submetidas à lógica de um currículo unificado e descontextualizado. As escolas urbanas, ao priorizarem conteúdos normativos e universais — geralmente definidos a partir de referências sudestinas ou eurocêntricas —, acabam por marginalizar saberes locais e desconsiderar os vínculos culturais que sustentam a vida das crianças amazônidas (Seabra, 2024). Essa ausência compromete a função social da escola como espaço de reconhecimento e valorização da diversidade.

É importante observar, no entanto, que as escolas indígenas e escolas do campo, operam com propostas curriculares específicas que buscam integrar os saberes tradicionais, as línguas maternas e as práticas culturais das comunidades às suas práticas educativas. Esses currículos e modalidades representam uma forma de resistência à homogeneização do ensino e à desconsideração das múltiplas territorialidades presentes na Amazônia. Em suas propostas pedagógicas, está previsto o diálogo entre conhecimentos locais e conhecimentos escolares,

ISBN nº 978-65-01-98833-7

promovendo uma abordagem intercultural mais sensível às identidades coletivas e ao pertencimento territorial.

Ademais, Seabra (2024) também chama atenção para o papel da linguagem como elemento constitutivo da identidade. A Amazônia é marcada por uma intensa pluralidade linguística, seja por meio de línguas indígenas, dialetos regionais ou traços multiculturais que emergem nas interações cotidianas. No entanto, o ambiente escolar tende a adotar uma concepção homogênea de língua, reforçando o padrão culto do português e, em muitos casos, desvalorizando as expressões linguísticas locais que fazem parte da vida das crianças. Essa prática não apenas deslegitima seus modos de falar, mas também afeta sua autoestima e sentimento de pertencimento.

A literatura regional surge, nesse cenário, como uma alternativa pedagógica. Ao trabalhar narrativas que representam o universo simbólico das infâncias amazônicas, a escola pode favorecer o fortalecimento de vínculos entre os estudantes e suas realidades socioculturais. Seabra (2024) reforça que as crianças possuem repertórios narrativos próprios e que, ao serem escutadas, revelam compreensões sofisticadas sobre o lugar onde vivem, sobre si mesmas e sobre as relações que constroem. Inserir essas narrativas no cotidiano escolar não é apenas reconhecer as crianças como sujeitos culturais, mas também reposicionar a escola como agente de mediação intercultural.

Por fim, as contribuições do estudo de Seabra (2024) apontam para a necessidade de políticas educacionais que reconheçam as especificidades regionais e as múltiplas infâncias existentes na Amazônia. Esse reconhecimento deve estar articulado à formação docente, ao planejamento curricular e à escolha dos materiais didáticos. Nesse contexto, a literatura regional — enquanto expressão da memória coletiva, da oralidade e da diversidade amazônica — configura-se como ferramenta pedagógica indispensável para o fortalecimento da identidade da criança amazônida no ambiente escolar.

A Literatura Regional no Contexto Escolar: Letramento literário amazônico

> A Amazônia é uma região que vive uma diversidade permeada por diferentes condições de vida, de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas, bem como de uma variedade de sujeitos (camponeses, ribeirinhos, pescadores, indígenas, quilombolas, assentados, atingidos por barragens, populações urbanas e periféricas das cidades), compondo diferentes matrizes étnicas, com diversos valores e modos de vida (Alves, 2016, p. 6).

A epígrafe em destaque oferece uma ideia da diversidade cultural que compõe o contexto tipicamente, amazônico, que precisa ser parte de uma formação escolar capaz de contribuir para

ISBN nº 978-65-01-98833-7

a promoção da identidade cultural por meio da literatura amazônica, na medida em que se relaciona com a capacidade das crianças de aprender a interpretar criticamente o mundo a sua volta. Freire (1996) afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, o que permite compreender que as narrativas regionais podem ser mediadoras potentes na construção do olhar crítico sobre a realidade socioeconômica e ambiental da Amazônia, bem como no fortalecimento de valores éticos e sustentáveis (Loureiro; Pinheiro, 2018; Freire, 1996).

A cultura escolar, como analisa Julia (2001), é moldada por diversos fatores sociais e históricos, sendo atravessada por práticas que tanto reproduzem quanto silenciam determinadas identidades. Nesse contexto, está inserido o conceito de letramento literário, entendido como a capacidade de atribuir sentidos complexos ao texto literário e que pressupõe uma leitura que ultrapassa a compreensão literal. Trata-se de uma prática que mobiliza a sensibilidade estética, os saberes socioculturais e as experiências subjetivas do leitor, promovendo a construção crítica da leitura. No contexto amazônico, essa prática ganha contornos específicos quando associada à literatura de expressão regional, cuja produção reflete modos de vida, valores e linguagens que dialogam diretamente com a realidade dos estudantes da região Norte.

Dessa forma, a literatura amazônica, ao expressar narrativas ancoradas no cotidiano de comunidades ribeirinhas, indígenas, urbanas e quilombolas, oferece um campo fértil para a constituição de um sujeito leitor que reconhece em si as marcas de uma identidade cultural múltipla. A inserção de textos literários que representam o universo simbólico da região contribui para que os alunos se reconheçam nas histórias, resgatem memórias afetivas e fortaleçam o vínculo com o território em que vivem (Alvarez; Cardoso, 2022). Esse reconhecimento, longe de ser apenas identitário, atua como base para uma leitura mais sensível às contradições sociais e ambientais que atravessam a Amazônia contemporânea.

Nesse escopo, é necessário destacar a literatura indígena como parte constituinte da produção literária amazônica. Ao articular oralidade, cosmovisões e valores ancestrais, as narrativas dos povos originários ampliam o horizonte de compreensão dos estudantes sobre natureza, espiritualidade e coletividade. Autores como Daniel Munduruku, por exemplo, demonstram como essas histórias podem se tornar instrumentos educativos para o respeito à diversidade cultural e para a construção de uma ética ambiental mais integrada (Faustino, 2013). Essa dimensão pedagógica transcende o campo da representação, configurando-se como um exercício de diálogo entre epistemologias distintas.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

A proposta de um letramento literário amazônico enfrenta, no entanto, barreiras estruturais. A ausência de políticas públicas voltadas à difusão das obras amazônicas, aliada ao desconhecimento de autores locais por parte dos próprios docentes e à escassez de materiais nos livros didáticos, contribui para a marginalização dessa produção no ambiente escolar (Alvarez; Cardoso, 2022). Tal invisibilidade alimenta um processo de silenciamento cultural, cuja consequência imediata é o enfraquecimento das referências simbólicas que formam a base da experiência escolar do aluno amazônida. A ausência de conteúdos regionais nos currículos e nas práticas pedagógicas, por sua vez, contribui para a invisibilização de culturas locais e compromete a formação integral dos sujeitos, ao restringir as possibilidades de reconhecimento e pertencimento no espaço educativo.

Outro elemento de destaque na discussão do letramento literário regional é o papel das variantes linguísticas locais. O dialeto nortista ou "amazofonia" — frequentemente estigmatizado nos espaços escolares — aparece na literatura como marca identitária e estética. Ao reconhecer essas formas linguísticas como legítimas, o processo de leitura contribui para o combate ao preconceito linguístico e para o fortalecimento da autoestima cultural dos alunos. Essa perspectiva ressoa nas discussões sobre educação linguística que reconhecem o valor das variações regionais na formação da competência discursiva.

Sob uma abordagem pedagógica mais ampla, o letramento literário, tal como proposto por Cosson (2014), não se restringe à leitura de textos consagrados, mas inclui o desenvolvimento de competências interpretativas, culturais e críticas a partir de um repertório textual diversificado. A literatura amazônica, nesse cenário, insere-se como espaço de resistência e reexistência simbólica. Seu estudo em sala de aula permite o enfrentamento das lógicas curriculares hegemônicas e abre possibilidades para a construção de uma educação sensível às múltiplas realidades que compõem o território amazônico.

Mais do que defender a presença da literatura amazônica nos currículos escolares, é necessário compreendê-la como elemento estruturante de um projeto de educação que reconheça o lugar, a linguagem e os saberes dos sujeitos da floresta, dos igarapés, das periferias e das margens. A leitura dessas obras, ao possibilitar a mediação entre o vivido e o representado, reforça o papel da literatura como linguagem de interpretação do mundo e da condição humana.

A Região Norte e sua Invisibilidade Regional e Nacional

ISBN nº 978-65-01-98833-7

A região Norte enfrenta um histórico de marginalização no contexto nacional e regional, refletido também na educação. A invisibilização da Amazônia nos livros didáticos e materiais escolares é uma questão recorrente, como destacado em estudos recentes.

A pesquisa de Bastos e Oliveira (2023), disponível no repositório do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), analisou três livros didáticos do ciclo PNLD 2021 e encontrou que apenas um deles apresentava literatura amazônica de forma adequada, mas ainda sucinta. Isso demonstra a persistência de práticas relacionadas à colonialidade do saber e ao epistemicídio, que marginalizam culturas locais amazônicas e conhecimentos indígenas na educação brasileira (Bastos; Oliveira, 2023). Essa ausência contribui para a desvalorização da identidade cultural das crianças da região amazônica e para a perpetuação de uma visão centralizadora que privilegia o cânone literário tradicional em detrimento das pluralidades culturais do país (Bastos; Oliveira, 2023).

Adicionalmente, Souza e Colares (2022) ressaltam a falta de representação da complexidade ambiental e cultural da Amazônia em currículos escolares regionais, que frequentemente abordam a região de forma limitada. Tal invisibilidade reforça a exclusão de saberes locais, dificultando que crianças da região se identifiquem com os conteúdos escolares e se reconheçam como sujeitos ativos de sua própria cultura.

Além dessas constatações, estudos sobre o ensino de Ciências no Norte apontam que a hegemonia eurocêntrica persiste, contribuindo para o epistemicídio dos saberes tradicionais amazônicos. Segundo Santos et al. (2025), o descolonialismo no ensino de ciências exige a integração de saberes indígenas e ribeirinhos para superar uma visão reducionista e universalista do currículo. Esse desafio revela a urgência de uma reformulação curricular que valorize saberes locais; a formação docente intercultural; e políticas públicas dirigidas à educação transformadora na região.

A invisibilidade também se manifesta nas representações do espaço urbano amazônico. Silva e Cabral (2024) observaram que as cidades amazônicas são frequentemente retratadas de forma genérica em livros didáticos, sem considerar suas especificidades topográficas, econômicas e sociais. A ausência de materiais que retratam adequadamente a complexidade regional impede que os estudantes estabeleçam vínculos reais entre o currículo e sua realidade.

Além disso, a dimensão da inclusão é outro aspecto desconsiderado nas políticas educacionais da região. Bringel e Rolim (2023) discutem os desafios da educação inclusiva na Amazônia, evidenciando que crianças com deficiências raramente encontram abordagens

ISBN nº 978-65-01-98833-7

pedagógicas adaptadas aos seus contextos. Carvalho (2022) complementa esse argumento, apontando que a desigualdade educacional no Norte é também geográfica: muitas escolas carecem de infraestrutura básica, como rampas e banheiros adaptados, o que limita o acesso e a permanência desses estudantes.

Diante desse panorama, três pontos merecem destaque:

1. **Epistemologia e currículo descolonial:** a educação na Amazônia não deve reproduzir conteúdos afastados da realidade local; é imprescindível reconhecer e integrar as epistemologias dos povos amazônicos.

2. **Representatividade das culturas e saberes amazônicos:** seja no ensino de História, Geografia ou Ciências, o apagamento da regionalidade reduz as experiências simbólicas dos alunos, comprometendo a construção de identidade cultural.

3. **Infraestrutura e inclusão:** a ausência de acessibilidade e de práticas inclusivas adaptadas ao contexto amazônico reforça formas de exclusão espacial e cultural.

Portanto, essas questões destacam a necessidade de um novo olhar sobre os materiais didáticos regionais. A literatura amazônica, como proposta intercultural, pode promover diálogos entre comunidades, epistemologias e saberes, contribuindo para uma educação emancipadora, inclusiva e representativa. Para que essa perspectiva se efetive, é necessário envolvê-las na formação docente continuada, no desenvolvimento e inclusão de materiais contextualizados e em políticas públicas comprometidas com a diversidade cultural e geográfica da Amazônia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o cronograma da pesquisa, os resultados da pesquisa de campo, prevista para ocorrer entre março e abril de 2026, ainda não estão disponíveis. No entanto, a fundamentação teórica aqui desenvolvida permite traçar um panorama inicial e propor reflexões críticas que serão a base para a futura análise dos dados empíricos.

Constata-se que a literatura é um instrumento essencial para a mediação cultural, capaz de transmitir e preservar tradições. No contexto amazônico, a literatura regional, que retrata a diversidade de povos e suas vivências, emerge como um recurso fundamental para a construção de um senso de pertencimento na criança (Loureiro; Pinheiro, 2018; Faustino, 2013). A educação literária, nesse sentido, transcende a mera leitura de ficção e assume uma dimensão política, incentivando o desenvolvimento de uma consciência ambiental e de habilidades

ISBN nº 978-65-01-98833-7

críticas (Camatta; Naome; Fonseca, 2022). A inclusão dessas narrativas pode ainda aprimorar o vocabulário e a competência interpretativa dos alunos (Alvarez; Cardoso, 2020).

Ademais, as reflexões sobre as infâncias amazônicas reforçam a necessidade de um olhar mais atento para as especificidades regionais. Seabra (2024) evidencia que, embora as crianças da região compartilhem vínculos profundos com a natureza e saberes ancestrais, suas experiências são frequentemente invisibilizadas por currículos homogêneos. A literatura regional, ao representar esse universo simbólico, torna-se uma alternativa pedagógica para fortalecer os laços dos estudantes com suas realidades socioculturais e para reposicionar a escola como agente de mediação intercultural.

Finalmente, os resultados esperados desta pesquisa, após a coleta de dados de campo, incluem a ampliação do entendimento sobre o papel da literatura na construção da identidade cultural da criança amazônica e a proposição de uma reflexão crítica acerca dos desafios didático-pedagógicos. Ainda mais, a pesquisa pode vir a contribuir para o debate sobre uma educação que não apenas inclua, mas também valorize os saberes, as culturas e as identidades dos sujeitos amazônicos.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, V.; CARDOSO, J. Literatura Amazônica: estratégias educativas para a formação de leitores. **Revista A Palavrada**, Belém, v. 22, p. 110–122, jul.–dez. 2022. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/apalavrada/article/view/16308/0. Acesso em: 25 jun. 2025.

ALVES, L. M. S. A. (org.). Apresentação do dossiê: Infâncias na Amazônia: história, cultura e educação. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 4, n. 9, p. 1–6, set.–dez. 2016.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BASTOS, B. C.; OLIVEIRA; G. M. Carvalho de. A colonialidade do saber e a literatura indígena em sala de aula através dos livros didáticos. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo** (IFSP), 18 dez. 2023. Disponível em: https://repositorio.ifsp.edu.br/items/9f070839-b4dc-4761-9c05-cc3c470a13e8. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRINGEL, M.; ROLIM, P. A. Educação inclusiva na Amazônia: desafios e possibilidades. **Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 2023. Disponível em: https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/educacao-inclusiva-na-amazonia-desafios-epossibilidades. Acesso em: 13 jun. 2025.

CAMATTA, B.; NAOME, L.; FONSECA, R. **Literatura e política:** quando os livros ultrapassam a ficção. Jornalismo Jr, 3 de maio de 2022. Disponível em: https://jornalismojunior.com.br/literatura-e-politica/. Acesso em: 8 dez. 2024.

CARVALHO, R. F. Colonialidade, território e exclusão: reflexões sobre a educação especial nos territórios amazônicos. **Revista Formação & Trabalho**, v. 4, n. 7, 2022. Disponível em: https://revistaft.com.br/colonialidade-territorio-e-exclusao-reflexoes-sobre-a-educacao-especial-nosterritorios-amazonicos. Acesso em: 13 jun. 2025.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Campinas: Papirus, 1995.

CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência:** novos tempos, novas atitudes. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

FAUSTINO, F**. Abordagem da cultura indígena nas obras de Daniel Munduruku**. Blog Daniel Munduruku, postado em 8 de janeiro de 2013. Disponível em: http://danielmunduruku.blogspot.com/2013/02/abordagem-da-cultura-indigena-nas-obras.html?m=1. Acesso em: 10 dez. 2024.

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

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

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4918528/mod_resource/content/1/JULIA%20Dominique_A%20cultura%20escolar%20como%20objeto%20histórico.pdf. Acesso em: 8 dez. 2024.

LOUREIRO, J. J. P.; PINHEIRO, N. F. **Educação e literatura amazônica:** um diálogo possível. Belém: Edufpa, 2018.

SANTOS, A. A. *et al*. Descolonizar o ensino de Ciências: saberes indígenas e educação na Amazônia brasileira. **Revista Hist. Ensino de Ciências**, UEL, v. 14, 2025. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/39631.

SEABRA, M. S. **A identidade da criança amazônica: um olhar sobre as infâncias e a educação no território fronteiriço**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Benjamin Constant. Disponível em: https://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/8119. Acesso em: 16 jul. 2025.

SILVA, A. P.; CABRAL, D. L. Representações do espaço amazônico nos livros didáticos de Geografia aprovados no PNLD (2020–2023). **Revista Arace**, v. 9, 2024. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4913. Acesso em: 26 jun. 2025.

SOUZA, E. C.; COLARES, A. A. Amazônia brasileira: educação e contexto. **Revista Amazônida**, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.29280/rappge.v7i01.10633. Acesso em 10 dez. 2024.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 13ª ed., 2017.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

SAÚDE E MOVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: A EXPERIÊNCIA DO RUN BABY NA CRECHE MUNICIPAL MANUEL OCTÁVIO RODRIGUES DE SOUZA, MANAUS (AM)

Ana Paula Tobar Viana Castro
E-mail: ana.tobar@semed.manaus.am.gov.br

EIXO 3 - CONTEÚDOS, METODOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Resumo: Este trabalho apresenta um relato de experiência sobre a prática pedagógica do projeto "Run Baby" desenvolvido na Creche Municipal Manuel Octávio Rodrigues de Souza, em Manaus, Amazonas. A proposta surge de um diagnóstico pós-pandemia, que identificou um número significativo de crianças na Educação Infantil (1 a 3 anos de idade) com sobrepeso ou obesidade. O objetivo central do projeto é integrar atividade física e alimentação saudável no cotidiano da primeira infância, promovendo o desenvolvimento corporal e mental das crianças. A metodologia do projeto evoluiu do “Run Baby” (corrida) para o “Tri Baby”, incorporando as modalidades de ciclismo (com velocípede) e natação. A significância deste projeto reside na sua capacidade de unir creche e família no propósito de uma vida mais saudável, sendo a participação dos pais e familiares um fator importante para o sucesso da atividade. Além da prática esportiva, a unidade escolar reforça a importância da nutrição, oferecendo, sugerindo e incentivando lanches com alimentos saudáveis sejam na creche como também em casa. Os resultados demonstram o êxito em engajar a comunidade escolar e iniciar a construção de hábitos saudáveis desde a primeira infância, confirmando o compromisso com o desenvolvimento integral da criança na perspectiva do Eixo 3 do evento.

Palavras-chave: Educação Infantil; Saúde escolar; Praticas pedagógicas; Movimento.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a base da formação humana e tem como propósito favorecer o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais. Nessa etapa, a criança é reconhecida como sujeito de direitos e produtora de cultura, que aprende e se desenvolve nas relações com o outro, com o espaço e com o mundo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) afirma que “a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças de até 5 anos de idade, em seus aspectos físicos, afetivos, intelectuais, linguísticos e sociais, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2017, p. 34). Assim, a escola se torna um espaço de ampliação das experiências de vida, onde o cuidar e o educar se integram em práticas significativas e afetivas.

Inserida nesse contexto, a Creche Municipal Manuel Octávio Rodrigues de Souza, localizada em Manaus (AM), desenvolve ações voltadas à promoção de uma infância ativa, saudável e feliz. Entre elas, destaca-se o projeto “Run Baby”, integrante da prática Bebês em Movimento: Caminhos para uma Infância Saudável e Ativa, que tem como objetivo incentivar hábitos saudáveis e fortalecer vínculos afetivos entre crianças, famílias e professores. A

ISBN nº 978-65-01-98833-7

proposta valoriza a cultura local e as especificidades da infância amazônica, compreendendo o corpo e o movimento como linguagens fundamentais na construção de saberes.

O projeto Run Baby nasceu da observação cotidiana dos bebês e crianças bem pequenas, suas formas de se mover, explorar o espaço e interagir com o mundo. Inspirados nessa escuta sensível, os educadores compreenderam que o corpo é o primeiro instrumento de aprendizagem. Wallon (1979) já afirmava que "a motricidade não é apenas um meio de expressão, mas uma forma de pensamento", indicando que o movimento antecede a linguagem verbal e constitui-se como base para o desenvolvimento da inteligência. Da mesma forma, Vygotsky (1998) defende que o brincar e o movimento são atividades essenciais, pois promovem a imaginação e a internalização das relações sociais, possibilitando novas formas de pensamento e comunicação.

Ao criar o Run Baby, a creche assumiu a tarefa de tornar o movimento uma experiência educativa e prazerosa, em que o corpo, o afeto e a convivência se articulam como elementos de aprendizagem. Trata-se de uma corrida simbólica adaptada às faixas etárias de 1 a 3 anos, planejada para favorecer o desenvolvimento motor e a integração familiar. O espaço da creche foi reorganizado para acolher as crianças em percursos livres, com segurança e estímulo à autonomia, transformando o ambiente educativo em um verdadeiro campo de descobertas. Como aponta o Currículo Escolar Municipal de Educação Infantil de Manaus (2020), "os espaços da Educação Infantil devem ser planejados para que as crianças possam se movimentar, explorar, criar e descobrir o mundo ao seu redor, reconhecendo o corpo como meio de expressão e conhecimento" (MANAUS, 2020, p. 47).

Além de promover o movimento, o projeto teve como eixo o cuidado com a saúde e a alimentação das crianças. A creche revisou o cardápio, criou novas receitas saudáveis e envolveu as famílias em atividades como o Cuia de Sabores e o Sarau Literário, fortalecendo a relação entre alimentação e cultura regional. A Organização Mundial da Saúde (OMS) destaca que "a primeira infância é uma fase decisiva para a formação de hábitos alimentares e para o desenvolvimento físico e mental saudável", e que experiências positivas nessa etapa têm reflexos duradouros na vida adulta.

Com base nisso, o Run Baby ultrapassou o caráter de evento esportivo e se tornou parte de uma proposta pedagógica de educação para a saúde, construída coletivamente. O projeto também dialoga com as concepções de Paulo Fochi (2016), para quem a documentação e a escuta das experiências infantis são instrumentos que conferem visibilidade ao aprendizado. O autor ressalta que "a documentação pedagógica é uma forma de construir significado sobre o

ISBN nº 978-65-01-98833-7

que as crianças vivem, pensam e criam, reconhecendo nelas a potência de aprender e transformar o mundo" (FOCHI, 2016, p. 62). Assim, cada momento do Run Baby foi planejado e registrado com sensibilidade, evidenciando o protagonismo das crianças e o envolvimento das famílias como parte ativa do processo educativo.

Sob essa perspectiva, a creche se consolidou como um espaço de vivências corporais e afetivas que valorizam o cotidiano e a experiência sensorial. Winnicott (1982) afirma que o brincar é o terreno onde se constrói o self, ou seja, a percepção de si e do outro, e é no espaço transicional do brincar que a criança elabora suas emoções e desenvolve segurança emocional. O Run Baby, ao integrar o brincar, o movimento e a convivência, reforçou essa dimensão emocional e relacional da aprendizagem, proporcionando às crianças oportunidades de se expressarem e de experimentarem o prazer do movimento com liberdade e confiança.

As ações desenvolvidas na creche também se articulam com o Programa Saúde na Escola (PSE), em parceria com a UBS L18, responsável pelo acompanhamento do crescimento e desenvolvimento das crianças. Essa integração entre educação e saúde refletiu em resultados concretos: observou-se uma redução significativa nos casos de sobrepeso e obesidade infantil no ano de 2024, demonstrando que a abordagem pedagógica voltada à alimentação equilibrada e ao movimento contribui efetivamente para o bem-estar físico e emocional das crianças.

O Run Baby reafirma que a creche é um espaço privilegiado de promoção da saúde e da vida, onde as experiências corporais se entrelaçam com o aprendizado e o cuidado. A BNCC (2017) destaca que "as experiências corporais e o movimento permitem que as crianças explorem suas potencialidades, desenvolvam habilidades motoras e expressem sentimentos e pensamentos de modo singular". Nesse sentido, o projeto não apenas incentivou a atividade física, mas também fortaleceu a autoestima, a cooperação e o sentimento de pertencimento das crianças ao grupo.

Dessa forma, o Run Baby constitui-se como uma prática pedagógica exitosa, enraizada nas realidades e necessidades amazônicas, que reconhece a infância como tempo de movimento, descoberta e afeto. Ao unir o brincar, o cuidar e o aprender, a Creche Municipal Manuel Octávio Rodrigues de Souza demonstra que a promoção da saúde na Educação Infantil não se limita à prevenção de doenças, mas está diretamente ligada à alegria, à convivência e à formação integral do ser humano. Como nos lembra Paulo Fochi, "a infância não é um tempo de preparação, mas de plenitude — um tempo de viver e aprender com o corpo, com o outro e com o mundo".

ISBN nº 978-65-01-98833-7

METODOLOGIA

1. Tipo de Pesquisa e Abordagem

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, de natureza qualitativa e descritiva, elaborado a partir das ações desenvolvidas na Creche Municipal Manuel Octávio Rodrigues de Souza, localizada em Manaus (AM). O estudo busca analisar a construção, execução e resultados de uma prática pedagógica inovadora voltada à promoção da saúde e do movimento na primeira infância. Trata-se de um estudo de caso que analisa a trajetória das três edições do projeto "Run Baby", culminando na evolução da proposta para o "Tri Baby", que incorporou novas modalidades esportivas — corrida, ciclismo (com velocípedes) e natação (em atividades com água). Essa abordagem permite compreender de forma contextualizada os impactos da ação sobre o desenvolvimento infantil e o engajamento da comunidade escolar.

2. Contexto, Local e Participantes

A experiência foi desenvolvida na Creche Municipal Manuel Octávio Rodrigues de Souza, situada na zona leste de Manaus. A unidade atende 84 crianças, com idades entre 1 e 3 anos, distribuídas entre as turmas do Maternal 1, 2 e 3. Participaram diretamente do projeto as crianças, seus pais e familiares, além da equipe pedagógica, gestão escolar, professores e colaboradores. O envolvimento da comunidade escolar foi fundamental para o êxito das ações, reforçando a corresponsabilidade entre escola e família, conforme orienta o Currículo Escolar Municipal de Educação Infantil de Manaus (2020), que destaca que "a aprendizagem na primeira infância deve envolver o coletivo e o afeto como dimensões inseparáveis do educar e cuidar".

3. Procedimentos de Intervenção – O "Tri Baby"

O ponto de partida do projeto foi o diagnóstico realizado após o período de pandemia, quando a equipe pedagógica, em parceria com o Programa Saúde na Escola (PSE) e a UBS L18, identificou que um número expressivo de crianças apresentava sobrepeso ou obesidade. Diante dessa realidade, a comunidade escolar reconheceu a necessidade de desenvolver uma ação pedagógica voltada à promoção da saúde e à formação de hábitos de vida ativa, considerando que o movimento é uma linguagem essencial da infância e um meio de desenvolvimento integral.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

O planejamento pedagógico teve início em alusão ao Dia da Saúde, com o objetivo de integrar atividade física, alimentação saudável e convivência familiar. A primeira edição do evento, denominada “Run Baby”, consistiu em uma corrida adaptada às faixas etárias atendidas, promovendo o prazer pelo movimento e a socialização. Com o êxito da proposta e a adesão das famílias, o projeto evoluiu para o “Tri Baby”, que passou a incluir também o ciclismo (com velocípedes) e a natação (em atividades com água). Essas modalidades foram incorporadas de forma lúdica, respeitando as especificidades do desenvolvimento motor de cada faixa etária.

Durante o evento, foi promovido um lanche saudável, preparado com os mesmos alimentos utilizados na merenda escolar, reforçando o elo entre nutrição e movimento. Essa prática contribuiu para consolidar os princípios de educação alimentar da creche, que já vinha implementando cardápios sem açúcar e com redução de ultraprocessados. A presença e participação ativa dos pais e familiares foi uma exigência e um diferencial metodológico, reconhecendo que a mudança de hábitos deve começar em casa e ser fortalecida pelo exemplo familiar.

4. Instrumentos de Coleta e Análise de Dados

A coleta de dados ocorreu de forma contínua e colaborativa, utilizando registros pedagógicos e observação participante durante as três edições do projeto. A equipe docente realizou anotações sistemáticas sobre o engajamento, a interação e o desenvolvimento motor das crianças, além de registrar fotografias e vídeos das atividades. Também foram considerados depoimentos de familiares que destacaram a importância do evento para o crescimento e a socialização dos filhos.

Os dados foram analisados de maneira descritiva e interpretativa, considerando as evidências observadas e os relatos dos participantes. A análise buscou identificar a eficácia da metodologia na promoção de hábitos saudáveis, na integração entre escola e família e no desenvolvimento global das crianças. A partir desses registros, foi possível compreender que o projeto contribuiu para fortalecer a cultura da saúde na instituição e consolidar o movimento como linguagem educativa na primeira infância.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÃO

1. O Diagnóstico Pós-Pandemia: Um Chamado à Ação Pedagógica

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

O diagnóstico inicial revelou o aumento do sobrepeso infantil após o isolamento social, o que motivou a equipe a repensar suas práticas educativas. Inspirados pela BNCC (2017), especialmente no Campo de Experiência "Corpo, Gestos e Movimentos", os educadores compreenderam que o corpo é um instrumento de aprendizado, expressão e descoberta. A ação pedagógica passou, então, a articular saúde, movimento e afeto como dimensões do desenvolvimento infantil.

2. Do "Run Baby" à Consolidação do "Tri Baby"

O Run Baby surgiu como uma resposta inicial e simbólica ao desafio de mobilizar as famílias e reintroduzir o movimento na rotina das crianças. Com o sucesso das primeiras edições, o evento se expandiu para o Tri Baby, tornando-se uma tríplice celebração do corpo, do brincar e da vida saudável.

As modalidades de corrida, ciclismo e natação proporcionaram às crianças experiências de equilíbrio, coordenação e autonomia, sempre com foco na diversão e na cooperação. Ao final de cada edição, todas as crianças recebiam medalhas, reforçando a ideia de que o mais importante é participar, vivenciar e aprender, e não competir.

3. A Família como Agente de Saúde: O Fator Crítico de Sucesso

O envolvimento familiar foi decisivo para o êxito do projeto. Desde o início, a gestão e os professores enfatizaram que não bastava a creche promover hábitos saudáveis se esses não fossem reforçados no ambiente doméstico. Os pais aceitaram o convite e se tornaram parceiros ativos, participando das atividades e demonstrando orgulho pelos avanços dos filhos. Essa aproximação consolidou o vínculo entre escola e comunidade, transformando o evento em um marco coletivo de conscientização e aprendizado.

4. A Pedagogia da Nutrição em Conjunto com o Movimento

Ao integrar o movimento à alimentação saudável, a creche promoveu uma educação para a saúde integral, unindo teoria e prática em um mesmo evento. O lanche servido durante o Tri Baby — composto por frutas, pães e sucos naturais — reforçou os valores da educação nutricional e mostrou que o aprendizado pode ser prazeroso, saboroso e significativo. Essa prática reforçou o compromisso institucional de oferecer às crianças experiências que relacionam cuidado, prazer e conhecimento, consolidando o Run Baby e o Tri Baby como ações permanentes no calendário escolar.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada pela Creche Municipal Manuel Octávio Rodrigues de Souza, por meio dos projetos “Run Baby” e “Tri Baby”, reafirma o poder transformador das práticas pedagógicas que unem o movimento, a nutrição e o afeto na primeira infância. O principal fator de sucesso dessa iniciativa foi, sem dúvida, a participação ativa das famílias, que compreenderam que o desenvolvimento saudável das crianças não depende apenas da escola, mas de uma parceria contínua entre ambos os ambientes. O envolvimento dos pais nas corridas, nas oficinas e nos momentos de partilha demonstrou que a mudança de hábitos alimentares e de vida só se consolida quando a escola e a família atuam como corresponsáveis na formação dos pequenos.

A partir dessa experiência, observa-se que ações como o Tri Baby podem e devem ser incorporadas ao currículo da Educação Infantil como práticas permanentes, alinhadas aos campos de experiência da BNCC (2017) e ao Currículo Escolar Municipal de Manaus (2020). Integrar o estímulo ao movimento e à alimentação saudável ao projeto político-pedagógico (PPP) da instituição representa um avanço importante na consolidação de uma pedagogia da saúde e do bem-estar, que reconhece o corpo como linguagem e o cuidado como parte essencial do aprender.

Além de seus impactos imediatos — como a redução dos índices de sobrepeso e a ampliação do engajamento familiar —, o projeto abre caminhos para novas pesquisas e desdobramentos práticos. Futuras investigações poderão quantificar os efeitos de longo prazo dessas ações na saúde física e emocional das crianças, ou mesmo explorar as percepções infantis sobre as atividades, dando voz aos pequenos protagonistas desse processo.

Em síntese, o Tri Baby consolidou-se como uma prática pedagógica exitosa, que une teoria e ação, afeto e movimento, cuidado e conhecimento. Sua execução mostra que educar na Amazônia é também cuidar da vida em todas as suas formas, reconhecendo o corpo infantil como território de experiências, descobertas e aprendizagens.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia alimentar para a população brasileira**. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

BRASIL. **Programa Saúde na Escola (PSE):** Caderno do Gestor. Brasília: Ministério da Saúde; Ministério da Educação, 2021.

FOCHI, P. **A documentação pedagógica e o trabalho com as linguagens da infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

MANAUS (AM). **Currículo Escolar Municipal – Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Manaus, 2020.

MANAUS (AM). **Projeto Político-Pedagógico da Creche Municipal Manuel Octávio Rodrigues de Souza**. Manaus: SEMED, 2024. [Documento interno].

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Diretrizes sobre atividade física, comportamento sedentário e sono para crianças menores de 5 anos**. Genebra: OMS, 2019. Disponível em: https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536. Acesso em: 11 nov. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança:** os primeiros desenvolvimentos da personalidade. Lisboa: Livraria Bertrand, 1979.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1982.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **A importância do brincar:** guia para profissionais da primeira infância. Brasília: UNICEF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Resolução CNE/CEB no 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, 2010.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BRASIL. **Campanha Agosto Dourado:** incentivo à amamentação. Brasília: Ministério da Saúde, 2023.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. **Educação Infantil:** repensando práticas. São Paulo: Cortez, 2011.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 14. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

FERNANDES, A. **Educação alimentar na infância:** uma abordagem pedagógica. São Paulo: Cortez, 2020.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

EIXO 4 – EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTO E A IMPORTÂNCIA DA DIMENSÃO AFETIVA NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Suely Ferreira Zuza
E-mail: sfz.ped22@uea.edu.br

EIXO 4 – EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES.
Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM.

Resumo: A pesquisa tem por objetivo investigar a importância da dimensão afetiva no processo de mediação pedagógica na educação de jovens e adultos em uma escola pública de Manaus, e como objetivos específicos, averiguar qual a concepção dos professores que atuam na educação de jovens e adultos sobre afetividade no processo de ensino e aprendizagem; analisar se as relações afetivas entre professor e alunos impactam positivamente no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos e verificar até que ponto a afetividade contribui para a permanência do aluno de EJA na escola. A pesquisa está fundamentada nos referenciais de teóricos de Freire (1967, 1987); Coelho (2022); Gazoli (2013); Haddad, Di Pierro (2000); Leite (2013); (Soares 2002); entre outros. Está sendo utilizada a pesquisa documental, com a análise de documentos oficiais, como planos, boletins, cadernos, cadernos, entre outros, também a abordagem qualitativa e quantitativa em conjunto com o método do paradigma indiciário. Para além das dificuldades externas enfrentadas pelos estudantes para se manterem estudando, pensamos também no que eles encontram dentro da escola/sala de aula que os motiva a ficarem ou saírem, como a relação deles com os professores podem impactar nesse processo. Dessa forma, para melhor compreender essas relações, nos próximos meses realizaremos entrevistas e observação participante em uma escola da rede municipal da cidade de Manaus.

Palavras-chave: Afetividade, Educação; EJA

INTRODUÇÃO

A modalidade de ensino, Educação de Jovens e Adultos (EJA), oferta não só a oportunidade de retorno aos estudos, como também a conclusão. Para além das dificuldades externas enfrentadas pelos estudantes para se manterem estudando, pensamos também no que eles encontram dentro da escola/sala de aula que os motiva a ficarem ou saírem, como a relação deles com os professores podem impactar nesse processo. A qualidade do vínculo entre esses estudantes e professores pode acabar influenciando diretamente no engajamento com os estudos e no sentimento de pertencimento à escola, um ambiente acolhedor contribui para a permanência desses estudantes, esse sentimento também se baseia no que defendia Paulo Freire que “se a educação sozinha não muda o mundo, sem ela tampouco, o mundo muda” (Freire, 2023). Acredito que além uma formação crítica para vislumbrar uma mudança na sociedade, é necessário que comece olhando mais de perto o indivíduo que estamos educando.

Nos últimos anos pesquisadores têm se debruçado para responder aos diferentes desafios que envolvem a educação de jovens e adultos. Dentre estes desafios, ressaltamos as pesquisas sobre as causas do fracasso escolar, que sinalizam questões relacionadas não apenas aos fatores

ISBN nº 978-65-01-98833-7

sociais, políticas e econômicos, mas também aquelas ligadas a importância da afetividade no processo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, Leite (2013, p. 50), afirma que

> [...] sabe se que o conjunto das condições concretas estabelecidas pelo professor é um dos principais fatores determinantes do sucesso ou do fracasso do processo de apropriação do conhecimento realizado pelo aluno [...]. O aspecto mais recente neste processo é o reconhecimento de que as relações que se estabelecem entre sujeito-objeto-mediador também são marcadamente afetivas, ou seja, tais relações não se limitam à esfera cognitiva, como o pensamento dualista tradicional supunha, mas as experiências de aprendizagem provocam repercussões internas e subjetivas nos sujeitos, de natureza basicamente afetiva. [...] a qualidade das relações afetivas, que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos desenvolvidos, depende, em grande medida, das práticas pedagógicas concretas desenvolvidas, as quais produzem impactos afetivos no aluno; esses impactos podem possibilitar movimentos de 'aproximação' ou de 'afastamento', de natureza afetiva e subjetiva - ou seja, 'relações de amor ou de ódio' nos seus extremos - entre o aluno e respectivo conteúdo.

O autor supracitado, ressalta ainda que a razão e a emoção são indissociáveis no ser humano, e por isso, a afetividade e a cognição, estão mutuamente relacionadas, influenciando diretamente as ações dos sujeitos, uma vez que se apresentam na escola com diferentes valores, crenças, culturas, experiências e concepções, o que faz do cotidiano escolar uma estrutura complexa. Se estas questões não forem bem conduzidas pela escola e pelos educadores, poderá gerar conflitos, principalmente quando existirem estruturas pedagógicas baseadas em concepções tradicionalistas.

Neste sentido, o cotidiano escolar e as relações entre professores e alunos se apresentam muitas vezes desafiadoras, o que poderá ocasionar o fracasso escolar. Para Souza e Magalhães (2017, p. 19):

> A afetividade, com certeza, é um fator determinante para que os alunos da EJA permanecem na sala de aula, pois esse sentimento pode provocar o desenvolvimento pessoal e intelectual do aluno dessa modalidade de ensino. Além da afetividade, o interesse também é um fator que contribui nesse processo, já que facilitará uma aprendizagem significativa, pois quando perguntado ao um aluno da EJA o que ele mais espera da escola, ele responde: aprender a ler e escrever. Essa motivação ocorre por várias razões, uns para poder assinar o nome, outros para pegar um transporte, outros para ensinar as tarefas a seus netos, seja qual for a finalidade eles estão ali para aprender e cabe ao educador ter o compromisso com esses educandos, fazendo a mediação entre esse aluno e o conhecimento, com o objetivo de que os alunos da EJA tenham uma aprendizagem significativa que lhe sirva para a vida em sociedade.

Desse modo, precisamos dialogar e refletir sobre os motivos que levaram e continuam levando milhões de brasileiros a não frequentarem a escola na idade apropriada ou fracassarem ao longo das suas trajetórias. Assim, temos como norte desta investigação a seguinte questão: qual é a importância da afetividade no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos em uma Escola Municipal de Manaus?

A pesquisa tem por objetivo investigar a importância da dimensão afetiva no processo de mediação pedagógica na educação de jovens e adultos em uma escola pública de Manaus, e como objetivos específicos, averiguar qual a concepção dos professores que atuam na educação de jovens e adultos sobre afetividade no processo de ensino e aprendizagem; analisar se as

ISBN nº 978-65-01-98833-7

relações afetivas entre professor e alunos impactam positivamente no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos e verificar até que ponto a afetividade contribui para a permanência do aluno de EJA na escola. A pesquisa está fundamentada nos referenciais de teóricos de Freire (1967, 1987); Coelho (2022); Gazoli (2013); Haddad, Di Pierro (2000); Leite (2013); (Soares 2002).

METODOLOGIA

A pesquisa está fundamentada nos referenciais de teóricos de Freire (1967, 1987); Coelho (2022); Gazoli (2013); Haddad, Di Pierro (2000); Leite (2013); (Soares 2002); entre outros. Estes autores, ajudam não só a pensar nos desafios enfrentados pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, mas também a importância da afetividade nesse processo de aprendizagem. Utilizamos a pesquisa documental, a abordagem qualitativa e quantitativa e o método do paradigma indiciário, do autor Carlo Ginzburg (1989).

Dessa forma, "[...] a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirmar que um conhecimento dentro de tal conexão não é possível. [...]". (Gizburg, 1989, p. 177) Reforça sobre como o pesquisador deve estar atento aos vestígios, as pistas e os rastros contidos nos diferentes documentos. Diante disso, analisaremos sobre a importância da dimensão afetiva no processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, em uma escola de da rede municipal de Manaus/AM.

Para tanto, a presente pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de Manaus, a escola está localizada na região oeste da cidade e turma escolhida para o desenvolvimento da pesquisa foi uma turma da 4ª etapa do 1º segmento da EJA. Nas primeiras semanas ocorreu a observação-participante, e finalizou com as entrevistas que seguiram um roteiro montando por mim.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÃO

Com base nas observações realizadas até o momento em uma escola da rede municipal de Manaus, especificamente em uma turma de 1º segmento na 4ª etapa da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), foi possível perceber aspectos da importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem. A escola com salas para os dois segmentos da EJA, há turmas de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª etapa, para o 1º segmento, e turmas de 6ª, 7ª e 8ª etapa para o 2º segmento. A turma escolhida para desenvolver a pesquisa foi a turma da 4ª etapa, onde 20

ISBN nº 978-65-01-98833-7

estudantes estão matriculados, mas pouco mais da metade participam de forma regular. A turma é composta por estudantes de diferentes faixas etárias, onde o mais novo tem 15 anos e a mais velha 63 anos, e sua maioria é feminina. Há dias em que somente estudantes mulheres estão na sala, e uma delas leva seu filho de 10 anos para sala sempre vai para a escola.

Observa-se também que todos os estudantes da turma trabalham, mas estão sempre na sala assim que o sino que marca o início da aula toca.

Percebe-se que os estudantes da turma não se sentem envergonhados em tirar dúvidas com a professora regente, e que gostam de tirar "brincadeiras" com ela, o que evidencia um relacionamento tranquilo entre professora-alunos. Apesar do cansaço da rotina durante o dia, eles estão sempre de bom humor e prontos para as atividades que a professora propõe, o que reforçou a boa qualidade dessa relação, e a forma como eles rapidamente confiaram na minha presença ali também ressaltou isso.

Na escola está sendo desenvolvido um projeto chamado "Círculo de Leitura", que é dividido por etapas e cada semana é realizado uma. Os alunos se mostram interessados em participar de todo o projeto, que se iniciou com a escolha do tema e o motivo, o que gerou debates na sala de aula mostrando mais uma vez como eles se sentem a vontade para se expressarem na sala de aula.

No âmbito pedagógico, os discentes estão divididos entre aqueles que já sabem ler e escrever, e os que estão sendo alfabetizados pela professora, que percebeu que alguns alunos foram mandados para essa etapa de forma rápida demais. Apesar disso, os discentes se ajudam, compartilham os conhecimentos hora das atividades entre si, tiram dúvidas uns dos outros e incentivam a participação nas aulas. A docente sempre sana as dúvidas particulares de cada um, sentando ao lado deles e ouvindo e explicando novamente.

Essa realidade observada reforça a perspectiva de Gazoli (2013), sobre como a compreensão da afetividade nas práticas pedagógicas nos permite compreender que esta dimensão é um fator determinante da relação sujeito-objeto. A professora, ao olhar para os alunos de forma individual, ao estar sempre pronta para sanar dúvidas e até mesmo "brincar" junto com eles e forma de piadas, cria uma relação de confiança e os deixa à vontade para serem mais participativos em sala e dessa forma tratarem os colegas como são tratados.

Ressalta-se a importância da compressão desse movimento afetividade e ensino, para que tal "ideia" seja propaganda ainda mais nas turmas de EJA, para que dessa forma o número de

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

estudantes formados nessa modalidade cresça cada vez mais, e que a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos ganhe mais atenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até aqui, a pesquisa realizada permitiu observar mais de perto o impacto da dimensão afetiva nesse processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, desde a forma como a professora passa os conteúdos até em como os alunos replicam o bom tratamento que recebem. Entende-se que, ao se aprofundar na pesquisa em campo conseguimos ter uma compreensão ainda maior dessa dimensão afetiva e de seus impactos da EJA.

Para além dessa visão trazida pela prática na sala de aula, é importante destacar que essas discussões não devem permanecer apenas em resultados de pesquisas, artigos e resumos, mas também devem ganhar espaço na formação de professores para que ao chegar em uma turma de EJA o docente tenha uma base mais consolidada, fazendo com que as experiências dos alunos dessa modalidade sejam ainda mais ricas.

Consideremos então a entrada desse discurso nas turmas de disciplina de Educação de Jovens e Adultos no ensino superior.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 56º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GAZOLI, D. G. D. Educação de jovens e adultos: a dimensão afetiva na mediação pedagógica. In: LEITE, S. A. S. (Org.). **Afetividade e Letramento na Educação de Jovens e Adultos - EJA**. São Paulo: Cortez, 2013.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais:** Morfologia e História. Tradução Frederico Carotti. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LEITE, S. A. S. (Org). **Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos EJA**. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, L. D.; MAGALHÃES, M. L. F. **Afetividade na Educação de Jovens e Adultos no processo de ensino e de aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa: UFPB, 2017.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MANAUS/AM: REFLEXÕES ENTRE EDUCAÇÃO E EVASÃO

Thalita Gomes Caliri de Carvalho
Leni Rodrigues Coelho
E-mail: tgcdc.ped22@uea.edu.br

EIXO 4 - EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES.

Resumo: A pesquisa teve como objetivo geral analisar os fatores que contribuem para a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos em uma escola da rede pública em Manaus/AM e como específicos, compreender quem é o estudante da EJA e o que busca nesta modalidade de ensino; verificar quais são os principais desafios enfrentados pelos estudantes da EJA no que diz respeito ao estudo e ao trabalho; compreender as similaridades e diferenças em relação ao trabalho e a evasão escolar dos estudante da EJA em uma escola da rede pública de Manaus. Foi eleita como questão de pesquisa: Quais são os fatores que contribuem para a evasão/abandono escolar na EJA? Ao analisarmos os esforços dos profissionais da educação percebemos a existência de projetos de incentivo aos estudos, todavia, a evasão persiste. A pesquisa está fundamentada nos referenciais de Freire (1987), Fernandes, Siraichi (2017); Gil (2019); Ginzburg (1989); Lisboa, Benvenutti (2020); Moura (2008); Oliveira (2014); Paula, Oliveira (2012). Para a metodologia está sendo utilizada a pesquisa documental, a análise de matrículas, boletins, programas, cadernos, também a abordagem qualitativa e quantitativa e o método do paradigma indiciário. A modalidade de ensino, Educação de Jovens e Adultos (EJA), tem o intuito de oportunizar aos estudantes o ingresso, a continuidade ou a conclusão dos estudos. Os estudantes da EJA enfrentam desafios, e uma das alternativas é a evasão escolar. São diversas dificuldades como: longa jornada de trabalho, dificuldade financeira, gravidez, dificuldade na aprendizagem, doença, reprovação, falta de segurança.

Palavras-chave: Educação; Evasão; EJA.

INTRODUÇÃO

A modalidade de ensino, Educação de Jovens e Adultos (EJA), tem o intuito de oportunizar aos estudantes o ingresso, a continuidade ou conclusão de seus estudos, que muitas vezes, em decorrência de falta de experiência ou de experiências anteriores não exitosas precisam contar com educadores preparados e sensíveis às suas especificidades. Ao longo de suas trajetórias os estudantes da EJA deparam com diferentes situações problemáticas e, uma das alternativas é a evasão escolar. Uma parcela significativa dos estudantes da EJA abandona os bancos escolares por diversas razões: oportunidade de emprego, carga horária elevada de trabalho, dificuldade financeira, gravidez, dificuldade no processo de aprendizagem, incentivo para estudar, doença, reprovação, entre outros.

Dentro dessa realidade da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos a pesquisa teve como objetivo geral: Analisar os fatores que contribuem para a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos em uma escola da rede pública de Manaus. Para os objetivos específicos: Compreender quem é o estudante da EJA e o que busca nesta modalidade de ensino; verificar os principais desafios enfrentados pelos estudantes da EJA no que diz respeito ao estudo e ao

ISBN nº 978-65-01-98833-7

trabalho; compreender as similaridades e diferenças em relação ao trabalho e a evasão escolar dos estudantes da EJA.

Para assim fundamentar a pesquisa foram utilizados os seguintes referenciais Freire (1967, 1987); Fernandes, Siraichi (2017); Gil (2019); Lisboa, Benvenutti (2020); Moura (2008); Oliveira (2014); Paula, Oliveira (2012); entre outros. Esses autores, ajudam a compreender as especificidades e os desafios enfrentados pelos estudantes trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos.

METODOLOGIA

Nesta investigação foi utilizada a pesquisa documental, a abordagem qualitativa e quantitativa e o paradigma indiciário, de Ginzburg (1989) Neste sentido, "[...] a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento dentro de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas [...] que permitem decifrá-las" (Ginzburg, 1989, p. 177) ressalta que o pesquisador deverá estar atento aos vestígios, as pistas e os rastros contidos nos diferentes documentos. Desse modo, há pretensão de analisar as causas que contribuem para a evasão escolar dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, da 1ª a 4ª etapa, em uma escola da rede pública, no município de Manaus/AM. Para os conhecimentos mais aprofundados sobre essas realidades foram realizadas entrevistas com a pedagoga, professoras e estudantes, além de uma observação participante.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÃO

A modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem por intuito oportunizar os estudos para aqueles que não concluíram os seus estudos na idade denominada própria. Para Souza (2011), o alunado da EJA é bem diverso, são jovens, aposentados, adultos trabalhadores, pessoas que estão em situação de privação de liberdade, jovens em busca do primeiro emprego. Cada estudante tem as suas particularidades, histórias e motivações. Segundo Paula e Oliveira (2012) A diversidade do alunado pode ser etária (adolescentes, jovens, adultos e idosos); de gênero; étnica (negros, mestiços, indígenas, brancos); cultural (agricultores, pescadores, artesões, operários). De acordo com essas especificidades a escola torna-se um ambiente marcado pela diversidade, com a necessidade de atender uma demanda suscetível para os jovens e adultos, exercendo estratégias e flexibilidade para todos. Com base nos resultados através da análise documental, entrevistas e observações realizada em uma escola municipal de Manaus, especificamente

ISBN nº 978-65-01-98833-7

localizada na zona norte da cidade, foi possível identificar aspectos relevantes e desafiadores no tocante à permanência e à aprendizagem dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A referida escola conta com uma única sala de 1º segmento, que contempla estudantes da Primeira e Terceira Etapa, caracterizando-se como uma sala multisseriada. Apesar de haver 18 estudantes matriculados, apenas nove têm frequência regular. Entre esses, destacam-se dois estudantes com necessidades educacionais especiais, que contam com o apoio de uma professora mediadora. Nota-se que a frequência desses estudantes especiais ocorre de maneira alternada, o que limita o seu convívio escolar e, possivelmente, seu processo de aprendizagem. Observa-se ainda que a maioria dos estudantes apresenta faixa etária elevada e alguns encontram-se inserida no mercado de trabalho, o que dificulta a sua assiduidade, sendo comum faltas ocasionadas por atividades laborais extras ou por incompatibilidade de horários. Um dos discentes possui apenas 16 anos, o que evidencia a heterogeneidade etária existente nessa modalidade de ensino. Mesmo diante das adversidades, nota-se a persistência e a motivação de muitos desses sujeitos em permanecer na escola, ainda que enfrentam inúmeras barreiras sociais e econômicas.

De acordo com Guimarães, Lucena e Oliveira (2025) é recorrente o pensamento que na modalidade de EJA serão a maioria as pessoas com idades mais avançadas, todavia, é perceptível que há uma procura significativa pelos adolescente e jovens, ocasionando a ‘juvenilização’. O “rosto” da Educação de Jovens e Adultos está se tornando mais jovem, ou seja, ressalta-se a percepção desse público, o conhecimento de seus cotidianos, dificuldades diárias, facilidades. Toda essa realidade resulta numa preocupação com os planejamentos da gestão e do corpo docente para bem atender os estudantes, não só com a aprendizagem de conteúdo, mas as relações afetivas.

A Secretaria Municipal de Educação tem desenvolvido iniciativas importantes, como círculos de leitura, palestras e o projeto Movimento Ninguém fora da Escola (Monifes) com o intuito de fomentar o acesso e a permanência dos estudantes na EJA. Além disso, a equipe pedagógica e gestora da unidade escolar demonstra comprometimento e flexibilidade no atendimento às demandas dos discentes. No entanto, segundo relatos da professora regente e da mediadora, a baixa divulgação da EJA é um problema significativo, pois os meios utilizados (principalmente as redes sociais) não são suficientes para atingir o público-alvo de maneira efetiva.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

No âmbito pedagógico, os estudantes demonstram dificuldades de aprendizagem acentuadas. É notável que conteúdos explicados em um dia são frequentemente esquecidos em poucas semanas. Isso demanda um empenho constante da docente, que busca tornar as aulas mais interativas e contextualizadas, no intuito de promover uma aprendizagem significativa.

Uma questão observada é a forma de falar com os estudantes que mais faltam, segundo a pedagoga, ela orienta para que os professores não falem *"Fulano, tu nunca mais veio!*" Ademais, pode ser que com essa fala ele nunca mais retorne. Ela observou esses pormenores, que parecem apenas palavras de "brincadeira", mas que salientam problemas e que tocam em dores dos alunos, provocando uma sensação de fracasso e atraso, o que ocasiona a falta de confiança e o afastamento e resulta na evasão escolar. Com isso é compreensível a importância da atenção aos educandos e maneiras assertivas para conversar com eles, dentro de um relacionamento com afetividade. Conforme Pimentel e Montenegro (2007) é importante a construção da percepção dos detalhes, dos comportamentos, dos seus reclames, questionamentos, novos aprendizados, para assim construir uma prática mais interativa, com o respeito e valorização dos sujeitos.

A realidade encontrada confirma a perspectiva de Lisboa e Bevenutti (2020), sobre alguns aspectos, as autoras ressaltam que as principais causas da evasão são por vários motivos, como por exemplo, educadores desmotivados, sem preparo; estudantes cansados pela carga exaustiva de trabalho; falta de políticas públicas por parte dos governantes; professores com suas práticas pedagógicas que não leva em consideração as particularidades dos alunos; falta de segurança na escola e no trajeto percorrido; experiência educacional sem continuidade; falta de planejamento por parte dos professores e falta de flexibilidade da escola no que se refere ao horário das aulas. As estratégias planejadas e realizadas para contornar a evasão escolar pelos funcionários são panfletagem, ligações, porém há uma dificuldade nessa ação, as pessoas trocam de número e com isso fica mito difícil manter o contato, além disso, as propagandas dentro das redes sociais. Contudo, não é uma iniciativa que resulta em bons efeitos dentro dessa escola. Os estudantes adentram nos inícios de períodos letivos, muitos abandonam a escola durante o semestre, e por fim se tem o resultado de um avanço na evasão escolar.

A investigação até aqui realizada permitiu vislumbrar os múltiplos desafios que perpassam a realidade da EJA, em especial, no que se refere à evasão escolar e à fragilidade das políticas públicas de divulgação e permanência. Embora haja esforços institucionais e

ISBN nº 978-65-01-98833-7

dedicação dos profissionais da educação, as condições de vida e trabalho dos estudantes impactam diretamente em sua trajetória escola.

De acordo com as problemáticas encontradas nessa escola com EJA, é perceptível a urgência de medidas que contemplem não apenas o acesso à educação, mas também sua continuidade, de forma articulada com as reais necessidades, tanto na infraestrutura, no cuidado com o ambiente quanto na preocupação da articulação de planejamentos e programas para a população jovem e adulta. Reforça-se a importância de uma abordagem pedagógica que considere as experiências de vida dos estudantes como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade da aproximação do referencial teórico e a realidade observada no ambiente escolar é considerável a relevância da aproximação do corpo pedagógico, com a gestão, coordenação pedagógica, os docentes e todos os sujeitos da educação que estão inseridos na modalidade que precisam conhecer os seus estudantes, como uma forma de aproximação, gerando uma integração de afetividade dentro da escola. Cada escola tem as suas características, flexibilidades, pessoas diferentes, encontram-se em bairros, ruas e até mesmo aquelas escolas que são próximas, elas também são diferentes, os seus alunados também se encaixam nessas diferenciações e aproximações, todos com as suas histórias e pluralidades.

Todos os sujeitos presentes na escola exercem as suas táticas aprendidas para resistir diante das dificuldades vivenciadas dentro do seu dia a dia e também os desafios encontrados no ambiente escolar. Os estudantes administram todas as suas responsabilidades, desafios diários e suas sobrevivências e salubridade para si e para o seus, para assim permanecerem com os estudos, e por fim usufruírem dos frutos de suas motivações com a escolaridade. Do mesmo lado, só que de um outro ângulo se tem as estratégias da gestão e corpo docente, como as ligações, panfletagens, anúncios nas redes sociais, incentivos através de palestras e merendas reforçadas, as iniciativas planejadas pela Secretaria Municipal de Educação que incentivam a frequência desses estudantes nos bancos escolares, essas ações são voltadas para a permanência desse alunado nos bancos escolares. Como a professora do 1º segmento disse: *Se está muito fácil eles desistem, se está muito difícil eles desistem!* E é dessa forma que a modalidade de EJA está nessa escola de Manaus/AM.

REFERÊNCIAS

ISBN nº 978-65-01-98833-7

FERNANDES, G. P.; SIRAICHI, J. T. **Um novo olhar para EJA:** educação de idosos GT18-Educação de Pessoas jovens e Adultas- Trabalho 601. Democracia em risco: pós-graduação em contexto de resistência, 2017.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais:** Morfologia e História. Tradução Frederico Carotti. 2. Ed São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LISBOA, E. S.; BENVENUTTI, C. D. S. **Educação de Jovens e Adultos:** trabalho, educação e evasão escolar. Caderno Intersaberes, v. 9, n. 23, 2020.

OLIVEIRA, M. A. L.; GUIMARÃES, M. M. B.; LUCENA, A. M. A.; OLIVEIRA, C. M. D. Fatores que podem contribuir para evasão, permanência e conclusão dos estudos na EJA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 4, 2025.

PAULA, C. R.; OLIVEIRA, M. C. **Educação de Jovens e Adultos:** educação ao longo da vida. Curitiba: Intersaberes, 2012.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

INCLUSÃO DIGITAL NA TERCEIRA IDADE: IDOSOS VIVENCIANDO UM NOVO PARADIGMA TECNOLÓGICO

Elen de Oliveira Vieira Bandeira
E-mail: elenbandeira680@gmail.com
Profa Dra Maria de Jesus Campos de Souza Belém
E-mail: mariadejesusbelem@ufam.edu.br

EIXO 4 - EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES.

Resumo: O estudo aborda a inclusão digital na terceira idade, investigando como os idosos vivenciam o contato com o novo paradigma tecnológico e os impactos dessa relação na cidadania. O objetivo central é analisar os desafios enfrentados e as possibilidades de fortalecimento da autonomia e da participação social dos idosos por meio do uso das tecnologias digitais. A pesquisa, ainda em andamento, adota abordagem qualitativa fundamentada na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, combinando levantamento bibliográfico e estudo de campo realizado na Fundação Universidade Aberta da Terceira Idade (FUNATI), em Manaus, com aplicação de entrevistas semiestruturadas a dez participantes. A análise será conduzida pelo método de Análise de Conteúdo e os dados tratados em planilhas e gráficos descritivos. Espera-se como resultados constatar que a inclusão digital pode contribuir efetivamente para a redução da exclusão social, o fortalecimento do exercício da cidadania e a promoção de um envelhecimento ativo, além de evidenciar a importância da escola e das políticas públicas como mediadoras desse processo inclusive nesta era da cultura digital, colaborando ativamente com a construção de estratégias educacionais e sociais que favoreçam o acesso e o uso consciente das tecnologias pelos idosos.

Palavras-chave: Inclusão digital; Terceira idade; Cidadania; Tecnologia; Educação.

INTRODUÇÃO

Este estudo em andamento, concebido para apresentação como Trabalho Final de Curso (TFC), tem como objetivo principal investigar o tema da inclusão digital na terceira idade, analisando como os idosos vivenciam o contato com o paradigma tecnológico contemporâneo.

As restrições técnicas dos idosos são consideradas naturais do ponto de vista da evolução tecnológica, pois muitos deles ou a grande maioria, estão há muito tempo afastados dos bancos de escola e dos cursos relativos à informática. Essa ausência de conhecimento digital vem sendo cada vez mais combatido com ações educacionais que fomentam o processo de inclusão digital na terceira idade.

Na esteira desse processo de inclusão, um aspecto central deste estudo enfatiza que a inclusão digital ultrapassa o domínio técnico, configurando-se como instrumento essencial para o exercício da cidadania, ao favorecer acesso à informação, participação social e envelhecimento ativo.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

Casos recentes, como a investigação da Polícia Federal sobre descontos ilegais em benefícios do INSS (Agência Senado, 2025), evidenciam que a exclusão digital fragiliza os direitos dos idosos e aumenta sua vulnerabilidade a fraudes. Apesar disso, nota-se a disposição dessa população em integrar-se ao contexto tecnológico, visando tanto à interação social quanto à defesa de seus direitos. Nesse cenário, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) se apresentam como mediadoras de inclusão, estreitando laços e ampliando a participação social. Ressalta-se ainda o papel da escola como protagonista nesse processo e a relevância da intergeracionalidade, na medida em que promove trocas de saberes e fortalece vínculos comunitários.

METODOLOGIA

A pesquisa adota abordagem qualitativa, fundamentada na linha histórico-cultural de Vygotsky, articulando levantamento bibliográfico e pesquisa de campo. Inicialmente, será realizada revisão sistemática da literatura sobre educação e tecnologia digital, a fim de subsidiar teoricamente a investigação (JUNIOR, 2014). O tipo da pesquisa conceitua-se como uma pesquisa de campo, pois investigará "*in loco*" os percursos que foram propostos a partir dos objetivos do estudo (SEVERINO, 2017). Será conduzida na Fundação Universidade Aberta da Terceira Idade (FUNATI), em Manaus, e será desenvolvido por meio do método de estudo de caso, possibilitando análise aprofundada da relação dos idosos com as tecnologias digitais (SEVERINO, 2017).

O público-alvo compreende dez participantes, homens e mulheres, selecionados aleatoriamente entre alunos da instituição, mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas. A coleta ocorrerá por entrevistas estruturadas. As respostas ao questionário estruturado sobre as percepções dos idosos serão categorizadas de acordo com o método de Análise de Conteúdo sugerido por Minayo (2004), para geração de dados numéricos de frequência de respostas. Os dados serão digitados e calculados no Programa Microsoft Office Excel 2019. Para descrever o perfil da amostra, segundo as diversas variáveis em estudo, serão feitas tabelas de frequência das variáveis categóricas e estatísticas descritivas através de gráficos, como medidas de posição e dispersão das variáveis contínuas, gerando, ainda, síntese reflexiva do estudo.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÃO

ISBN nº 978-65-01-98833-7

Observar o lugar da pessoa idosa na sociedade digital exige um olhar que vá além das estatísticas. É necessário considerar os atravessamentos históricos, culturais, educacionais e econômicos que ainda dificultam seu acesso pleno às tecnologias. E quando evocamos a perspectiva de pesquisadora dentro da condição de cidadã também, fica crível que não se trata de afirmar verdades prontas ou generalizar experiências. Ao contrário, cada idoso carrega uma trajetória única, que a inclusão digital deve ser pensada a partir dessas singularidades.

De acordo com Cobalchini et al. (2020), o envelhecimento da pessoa trás consigo realidades e desafios que impactam toda a sociedade, e é a partir desse olhar que se faz necessário pensar em soluções que contemplem e apóiem a condição cronológica da pessoa idosas, contribuindo assim, para a sua qualidade de vida e o acesso à informação.

É correto afirmar que a internet se faz presente na rotina da grande maioria das pessoas de todos os lugares do planeta. E isto é um processo que traz a necessidade de mudança de cenários sociais. Aqueles que não se adaptam à chegada dos recursos digitais podem passar por uma espécie de exclusão digital.

Pesquisas recentes do Centro Regional de Estudo para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.BR), revelam que o percentual de pessoas da terceira idade que fazem uso da internet de 2012 a 2016, sofreu um crescimento de 8% para 19%. Isso significa dizer que a inclusão digital é cada vez mais necessária. Pois disponibiliza muitos benefícios que alcançam os idosos, por exemplo: ter uma melhor qualidade de vida; ter um contato maior com a família, mesmo que estejam geograficamente distantes; interação com filhos, netos e amigos quando quiserem e consequentemente manterem suas mentes ativas por causa desse processo digital (CETIC, 2022).

Inclusão Social e Digital

Segundo Roriz (2015), a inclusão social tem sido cada vez mais discutida no campo dos direitos humanos, sobretudo em relação a grupos em situação de fragilidade. Essa perspectiva envolve a valorização da diversidade e a garantia de acesso a diferentes atividades sociais. No caso da terceira idade, o artigo 20 do Estatuto do Idoso (Brasil, 2013) assegura o direito à inclusão educacional vinculada ao letramento digital, reconhecendo a importância do acesso às tecnologias.

Atualmente, esse debate está diretamente relacionado ao avanço da internet e ao uso de dispositivos como smartphones, tablets, notebooks e caixas eletrônicos, que se tornaram indispensáveis na vida cotidiana. Como resultado, tarefas rotineiras, como pagamentos,

ISBN nº 978-65-01-98833-7

cadastros e acesso a direitos previdenciários, passaram a exigir competências digitais. Nesse contexto, torna-se fundamental oferecer suporte social aos idosos, para que possam acompanhar as transformações tecnológicas em ritmo acelerado.

Levy (2015) propõe os três tempos do espírito, linguagem oral, escrita e digital, como fundamento para compreender as transformações sociais decorrentes dos avanços tecnológicos. No primeiro momento, a oralidade primária atribuía à palavra a função de gerir a memória social, enquanto a oralidade secundária passou a complementar-se pela escrita. O segundo momento, marcado pela invenção da escrita em diferentes civilizações agrícolas da Antiguidade, estabeleceu novas relações de tempo e espaço na comunicação e consolidou-se como recurso de garantia da veracidade da palavra, em resposta às trocas (Levy, 2015). Assim, o uso da escrita veio com a necessidade de garantir a "verdade" da palavra falada, por exemplo, com as diversas transformações econômicas e sociais, levaram as civilizações a consumir e negociar produtos, alimentos, serviços e etc. – o que gerou formas de comprovar e dar garantia da palavra empregada.

Imaginemos que em nosso tempo, precisamos de garantias de pagamentos de produtos, serviços e pagamentos de contas básicas, às quais não usamos mais (em muitos casos), o dinheiro em papel ou cheques, mas o "PIX", que apesar de não apresentar uma "materialidade" física, é perfeitamente garantido na linguagem virtual provida pela tecnologia atual. A era digital abrange todas as malhas de informação das sociedades atuais, suportada pela internet, a linguagem digital é cada vez mais essencial. No terceiro tempo do espírito, a digitalização consolida-se como tendência central, unificando mídias e técnicas de comunicação em um mesmo sistema eletrônico e impondo novos desafios de contextualização às diferentes áreas profissionais (Levy, 2015).

A Inclusão Digital na Terceira idade

Ao abordar o tema da inclusão digital na terceira idade, surge inevitavelmente um olhar sobre a inquietude social de como a população idosa tem se inserido, ou permanecido à margem do processo de transformação tecnológica que atravessa praticamente todos os âmbitos da vida atualmente. A chamada "inclusão digital" ou "infoinclusão" tem sido tratada muitas vezes como apenas um fenômeno técnico, ligado ao uso de dispositivos e plataformas, porém, a questão é maisampla e profunda: o direito à informação está intimamente ligado ao exercício da cidadania, e por conseguinte, da própria autonomia e do pertencimento social das pessoas idosas.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

Para Almeida, Silva e Silva (2017), o acesso à informação constitui um direito universal, e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) representam instrumentos fundamentais para a efetivação desse direito, desde que acompanhadas do devido letramento digital. Em outro viés, Alvarenga, Yassuda e Cachioni (2019) enfatizam que a inclusão digital na terceira idade está associada à longevidade e ao avanço acelerado das tecnologias, o que implica mudanças comportamentais e a necessidade de aquisição de *e-skills* (habilidades digitais) para a integração ao mundo digital. Nesse contexto, observa-se que o cotidiano dos idosos envolve múltiplas atividades mediadas por recursos tecnológicos, como operações bancárias, controle financeiro, interações sociais e educacionais em plataformas digitais, o que lhes confere visibilidade e participação social. Entretanto, dados apontam que essa população ainda enfrenta barreiras significativas para a conectividade plena, evidenciando a necessidade de políticas públicas e ações educativas que reduzam a exclusão digital (CETIC, 2022).

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE de 2025, aponta crescimento no número de pessoas idosas que acessam a internet gradualmente ao longo dos anos, pois em 2016, eram 66% de usuários da internet, aumentando para 79,6% em 2019, chegando a alcançar 89% em 2024, como demonstra o Gráfico 1 (IBGE, 2025).

Gráfico 1: População Idosa usuária da Internet.

Evolução do acesso à internet (percentual da população com 10 anos ou mais)	
2016	66,1%
2017	71,1%
2018	76,2%
2019	79,5%
2020*	–
2021	84,7%
2022	87,2%
2023	88%
2024	89,1%

*Por causa da pandemia de covid-19, a pesquisa não foi realizada em 2020

Fonte: IBGE, 2025.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

De acordo com Silva (2015), a inclusão digital deve ser vista sob o ponto de vista ético, sendo considerada como uma ação que promoverá a conquista da "cidadania digital" e contribuirá para uma sociedade mais igualitária, com a expectativa da inclusão social. Portanto, é possível formular uma base conceitual para inclusão digital, com fundamentos na inclusão social e com o espírito de ética universal em harmonia com princípios constitucionais como a dignidade da pessoa e seus direitos.

Contudo, como em qualquer área que insere novidades, a internet possui incontáveis benefícios que auxiliam na vida humana, que vão desde a informação mais básica sobre todos os segmentos, até a implementação de cursos profissionalizantes. Porém, com estes benefícios também abundam os perigos do uso da internet.

Recentemente, o Ministério da Educação colocou em ação a Lei no 15.100/2025, que tem como objetivo, restringir o uso de celulares nas escolas públicas e privadas (Brasil; MEC, 2025). Essa legislação surgiu como resposta ao debate crescente sobre o uso dos celulares durante às aulas por parte dos estudantes. Esse marco educacional justifica-se pelos impactos negativos no aprendizado, na concentração e na saúde mental dos estudantes ocorridos pela exacerbação desse uso (Brasil; MEC, 2025).

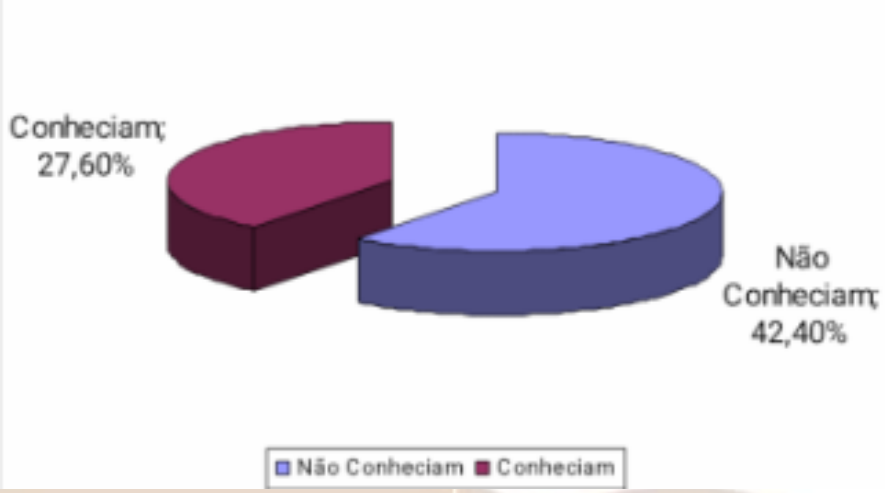
Desta forma, é importante saber que há ameaças nos ambientes virtuais sendo necessário os cuidados com os crimes cibernéticos, golpes e outras formas de prejuízos para toda a população, sobretudo para os idosos, que em alguns casos, podem ser vítimas desses crimes pela vulnerabilidade do desconhecimento ou a falta de habilidade do uso da internet.

Neste sentido, recentemente ocorreu um evento que ficou conhecido pela grande mídia como "Fraude do INSS", direcionado a aposentados e pensionistas que ilustra bem a questão dos cuidados redobrados que esta população precisa ter. O presente golpe foi baseado na ação de ligar para aposentados e/ou pensionistas e ler um texto no qual buscava gravar a fala destes idosos dando autorização para descontos indevidos.

Este acontecimento é um exemplo dos perigos que existem no mundo virtual, e com base nisso a auditoria da CGU — (Controladoria Geral da União) fez um levantamento que revelou que 42,4% declararam não conhecer o aplicativo Meu INSS, mesmo sendo o aplicativo relacionado aos seus proventos financeiros.

Gráfico 2: Conhecimento sobre o Aplicativo MEU INSS.

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7



Fonte: CGU, 2025.

A falta de conhecimento da existência do Aplicativo MEU INSS é um indicativo de que os idosos ainda estão à margem da inclusão digital. Pois mesmo sendo um aplicativo crucial para seus ganhos previdenciários, a falta de orientação para esta população ainda é considerada alta.

Outra informação complementar da CGU (2025) ainda concluiu que 25,10% dos que conheciam o aplicativo MEU INSS, apesar de conhecerem, nunca o haviam utilizado por nenhum motivo. Assim, esses dados sugerem que o letramento digital ainda não alcança de forma significativa a população idosa, o que limita sua capacidade de reagir diante de irregularidades e de proteger seus próprios direitos (EBC, 2025).

O Papel da Escola no Novo Paradigma Tecnológico para a 3a Idade

Diante do avanço acelerado das tecnologias digitais, pode-se observar que a escola enfrenta um novo desafio: não apenas preparar crianças e jovens para lidar com esse novo cenário, mas também acolher aqueles que, historicamente, ficaram à margem desse processo, como é o caso dos idosos. A inclusão digital na terceira idade, portanto, deve ser compreendida não apenas como acesso técnico ou instrumental, mas como um compromisso ético e social das instituições educacionais, pautado na promoção de pertencimento e participação ativa na sociedade digital. Almeida, Silva e Silva (2017) destacam a fragilidade existente na inclusão digital desse grupo, evidenciando que grande parte dos idosos permanece marginalizada das TDIC, seja por ausência de incentivo, oportunidades, hábitos ou cultura digital.

No contexto amazônico, a Fundação Universidade Aberta da Terceira Idade (FUNATI), vinculada à Universidade do Estado do Amazonas, constitui uma iniciativa concreta de

ISBN nº 978-65-01-98833-7

promoção da inclusão digital, oferecendo ações educativas que visam não apenas o acesso, mas o uso crítico e consciente das tecnologias, fortalecendo autonomia, cidadania e participação social dos idosos. A tecnologia emerge, assim, como um portal de participação, sendo essencial para atividades cotidianas da população idosa, incluindo recebimento de proventos, acesso a serviços de saúde (SISREG) e comunicação social (dispositivos digitais e redes sociais).

A inclusão digital da pessoa idosa requer que as instituições educacionais ultrapassem modelos tradicionais e passem a desenvolver ações específicas, que respeitem as particularidades desse público. A escola precisa se reinventar, promovendo um ambiente acolhedor, acessível e que valorize a experiência de vida dos idosos.

As TDIC possibilitam para seus usuários algo muito além da informação, elas contribuem para estreitar os laços, aproximar as pessoas, criar mecanismos para que as pessoas estejam incluídas no contexto atual. Para isso é necessário se implementar um protagonismo escolar que servirá de suporte aos idosos que precisam participar deste processo. E necessário é que se busque as competências docentes adequadas que seguem:

a) O desenvolvimento humano;

b) Competências e habilidades;

c) Projetos de aprendizagem;

d) Protagonista e ativo;

e) Orientador e mediador;

f) Democrática e participativa;

g) Diversificados e flexíveis em diferentes estruturas;

h) Aberta para a vida e o mundo.

A incorporação das inovações tecnológicas só tem sentido se contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. A simples presença de novas tecnologias na escola não é por si só, garantia de maior qualidade na educação, pois a aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na recepção e na memorização de informações díspares com os novos tempos tecnológicos (PCNs, 1998).

> Na perspectiva de um currículo como instrumento, através do qual a escola forma para a convivência social e o exercício da cidadania, torna-se fundamental compreendermos qual é a sua essencialidade. Quanto a isto, temos a dizer que o currículo não e só um elenco de disciplinas, mas um todo estruturado de objetivos e atividades, e faz com que a integração desses elementos deva fornecer ao estudante as ferramentas necessárias para conhecer o mundo e conhecer-se como ele, enquanto sujeito, e capaz de agir neste mundo e de transformá-lo (THOMÉ et al., 2016, p. 102).

ISBN nº 978-65-01-98833-7

Assim, é natural que a escola se adapte para o público da terceira idade promovendo inclusão digital e social, pois mais do que uma escolha pessoal, é uma necessidade cotidiana dos idosos em gerenciar seus direitos, vida social, pagamentos, recebimento de seus proventos, etc. E é evidente que, à medida que este público se capacita para o uso das tecnologias digitais, ele também toma posse de sua cidadania, aspecto *sine qua non* para uma vida plena e saudável.

O Combate à Exclusão e a Conquista da Cidadania Digital

A exclusão digital da pessoa idosa ultrapassa a dificuldade de uso de dispositivos eletrônicos, constituindo barreira que compromete o acesso a direitos básicos e agrava vulnerabilidades sociais. Obstáculos técnicos, culturais, educacionais e estruturais dificultam sua inserção plena no mundo digital e o exercício da cidadania, evidenciando a relação entre letramento digital e autonomia social e proteção diante de riscos. Silva et al. (2005) defende que a inclusão digital deve ser considerada um direito humano básico. Ademais, Fernandes et al. (2018) destaca que as transformações tecnológicas impactam também as estruturas jurídicas, reforçando a necessidade de políticas públicas voltadas ao letramento digital, especialmente para grupos vulneráveis.

Nesse sentido, a promulgação da Lei no 14.533, de 2023, que institui a Política Nacional de Inclusão Digital, representa um avanço importante ao reconhecer o direito ao letramento digital como um instrumento de cidadania. Entretanto, sua implementação ainda precisa atingir, com mais eficácia, os segmentos populacionais em situação de vulnerabilidade, como os idosos.

No centro da rede digital em formação, podemos localizar quatro pólos funcionais (cf. esquema) que substituirão em breve as antigas distinções fundadas sobre os suportes (tais como a imprensa, a edição, a gravação musical, o rádio, o cinema, a televisão, o telefone, etc.). De acordo com Almeida, Silva e Silva (2017, p. 95) essas quatro grandes funções são:

a) A produção ou composição de dados, de programas ou de representações audiovisuais (todas as técnicas digitais de ajuda à criação);

b) A seleção, recepção e tratamento dos dados, dos sons ou das imagens (os terminais de recepção "inteligentes");

c) A transmissão da rede digital de serviços integrados e as mídias densas (como os discos óticos);

d) Finalmente, as funções de armazenamento (bancos de dados, bancos de imagens, etc.). Todos estes pólos funcionam como complexas interfaces de comunicação.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

Portanto, políticas públicas efetivas voltadas ao letramento digital da população idosa não se resumem à questão tecnológica. Elas configuram uma estratégia de proteção social, ao mesmo tempo em que fortalecem a cidadania ativa. Garantir que os idosos compreendam e utilizem com segurança as tecnologias digitais é uma forma concreta de reduzir desigualdades, ampliar a autonomia e assegurar uma participação social mais justa e equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo busca contribuir com a redução das injustiças sociais, como é o caso da exclusão digital, que pode eventualmente levar a pessoa idosa a uma perda de autonomia, pois o avanço tecnológico tem se dado em alta velocidade, e pode, excluir esta parcela da população de acompanhar os diversos processos da vida cotidiana, como fazer pagamentos, cadastros, tirar documentos, etc. - que antes eram feitos de forma independente pelos idosos, sem precisar de ajuda para realizar tais tarefas rotineiras.

Hoje em dia, não há uma lei específica que garanta a inclusão digital para a pessoa idosa, porém, há inúmeros projetos de lei que já tramitam paralelamente para tornarem-se Leis. Além disso, as instituições de educação e direitos sociais (direitos humanos) já adotam diversas ações que fomentam e promovem essa inclusão para a pessoa idosa. Diversos projetos de lei e iniciativas institucionais, como o PL 3.167/2023, o PL 421/2021, a Lei Municipal no 16.434/2023, o Projeto de Lei Nº 1.395-A/2022 e as ações da FUNATI em Manaus, demonstram o esforço em promover a inclusão digital da terceira idade. A escola, portanto, assume papel central nesse processo, oferecendo espaço de transformação social e aprendizado, e reforçando a importância da interação digital para o combate ao isolamento e à vulnerabilidade frente a golpes e abusos.

Em Manaus, uma das mais relevantes ações é a iniciativa da Fundação Universidade Aberta da Terceira Idade (FUNATI), que atua como um centro de referência de ensino, pesquisa, extensão e assistência à saúde voltados para questões inerentes à velhice. Esta instituição oferece atividades e oficinas de extensão para pessoas acima de 50 anos de idade e formação de recursos humanos para Educadores Sociais do Envelhecimento e Especialistas na área de Gerontologia e Saúde do Idoso. A etapa de trabalho de campo, que ainda será realizada na FUNATI, utilizará estudo de caso com entrevistas estruturadas e análise de conteúdo segundo Minayo (2004), visando compreender as percepções e experiências dos idosos com as tecnologias digitais. A fundamentação teórica apresentada servirá para orientar e subsidiar essa investigação empírica, que permanece em desenvolvimento.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

É importante ressaltar mais uma vez que o papel da educação neste tipo de inclusão, deve ser o principal incentivo para o combate à exclusão digital, pois é na escola que está o centro nervoso do conhecimento e das garantias dos direitos de todos os públicos-alvos. Pois é somente pela educação que se pode mudar para melhor a consciência social e consequentemente a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. J. L.; SILVA, T. C.; SILVA, K. Inclusão Social e Digital da Terceira Idade. **Educ.&Tecnol**. v. 22 n. 2 mai./ago. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/744.

AGÊNCIA SENADO. **Descontos ilegais em benefícios do INSS são alvo de projetos no Senado**. Senado Notícias, 13 de maio de 2025. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2025/05/13/descontos-ilegais-em-beneficios-do-inss-sao-alvo-de-projetos-no-senado#:~:text=A%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20da%20PF%2C%20feita,quais%2097%25%20n%C3%A3o. Acesso em: 05 ago. 2025.

ALVARENGA, G. M. O.; YASSUDA, M. S.; CACHIONI, M. Inclusão digital com tablets entre idosos: metodologia e impacto cognitivo. **Psicologia, Saúde & Doenças**. 2019; 20 (2): 384-401. Disponível em: https://doi.org/10.15309/19psd200209. Acesso em 05 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Educação Digital:** Restrição ao uso do celular nas escolas já está valendo. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/restricao-ao-uso-do-celular-nas-escolas-ja-esta-valendo. Acesso em: 05 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Matemática (3o e 4o ciclos do Ensino Fundamental). Brasília: MEC, 1998.

CETIC. **Centro Regional de Estudos para o desenvolvimento da Sociedade da Informação**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet do Brasil, 2022. Disponível em: https://www.cetic.br/. Acesso em: 04 ago. 2025.

COBALCHINI C. C. B.; ALVES B. F.; SILVA L. L.; LIMA T. B. Idoso e tecnologia: aprendizagem e socialização como fatores protetivos para um envelhecimento saudável. *In*: GRILLO, R. M.; NAVARRO, E. R. **Psicologia:** desafios, perspectivas e possibilidades. São Paulo: Editora Científica Digital, 2020.

EBC - Empresa Brasil de Comunicação. **Uso da internet por idosos no Brasil chega a 70% em 2024**. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/geral/audio/2025-07/uso-da-internet-por-idosos-no-brasil-chega-70-em-2024#:~:text=Subiu%20o%20n%C3%BAmero%20de%20idosos,cerca%20de%2089%25%20dos%20brasileiros. Acesso em: 04 ago. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7a ed. Atlas. São Paulo, 2019.

JUNIOR, C. F. **Guia do Trabalho Científico:** do Projeto à Redação Final. Contexto. São Paulo, 2014.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. 10 ed. reimpressão, Editora 34. São Paulo, 2015.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2004.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24 ed. Cortez. São Paulo, 2017.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

SILVA, H. *et al*. Inclusão digital e educação para competência informacional: uma questão de ética e cidadania. [online]. **Scielo Brasil**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 28-36, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ci/v34n1/a04v34n1.pdf. Acesso em: 12 nov. 2015.

THOMÉ, Z. R. C.; OLIVEIRA, E. C.; MARQUEZ, S. O. M. (Orgs.). **Coordenação Pedagógica:** Reflexão e Prática. 1a EDUA: Manaus, 2016.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

O MOVIMENTO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DO AMAZONAS (MEIAM): ORGANIZAÇÃO, PROTAGONISMO E IMPACTOS NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA INDÍGENA

Adriane Lemos dos Santos
Lucas Antunes Furtado
E-mail: adriane.lemos@ufam.edu.br
lucasfurtado@ufam.edu.br

EIXO 4 - EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES

Resumo: O presente trabalho tem como fenômeno de estudo o Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (MEIAM) e os efeitos de sua atuação na trajetória acadêmica de estudantes indígenas. Tem como objetivo compreender o processo de organização do MEIAM e os impactos de suas ações na vida dos(as) acadêmicos(as). Fundado em 1993, o movimento busca promover o acesso, a permanência e a conclusão do ensino superior na cidade de Manaus (AM). No plano teórico, a análise se apoia nas reflexões e experiências de intelectuais indígenas, auxiliando na interpretação dos dados coletados em documentos e entrevistas, por meio de uma abordagem qualitativa. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFAM – CAAE 85375624.0.0000.5020) e seguiu as diretrizes da Resolução 466/2012 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa para estudos com povos indígenas. Os resultados evidenciam que o MEIAM impacta profundamente a vida dos(as) acadêmicos(as), funcionando como espaço de acolhimento, resistência e formação étnico-política. Ao oferecer suporte social, emocional e acadêmico, o movimento contribui para que os estudantes enfrentem a marginalização e os desafios urbanos, fortalecendo sua identidade étnica e promovendo o senso de pertencimento. Suas ações favorecem a conclusão dos cursos superiores, a construção de trajetórias profissionais e a continuidade cultural, consolidando o MEIAM como estratégia essencial para a permanência e o protagonismo de estudantes indígenas na educação superior.

Palavras-chave: MEIAM, Movimento Indígena, Protagonismo Étnico-político, Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

Este texto é um resumo expandido do artigo desenvolvido por meio das pesquisas realizadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-2024/2025), cujo tema trabalhado foi “MEIAM e a luta dos(as) estudantes indígenas do Amazonas no processo de ocupação no Ensino Superior”. E teve como objetivo geral compreender o processo de organização do Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (MEIAM) e os impactos de suas ações na vida dos(as) acadêmicos(as).

Para alcançar tal objetivo, realizou-se, a princípio, uma historicização do processo de formação do movimento, destacando seu papel étnico-político no acolhimento dos estudantes e examinando os efeitos objetivos e subjetivos de sua atuação. Trazemos discussões sobre os impactos históricos, sociais e políticos da colonização eurocêntrica sobre os povos indígenas no Brasil, com foco especial na trajetória de resistência e organização dos estudantes indígenas no estado do Amazonas.

Desde que os portugueses estabeleceram o primeiro contato com os povos originários, houve um processo de imposição da cultura eurocêntrica (Quijano, 2006), por esse motivo a

ISBN nº 978-65-01-98833-7

população indígena foi submetida à escravidão, à negação de sua humanidade e à invisibilização de suas culturas, saberes e formas de organização social. Essa lógica de dominação persistiu por séculos, moldando estruturas de poder que ainda hoje influenciam negativamente o acesso e a permanência dos indígenas em espaços institucionais, como o ensino superior.

Tais questões foram legitimadas somente com a Constituição de 1988, porém, posteriormente o desafio foi a garantia desses direitos que caminha a passos curtos em direção a sua efetivação (Estácio, 2014), o acesso ao ensino superior continua marcado por barreiras estruturais, preconceitos e práticas discriminatórias que reforçam estereótipos coloniais e dificultam a permanência dos parentes indígenas nas universidades.

Nesse contexto, o MEIAM surge como uma resposta coletiva e estratégica à exclusão vivenciada por jovens indígenas que se deslocam de seus territórios para estudar em Manaus. Criado em 1993, o MEIAM consolidou-se como um espaço de acolhimento, resistência e articulação política, promovendo ações que vão desde a luta por cotas e bolsas de permanência até a conquista da Casa dos Estudantes Indígenas. O movimento atua como um elo entre os estudantes e suas comunidades, fortalecendo identidades, promovendo vínculos de solidariedade e criando condições para que esses jovens possam concluir sua formação acadêmica com dignidade.

Diante desse cenário de exclusão e resistência, este estudo se justifica pela necessidade de conhecer e fortalecer os processos de acolhimento dos estudantes indígenas no ensino superior, reconhecendo que o acesso à universidade constitui um direito historicamente conquistado e assegurado pela legislação brasileira.

Os resultados da pesquisa indicam que o MEIAM se consolidou como principal agente de apoio aos jovens indígenas vindos do interior do estado que ingressam no ensino superior na cidade de Manaus (AM). Diversos fatores excludentes motivaram a criação do movimento, que contribuiu para a implementação de políticas públicas inclusivas, como bolsas de permanência, reserva de vagas e cotas específicas, além da conquista da Casa dos Estudantes Indígenas, que é considerada um marco fundamental no processo de acolhimento.

Espera-se que este trabalho contribua para ampliar a visibilidade da importância dos movimentos sociais indígenas, e do MEIAM, em particular, evidenciando seu papel na luta pelo direito à educação intercultural e no fortalecimento das identidades e trajetórias dos estudantes indígenas no ensino superior.

METODOLOGIA

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

A abordagem adotada nesta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que busca compreender o processo de organização do Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (MEIAM) e o impacto dessa experiência na vida acadêmica, social e identitária dos(as) estudantes indígenas. Esta abordagem possibilita uma imersão nos contextos culturais e sociais dos(as) participantes, permitindo captar significados, percepções e interpretações que transcendem os números e as estatísticas.

Como destaca Minayo (2004, p.12), a pesquisa qualitativa se volta para o caráter complexo e inacabado do social, reconhecendo que o conhecimento é construído de forma parcial e atravessado por contradições. Assim, compreender fenômenos sociais exige atenção às múltiplas dimensões da experiência humana, especialmente quando se trata da trajetória de acadêmicos indígenas.

A escolha dessa abordagem revela-se particularmente adequada para explorar os significados que os(as) estudantes indígenas atribuem à sua participação no MEIAM, considerando os impactos dessa vivência sobre suas trajetórias formativas, identidades étnicas e processos de resistência dentro da universidade. Ao dialogar com os modos próprios de produção de saber dos povos indígenas, a pesquisa qualitativa busca apreender a complexidade das relações sociais e dar visibilidade às vozes indígenas no ambiente acadêmico, valorizando suas narrativas como expressões legítimas de conhecimento, cultura e resistência.

Nesse contexto, o papel do pesquisador é guiado por princípios éticos e de sensibilidade cultural. Exige-se uma postura de escuta atenta, respeito à alteridade e constante autorreflexão, de modo a evitar distorções e interpretações reducionistas das falas e experiências dos(as) interlocutores(as). Mais do que buscar generalizações, a abordagem qualitativa privilegia a compreensão aprofundada das dinâmicas internas do MEIAM, permitindo identificar os sentidos e significados construídos coletivamente em torno da luta por reconhecimento, equidade e permanência no ensino superior.

O estudo também foi desenvolvido a partir da **pesquisa documental**, com o objetivo de identificar e compreender os registros históricos e os documentos institucionais que nortearam o processo de criação e consolidação do MEIAM. Foram analisados, entre outros, o estatuto da organização e o projeto bienal *Manutenção, articulação e estruturação – 1996 e 1997* (MEIAM, 1995). Como lembra Cellard (2008, p. 295) os documentos são fontes preciosas para a reconstituição do passado, muitas vezes representando os únicos vestígios de determinadas atividades humanas.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

Complementarmente, recorreu-se à **história oral temática**, com o objetivo de compreender o que os sujeitos da pesquisa sabem, pensam, creem e experienciam em relação à sua trajetória acadêmica e à organização do MEIAM, bem como de correlacionar suas percepções com os registros oficiais. Essa técnica possibilita apreender como os(as) acadêmicos(as) percebem e interpretam suas vivências no mundo universitário, contribuindo para o registro e valorização de memórias coletivas e individuais. A história oral temática enriquece os dados documentais, permitindo identificar aspectos ainda não registrados ou invisibilizados pela documentação.

Meihy (1996, p 13) e Thompson (1992, p. 44) destacam o potencial da história oral para captar experiências e significados, construindo uma narrativa centrada na vida das pessoas. Por isso, os procedimentos metodológicos foram cuidadosamente planejados, incluindo gravação, transcrição e análise das entrevistas.

A pesquisa foi conduzida com rigor ético, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM), sob o número de CAAE 85375624.0.0000.5020, em conformidade com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que protege os direitos dos povos indígenas. Foram adotadas medidas para garantir anonimato e confidencialidade, como o uso de pseudônimos e a anonimização das falas. Também se cuidou para evitar riscos de abalo psicológico, com entrevistas conduzidas de forma sensível e acolhedora, além da possibilidade de apoio psicossocial em caso de desconforto.

Por fim, ressalta-se que o projeto não apenas contribui para o avanço científico sobre a organização e atuação do MEIAM, mas também gera benefícios diretos à própria comunidade pesquisada. Entre esses benefícios, destacam-se o fortalecimento das redes étnico-políticas, o reconhecimento institucional das pautas indígenas e o estímulo à inserção e à permanência de novos estudantes indígenas no ensino superior. Dessa forma, a pesquisa reafirma o compromisso ético e social de promover uma ciência comprometida com a transformação, o diálogo intercultural e a valorização das epistemologias indígenas.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÃO

Desde o contato estabelecido entre os povos originários e os invasores colonizadores, instaurou-se um processo de imposição do sistema-mundo eurocêntrico. Embora os indígenas tenham desempenhado papéis fundamentais na formação do país e exercido diversas funções na sociedade pós-colonial, foram sistematicamente submetidos à escravidão e mantidos em condição de subordinação em relação aos invasores.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

A partir dessa condição imposta, iniciou-se um processo de negação do outro, encobrindo os corpos, os espíritos, as ancestralidades e as complexas formas de organizações sociais existentes, registrada na história pré-colombiana. Dessa forma, inaugura-se o período colonial, negando a humanidade indígena e transformando-o em vítima daquilo que Dussel (1993) chamou de “primeiro holocausto moderno”.

Em específico ao Brasil, a lógica do sistema-mundo se manteve presente de forma objetiva e direta por mais de 300 anos. Significa dizer que se produziu uma cultura de violência sacrificial que legitimou a submissão e exploração daqueles que foram transvestidos como bárbaros e inumanos. Esse processo histórico consolidou estruturas coloniais de poder que, mesmo após a Primeira República (1889), continuaram a negar aos povos originários o reconhecimento pleno de sua cidadania e de seus direitos territoriais, culturais e políticos.

O Estado brasileiro, ao longo do século XX, manteve uma postura tutelar e assimilacionista, tratando as pessoas indígenas como incapazes e subordinando suas formas de organização social a modelos ocidentais de desenvolvimento. No entanto, esse cenário começa a se modificar diante dos movimentos indígenas organizados em nível local, regional e nacional a partir da década 70. Em parceria com organizações populares da sociedade civil, os indígenas reivindicam, *a priori*, direitos relacionados à terra, à saúde, à educação. Tais questões foram materializadas na promulgação da Constituição Federal de 1988.

A CF 88 assegura uma educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural, pautada no respeito aos valores, conhecimentos e formas próprias de aprendizagem. No entanto, no que se refere ao acesso e à permanência no ensino superior, tais garantias legais pouco contemplam o processo de inserção e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas no cotidiano das universidades brasileiras.

No contexto universitário, a luta pelo reconhecimento e pela ocupação desses espaços é constante, marcada por experiências de preconceito e discriminação que reforçam estereótipos e visões generalizadas acerca dos povos indígenas. As manifestações violentas são diversas, abrangendo desde a negação do direito a uma educação de qualidade e ao respeito às diferenças culturais até críticas relacionadas à aparência, ao modo de vestir e às variações linguísticas. Estas práticas evidenciam a persistência de um imaginário colonial que ainda influencia as relações acadêmicas.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

A formação de movimentos sociais indígenas representa uma resposta coletiva aos desafios impostos por um paradigma institucional e cultural excludente, o qual continua a influenciar a vivência dos(as) acadêmicos(as) indígenas no ambiente universitário.

No estado do Amazonas, o Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (MEIAM), criado em 1993 por jovens indígenas vindos das diversas calhas dos rios do Estado, constitui um exemplo significativo de mobilização social voltada à defesa dos direitos e à valorização da presença dos parentes indígenas no ensino superior. O MEIAM tem desempenhado papel central na acolhida, na representação e na organização política dos estudantes indígenas, consolidando conquistas relevantes para os povos originários.

Observou-se impacto positivo que o movimento tem exercido na vida acadêmica e pessoal de seus integrantes. Como é relatado por PARENTE_3, um dos entrevistados "[...] MEIAM deu um fruto bastante grande né, eu vejo aquelas pessoas que moraram na casa, são advogados, alguns desembarcadores, alguns são doutores né [...]" (Recolha de narrativa realizada no dia 30/04/2025).

Tendo em vista o objetivo geral do estudo compreender o processo de organização do MEIAM e os impactos na vida dos(as) acadêmicos(as) indígenas, e as concepções dos(as) interlocutores(as) da pesquisa, foi possível sistematizar os achados a partir da recolha de narrativas a ponto de considerar que o Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (MEIAM) se tornou em uma estratégia étnico-política necessária para a recepção, acomodação, sincronização e formação política dos(as) parentes indígenas que precisam se deslocar de seus territórios para acessar a educação básica e o ensino superior na cidade de Manaus/AM.

O movimento se organizou ao longo do tempo, construindo parcerias que o tornou conhecido politicamente. Suas conquistas guardam histórias de pessoas que enfrentaram as dificuldades que a sociedade não-indígena impôs sobre as identidades étnicas. O MEIAM mostrou que o movimento não é só sinônimo de luta sobre causas comuns aos povos originários, mas também é um ato de amor e de acolhimento, onde pensar no próximo, nas suas dificuldades e nas futuras gerações, é motivo para esperançar.

O MEIAM aprendeu e criou táticas de resistência e luta contra hegemônicas, se organizando e ocupando espaços estratégicos de decisões políticas no Estado do Amazonas. O movimento demonstrou independência nos seus objetivos, potencializando parcerias para avançar nas suas conquistas. Foi dessa forma que conseguiram na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) as cotas para alunos(as) indígenas. Com parcerias internacionais, compraram

ISBN nº 978-65-01-98833-7

a Casa do Estudante, para que eles pudessem ter condições de permanecerem e concluírem o ensino superior.

A Casa se mostra uma das mais importantes conquistas para a organização do grupo, assim como afirma PARENTE_4:

> [...] eu acho que a primeira conquista relevante que a gente tem até hoje é a nossa casa, a casa dos estudantes do MEIAM, que é lá no Parque 10, que é um imóvel próprio né [...] e que recebia os estudantes vindos do interior, por não tinha onde ficar maioria né, então ficava ali, então e a partir dali eles já tinha local pra reunir, pra receber quem vinha de fora [...] (Recolha de narrativa realizada no dia 23/05/2025).

Essa conquista abriu outros caminhos e possibilidades para os membros do movimento pois, a partir disso, houve condições para fazer as reuniões e acolher novos integrantes. Dessa forma, foram planejadas e trabalhadas as políticas de inclusão para os(as) estudantes indígenas, destacando-se as cotas indígenas na UEA de 2004, que foi outro ato estratégico na história do MEIAM, como contou PARENTE_4:

> [...] depois da casa, casa dos estudantes, acho foi o mais importante, a lei de cotas lá 2000/94 de 2005 ou 2004 não tô lembrado agora, que reservou aquele número de vagas né, 0,5% de números de vagas para estudantes indígenas do Amazonas, que garantiu, de fato, uma política de ingresso (Recolha de narrativa realizada no dia 23/05/2025).

Essas duas realizações foram bases para mostrar a presença política que o movimento tinha e através dela foram ganhando mais reconhecimento dentro das universidades, trazendo outros benefícios para os(as) estudantes indígenas.

São inúmeros(as) acadêmicos que já fizeram parte e viveram alguma experiência junto ao MEIAM, sendo notório perceber os impactos, objetivos e subjetivos, que o movimento causou em suas vidas. Muitos(as) estudantes chegam a Manaus e sofrem com a mudança repentina, quando se deparam com pessoas e lugares que não os acolhem devidamente, excluindo-os, como ocorre nas próprias universidades, eles se veem marginalizados(as) e desmotivados(as) a continuarem seus estudos, além dos transtornos psicológicos que os atravessam em uma realidade hostil.

Essa realidade se reflete nas experiências de estudantes que, ao deixarem suas comunidades para estudar na capital, enfrentam a dificuldade de reconstruir laços e afirmar suas identidades étnicas em contexto urbano marcado por contrastes socioculturais e econômicos profundos. Cabixi (2001, P. 57) relata sua experiência e o impacto com o seu deslocamento:

ISBN nº 978-65-01-98833-7

> [...] eu não tive oportunidade de crescer junto com a minha mãe, com os meus parentes, com os meus tios, com os meus avós, com os meus bisavós, na aldeia, e isso criou uma ruptura muito grande em termos do meu conhecimento das tradições do meu povo. Foi uma perda da qual eu me ressinto muito [...].

E em consonância com a fala do autor, PARENTE_4 nos conta sua própria experiência como estudante indígena vindo do interior:

> [...] pra quem vem do interior existe um choque né de realidade, porque é outra cultura, porque eu passei quando eu vim do interior, nossa! E o MEIAM ele sempre buscou ser esse elo de apoio, de acolhimento, de ouvir, que geralmente alguma... nos primeiros anos [...] quando a gente se vê fora de casa, longe da família, longe de [inaudível] primeira coisa que a gente quer é voltar, desistir de tudo, então a gente sempre busca aproximar essa pessoa, trazer pro nosso grupo para que não se veja sozinho né, e a partir do... da sua dificuldade a gente tentar ajudar da melhor maneira possível, para que ele não se sinta só né, e mesmo a gente fazendo isso ainda ocorre muito né, os parentes desistirem, a questão do alcoolismo, suicídio, que agora tá muito forte né. E eu vejo que as meninas tentam fazer muito isso né; seminário, roda de conversa, enfim, tentar mostrar pra ele que ele não está sozinho. O MEIAM busca muito fazer isso pra pessoal da graduação [...] (Recolha de narrativa realizado no 23/05/2025).

Esses estudantes mentalmente instáveis precisam de uma estrutura afetiva de acolhimento, e o MEIAM trabalha nessa questão, buscando aproximar os estudantes para que não se sintam sozinhos e façam parte de um movimento que luta por questões em comuns aos interesses originários. O mesmo entrevistado compartilha os sentimentos de quem passou por isso:

> [...] você tá sozinho e vem de fora a primeira coisa que você quer é ir embora, mas quando você encontra alguém que tem as mesmas dificuldades que você e você encontra o seu grupo de apoio, de ouvir né, saber que tem outras pessoas igual a você, você se sente fortalecido [...] (PARENTE_4. Recolha de narrativa realizada no dia 23/05/2025).

O MEIAM se tornou crucial para que os(as) estudantes se sintam pertencentes ao mundo acadêmico, que muitas das vezes se mostra como um espaço hostil ao corpo-indígena. É nesse lugar de afirmação étnica que surgem amizades, tornando-se um esteio afetivo, auxiliando em questões sociais e psicológicas.

O movimento trabalha arduamente para evitar que isso ocorra, acolhendo e trazendo mais jovens para seus eventos, palestras, rodas de conversa, seminários e outras ações que visam criar vínculos de identificação e amizades entre os(as) estudantes indígenas. Como consequência, existem inúmeros jovens que conseguiram concluir a graduação e hoje atuam

ISBN nº 978-65-01-98833-7

como profissionais em diversas áreas, além de outros que continuam lutando com/no movimento.

O MEIAM consolidou-se como um movimento estratégico de base, comprometido com a luta por melhores condições de vida para os parentes indígenas. Mais do que um movimento político, é também um espaço de acolhimento, refúgio e continuidade das histórias e conhecimentos indígenas. Assim, torna-se evidente que a experiência vivida no movimento transcende o campo político-organizativo, gerando impactos profundos – tanto objetivos quanto subjetivos – na construção das identidades, nas trajetórias acadêmicas e no fortalecimento das lutas coletivas dos povos indígenas no estado do Amazonas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do processo de organização Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (MEIAM) evidencia sua relevância como ferramenta de transformação social, política e afetiva no contexto do ensino superior. Mais do que uma organização voltada à reivindicação de direitos, o MEIAM se configura como um espaço de acolhimento, escuta e fortalecimento das identidades indígenas, atuando diretamente na superação das barreiras históricas e estruturais que ainda marcam a vivência dos(as) estudantes indígenas nas universidades.

Ao longo de sua trajetória, o movimento construiu redes de apoio, consolidou conquistas significativas, como cotas específicas e a Casa dos Estudantes Indígenas, e se firmou como referência na luta por uma educação intercultural, inclusiva e comprometida com a diversidade. Suas ações não apenas garantem condições materiais de permanência, mas também promovem vínculos comunitários, fortalecem a autoestima e reafirmam o protagonismo dos povos originários.

O MEIAM é, portanto, expressão viva da resistência indígena frente às estruturas coloniais que ainda persistem. Sua atuação transcende o campo político e alcança dimensões subjetivas e simbólicas, tornando-se um lugar de esperança, de continuidade das histórias ancestrais e de construção de futuros possíveis. Reconhecer e valorizar esse movimento é reconhecer a potência dos saberes indígenas e a urgência de transformar as instituições para que sejam verdadeiramente plurais e democráticas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

CABIXI, D. M. Educação escolar entre os Pareci, Nambikwara e Irantxe no contexto socioeconômico da Chapada dos Parecis - MT. In: VEIGA, J.; SALANOVA, A. (Orgs.). Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola. Brasília: FUNAI/DEDOC; Campinas: ALB, 2001. p. 57-70.

CELLARD, A. A análise documental. *In:* POUPART, J. *et al*. **A pesquisa enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

DUSSEL, E. 1492, O encobrimento do outro: a origem do "mito da Modernidade". Conferências de Frankfurt. Tradução: Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

ESTÁCIO, M. A. F. **As quotas para indígenas na Universidade do Estado do Amazonas**. Manaus: Edu, 2014.

GARCIA, E. **Pesquisa bibliográfica versus revisão bibliográfica:** uma discussão necessária. Revista Línguas e Letras: Cascavel, v. 17, n. 35, p. 291-294, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6º Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LUCIANO, G. S. **O Índio Brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, G. S. **Educação escolar indígena no século XXI:** encantos e desencantos. Mórula, Laced, 2021.

MEIAM. **Projeto Bienal:** Manutenção, articulação e estruturação – 1996 e 1997. Manaus, 1995.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 78 p. 1996.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento:** Pesquisa Qualitativa em Saúde. 8° Ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

TAUKANE, D. I. Avanços e impasses na educação escolar indígena: a experiência Kurâ-Bakairi. In: VEIGA, J.; SALANOVA, A. (Orgs.). **Questões de educação escolar indígena:** da formação do professor ao projeto de escola. Brasília: FUNAI/DEDOC; Campinas: ALB, 2001. p. 13-23.

THOMPSON, P. **A voz do passado:** história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

ISBN nº 978-65-01-98833-7

SABERES DA FLORESTA: EXPERENCIANDO NA CRECHE OS RECURSOS FITOTERÁPICOS DA CULTURA MUNDURUKÚ NO RIO AMAZONAS

Gina Cláudia Silva de Melo
Julister Ribeiro
Lara Naína Ajuricaba da Silva
E-mail: claudiamelo1403@gmail.com

EIXO 4 - EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES.

Resumo: Este projeto tem como objetivo explorar, com crianças da Educação Infantil, o conhecimento tradicional sobre as ervas medicinais utilizadas pelos povos da floresta amazônica. Por meio de vivências sensoriais, dramatizações e atividades lúdicas, busca-se desenvolver a percepção das crianças sobre o uso das plantas no cuidado com a saúde, além de promover a valorização da cultura indígena Mundurukú e o respeito à natureza. A pesquisa se desenvolverá com o uso de plantas conhecidas, como hortelã, erva – cidreira e a babosa, associando suas propriedades a histórias, rodas de conversa e experiências táteis, olfativas e experimentações. Os resultados esperados incluem maior consciência ambiental, enriquecimento e valorização dos saberes populares e ampliação do repertório cultural das crianças.

Palavras-chave: Cultura; Rio Amazonas; Mundurukú.

INTRODUÇÃO

O Rio Amazonas, junto à sua imensa floresta, constitui um dos maiores berços de biodiversidade do planeta, abrigando incontáveis espécies vegetais que há séculos sustentam a vida e a saúde dos povos tradicionais. Entre elas, destacam-se as ervas medicinais, utilizadas não apenas como tratamento, mas como parte fundamental da espiritualidade, da cultura e da relação de respeito entre seres humanos e natureza. Inspirado por essa riqueza natural e cultural, o presente projeto busca aprofundar o estudo e a vivência sensorial dessas plantas, permitindo que as crianças conheçam, toquem, manipulem e percebam de forma concreta as ervas que fazem parte da medicina ancestral amazônica.

Ao incorporar experiências voltadas para a percepção tátil, olfativa e visual, a proposta favorece uma aproximação íntima e sensível com o universo das plantas, despertando a curiosidade natural das crianças e estimulando nelas o desejo de aprender. Mais do que transmitir informações, o projeto pretende oferecer vivências que inspirem respeito, encantamento e consciência sobre o valor dos recursos naturais.

A investigação das propriedades terapêuticas das ervas, reconhecidas por sua eficácia no tratamento de diversas enfermidades, torna-se, então, um meio de valorizar o saber ancestral e, ao mesmo tempo, promover o bem-estar das comunidades locais e do mundo contemporâneo, que cada vez mais reconhece a importância da fitoterapia.

Para alcançar esses objetivos, serão adotadas diferentes abordagens complementares:

ISBN nº 978-65-01-98833-7

- **Pesquisa sobre as propriedades medicinais das plantas amazônicas**, considerando tanto o conhecimento científico quanto o saber tradicional;
- **Manipulação e experimentação sensorial das ervas**, promovendo vivências que despertem os sentidos e conectem o corpo aos elementos naturais;
- **Registro e compartilhamento das aprendizagens**, permitindo que as crianças se expressem por meio de diferentes linguagens e socializem suas descobertas.

Nosso projeto articula saberes indígenas — especialmente os do povo Mundurukú — e conhecimentos científicos contemporâneos, promovendo uma integração respeitosa entre tradição e modernidade. Dessa forma, as crianças não apenas aprendem sobre as plantas medicinais, mas também compreendem sua importância cultural, simbólica e espiritual para os povos da floresta, fortalecendo vínculos afetivos com a natureza e desenvolvendo uma postura de cuidado e preservação ambiental.

A justificativa para o desenvolvimento desta proposta está diretamente ligada à necessidade de valorização dos conhecimentos tradicionais, ao reconhecimento da biodiversidade amazônica e à construção de práticas educativas que respeitem a pluralidade cultural do Brasil. A aproximação das crianças com a cultura indígena Mundurukú e com os elementos naturais promove aprendizagens significativas, desperta a consciência ambiental e amplia o olhar sobre diferentes modos de viver e de cuidar da saúde.

Além disso, ao experimentar as ervas medicinais de maneira sensorial — tocando, cheirando, observando cores e texturas —, as crianças constroem conhecimento de forma ativa, afetiva e integrada. A inclusão da dramatização como estratégia pedagógica amplia ainda mais esse processo, favorecendo o desenvolvimento da imaginação, da oralidade, da expressão corporal e da conexão com as narrativas, rituais e saberes ancestrais que envolvem as plantas medicinais na vida dos povos da floresta.

a relevância da fitoterapia como prática milenar e amplamente utilizada em diversas culturas, torna-se essencial inserir as crianças pequenas em experiências que revelem como os saberes tradicionais do Rio Amazonas contribuem para a prevenção e o tratamento de doenças, para a manutenção da saúde e para a preservação da floresta. Ao vivenciarem essas práticas de forma espontânea, respeitosa e contextualizada, fortalecem sua identidade cultural, ampliam sua sensibilidade ambiental e desenvolvem uma relação mais profunda com o território amazônico e com seus guardiões ancestrais.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

METODOLOGIA

O projeto foi realizado com crianças de 2 anos do Maternal II. O foco foi o reconhecimento e vivência simbólica do uso de recursos fitoterápicos da floresta amazônica, com ritual simbólico da etnia Mundurukú. Os recursos fitoterápicos estudados incluíam hortelã, erva-cidreira e babosa, foram utilizadas para experiências sensoriais e produção simbólica de "fitoterápicos" com materiais diversos, incluindo: Contação de histórias sobre o pajé e as ervas da floresta, observação sensorial das plantas, rodas de conversa e encenação com personagens simbólicos, criação de "remédios naturais" fictícios e físicos, registros visuais com desenhos e colagens.

As ações aconteceram de forma lúdica e respeitosa, visando a valorização da biodiversidade amazônica. As crianças serão incentivadas a explorar e aprender de forma autônoma. A abordagem busca promover uma conexão significativa com a natureza e a cultura indígena.

As atividades iniciaram-se com rodas de conversa e interações espontâneas para identificar o que as crianças já sabiam sobre plantas, cheiros e elementos da natureza. A partir desse diagnóstico, foram apresentados materiais naturais como hortelã, erva-cidreira e babosa, estimulando curiosidade e percepção sensorial. As ervas selecionadas foram exploradas pelas crianças por meio do tato, olfato e visão: amassaram folhas, sentiram perfumes, observaram texturas, cores e formatos. Com apoio de bandejas, potes transparentes e luz natural, o espaço sensorial foi organizado para permitir exploração livre e segura, valorizando o envolvimento corporal próprio da faixa etária.

A narrativa “O pajé e as ervas da floresta” foi utilizada como eixo condutor das aprendizagens. A história apresentou às crianças, de forma sensível e adequada, o papel simbólico do pajé como cuidador da floresta e conhecedor das plantas medicinais. Esse momento foi essencial para conectar os saberes tradicionais ao imaginário infantil, fortalecendo vínculos afetivos com a cultura indígena. A dramatização ocorreu com fantasias leves, adereços simples e personagens simbólicos (pajé, animais da floresta, curandeiras, folhas, sementes). As crianças assumiram papéis espontaneamente, experimentando movimentos, gestos e falas, encantando-se com a possibilidade de “cuidar” umas das outras e da natureza por meio das ervas fictícias ou naturais. Essa etapa enriqueceu a linguagem oral, corporal e imaginativa.

Durante todas as vivências, destacou-se a importância de cuidar da floresta amazônica como fonte de vida, cura e equilíbrio. As crianças foram estimuladas a perceber a relação entre

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

natureza, saúde e cultura, cultivando atitudes afetivas de respeito e preservação. A organização dos espaços e materiais favoreceu a exploração livre, permitindo que cada criança investigasse, tocasse, misturasse, comparasse e criasse no seu próprio ritmo. As professoras atuaram como mediadoras, incentivando a curiosidade e ampliando as hipóteses das crianças sem conduzir rigidamente a experiência.

De forma sensível e cuidadosamente contextualizada, os saberes do povo Mundurukú foram apresentados como parte viva da floresta e das tradições amazônicas. Músicas suaves, grafismos simples, histórias e rituais simbólicos criaram um ambiente de respeito e encantamento pela cultura indígena.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÃO

O desenvolvimento do projeto com as crianças do Maternal II da Creche Municipal José de Oliveira Fernandes possibilitou integrar, de maneira sensível e respeitosa, os saberes tradicionais amazônicos aos processos educativos da creche. As vivências sensoriais com ervas medicinais e elementos naturais favoreceram aprendizagens integradas, ampliando a percepção das crianças sobre o mundo natural e fortalecendo seu vínculo afetivo com a floresta, o rio e a cultura dos povos indígenas.

Observou-se que o uso de hortelã, erva-cidreira e babosa como recursos pedagógicos despertou elevada curiosidade e engajamento. As crianças exploraram as plantas por meio do tato, olfato e visão, demonstrando envolvimento ativo e construindo pequenas hipóteses sobre cheiros, texturas e modos de uso. Essa abordagem sensorial se revelou potente para o desenvolvimento cognitivo, pois estimulou a classificação, a comparação, a observação e a construção de sentidos a partir da manipulação direta dos elementos naturais.

Além disso, as narrativas sobre o pajé e os rituais simbólicos da etnia Mundurukú contribuíram para aproximar as crianças da diversidade cultural brasileira, promovendo valores de respeito, pertencimento e valorização das tradições amazônicas. Essa integração entre cultura e natureza favoreceu a construção de uma identidade coletiva mais consciente e solidária, mesmo entre crianças tão pequenas.

O projeto também se mostrou significativo para o desenvolvimento expressivo das crianças. As dramatizações, os desenhos, as colagens e a produção simbólica dos “remédios naturais” ampliaram a linguagem verbal e não verbal, permitindo que elas narrassem suas descobertas e expressassem sentimentos. Durante as atividades, foi possível observar avanços na autonomia, na comunicação e nas interações sociais, especialmente nos momentos de

ISBN nº 978-65-01-98833-7

cuidado, quando “curavam” simbolicamente os colegas ou as bonecas, revelando empatia e capacidade de cooperação.

Do ponto de vista socioambiental, o projeto contribuiu para a construção de uma consciência ecológica inicial. Mesmo sendo ainda muito pequenas, as crianças passaram a demonstrar maior interesse em cuidar das plantas, preservar materiais naturais e entender que a floresta é fonte de vida. A continuidade desse tipo de trabalho é fundamental para que valores de sustentabilidade se consolidem desde a primeira infância.

A experiência demonstrou que integrar saberes tradicionais, cultura indígena e práticas sensoriais enriquece a rotina pedagógica, tornando o aprendizado mais vivo, significativo e conectado ao território amazônico. Tais práticas reforçam a importância de planejar estratégias que promovam a sustentabilidade, o respeito às culturas originárias e a preservação das florestas e rios, assegurando que as novas gerações desenvolvam vínculos positivos com o meio ambiente e compreendam a responsabilidade coletiva sobre a manutenção da biodiversidade.

Em síntese, o projeto proporcionou vivências profundas e transformadoras para as crianças, fortalecendo seu desenvolvimento integral e evidenciando o impacto positivo de experiências que unem natureza, cultura e educação de forma integrada, estética e humanizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente projeto possibilitou que as crianças do Maternal II tivessem contato direto com os saberes indígenas sobre o uso de plantas medicinais da Amazônia, vivenciando-os por meio de experiências lúdicas, sensoriais e culturalmente significativas. Ao manipular ervas como hortelã, erva-cidreira e babosa, explorar cheiros, texturas e cores, participar de dramatizações simbólicas e registrar suas descobertas em atividades artísticas, as crianças ampliaram sua percepção sobre a natureza e fortaleceram vínculos afetivos com o território amazônico.

As vivências proporcionadas favoreceram não apenas a exploração sensorial, mas também o desenvolvimento cognitivo, expressivo e social. Através das histórias, encenações e rituais simbólicos inspirados na cultura Mundurukú, as crianças compreenderam que as plantas possuem funções, histórias e significados dentro de uma tradição que atravessa gerações. De acordo com Toledo et al. (2019), a fitoterapia no Brasil está profundamente ligada à tradição oral dos povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos, constituindo um patrimônio imaterial que precisa ser reconhecido, respeitado e preservado. Ao trazer esse conhecimento para a sala de

ISBN nº 978-65-01-98833-7

referência, o projeto contribuiu para a construção de uma prática pedagógica que valoriza e legitima tais saberes dentro do contexto escolar.

Além disso, o trabalho reforçou a importância da educação infantil como espaço de formação integral, capaz de promover experiências que integram natureza, cultura e ciência de forma equilibrada e sensível. Ao terem a oportunidade de experimentar, criar, brincar e observar, as crianças construíram aprendizagens significativas que ultrapassam a dimensão conteudista e se conectam com aspectos éticos, estéticos e socioambientais.

O projeto também evidenciou que o ensino sobre biodiversidade e saberes tradicionais pode contribuir para o desenvolvimento de valores como respeito, cuidado e responsabilidade coletiva. As crianças demonstraram curiosidade, empatia e interesse crescente pela proteção da floresta, compreendendo, mesmo que de modo inicial, a importância de preservar os recursos naturais e de honrar o conhecimento ancestral dos povos originários.

Esta experiência reafirma a relevância de práticas pedagógicas que dialogam com os saberes indígenas Mundurukú e com a riqueza da floresta amazônica, fortalecendo o compromisso da escola com uma educação intercultural, sustentável e sensível à diversidade. O projeto não apenas ampliou conhecimentos, mas também formou olhares atentos, mãos curiosas e corações comprometidos com a preservação da vida e da cultura dos povos da floresta.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. **Organização dos tempos e espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. MEC, 2017

TOLEDO, V. R.; ALMEIDA, S. S.; LIMA, S. B. Saberes tradicionais e uso de plantas medicinais: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Plantas Medicinais**, v. 21, n. 3, p. 270-277, 2019.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

INTERDISCIPLINARIDADE, HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO CONTEXTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM MANAUS

Abel de Araújo Pinheiro
Marinês Viana de Souza
E-mail: abel.pinheiro@ufam.edu.br
marinessouza@ufam.edu.br

EIXO 4 - EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES.

Resumo: O propósito deste texto é apresentar dados das experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica (PRP) no Curso de Pedagogia FACED/UFAM em 2023, no qual objetivamos conhecer como a escola campo tem trabalhado o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, em conformidade com a Lei 10.639/2003. Assim, inicialmente fizemos um estudo documental das normativas que asseguram o trabalho com essa temática nas escolas, bem como da literatura especializada que consubstancia as práticas pedagógicas. Nesse processo, fizemos uma proposta de ação, através de uma sequência didática que foi desenvolvida em uma turma do 3° ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, à medida que também fizemos a pesquisa documental e bibliográfica para nortear as práticas propostas. Em consonância com a Lei 10.639/2003, com o intuito de promover a diversidade étnico-racial, visibilizar a luta dos negros no Brasil e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. Observou-se que ao longo dos 22 anos da publicação da Lei 10.639/2003 ela não tem sido implementada como é necessário nas escolas, embora a diversidade étnico-racial seja uma realidade estrutural da sociedade brasileira. Essa ausência de tratamento curricular comprometido com a educação antirracista advém da tentativa de apagamento e inferiorização dos povos afro-brasileiros e africanos, de suas histórias e culturas. Concluímos que na escola campo não há ações sistematizadas para implementar a Lei 10.639/2003, mas a equipe escolar se mostrou receptiva às propostas didáticas apresentadas a partir das práticas interdisciplinares.

Palavras-chave: História e Cultura Afro-brasileira; Diversidade Étnico-racial; Lei 10.639/2003; Programa Residência Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O presente texto tem por principal finalidade apresentar um relato de experiência das atividades realizadas no contexto do Programa Residência Pedagógica (PRP), no qual participamos enquanto discente bolsista do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, no período de novembro de 2022 a abril de 2024, perfazendo uma carga horária de 414 horas, dividido em três módulos. O desenvolvimento do PRP contou com a participação de uma docente orientadora da Faculdade de Educação da UFAM, que orientava um núcleo composto por discentes do curso vinculados ao mesmo. Na escola campo contamos com uma docente, denominada preceptora, com a função de acompanhar os(as) residentes durante as atividades na escola.

No contexto geral do PRP foram realizadas atividades de formação para os(as) discentes bolsistas e voluntários, que se envolveram na realização de uma série de atividades imersivas na escola campo. As atividades do Programa foram organizadas em três diferentes ações, sendo referentes à formação e imersão, que diz respeito à participação dos encontros formativos

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

promovidos pela docente orientadora na Universidade; à imersão na escola campo; estudos e fichamentos de textos; análise do Projeto Político Pedagógico da escola campo; levantamento de Roteiro Diagnóstico, e à imersão nas salas de aula, com a elaboração e implementação do Projeto de Intervenção. Este relato diz respeito à experiência realizada em um projeto de intervenção, realizado em uma escola municipal de Manaus, que atende estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cuja temática explorou o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana através de uma proposta interdisciplinar.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência de atividade pedagógica, realizado a partir de uma proposta interdisciplinar com a temática da história e cultura afro-brasileira e africana. Para subsidiar esse processo, metodologicamente nos valemos de pesquisas bibliográficas, com a finalidade de conhecer melhor o campo teórico que subsidiar pesquisas nessa área, e também pesquisas documentais, com o objetivo de conhecer as normativas oriundas das políticas educacionais no Brasil para nortear os trabalhos com essa temática nas escolas, como a Lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei. 9.394/1996.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÃO

Nossa proposta foi planejada em sequências didáticas e regências, com o intuito de abordar a temática da história e cultura afro-brasileira e africana, como fundamento na educação para as relações étnico-raciais para promover a educação antirracista. Nesse contexto, foi enfatizada a luta dos negros no Brasil, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

E como embasamento das sequências didáticas e regências, usamos a Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana. Nesse sentido, objetivamos disseminar os conhecimentos na urgência de trabalhar a cultura afro brasileira, de modo a promover o respeito à diversidade presente no âmbito escolar, e destacando o art.3º da LDB Lei nº 9394/1996, incisos I, IV e XII que determina a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola", "respeito à liberdade e apreço à tolerância" e a "consideração com a diversidade étnico-racial" como princípios básicos para o processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 1996).

ISBN nº 978-65-01-98833-7

Para realizar as sequências didáticas propostas no âmbito do PRP, iniciamos as regências explorando a oralidade dos(as) estudantes, fazendo algumas perguntas norteadoras para explorar o que sabiam, ou se já tinham ouvido falar sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. Com o intuito de enriquecer com a reflexão, perguntamos o que entendiam sobre o assunto e qual era a contribuição do povo africano para a nossa cultura.

Alguns falaram que não sabiam nada, outros já "sabiam" e relacionaram com a macumba e logo depois falaram que alguém da família havia dito que se era da macumba, "era do diabo". E que desafio desmistificar essas informações racistas que estão arraigadas na sociedade.

Embora a diversidade étnico-racial seja uma realidade estrutural da sociedade brasileira, advém à tentativa de apagamento e inferiorização dos povos afro-brasileiros e africanos e suas culturas, por classes elitizadas da sociedade, não somente os pertencentes a essa classe, mas, esse discurso é também perpetuado por pessoas que não fazem parte desta classe, mas reproduzem esses discursos. Nas escolas, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana ainda é um grande tabu para trabalhar as questões de diversidade étnico-raciais.

Depois de algumas indagações, no que diz respeito aos povos africanos e suas culturas, continuamos a falar sobre a história desses povos com a exibição de um vídeo intitulado "A Cultura Africana no Brasil". Esse vídeo aborda sobre a cultura afro-brasileira e as manifestações culturais do Brasil que tiveram algumas influências da cultura africana. Logo após a aula expositiva e dialogada para finalizarmos, fizemos uma gincana com um *Quiz* de perguntas e respostas. Para isso, a sala de aula foi dividida em dois grandes grupos e nesta atividade os grupos ficaram empatados, no que diz respeito às perguntas feitas na gincana.

Na segunda regência, falamos sobre Jogos e brincadeiras de origem africana, tendo como pergunta geradora se os(as) alunos(as) conheciam jogos ou brincadeiras de origem africana. Depois desse diálogo assistimos um vídeo intitulado "Jogos, brinquedos e brincadeiras de Origem Africana", que mostra alguns exemplos, dentre estes uma brincadeira/cantiga conhecida por todos que é "Escravos de Jó". O jogo escolhido para a nossa oficina de confecção de jogos foi o Matakuza. Estes foram transmitidos ao longo das gerações, um exemplo de cultura são os jogos e brincadeiras praticadas em seu antigo continente. (Dias, 2011).

O Matakuza ou Matacuzana é um jogo popular do Continente Africano, que teve suas origens em Moçambique e foi trazido para o Brasil pelos africanos escravizados, durante a colonização do Brasil. É importante ressaltar, que esse jogo, assim como outros jogos de origem africana, que não foi trazido apenas para o Brasil, mas para diversos países. As crianças de

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

Moçambique, costumam brincar com esse jogo, fazendo um buraco no chão e preenchendo-o de pedrinhas. O objetivo dessa oficina foi propor que os estudantes confeccionassem o seu jogo, cada um à sua maneira, e ao conhecer esse jogo os mesmos tivessem a oportunidade de aprender sobre a cultura africana presente no Brasil, através dos jogos e brincadeiras, além de contribuir para o conhecimento geográfico sobre as origens das mesmas, valorizando as contribuições dos povos africanos.

Na terceira regência, desenvolvemos a temática sobre as comidas típicas de origens africanas. Perguntamos se os estudantes sabiam que a culinária africana teve grande influência na cozinha brasileira. Alguns disseram que sim, mas, não souberam desenvolver as suas respostas. Depois dessa nossa conversa inicial, exibimos um vídeo intitulado "A influência da culinária africana na cozinha brasileira". Esse vídeo mostra alguns pratos típicos que tem suas origens no Continente Africano, sobretudo, aqueles que foram abrasileirados. Falamos sobre alguns pratos típicos e suas origens, e mostramos em qual região do Brasil eram mais comuns. No final da nossa aula expositiva e dialogada, tivemos nossa oficina para confecção de um painel que se tratava sobre as comidas típicas de origens africanas com colagem de figuras e textos que dizem respeito à essa gastronomia afro-brasileira.

Na quarta regência, falamos sobre música e dança e suas origens do Continente Africano. Para início da conversa perguntamos aos estudantes se conheciam músicas ou danças de origem africana. A maioria respondeu que não conheciam e uns quatro estudantes responderam que sim e mais uma vez com uma narrativa de "mal", que a sociedade sempre "demoniza" um povo que contribuiu e muito para a construção deste país. Vale ressaltar, que essas narrativas não se sustentaram em nossas aulas e os estudantes perceberam isso também, valorizando assim toda a cultura e a história dos povos africanos. Em sala nós havíamos levado um instrumento musical chamado Afoxé, que foi utilizado no início da aula chamando a atenção dos estudantes para a nossa aula. Exibimos então um vídeo intitulado "Instrumentos Musicais Africanos", que aborda um pouco sobre pluralidade cultural, musicalidade, danças, instrumentos musicais como o afoxé, agogô, berimbau, caxixi, cuíca, kora, reco-reco e tambores. Falamos ainda mais sobre cada um desses instrumentos e que eram utilizados muitas das vezes em rituais religiosos e que até hoje são utilizados no carnaval. Deixamos um tempo reservado da regência para a realização da oficina Roda Africana, precedido por um vídeo intitulado "Roda Africana" de Palavra Cantada. Neste vídeo, aprendemos o passo a passo dos movimentos com as mãos, palmas, partes do corpo que foram utilizadas e a música que diz respeito à roda africana.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

Na nossa quinta regência, falamos sobre Zumbi dos Palmares e como ele se tornou um símbolo de resistência. Perguntamos se os estudantes conheciam, ou se já tinham ouvido falar sobre Zumbi dos Palmares e se sabiam o que significa a palavra resistência. Responderam que sim, era um bairro da zona leste da cidade em que moramos. Realmente diz respeito ao nome deste bairro, mas, foi um ponto importante para que esses estudantes soubessem quem de fato foi Zumbi. Exibimos um vídeo intitulado "A História de Zumbi dos Palmares", que nos mostra quem foi ele, que a data incluída em 2003 no calendário nacional refere-se à morte de Zumbi dos Palmares, que foi o último líder do maior dos quilombos do período colonial - o Quilombo dos Palmares. Foi um dos heróis negros do país, foi um líder quilombola e estrategista militar. Depois da nossa aula expositiva e dialogada fizemos uma oficina de um mural com o tema "De mãos dadas contra o preconceito" em alusão à Zumbi e ao Dia da Consciência Negra. Foi construído coletivamente pela turma inteira, esse mural tem o tema proposto no seu centro e ao redor marcas das mãos dos estudantes que foram carimbadas pelos mesmos com tintas guache.

Outras atividades foram realizadas no contexto da imersão no PRP na escola campo, e nossa escolha temática pela visibilidade da cultura africana no Brasil, foi fundamentada nas normativas que asseguram esse trabalho nas escolas, em especial a Lei 10.639/2003, que completou 22 anos em 2025, mas ainda vemos pouca efetividade nas práticas escolares. Embora com essa realidade, tivemos apoio das docentes que orientaram o PRP, tanto da FACED/UFAM, quanto da escola campo, o que mostra que com planejamento e estudos prévios é possível a realização de propostas pedagógicas antirracistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que a Lei 10.639/200 possui um caráter muito positivo, pois temos pouquíssimo conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. Nesse sentido, a mesma torna-se uma poderosa ferramenta para analisar e finalmente entender que nós temos uma trajetória muito rica e plural, cultural e milenar e que também faz parte da cultura brasileira de forma indispensável. Logo, é basilar e imprescindível que os currículos das escolas da Educação Básica do Brasil incluam esses conhecimentos em suas propostas, além de investir na formação de seus/suas profissionais. Assim, vale ressaltar que a aplicabilidade da lei 10.639/2003 é um grande avanço não somente para a Educação Básica, como também no ensino superior.

O relato das experiências interdisciplinares, realizadas através de uma sequência didática desenvolvida em diferentes aulas, demonstra um campo de possibilidades para que as propostas

ISBN nº 978-65-01-98833-7

da educação para as relações étnico-raciais sejam implementadas. Nesse processo, foi possível observar pelos relatos dos(as) alunos durante a realização de algumas atividades, o quanto o racismo e o preconceito em relação às culturas de matrizes africanas estão presentes, demonstrando o tamanho do desafio que temos na desconstrução dessas narrativas, mas que por meio desse relato de experiência esperamos ter demonstrado que com estudo e planejamento é possível caminhamos na direção de uma educação que seja antirracista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 23 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Revista Contemporânea de Educação, vol. 11, n. 22, ago/dez de 2016. 326 Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> . Acesso em 18 de nov. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília,DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto,gov,br/ccivil_03/_ato2007–2010/2008/lei/l11645.htm.

MACEDO, Y. M; JUNIOR, W. A.; GONTIJO, F. R.; VELOSO, J. A. B.; SOUZA, A. S.; ATIBALA, P. M.; VALE, R. F. (Orgs). **A LEI 10.639/2003:** REFLEXÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. 1.ed. / Vitória: Editora Educação Transversal, 2023, 204 p.

TROG, S. D.; BRASILEIRO, L. R. B.; EMILIANO, C. L. Jogos e brincadeiras africanas: possibilidades para trabalhar a africanidade e interdisciplinaridade na escola. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano. 07, Ed. 09, Vol. 06, pp. 32-42. Setembro de 2022. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/brincadeiras-africanas.

DIAS, F. A. J. **Africanidades:** Jogos, brincadeiras e cantigas. São Paulo – SP: Ciranda Cultural, 2011.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

QUANDO A AVENIDA VIRA ESCOLA: O SAMBA - ENREDO COMO LINGUAGEM INTERDISCIPLINAR DE APRENDER E RESISTIR

Antônio Lago da Silva Júnior
Joycilane Souza de Oliveira
Adan Renê Pereira da Silva
E-mail: Antoniolago111@gmail.com

EIXO 04 – EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES.

Resumo: O trabalho propõe uma reflexão sobre o carnaval como metodologia interdisciplinar de ensino, destacando o samba-enredo como expressão cultural e instrumento pedagógico capaz de unir Arte, História e Educação. A pesquisa contextualiza o surgimento do carnaval Brasileiro e Manauara, mostrando como as escolas de samba se tornaram espaços de resistência, memória e valorização das identidades Afro-brasileiras. O estudo tem como foco o samba-enredo "Êpahey, Reino Unido! Mojubá, Gbogbo Orixá!" da escola de samba Reino Unido da Liberdade, que celebra a espiritualidade Afro-amazônica, a ancestralidade e o combate ao racismo religioso. A partir dessa análise, evidencia-se que o samba-enredo pode ser utilizado em sala de aula para integrar a interdisciplinaridade, promovendo aprendizagens significativas e críticas sobre cultura, diversidade e cidadania. Metodologicamente, o trabalho adota uma abordagem qualitativa e multidisciplinar, de caráter exploratório e analítico. A coleta de dados envolveu análise documental, simbólica e discursiva, considerando letras de samba-enredo, registros audiovisuais e materiais das escolas de samba. A análise baseou-se na identificação de temas como ancestralidade, religiosidade e resistência, buscando compreender como o carnaval traduz valores sociais e históricos em linguagem artística. O estudo demonstra que o samba-enredo, ao ser inserido no contexto Escolar, transforma-se em uma ferramenta de ensino viva, sensível e inclusiva, aproximando o conhecimento acadêmico da realidade popular. Conclui-se que o carnaval, mais que festa, é um ato Educativo, político e cultural que transforma a sala de aula em um espaço de aprendizado, arte e pertencimento coletivo.

Palavras-chave: Carnaval; Samba-enredo; Interdisciplinaridade; Educação; Cultura Afro-brasileira.

INTRODUÇÃO

Em breves palavras sobre o carnaval de 1932, que onde teve seus primeiros indícios nesse ano, o jornal Mundo Esportivo comandado por Mário Filho – Nome dado ao atual Maracanã – onde após verificarem baixo rendimento monetário no futebol Brasileiro, voltaram-se os olhos aos sambistas de morros do Rio de Janeiro como fonte de renda, diante disso, houve convocação desses sambistas para um "Campeonato de carnaval" na praça onze na cidade do Rio de Janeiro, naquele ano, já iniciou a disputa com alguns quesitos avaliativos que consagrou a Estação primeira de Mangueira campeã, seguido de escolas Linha do Estácio e Vai como pode – atual Portela – e por fim a Unidos da Tijuca, naquele ano os sambas enredos eram incoerentes com o enredo, podendo o enredo ser uma temática e o samba enredo na maioria das vezes ser sobre relacionamentos/sentimentos cotidianos na época.

A partir do ano de 1933, nos calores da praça Onze no Rio de Janeiro, houve a segunda edição dos desfiles das escolas de samba, agora organizado pelo jornal O GLOBO, o jornal noticiou em detalhes o evento, que foi acompanhado por uma multidão estimada em cerca de 40 mil pessoas O jornal também registrou que, embora a Estação Primeira de Mangueira tenha

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

sido oficialmente declarada campeã com o enredo “Uma Segunda-feira do Bonfim, na Ribeira”, a Unidos da Tijuca foi considerada a campeã do povo e recebeu destaque por sua originalidade e organização, sendo apontada como uma das responsáveis pela consolidação do formato do samba-enredo, isto é, o samba feito especialmente para narrar o enredo apresentado na avenida.

Esse momento histórico reflete como o carnaval brasileiro vai muito além da festa: é uma das mais poderosas expressões de resistência cultural e política do país. Para Bakhtin (2010, p. 8), o carnaval é “a inversão do mundo oficial”, quando hierarquias são suspensas e o riso popular desafia estruturas de poder. Assim, ele se consolida como um fenômeno social que questiona ideologias dominantes, reafirma a identidade e dá voz aos marginalizados, transformando as ruas em palco da cultura, resistência e vivência coletiva.

No entanto, essa resistência nem sempre foi aceita pacificamente, historicamente, o carnaval também foi instrumento de disputa ideológica. No Estado Novo, por exemplo, as escolas de samba foram usadas como meio de “promoção de certa pedagogia de exaltação aos valores patrióticos” (Lopes; Simas, 2015, p. 137), evidenciando a tentativa do Estado de controlar as manifestações populares. Contudo, essa mesma estrutura ganhou novo significado para os sambistas, que, ao longo do tempo, transformaram o desfile em um ato político de resistência e afirmação da identidade negra e periférica.

Um marco dessa transformação foi o carnaval do Salgueiro, em 1959, cujo enredo sobre Debret e o cotidiano dos negros no Brasil colonial representou “a decisiva mudança de abordagem” (Lopes; Simas, 2015, p. 279), abrindo espaço para que o povo finalmente contasse sua própria história — agora como protagonista. Essa trajetória mostra como o carnaval, muito além de festa, tornou-se palco central de luta cultural, contestando narrativas oficiais e reafirmando vozes historicamente silenciadas.

Como lembra Da Matta (1997, p. 47), o carnaval “é o ritual que revela as contradições brasileiras e permite ao povo sonhar com uma sociedade mais justa”. Essa manifestação cultural, ao ocupar o espaço público, desafia a privatização da cultura e reafirma o direito de existir e celebrara-las. A batida dos tambores, o canto coletivo e o corpo em movimento não são apenas itens essenciais de festa, mas formas de resistência, de ocupação política e simbólica das ruas. Assim, o carnaval não apenas rompe ideologias: ele cria novos discursos de cidadania, liberdade e pertencimento

Dessa forma, começamos a entender que no Carnaval, as escolas de samba buscam apresentar em seus enredos críticas sociais, homenagens a artistas brasileiros (com algum feito

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

importante) e retratos de fatos históricos marcantes. Isso se revela durante o desenvolvimento do enredo na avenida, desde a comissão de frente até a última ala, acompanhado pelas melodias do samba-enredo. Neste sentido, esta pesquisa focará na análise do enredo da escola Reino Unido da Liberdade, campeã do Carnaval Manauara de 2025.

Mas antes de começarmos é bom ver um resumo da história onde tudo se deu início. Na capital do Amazonas, segundo o portal Ateliê Amazônico (2022, online), o carnaval teve seu início por meados de 1940, com seu palco carnavalesco situado em uma das maiores avenidas da Cidade, a grandiosa Eduardo Ribeiro, nos anos de 1940-1979. Depois passou a ser realizada na avenida Djalma Batista – também famosa por ser grande – até 1994, ano de fundação do Centro de Convenções Professor Gilberto Mestrinho, atual "Sambódromo" popularmente conhecida, onde ocorre até os dias atuais.

É importante considerarmos que o Carnaval, apesar de muitos olharem apenas como uma festa, ou entretenimento, ele funciona como uma verdadeira escola viva. Pouco se fala sobre a pesquisa, fundamentação teórica, pensamento coletivo e ciência que estão por trás dessa manifestação cultural. Diante disso, nosso objetivo é mostrar como o Carnaval pode ser usada como uma poderosa abordagem pedagógica para as salas de aula, aproximando a cultura popular (educação informal) do ambiente formal de aprendizagem.

A dificuldade de abordar conteúdos novos na sala de aula tornou-se uma questão relevante, visto que, muitas vezes se é trabalhado apenas temas integradores que abordam assuntos já saturados, deixando de lado as artes e as manifestações culturais brasileiras, como o Carnaval. É fundamental reconhecer que e o carnaval pode e deve ser explorado de múltiplas perspectivas curriculares, no campo da Língua Portuguesa, por exemplo, pode-se trabalhar a interpretação e análise de músicas e letras de samba, enquanto nas demais áreas, os enredos das escolas de samba — muitas vezes carregados de críticas sociais, políticas, questões históricas e culturais — podem enriquecer o entendimento dos estudantes. Além disso, essa festividade tem fortes raízes na religiosidade Africana, reforçando sua importância como um espaço de resistência, identidade e cultura popular. Assim, a proposta é que essa celebração seja vista não apenas como diversão, mas como uma rica oportunidade de aprendizagem, promovendo uma abordagem interdisciplinar que valorize e "carnavalize" o conhecimento.

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa e interdisciplinar, de caráter exploratório e analítico, buscando compreender o carnaval — especialmente o samba-enredo – como prática cultural, educativa e social. Essa escolha metodológica se justifica pelo objetivo

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

de interpretar significados simbólicos, discursos e práticas expressas nos enredos carnavalescos, em especial o samba-enredo.

Nos pensamentos de Minayo (2010), a pesquisa qualitativa preocupa-se com o universo dos significados e das motivações, o que torna esse tipo de tema adequado para compreender fenômenos culturais complexos. O carnaval é, portanto, tratado como um campo simbólico e discursivo, cuja interpretação exige análise detalhada de seus elementos narrativos, estéticos e sociais.

A coleta de dados ocorreu por meio de análise documental e simbólica, envolvendo letras de samba-enredo, registros audiovisuais e materiais de divulgação das escolas de samba. Essa estratégia possibilita identificar como as escolas traduzem valores culturais e sociais em linguagem artística, conforme defendem Bogdan e Biklen (1994), para quem a análise qualitativa envolve observar padrões e significados emergentes em contextos culturais específicos.

A análise dos dados será conduzida com base na análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), que a define como um conjunto de técnicas de investigação que permite a inferência de conhecimentos a partir de mensagens, faladas ou escritas. Essa análise ocorrerá em três etapa: a) Pré-análise – leitura flutuante e organização do material; b) Exploração do material – categorização temática e identificação de núcleos de sentido (ancestralidade, religiosidade, resistência e interdisciplinaridade); c) Análise dos resultados – interpretação dos dados à luz do referencial teórico (Freire, Bakhtin, Bourdieu, Geertz e outros).

A pesquisa também se apoia em elementos da análise do discurso, especialmente nas concepções de Bakhtin (2010), ao compreender o samba-enredo como prática discursiva que expressa tensões sociais e vozes marginalizadas. A leitura crítica das letras carnavalescas permite identificar como a linguagem poética atua na construção de identidades afro-brasileiras e na resistência simbólica contra as estruturas de poder. Para Orlandi (2009), o discurso não é apenas um conjunto de palavras, mas um lugar de produção de sentidos e de disputas simbólicas. Assim, a análise do discurso permite revelar, nas letras carnavalescas, os modos pelos quais a linguagem reflete e constrói relações de poder, cultura e memória social.

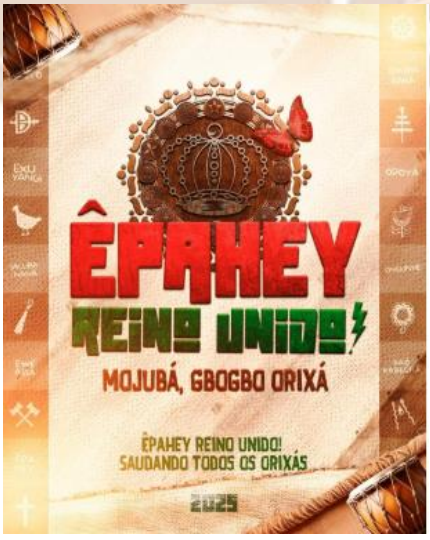
Nosso foco principal desse presente artigo será a análise do Samba-Enredo do Grêmio Recreativo Escola de Samba Reino Unido da Liberdade 2025. Samba esse, entrelaçado com o enredo desenvolvido pelos carnavalescos Adan Renê Pereira da Silva e Leon Medeiros, que veio com o enredo “Êpahey, Reino Unido! Mojubá, Gbogbo Orixá!”, que narra a trajetória

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

carnavalesca do bairro do Morro da Liberdade, berço do terreiro onde a sacerdotisa Joana Gama — também conhecida como Joana Galante ou eternamente Mãe Zulmira — foi uma figura central no contexto amazônico.

ÊPAHEY, REINO UNIDO! MOJUBÁ, GBOGBO ORIXÁ: ANÁLISE DE SAMBA ENREDO DO GRÊMIO RECREATIVO REINO UNIDO DA LIBERDADE (2025) COMO MÉTODO INTERDISCIPLINAR.

Do ponto de vista histórico, o presente samba enredo em análise entrelaça com as diásporas Afro-amazônicas, em especial com a linguagem iorubá, nascentes durante o período colonial. Os orixás descritos, representam forças da natureza Amazônica e ancestral, as suas invocações no enredo podem ser visibilizadas como uma forma de resistência cultural ou até mesmo seu apagamento imposto pelo colonialismo. Os resultados históricos evidenciados incluem a perpetuação em enredos retratados na Marquês de Sapucaí pela Acadêmicos do Grande Rio (2022) com enredo " Fala Majeté - As sete chaves de exu " que reafirmam acultura identidade cultural afro-brasileira e figuras históricas de resistência, Portela (2024) em o defeito de cor , Baseado na obra "um defeito de cor" da autora Ana Maria Gonçalves, que revisita a trajetória de Luísa Mahim, símbolo de resistência contra a escravidão, e por fim, exemplos do ano de 2025 com a Unidos de Padre Miguel , com o enredo ' Egbe Iyá Nassô ' que retrata a trajetória de Iyá Nassô e do terreiro da casa branca do engenho velho, na Bahia. Um templo Afro Brasileiro antigo ainda em funcionamento, valorizando as linhagens religiosas, histórias e resistência religiosa, diante de marginalização.



ISBN nº 978-65-01-98833-7

Reino Unido da Liberdade (2025) com o enredo” Êpahey, Reino Unido! Mojubá, Gbogbo Orixá!” trouxe para a avenida uma celebração das religiões de matriz africana e levou o público a uma verdadeira viagem pelas raízes africanas e afro-brasileiras.



“Fala, Majeté! As Sete Chaves de Exu” da Grande Rio (2022) faz referência à figura de Estamira, catadora de lixo reconhecida por sua forte espiritualidade e por se comunicar com o sagrado.



Portela (2024) com o enredo “um defeito de cor” A narrativa que se volta para **a força da mulher negra brasileira,** celebrando o matriarcado afro-brasileiro, a ancestralidade, resistência e afetos

ISBN nº 978-65-01-98833-7



Unidos de Padre Miguel (2025) prestou uma homenagem a Iyá Nassô, uma importante sacerdotisa de candomblé de origem africana. Ela foi responsável por fundar o Terreiro da Casa Branca do Engenho Velho, em Salvador (BA), um dos mais antigos templos de candomblé do Brasil.

Interdisciplinarmente, a presente análise revela como o samba pode ser considerado um "arquivo vivo" na visão antropológica, preservando historias orais e rituais. Um exemplo franco desse é a saudação "Laroyê, Mojubá aluja vai ressoar, para a ancestralidade" aborda um ritual de candomblé, que antropologicamente falando, simboliza a ponte entre o humano e o divino como resultado o enredo pode acrescentar um maior reconhecimento histórico das religiões de matriz africana, trazendo rupturas ao racismo estrutural e promovendo a educação intercultural.

SOCIOLOGIA E IDENTIDADE CULTURAL

Sociologicamente, o enredo aborda questões de identidade e pertencimento social e pautas étnico raciais, destacando como as comunidades afro-brasileiras usam o carnaval para reivindicar espaço em um país tão dominado pelo poder político. "Gbogbo Orixá" (todos os orixás) sugere uma universalidade espiritual, promovendo a ideia de um "reino unido" contra as opressões sociais que perpetuam até os dias atuais. Como resultado, o samba-enredo pode gerar impactos sociais, como o fortalecimento dos movimentos negros e a conscientização sobre as desigualdades sociais, conforme proposto nos estudos de Bourdieu (2007) sobre o capital cultural.

Nas esteiras do pensamento interdisciplinar, a sociologia se entrelaça com estudos culturais para analisar o enredo que desafia estereótipos brancos. Ao celebrar os orixás, a escola influencia a visão pública sobre religiões afro-brasileiras, que ainda sofrem com a intolerância religiosa. Soluções foram observadas por exemplo em enredos cariocas no ano de 2025, número majoritariamente maior de escolas do grupo especial e acessos, realizaram enredos em alusão à

ISBN nº 978-65-01-98833-7

histórias africanas. Enredos esses que chamaram a atenção do público e teve engajamento político, medidos por indicadores como o debate midiático e todo o Brasil elucidando essas pautas.

MUSICOLOGIA E ELEMENTOS ARTÍSTICOS

Na musicologia, o samba-enredo é baseado em uma composição que mescla ritmos africanos (como o ijexá e o agbê) com elementos brasileiros, criando uma polifonia cultural. "ÊPAHEY, REINO UNIDO!" provavelmente incorporam percussões tradicionais, como atabaques e agogôs, que evocam os rituais do Candomblé. Como resultado, o enredo demonstra a evolução do samba como forma de inovação musical, influenciando gêneros contemporâneos como o funk ou o rap.

Esta análise integra a musicologia com a antropologia, mostrando como a música não é apenas estética, mas um meio de transmissão cultural. Por exemplo, as letras podem incluir vocabulários iorubás, o que, como resultado, educa o público sobre linguagens africanas e promove a diversidade linguística, conforme teorias de Edward Said sobre orientalismo e representação.

ANTROPOLOGIA E SIMBOLISMO RITUALÍSTICO

Levando para um ponto de vista antropológico, o enredo irá explorar os simbolismos dos orixás (seres divinos da mitologia iorubá) destacando os arquétipos de forças naturais (ex.: Oxalá como paz, Iansã como vento) conectando essas representações a expressões presentes no desfile. "Mojubá, Gbogbo Orixá" pode ser interpretado como um ritual de invocação, transformando a apresentação em uma performance etnográfica, que, levando para o pensamento do antropólogo Clifford Geertz, quando em sua obra "A Interpretação das Culturas", destaca que a cultura é performada e reinterpretada, assim a apresentação se torna uma encenação da cultura afro-brasileira, reinterpretada e performada no desfile, onde o pensamento do antropólogo encontra ressonância na manifestação cultural. Como resultado, isso fortalece a preservação de práticas tradicionais, combatendo a aculturação.

Nesse sentido, podemos afirmar que a antropologia se inter-relaciona à sociologia com o objetivo de discutir os resultados éticos, como o risco de folclorização (quando os rituais são banalizados para o entretenimento) permitindo uma análise crítica das práticas culturais, buscando preservar seu significado original e evitar a perda de profundidade simbólica. No entanto, enredos como esse frequentemente resultam em força, pois, segundo Clifford Geertz (1989) A “espessura descritiva” permite revelar os significados profundos das práticas

ISBN nº 978-65-01-98833-7

culturais. Assim, o carnaval deixa de ser só espetáculo para ser um espaço de reafirmação identitária e resistência simbólica.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÃO

A análise do enredo "Êpahey, Reino Unido! Mojubá, Gbogbo Orixá!" revela sua profunda conexão com a realidade social das comunidades afro-brasileiras, que enfrentam desafios como o racismo e a intolerância religiosa. Do ponto de vista histórico, o enredo resgata a memória das diásporas africanas e a resistência cultural dos povos afrodescendentes. Antropologicamente, celebra os rituais e a ancestralidade, promovendo o diálogo intercultural e o reconhecimento das religiões de matriz africana. Sociologicamente, aborda questões de identidade, pertencimento e justiça social, fortalecendo os movimentos negros e a luta por igualdade. Ao valorizar a cultura afro-brasileira em suas múltiplas dimensões, o enredo contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, desafiando as estruturas de poder e promovendo a transformação social. A análise de Bourdieu nos ajuda a compreender como o capital cultural presente no enredo pode ser um instrumento de resistência e empoderamento para as comunidades afro-brasileiras

No entanto, há desafios significativos nessa abordagem interdisciplinar. Estudos anteriores, como os envolvendo enredos da Beija-Flor, mostram que temas afro-brasileiros podem ser apropriados para fins turísticos, o que muitas vezes dilui ou desvirtua suas mensagens originais de resistência e identidade. Isso levanta uma questão ética central: embora o samba-enredo possa funcionar como uma pesquisa-ação, promovendo a participação ativa da comunidade e valorizando seus saberes, ele também corre o risco de ser exotizado ou reduzido a entretenimento superficial. Assim, é fundamental assegurar que essa prática respeite a autenticidade cultural e o protagonismo dos grupos representados, evitando a banalização das tradições e combatendo o folclorismo.

A análise do enredo de 2025 aponta impactos diversos: avanços como o aumento da visibilidade cultural, mensurados pelo engajamento em redes sociais e eventos educativos; desafios, evidenciados pela resistência de grupos conservadores que suscitam debates sobre liberdade religiosa; e inovações interdisciplinares, como a proposta de parcerias entre escolas de samba e escolas/universidades para documentar os enredos, transformando-os em projetos de pesquisa.

Essa aproximação ganha respaldo em recentes políticas públicas do Ministério da Cultura (MinC), que vêm incentivando a transformação das escolas de samba em pontos de cultura e

ISBN nº 978-65-01-98833-7

aumentando a articulação com universidades, conforme demonstrado no 7º Congresso Nacional das Escolas de Samba (Conasamba, 2025) sediado na UFSC. Ali, destacou-se o potencial do samba como veículo da "história que não se conta" e a importância do diálogo entre comunidades e instituições acadêmicas para valorizar e preservar a cultura.

Portanto, a interdisciplinaridade não só fortalece a dimensão cultural e social do samba-enredo, mas também sugere caminhos práticos para ampliar sua documentação e legitimação, promovendo um ciclo virtuoso entre prática comunitária, pesquisa acadêmica e políticas públicas.

Sendo assim, ao trazer o samba-enredo as salas de aula, por meio de uma abordagem interdisciplinar, contribuiriam para uma construção de uma educação crítica, inclusiva e contextualizada. Essa metodologia permite conectar os saberes tradicionais e ancestrais — especialmente os ligados à cultura afro-brasileira — às realidades sociais vivenciadas pelos estudantes, promovendo o reconhecimento da pluralidade cultural e étnica do país.

Parcerias estratégicas entre escolas de samba e universidades possibilitam a criação de materiais didáticos enriquecidos, além do desenvolvimento de oficinas, projetos pedagógicos e ações educativas que fortalecem a identidade cultural dos alunos e ampliam o debate sobre questões étnico-raciais, promovendo, assim, o protagonismo juvenil.

Além disso, o uso do samba-enredo em projetos escolares favorece a integração de diversas disciplinas, estimulando a transversalidade do conhecimento e o engajamento dos estudantes em processos ativos de aprendizagem. Como demonstrado em estudos recentes, essa prática contribui para a promoção de valores democráticos e a valorização das narrativas culturais historicamente marginalizadas, possibilitando aos alunos refletirem criticamente sobre a história e a sociedade em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa demonstrou que o samba-enredo se constitui como uma importante manifestação artística, histórica e pedagógica, capaz de promover uma abordagem entre cultura popular e educação formal. Ao analisar o enredo "Êpahey, Reino Unido! Mojubá, Gbogbo Orixá!", do Grêmio Recreativo Reino Unido da Liberdade (2025), notou-se que o carnaval vai além do campo do entretenimento, consolidando-se como espaço de resistência cultural, reconstrução de identidades e formação crítica dos sujeitos.

A abordagem interdisciplinar proposta ao longo deste estudo possibilitou compreender o samba-enredo como um instrumento de ensino-aprendizagem que integra múltiplas áreas do

ISBN nº 978-65-01-98833-7

conhecimento, como História, Língua Portuguesa, Artes, Geografia, Sociologia e Educação Física. Tal perspectiva rompe com a fragmentação tradicional do currículo e valoriza o conhecimento produzido nos contextos populares, aproximando a escola da realidade social e cultural dos estudantes. Assim, o carnaval, entendido como uma "escola viva", oportuniza experiências educativas pautadas na valorização da diversidade, da ancestralidade e do diálogo entre saberes.

Constatou-se também que o samba-enredo é um meio de expressão política e simbólica, capaz de ressignificar desigualdades históricas e reafirmar a identidade negra e periférica. Nesse sentido, ele se configura como um "arquivo vivo da cultura", nos termos de Geertz (1989), no qual a performance e a musicalidade expressam memórias coletivas, saberes ancestrais e narrativas de resistência. Ao ser inserido nas práticas pedagógicas, contribui para o combate ao racismo estrutural e à intolerância religiosa, promovendo a educação para a diversidade e o respeito às religiões de matriz africana.

Entretanto, reconhece que há desafios a serem enfrentados na implementação dessa proposta, especialmente no que se refere ao risco de folclorização ou apropriação superficial das manifestações culturais. Por isso, faz-se necessário adotar uma postura ética e crítica diante do uso do carnaval na educação, valorizando o protagonismo das comunidades envolvidas e assegurando o tratamento pedagógico das expressões culturais em suas características simbólica e histórica.

Considerando que este projeto constitui uma análise focada em um único enredo, abre alas para o desenvolvimento de outras pesquisas que explorem a diversidade e pluralidade dos sambas-enredo. A riqueza interdisciplinar desse gênero permite ampliar investigações sobre diferentes temáticas históricas, sociais e culturais, dialogando com contextos variados e contribuindo para a construção de novos saberes. Pesquisas futuras podem realizar análises comparativas entre escolas de samba, avaliar o impacto pedagógico de projetos educativos baseados em enredos e fortalecer parcerias entre escolas de samba, universidades e instituições públicas, ampliando a relevância do samba-enredo como recurso educativo, cultural e político.

Conclui-se, portanto, que o samba-enredo, quando trabalhado sob uma perspectiva interdisciplinar, constitui um potente instrumento pedagógico capaz de articular arte, história, identidade e cidadania. Ao ser incorporado ao currículo escolar, ele transforma o processo de ensino-aprendizagem em um ato de valorização da cultura popular e de reconhecimento das múltiplas vozes que compõem a sociedade brasileira. Assim, ensinar a partir do samba-enredo

ISBN nº 978-65-01-98833-7

é também educar para a liberdade, para o respeito e para o pertencimento, fortalecendo uma educação que se faz viva, plural e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e inclusivas.

REFERÊNCIAS

ACADÊMICOS DO GRANDE RIO. **Fala, Majeté! As sete chaves de Exu** [vídeo]. Rio de Janeiro: Escola de Samba Acadêmicos do Grande Rio, 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Hvl3bTuHQSU. Acesso em: 5 nov. 2025.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento:** o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **A Distinção:** crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

DA MATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis:** para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GRÊMIO RECREATIVO REINO UNIDO DA LIBERDADE. **SAMBA ENREDO REINO UNIDO DA LIBERDADE 2025 - LETRA SIMULTÂNEA** [vídeo]. YouTube, São Paulo, 2025. Disponível em: https://youtu.be/gr7UwIhfEek?si=FVdI8pPucuhjITRn. Acesso em: 15 out. 2025.

LOPES, N.; SIMAS, L. A. **Dicionário da história social do samba**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINISTÉRIO DA CULTURA**. "Carnaval: Patrimônio Cultural espaço de resistência e identidade popular"**. Governo Federal. Disponível em https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/noticias/carnaval-patrimonio-cultural-espaco-de-resistencia-e-identidade-popular?utm_source=chatgpt.comAcesso em: 20 out. 2025.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias.** Campinas: Papirus, 2013.

O GLOBO. O Carnaval de 1933. **Memória O Globo, Rio de Janeiro**, [s.d.]. Disponível em: https://memoria.oglobo.globo.com/institucional/promocoes/o-carnaval-de-1933-9260531. Acesso em: 15 out. 2025.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2009.

PORTELA. **Um defeito de cor** [vídeo]. Rio de Janeiro: Escola de Samba Portela, 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dm7OFNP-QY0. Acesso em: 5 nov. 2025.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

UNIDOS DE PADRE MIGUEL**. Egbé Iyá Nassô** [vídeo]. Rio de Janeiro: Escola de Samba Unidos de Padre Miguel, 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VG8U9zlJw5w. Acesso em: 5 nov. 2025.

VIANNA, Hermano. **O mistério do samba**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995, p. 45.

ZIDANE, V. **No rastro da história do Carnaval Manauara**. Ateliê Amazônico, 1 jan. 2022. Disponível em: https://atelieamazonico.weebly.com/cumbuca-cultural/no-rastro-da-historia-do-carnaval-manauara. Acesso em: 05 nov. 2025.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR: O BOI-BUMBÁ COMO MEIO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE A AMAZÔNIA NAS ESCOLAS

Mikaelly Oliveira de Souza
Adan Renê Pereira da Silva
E-mail: mikaellyoliveira.ds@gmail.com

EIXO 4 - EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES.

Financiamento: PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA - PIBIC/UFAM.

Resumo: Este trabalho faz parte de uma pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC/UFAM 2025–2026) que busca compreender como o boi-bumbá pode ser utilizado nas escolas como uma ferramenta pedagógica para valorizar a cultura popular e fortalecer a identidade amazônica. A pesquisa parte da ideia de que, mesmo sendo uma das manifestações culturais mais importantes da região, o boi-bumbá ainda aparece pouco nas práticas escolares, geralmente restrito a eventos festivos. Assim, o estudo procura discutir de que forma essa expressão cultural pode contribuir para o ensino e para a construção de um currículo mais próximo da realidade dos estudantes. A pesquisa tem abordagem qualitativa e está sendo realizada na Escola Municipal Almeron Caminha Monteiro, localizada no bairro Alfredo Nascimento, Zona Norte de Manaus (AM). Estão sendo feitas entrevistas com professores/as e gestores/as, além de observação das práticas escolares. Os dados serão analisados por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), buscando compreender as percepções sobre o tema. O estudo tem como base autores como Freire (1996), Moreira e Candau (2003) e Nakanome e Silva (2020), que tratam de educação crítica, cultura popular e práticas decoloniais. Espera-se que o trabalho contribua para o reconhecimento do boi-bumbá como um instrumento educativo que valoriza o pertencimento e o conhecimento produzido na Amazônia.

Palavras-chave: Boi-bumbá; Cultura popular; Amazônia; Educação; Currículo escolar.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho integra uma pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC 2025–2026). A pesquisa busca compreender o potencial pedagógico do boi-bumbá como instrumento educativo capaz de promover o reconhecimento da cultura popular e a valorização das identidades amazônicas. O estudo parte da compreensão de que a cultura é elemento fundamental do processo de ensino e aprendizagem e que, ao ser valorizada, pode tornar a escola um espaço mais significativo e conectado à realidade dos alunos.

O interesse pela temática surgiu ainda na infância, por meio da vivência e do encantamento com as expressões culturais da Amazônia, especialmente com o boi-bumbá. Desde cedo, essa manifestação despertou curiosidade, pertencimento e admiração. Já na universidade, ao longo da formação em Pedagogia, foi possível perceber que a cultura popular também pode ser objeto de pesquisa e prática educativa, o que fortaleceu o desejo de compreender como o boi-bumbá pode ser trabalhado pedagogicamente nas escolas. Assim, o

ISBN nº 978-65-01-98833-7

interesse pessoal se transformou em um compromisso acadêmico e social de valorização da cultura amazônica dentro da educação formal.

Durante observações em escolas públicas de Manaus, foi possível perceber que, apesar de o boi-bumbá estar fortemente presente na vida cultural da região, ele ainda é pouco utilizado como recurso pedagógico. Em geral, aparece apenas em eventos comemorativos, como festas juninas, e de forma superficial, sem articulação com os conteúdos curriculares. Essa ausência reforça o distanciamento entre o ensino e a realidade local, apontando para a necessidade de repensar o currículo e as práticas pedagógicas a partir da cultura popular.

O boi-bumbá, uma das manifestações mais expressivas da Amazônia, carrega uma história de resistência e identidade. Nascido do encontro entre tradições indígenas, africanas e europeias, ele expressa valores, crenças, narrativas e modos de viver do povo amazônico. Trazer essa manifestação para o contexto escolar significa reconhecer a Amazônia como território de produção de saberes, memórias e significados. Como defende Freire (1996), a educação precisa partir da realidade concreta dos sujeitos, respeitando e valorizando seus saberes. Assim, o ensino baseado em elementos da cultura popular se torna um caminho para promover o diálogo entre conhecimento científico e conhecimento popular.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como o boi-bumbá pode ser incorporado às práticas pedagógicas escolares como meio de valorização da cultura popular e de produção de conhecimento sobre a Amazônia. Os objetivos específicos são: (a) analisar a presença da cultura popular nas práticas escolares; (b) compreender as percepções de professores/as e gestores/as sobre o uso pedagógico do boi-bumbá; e (c) refletir sobre as contribuições dessa manifestação cultural para uma educação crítica e decolonial.

A relevância do estudo está em contribuir para o fortalecimento de uma pedagogia que valorize os saberes locais e dialogue com a diversidade cultural da Amazônia. Ao articular cultura e educação, a pesquisa busca colaborar com as discussões sobre práticas pedagógicas que respeitem a pluralidade e reconheçam o estudante como sujeito histórico e cultural.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação é um processo cultural e social que forma sujeitos, constrói identidades e transforma realidades. Pensar o papel da cultura popular nesse processo é fundamental para compreender como a escola pode se tornar um espaço mais próximo da vida dos alunos e capaz de valorizar os saberes produzidos em seus territórios. Em muitas instituições de ensino, ainda predominam práticas baseadas em modelos distantes da realidade dos estudantes, o que reforça

ISBN nº 978-65-01-98833-7

a importância de incorporar ao currículo elementos da cultura local. Nesse contexto, o boi-bumbá, enquanto expressão artística e simbólica da Amazônia, surge como uma possibilidade concreta de integrar cultura e educação, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a valorização da identidade regional.

Paulo Freire (1996) é um dos principais pensadores que ajudam a compreender a relação entre educação e cultura. Para ele, ensinar é um ato de diálogo e de escuta, em que os saberes dos alunos devem ser valorizados e transformados em ponto de partida para novas aprendizagens. O autor defende que a educação deve partir da realidade concreta dos sujeitos, reconhecendo que o conhecimento é construído a partir da experiência e das práticas sociais. Nesse sentido, incluir o boi-bumbá nas atividades pedagógicas é uma forma de reconhecer os saberes populares e de torná-los parte legítima do processo educativo. Essa valorização estimula o estudante a perceber-se como sujeito histórico e cultural, capaz de aprender e ensinar a partir da sua própria vivência.

Moreira e Candau (2003) contribuem com essa discussão ao propor uma concepção intercultural de currículo. Para eles, a escola precisa ser um espaço de encontro entre diferentes culturas e de valorização da diversidade. A interculturalidade, segundo os autores, não significa apenas incluir novos conteúdos, mas repensar as práticas pedagógicas para que o diálogo entre saberes se torne permanente. Trabalhar com a cultura popular é uma forma de romper com a ideia de um currículo único e universal, aproximando o ensino da vida dos alunos e reconhecendo que cada contexto sociocultural produz formas legítimas de conhecimento. Quando o professor insere o boi-bumbá em suas práticas, ele cria oportunidades para que os estudantes se reconheçam no conteúdo escolar e compreendam que o conhecimento também nasce da experiência coletiva.

Nakanome e Silva (2020) aprofundam essa reflexão ao abordar o papel da cultura popular na construção de uma pedagogia decolonial na Amazônia. Os autores destacam que valorizar o boi-bumbá na escola é um ato político e educativo, pois rompe com a lógica eurocêntrica que historicamente invisibilizou os saberes dos povos amazônicos. Para eles, a educação decolonial se baseia na escuta, na valorização da memória e na compreensão do território como espaço de produção de conhecimento. Ao trabalhar o boi-bumbá, o professor não apenas ensina sobre uma manifestação cultural, mas também reafirma o papel da escola como lugar de resistência, pertencimento e valorização das identidades locais.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

Dessa forma, o trabalho com a cultura popular na educação, e em especial com o boi-bumbá, representa uma estratégia pedagógica que fortalece o diálogo entre o conhecimento científico e os saberes populares. A partir de Freire, Moreira e Candau e Nakanome e Silva, compreende-se que a educação deve promover a reflexão crítica e o respeito às diferenças, reconhecendo que os sujeitos aprendem de formas diversas e trazem consigo uma bagagem cultural rica e significativa. Assim, incorporar o boi-bumbá às práticas pedagógicas é reafirmar a Amazônia como território de saberes e promover uma educação que valoriza a cultura, a identidade e a história de seu povo.

METODOLOGIA

A pesquisa tem abordagem qualitativa e está sendo desenvolvida como estudo de caso na Escola Municipal Almeron Caminha Monteiro, localizada no bairro Alfredo Nascimento, Zona Norte de Manaus (AM). A escolha dessa escola se deu por estar situada em uma área com forte presença de manifestações culturais populares, o que torna o espaço propício para investigar o tema. Os participantes da pesquisa são professores/as e gestores/as da instituição, selecionados/as por meio de amostragem intencional. A coleta de dados está sendo feita por meio de entrevistas semiestruturadas e observação participante, buscando compreender as percepções e as práticas relacionadas à cultura popular no contexto escolar.

Os dados serão analisados a partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), que permite identificar categorias temáticas e compreender os significados presentes nas falas dos participantes. A análise também seguirá a proposta de triangulação de dados de Minayo (2001), garantindo maior consistência interpretativa. A pesquisa segue as diretrizes éticas da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e está sendo desenvolvida com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM), vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

RESULTADOS E/OU DISCUSSÃO

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, as etapas de coleta e sistematização dos dados ainda estão em processo de realização. Até o momento, foram realizados os primeiros contatos com a equipe gestora e o corpo docente da Escola Municipal Almeron Caminha Monteiro, localizada no bairro Alfredo Nascimento, Zona Norte de Manaus (AM). Essas aproximações iniciais têm permitido conhecer melhor o ambiente escolar, o perfil dos

ISBN nº 978-65-01-98833-7

educadores e as possibilidades de inserção da temática da cultura popular nas práticas pedagógicas.

Mesmo sem resultados consolidados, as observações iniciais e as leituras teóricas realizadas até esta etapa indicam que o uso da cultura popular nas escolas ainda é um desafio. Em muitas instituições, o boi-bumbá aparece apenas em períodos festivos, como nas comemorações de junho, o que limita o potencial educativo dessa manifestação. Essa realidade reforça a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e o papel da escola na valorização dos saberes amazônicos. A pesquisa busca justamente compreender como essa manifestação cultural pode ser incorporada ao currículo de maneira crítica, contínua e significativa, contribuindo para a construção de uma educação que reconheça os estudantes como sujeitos culturais.

De acordo com Freire (1996), o processo educativo deve partir da realidade concreta dos educandos, respeitando seus saberes e experiências. Nessa mesma linha, Moreira e Candau (2003) afirmam que o currículo escolar deve ser construído de forma intercultural, promovendo o diálogo entre diferentes formas de conhecimento e estimulando o respeito à diversidade. Esses autores ajudam a compreender que, ao reconhecer o boi-bumbá como conteúdo pedagógico, a escola contribui para uma aprendizagem mais próxima da vida dos alunos e para a valorização de suas origens.

A partir das contribuições de Nakanome e Silva (2020), também é possível entender que o trabalho com a cultura popular na educação amazônica representa um movimento de resistência e decolonização. Para esses autores, práticas pedagógicas que incorporam elementos culturais locais rompem com a visão eurocêntrica do ensino e ajudam a construir uma escola mais democrática e inclusiva. Nessa perspectiva, o uso do boi-bumbá nas aulas não é apenas uma atividade artística, mas um ato político e pedagógico, que afirma a identidade amazônica e estimula o reconhecimento das múltiplas formas de conhecimento presentes no território.

Assim, os resultados esperados da pesquisa envolvem compreender as percepções dos professores sobre a importância da cultura popular e identificar caminhos possíveis para a inserção do boi-bumbá nas

práticas escolares. Também se espera contribuir para a reflexão sobre a formação docente, reforçando que educar na Amazônia exige sensibilidade cultural, diálogo e valorização das tradições locais. Ao longo das próximas etapas, as entrevistas e observações permitirão

ISBN nº 978-65-01-98833-7

aprofundar essas discussões, buscando compreender como a escola pode se tornar um espaço de produção de conhecimento que parte da cultura e do cotidiano dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa reafirma a importância de compreender a cultura popular como elemento essencial da educação e como caminho para a valorização das identidades regionais. Ao escolher o boi-bumbá como foco de estudo, o trabalho reconhece essa manifestação como uma prática cultural que ultrapassa o campo da festa e se torna uma ferramenta pedagógica capaz de promover reflexão, pertencimento e diálogo entre saberes.

Mesmo estando em fase de desenvolvimento, o estudo já permite refletir sobre o papel da escola na preservação e valorização da cultura amazônica. Ao aproximar o boi-bumbá do ambiente escolar, a educação torna-se mais significativa, pois parte da realidade dos alunos e reconhece a importância dos saberes construídos em seu território. Essa aproximação também contribui para que os educadores repensem suas práticas, buscando estratégias que contemplem a diversidade cultural e que promovam o respeito e o reconhecimento das diferentes formas de expressão.

A expectativa é que, com a conclusão da coleta e análise dos dados, seja possível compreender de forma mais ampla como os professores e gestores percebem a cultura popular dentro da escola e quais são os caminhos possíveis para fortalecer essa relação. Espera-se ainda que o estudo contribua para futuras discussões sobre formação docente e práticas pedagógicas voltadas à valorização dos saberes amazônicos, reforçando o papel da educação como espaço de transformação social, identidade e resistência cultural.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996.

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

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s):** construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 156–168, 2003.

NAKANOME, E. S.; SILVA, A. R. **Cultura popular e educação**: o boi-bumbá como prática pedagógica inclusiva. São Paulo: XYZ, 2020.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

O CORPO AMAZÔNIDA E SUA EXISTÊNCIA: NARRATIVA SOBRE SER PROFESSOR GAY NO CAMPO DA PEDAGOGIA

João Vitor Costa Cordeiro
José Vicente de Souza Aguiar
E-mail: Jvcc.ped22@uea.edu.br

EIXO 4 - EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES.

Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM.

Resumo: Pensar a educação é pensar a vida, e pensar a vida é reconhecer o corpo como território de experiência e resistência. Este trabalho propõe uma reflexão autobiográfica e fenomenológica sobre a formação docente na Amazônia, a partir de minhas experiências enquanto professor gay em processo de formação no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). O objetivo é refletir sobre a experiência de ser um professor gay amazônida em formação no curso de Pedagogia, tomando o corpo como território de experiência e de (re)existência. A metodologia adota o relato de si, inspirado em Judith Butler, bell hooks e Merleau-Ponty, valorizando a experiência vivida como fonte de conhecimento. As vivências durante o estágio supervisionado revelaram episódios de homofobia velada, controle dos afetos e vigilância sobre o corpo docente dissidente, bem como a reprodução das normas de gênero nas brincadeiras infantes e nas relações escolares. O olhar sobre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UEA (2021) evidencia o distanciamento entre o discurso institucional sobre diversidade e a experiência da diferença. Os resultados apontam que, embora o currículo reconheça a pluralidade, ainda silencia as corporeidades que fogem à norma. Conclui-se que a formação docente precisa acolher as múltiplas formas de existência, reconhecendo o corpo como dimensão formativa, sensível e política. Na Amazônia, ensinar é também (re)existir, um gesto que afirma a vida, o afeto e a diferença como fundamentos de uma pedagogia da presença.

Palavras-chave: Corpo amazônida; Docência; Gênero; Sexualidade; Relato de si.

INTRODUÇÃO

Pensar a educação é pensar a vida. E pensar a vida, em sua incompletude, é reconhecer que ela pulsa no corpo, esse lugar onde o mundo se encontra com a experiência. Habitar um corpo amazônida, atravessado por rios, igarapés, mata, floresta, afetos e memórias, é existir em permanente travessia. É sentir a natureza se encontrando com o corpo que se percebe no viver. No campo da Pedagogia, esse corpo não é apenas instrumento de ensino, mas território político de luta e resistência: ele fala, tensiona as normas propondo a fluidez da vida.

Ser professor gay na Amazônia é existir entre margens. É viver a docência como um caminho de (re)construção, no qual o corpo, antes vigiado e silenciado, pode tornar-se presença política e estética de afirmação a vida. É reconhecer-se enquanto existência que desafia as normas de gênero e sexualidade e propõe outras formas de ser no e com o mundo. Nesse sentido, o corpo que ensina também aprende, pois nele se inscrevem histórias de exclusão, mas também é campo de potencialidade e invenção de si.

O exercício de escrever sobre si, nessa perspectiva, é mais do que relatar vivências, é devolver à palavra o sentido do vivido. Encontro-me com Butller (2015) “Se a identidade que

ISBN nº 978-65-01-98833-7

dizemos ser não nos captura e marca imediatamente um excesso e uma opacidade que estão fora das categorias da identidade, qualquer esforço de “fazer um relato de si mesmo” terá de fracassar para que chegue perto de ser verdade” (Butler, 2015, p.52). Quero fracassar ao contar de mim para que eu possa encontrar miudezas da verdade.

É compreender, com Merleau-Ponty (1999), que percebemos e somos percebidos através do corpo que se encontra em diálogo com o mundo "É por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo ‘coisas’" (Merleau-Ponty, 1999, p. 253). Ele é o lugar onde o sensível se faz pensante e o pensar torna-se arte quando se encontra com a vida.

A fenomenologia, aqui, não se apresenta como método, mas uma como possibilidade de habitar o mundo: um convite para perceber o vivido antes de nomeá-lo, para escutar a experiência antes de julgá-la.

Ao adentrar o curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas, percebi que a formação docente é atravessada por uma contradição: enquanto se propõe a educar para a diferença, ainda reproduz, mesmo que sem intenção, silenciamentos e exclusões, especialmente quando o assunto é gênero e sexualidade. Quando se faz um olhar sobre o Projeto Pedagógico do Curso se percebe a ausência dessa discussão na grade no curso ou até mesmo em sua escrita. Foi nesse espaço, entre a universidade e o estágio escolar que minha própria existência se tornou campo de pesquisa e reflexão. As experiências vividas durante o Estágio Curricular Supervisionado revelaram que o brincar, as interações infantes e até os gestos cotidianos são atravessados por normas de gênero. Vi meninos sendo censurados por gestos “delicados’, meninas colocadas ao papel de inferioridade quando por parte dos meninos são mandadas a lavar uma louça, e percebi em cada cena um eco das violências simbólicas que também me atravessaram na infância. Nesse encontro entre a vida e a docência, entendi que meu corpo não apenas percebe: ele também é percebido, interpretado, silenciado. Mas, ao mesmo tempo, é nesse corpo que nasce a possibilidade de transformação e de potência para a firmação a vida.

Assim, está escrita, se inscreve como gesto fenomenológico e político. Fenomenológico porque busca ouvir-conhecer-perceber a experiência vivida de modo sensível, e político porque assume a existência como campo de luta e afirmação. Inspirado por hooks (2013), entendo que educar é abrir espaço para o encontro entre os diferentes modos de existir no mundo.

> Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da rnulticulturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que e a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora. (hooks, 2013, p.63).

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

Este trabalho tem, portanto, objetivo de refletir sobre a experiência de ser um professor gay amazônida em formação no curso de Pedagogia, tomando o corpo como território de experiência e de (re)existência. Através de uma escrita autobiográfica ancorada na fenomenologia, busca-se compreender como as vivências formativas e o estágio supervisionado revelam as tensões entre o corpo, o currículo e as normas de gênero e sexualidade.

Ensinar, nesse contexto, é um modo de viver com incompletude: é resistir, é amar, é afirmar-se como corpo que sente, (re)existe e (re)inventa na Amazônia.

METODOLOGIA

A presente pesquisa se desenvolve a partir de uma abordagem fenomenológica e autobiográfica, em relato de si de Judith Butler (2015), no qual a experiência vivida se torna fonte de reflexão e produção de conhecimento. O corpo é compreendido aqui como território de afirmação a vida e de aprendizagem, sendo ele o marco inicial para pensar a formação docente e a vida como dimensão educativa. Sob essa perspectiva, meu corpo enquanto pesquisador não é apenas um instrumento que observa o mundo, mas um corpo que sente, vivencia e produz sentido, um corpo que vive a pesquisa sendo o pesquisador e o pesquisado.

> O ato de relatar a si mesmo, portanto, adquire uma forma narrativa, que não apenas depende da capacidade de transmitir uma série de eventos em sequência com transições plausíveis, mas também recorre à voz e à autoridade narrativas, direcionadas a um público com o objetivo de persuadir. A narrativa, portanto, deve estabelecer se o si-mesmo foi ou não foi a causa do sofrimento, e assim proporcionar um meio persuasivo em virtude do qual é possível entender a ação causal do si-mesmo (Butler, 2015, p. 17-18).

A metodologia adota, portanto, o relato de si como gesto de resistência e de afirmação de minha existência que se inscreve nas margens para tensionar os ideais normativos de gênero e sexualidade. Narrar a minha própria trajetória é se constitui como um ato político, pois busca romper com o silêncio imposto aos corpos dissidentes e amplia o campo das vozes que podem falar sobre educação e as corporeidades das diferentes orientações sexuais e de gênero. Como salienta hooks (2013), o ato de escrever a si é um processo de autoconhecimento e libertação, e na pedagogia possamos dialogar as nossas narrativas com as vivências dos alunos atrelados ao conhecimento para produzir uma pedagogia engada e transformadora.

> Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva. Nas minhas aulas, não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia. Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores

ISBN nº 978-65-01-98833-7

> oniscientes e silenciosos. É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas confessionais as discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do material acadêmico. Mas a maioria dos professores tem de treinar para estarem abertos em sala de aula, estarem totalmente presentes em mente, corpo e espírito (hooks, 2013, p.35-36).

A pesquisa se ancora nas vivências formativas no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), especialmente durante o período do Estágio Curricular Supervisionado, realizado em uma escola pública da rede municipal de Manaus. O estágio foi um espaço privilegiado de observação e reflexão sobre as práticas escolares, as relações entre professoras e crianças, e as expressões corporais que emergem no cotidiano da sala de aula. Nesses espaços, foi possível perceber como as normas de gênero e sexualidade atravessam o ambiente educativo, delimitando gestos, brincadeiras e comportamentos.

Os registros produzidos ao longo do estágio foram realizados em anotações no caderno de campo, descrições dos acontecimentos com reflexões pessoais. Assim, busco perceber, de modo aproximativo, o sentido do vivido, valorizando o que se manifesta nos gestos, nas palavras e nos afetos. Em diálogo com Merleau-Ponty (1999), entende-se que a experiência não é algo externo ao corpo, mas uma forma de ser-no-mundo. Portanto, ao narrar o vivido, enquanto pesquisador passo a reconstruir a minha própria presença e experiências no espaço educativo.

Além do percurso autobiográfico, a pesquisa propõe um olhar analítico sobre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UEA (2021), documento que orienta a formação docente. A intenção é compreender de que maneira o currículo do curso reconhece ou silencia as discussões sobre gênero, sexualidade e as diferenças. Embora o PPC mencione a importância da inclusão, do respeito e da valorização das diferenças, observa-se que esses temas aparecem de modo genérico, sem um aprofundamento específico nas questões de corpo e identidade. Essa ausência evidencia uma lacuna entre o discurso institucional e a prática formativa, o que contribui para a invisibilidade de determinadas experiências e corpos no campo da Pedagogia.

Desse modo, a metodologia articula duas dimensões que se atravessam: a vida e o currículo. A primeira diz respeito das minhas experiencias de formação enquanto pedagogo, com minhas memórias, afetos e desafios no contato com a escola e com o próprio corpo e a segunda diz respeito ao projeto formativo que sustenta o curso e que, ao mesmo tempo, pode moldar e limitar as possibilidades de pensar as diferenças. O diálogo entre essas dimensões permite perceber que a formação docente não se dá apenas nos espaços formais de ensino, mas

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

também se faz no e com a vida carregada de experiências sensíveis e nas vivências que me atravessam cotidianamente.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÃO

As experiências vividas durante o estágio supervisionado revelaram que o corpo docente, sobretudo quando dissidente, continua sendo alvo de olhares reguladores e julgamentos morais. Em um dos dias de aula, ao acolher uma criança em meu colo durante uma atividade da sala de aula, ouvi da professora que me acompanhava o pedido para que a colocasse no chão “para ninguém pensar outra coisa”. Em outro momento, fui chamado à sala da pedagoga porque uma merendeira havia me visto abraçar um colega e afirmado que eu estava “me agarrando com ele”. Esses episódios, atravessados por suspeita e desconfiança, revelam como a homofobia se manifesta de forma velada nos espaços escolares, transformando gestos simples de afeto em atos passíveis de punição.

Como lembra Guacira Louro (1997), a escola é um dos principais dispositivos de produção das normas de gênero e sexualidade. Ela ensina, muitas vezes sem palavras, o que é um corpo aceitável, o que pode ser dito, sentido e vivido. “A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (Louro, 1997, p.58).

Assim, enquanto professor gay pude perceber que há uma vigilância sobre meu corpo e até mesmo controle do que eu posso ou não fazer como docente da diferença. Esses acontecimentos mostram que a afetividade, quando parte de um corpo que foge à norma, é lida como perigo, e não como cuidado.

As mesmas dinâmicas normativas atravessam o corpo-brincante-infante. Durante o estágio, vivi situações em que os gestos, as roupas e até os cabelos se tornavam motivos de julgamento. Certa vez, uma criança me disse, em tom de brincadeira: “teu cabelo parece de menina”. O comentário, ainda que ingênuo, reflete o quanto as crianças reproduzem discursos que aprendem no meio social e na própria escola, onde as distinções entre “de menino” e “de menina” moldam não só as brincadeiras, mas as percepções sobre o corpo e a diferença. Embora esses corpos ainda não estejam completamente capturados pelas normativas de gênero e sexualidade do meio que a cercam, mas acabam por reproduzir as falas, ações e atitudes, atreladas à repetição, as tornarão naturais e gerarão preconceitos.

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

> Afinal, é "natural" que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que "naturalmente" a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se misturem" para brincar ou trabalhar? É de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão "características" de cada gênero? Sendo assim, teríamos que avaliar esses alunos e alunas através de critérios diferentes? Como professoras de séries iniciais, precisamos aceitar que os meninos são "naturalmente" mais agitados e curiosos do que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos "preocupar", pois isso é indicador de que esses/as alunos/as estão apresentando "desvios" de comportamento? (Louro, 1997, p. 63-64).

Ao interagir com o brincar-infante, percebi que as brincadeiras continuam sendo atravessadas pelas ideias normativas de gênero: meninos jogam bola, meninas pulam corda, e qualquer tentativa de transgressão é rapidamente corrigida pelos pares. Quando um menino estava brincando de queimada, uma das professoras que passava pelo local, viu o menino demonstrando sua existência de forma livre, pulando e traçando movimentos tidos como ‘femininos’, e o repreendeu que disse para a criança “para de tá borboletando” porque o seu brincar era desviante a norma. Mas essa situação não é única, quando um grupo de meninas pediram para brincar de futebol, logo surgem risadas e apelidos, quando uma menina deseja jogar futebol, enfrenta olhares de reprovação. Contudo, também vi pequenos gestos de (re)existência, crianças que insistem em brincar juntas, que reinventam as regras, que desafiam, mesmo sem saber, as fronteiras impostas pelo gênero. “se constrói na escola uma série de situações que representariam um "cruzamento de fronteiras", ou seja, situ ações em que as fronteiras ou os limites entre os gêneros são atravessados” (Louro, 1997, p.79).

Essas cenas ecoam o que Butler (2019) denomina performatividade: o gênero é algo que se constrói, que se repete, e que, justamente por essa repetição, pode ser subvertido. O brincar, nesse sentido, é um espaço performativo e político nele, as crianças tanto reiteram quanto deslocam as normas, experimentando outras formas de ser e existir para além de meninos que brincam de carrinhos e meninas de bonecas.

Convoco o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UEA (2021) para reflexões, no qual se revelam tensões em torno das discussões sobre gênero e sexualidade. O termo “gênero” aparece doze vezes, mas apenas quatro menções têm caráter analítico, enquanto “sexualidade” é ausente — “o discurso institucional nomeia, mas não experimenta; menciona, mas não sente.” Na primeira citação, gênero é situado entre “os movimentos sociais que surgem a partir de meados da década de 70 (1975): o novo sindicalismo, as questões étnicas, as questões ambientais, as questões de gênero [...]” (Amazonas, 2021, p.46), sem, contudo, articulação com

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

a prática pedagógica. Em outro trecho, a abordagem é antropológica, associando gênero a marcadores biológicos e sociais: “as distinções entre os gêneros são bastante marcadas [...] os cerimoniais dirigidos à mulher [...] são regulados preponderantemente pelos sinais biológicos [...]” (Amazonas, 2021, p.61).

Por fim, o documento destaca que o pedagogo deve “compreender e fazer cumprir os princípios constitucionais no que diz respeito às diversidades etno-culturais e raciais, de gênero, religiosas, políticas, econômicas e à pluralidade de ideias e concepções” (Amazonas, 2021, p.75). Ainda assim, evidencia-se a ausência dessa discussão no currículo do curso para acolher as corporeidades das diferentes orientações sexuais e de gênero no cotidiano acadêmico. O texto reconhece o gênero como fenômeno histórico, mas não o articula ao cotidiano da formação docente. O discurso nomeia, mas não sente. Essa ausência de uma abordagem sensível e experiencial sobre gênero e sexualidade revela o quanto ainda falta perceber o corpo como dimensão formativa e existencial da docência.

A fenomenologia, conforme Merleau-Ponty (1999), nos convoca a considerar o sujeito em toda sua existência seja no corpo, pensamento e mundo em seus afetamentos e atravessamentos. No entanto, o PPC mantém uma separação entre o saber e o vivido, entre o discurso e a experiência. Enquanto o documento se limita a tratar gênero como categoria curricular, a prática revela o quanto a formação docente ainda ignora as dimensões afetivas e corporais da existência que não cabem no currículo.

Entre as crianças que brincam e o professor que ensina, a norma tenta se impor, mas a vida insiste e persiste. O corpo amazônida, em sua diferença e sensibilidade, habita esses espaços com resistência e cuidado. Mesmo diante do controle, o gesto de acolher, o abraço e o brincar continuam sendo formas de ensinar, aprender e de existir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminho aqui para o fim desta escrita, mas apenas para o começo de uma jornada de afirmação da vida que acolhe a diferença e abraça a multiplicidade. Faço a retomada das experiências que a tornaram essa escrita possível. Cada gesto vivido, cada palavra silenciada e cada olhar lançado sobre o corpo que ensino carregam em si o sentido mais profundo da formação: o de tornar-se educador em meio à travessia. Esta pesquisa não se limita a um exercício acadêmico, mas de afirmação do movimento da vida que transborda para além do currículo, para além das normas sociais que tentam reprimir as existências da diferença. Realizo

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

aqui uma tentativa de perceber o que significa formar-se professor sendo um corpo que sente, escuta e que habita a diferença.

Encontro-me com Lapoujade (2017) ao dizer que:

> A existência não admite grau; cada existência possui seu modo de ser, intrínseca, incomparável [...]. Também não podemos dizer, por enquanto, que uma existência é mais real, mais autêntica, mais essencial do que a outra (por oposição a uma existência que vive na inautencidade, submetida ao reino das aparências, da opinião...). Todas as existências têm o mesmo grau de realidade, existência e autenticidade. (Lapoujade, 2017, p. 27-28).

As existências aqui narradas não são carregas em graus. Admitir que as existências heterocisnormativas é de valor superior as existências das diferentes orientações sexuais e de gênero é matar essas existências. A escrita aqui aponta que a escola, ainda hoje, é um espaço de reprodução das normas de gênero e sexualidades, mas que também, pode ser um espaço para afirmação a diferença. O corpo docente dissidente é constantemente observado e corrigido. No entanto, foi também nesse espaço de vigilância que aprendi sobre coragem e sensibilidade. A recusa ao silêncio se tornou prática pedagógica ao afeto, que muitas vezes questionado, transformou-se em resistência.

Ao revisitar o PPC do curso de Pedagogia da UEA (2021), compreendi que a ausência de uma abordagem mais profunda sobre gênero e sexualidade reflete não apenas uma brecha curricular, mas um sintoma social mais amplo, o medo de olhar para o corpo e reconhecer nele uma dimensão política do ensinar. O documento nomeia a diferença, mas a experiência vivida ensina que nomear não basta: é preciso sentir, tocar, reconhecer e perceber a diferença como parte do que nos constitui enquanto educadores e sujeitos históricos.

O caminho fenomenológico escolhido para esta escrita permitiu perceber que a educação não se faz apenas na transmissão de saberes, mas nas relações de afeto que acolhe a diferença. O corpo amazônida, ao narrar-se, reinscreve-se na história da pedagogia, trazendo consigo a floresta, as águas, o calor e a sensibilidade. Ser professor na Amazônia é também aprender com o território, um território que ensina a resistir, a (re)existir, a crescer mesmo com as cheias e secas da vida.

As experiências com o brincar das crianças, as brincadeiras marcadas pelas distinções de gênero, os comentários sobre o “cabelo de menina” e as cenas de afeto reprimido mostram que a educação ainda reproduz fronteiras simbólicas. No entanto, nelas também florescem gestos de transgressão: a criança que desafia o normativo, o professor que insiste em acolher, o corpo

ISBN nº 978-65-01-98833-7

que se recusa a se calar. São nesses pequenos movimentos que nasce uma pedagogia da presença, aquela que reconhece o outro em sua diferença.

Assim, as considerações que emergem desta pesquisa não buscam concluir, mas continuar. Continuar a pensar, a escrever e a sentir a docência como prática de vida. A formação docente precisa abrir-se às múltiplas formas de existências, às experiências que escapam à norma, às vozes que ensinam por meio da diferença. Porque ensinar, na Amazônia, é também ato de (re)existir como corpo da diferença, é a mais profunda forma de educar.

REFERÊNCIAS

BUTLER, J. **Relatar a si mesmo**. Crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a como prática da liberdade. Bell Hooks; tradução de Marcelo Brandao Cipolla. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LAPOUJADE, D. **As existências mínimas**. Tradução de Hortencia Santos Lencastre. São Paulo: n-1 edições, 2017.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Maurice Merleau-Ponty; [tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura]. - 2- ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Projeto Político do Curso de Pedagogia**, 2021.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

RODA DE LEITURA NA ESCOLA COMO PRÁTICA INCLUSIVA NO ENSINO MÉDIO

Fernanda Almeida Magalhães
Marivania Ribeiro da Silva
E-mail: nandamagalmeida@gmail.com

EIXO 4 - EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES.

Resumo: Este trabalho tem como objetivo geral promover momentos de leitura individual e coletiva de forma a consolidar o hábito de leitura de fruição e formar novos leitores. Para tanto, definimos como objetivos específicos: selecionar as obras utilizadas durante os encontros do clube; divulgar as inscrições e a proposta do clube; realizar os encontros por meio rodas de leituras e discussão referente às obras selecionadas; produzir cinco audiocontos disponibilizados para os alunos da Educação Especial. Esta prática teve como aporte teórico a obra Do mundo da leitura, para a leitura do mundo, de Lajolo (1993). Como metodologia, seguimos a Sequência Básica, presente no livro Letramento literário, de Rildo Cosson (2021; 2022). Por fim, obtivemos como produto final um acervo digital composto por cinco audiocontos além de promover a interação entre os alunos da Educação Especial e os alunos da sala comum.

Palavras-chave: Roda de leitura; Escola; Inclusão; Ensino médio.

INTRODUÇÃO

O ato de ler é imprescindível à formação do indivíduo, pois essa prática promove acesso à informação e à cultura. Como grande parte das crianças e jovens não convivem em lares onde a leitura é uma prática espontânea e, muitas vezes, nem valorizada, quase sempre cabe à escola o papel de despertar em seus alunos esse interesse. A leitura literária também é fundamental. É à literatura como linguaguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias" (Lajolo, 1993).

É importante destacar que formar leitores é um grande desafio, visto que muitas práticas na escola são questionadas como, por exemplo, que destinar momentos de leitura durantes as aulas é perda de tempo, que o professor usa a leitura de fruição para não ministrar aulas e, até mesmo, também os títulos das obras são contestados quando esses são diferentes das obras canônicas de prestígio.

Seguindo esta lógica, os poucos momentos de leitura ainda são estão condicionados a sabatinar o aluno por meio de questionários sobre os elementos e estrutura das narrativas. Ou seja, o uso do texto lido como um pretexto para avaliações e não com o propósito de despertar o interesse genuíno pelo ato de ler.

É inquestionável a relevância cultural, histórica e social de produções de referência literária, principalmente as conhecidas como canônicas, entretanto, é preciso reconhecer que o

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

envolvimento do aluno com a leitura vai além do aspecto do estudo e precisa que relacionado ao seu interesse pessoal pelas obras propostas. Ao abrir um livro, o aluno precisa encontrar uma narrativa que o atraia. Conforme aponta Curia (2012), é preciso que o professor observe o que o público jovem está lendo, quais as suas e quais as novas modalidades literárias.

Em relação ao potencial da leitura, Curia (2012) afirma que, "ela é global pelo fato de trazer em si diferentes tipos de texto, diferenciação de obra literária e artística de um texto científico, utilização de textos em benefício próprio, ampliação da visão de mundo e entretenimento, puro e simples deleite". Nesse sentido, é preciso refletir sobre qual o objetivo que se quer alcançar e não reduzir esse momento apenas a descobrir se o aluno conhece os personagens de uma obra, por exemplo.

Dentro dessa perspectiva, David (2016) destaca que a literatura infantil teve origem no século XVII com intenção de ensinar valores sociais e tempos depois com a mesma intenção foi adaptada para jovens sendo incorporada a práticas pedagógicas escolares. Deste modo, fica claro o valor social da literatura infantojuvenil de formar o cidadão.

Segundo Lajolo (1993) existem muitos clichês usados por professores, que persistem tentando justificar a falta de metodologias aplicadas ao estudo da literatura em sala de aula, como por exemplo, que os alunos não gostam de ler, que preferem assistir televisão, que é cansativo. De fato, essa ainda pode ser uma realidade de muitos estudantes, mas essa situação não pode acarretar a desistência de formar alunos leitores. Está exatamente aí a necessidade de alternativas didáticas atrativa como, por exemplo, círculos de leitura.

Conforme Cosson (2021), o círculo de leitura ocupa uma posição privilegiada pelos benefícios que oferece tanto ao aprendizado da leitura quanto ao desenvolvimento integral do aluno como cidadão.[...] Como a maioria das atividades são desenvolvidas em grupos e os grupos se renovam periodicamente, os alunos estreitam os laços de solidariedade com todos os colegas da turma, que passa a atuar como uma comunidade de leitores em um movimento de aprendizagem colaborativa. Conforme Cosson (2009, p. 66) "os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura".

Nessa esteira também segue este trabalho que teve como propósito esse contato dos alunos público da Educação Especial e da sala comum de maneira a refletirem sobre os diversos temas sociais contidos nos contos lidos desenvolvimento as questões como empatia, acolhida e apoio aos colegas por meio do contato com textos durante círculos de leitura.

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

Nessa direção, o presente trabalho trata-se do projeto de Rodas de leituras na escola ocorrido em uma escola de Ensino Médio, da rede pública, na cidade de Manaus, no estado do Amazonas. O projeto nasceu da necessidade de um projeto que estimule o hábito de leitura por parte dos estudantes, visto que poucos alunos da referida escola demonstravam interesse pelo empréstimo de livros ou mesmo em ler no próprio espaço da biblioteca. Outra demanda que também motivou a criação do projeto foi a necessidade de um acervo digital composto por audiocontos destinado aos alunos público da Educação especial.

Frente a esse cenário, definimos como objetivo geral promover momentos de leitura individual e coletiva de forma a consolidar o hábito de leitura de fruição e formar novos leitores. Para tanto, definimos como objetivos específicos: selecionar as obras utilizadas durante os encontros do clube; divulgar as inscrições e a proposta do clube; realizar os encontros por meio rodas de leituras e discussão referente às obras selecionadas; produzir cinco audiocontos disponibilizados para os alunos da Educação Especial. Esta prática teve como aporte teórico a obra Do mundo da leitura, para a leitura do mundo, de Lajolo (1993). Por fim, obtivemos como produto final um acervo digital composto por cinco audiocontos.

METODOLOGIA

Como metodologia, seguimos a Sequência Básica, presente no livro Letramento literário, de Rildo Cosson (2021; 2022). O nosso percurso metodológico se deu por meio de quatro encontros, com duração de duas horas cada, e somando um total de oito horas total, no contraturno escolar dos estudantes. O projeto ocorreu em dois momentos diferentes. O primeiro ciclo ocorreu em maio de 2023, com um quantitativo de 10 alunos matriculados e com 7 concluintes. Já o segundo, foi em abril de 2024, com 20 alunos matriculados e 17 concluintes. Cabe destacar que a segunda edição aconteceu com um público diferente da primeira.

Em ambas as edições, as rodas de leitura seguiram os seguintes passos definidos por Cosson: motivação, introdução (apresentação do/a autor/a da obra, leitura e interpretação dos textos), leitura e interpretação. Nos dois ciclos trabalhamos com os contos: o “Maria”, de Conceição Evaristo; “O enfermeiro”, de Machado de Assis; “No retiro da Figueira”, de Moacyr Scliar; O colar, de Guy Maupassant. Além das leituras e discussões das obras, visitamos a biblioteca de nossa escola.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÃO

ISBN nº 978-65-01-98833-7

Como resultado, conseguimos promover momentos de leitura durante quatro encontros no mês de maio de 2023 e abril de 2024, com duas horas de duração cada dia, somando um total de oito horas. O público interagente dos dois ciclos envolveu dez alunos, entre eles, leitores ávidos e novos leitores que ingressaram no clube como um meio de se desafiarem à prática de leitura. Além disso, também alcançamos um acervo de cinco audiocontos destinados aos alunos da Educação Especial da escola foco desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos com essa prática que o projeto foi uma oportunidade de interação entre os alunos da Educação Especial com os alunos da sala comum. Entre os participantes, tivemos alunos com diferentes especificidades como autismo, déficit de atenção, transtorno de espectro autista além de alunos sem especificidades. Por fim, também alcançamos um acervo de cinco audiocontos.

Logo, não há dúvida de que a literatura favorece o processo ensino-aprendizagem, contudo os textos literários que são utilizados em sala de aula, quase que de maneira muito tímida, não têm trazido resultados relevantes no desenvolvimento das competências e habilidades. Sendo assim é necessário aperfeiçoar cada vez mais a prática pedagógica para a formação do leitor crítico, autônomo e empático. Por isso, é importante cada vez mais projetos que favoreçam a leitura na escola e que sejam inclusivos, pois A leitura literária é um pilar fundamental para a construção de uma Educação Inclusiva que respeita e garante o direito dos cidadãos.

REFERÊNCIAS

COSSON, R. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2019.

CÚRIA, D. F. S. **A Literatura Infanto-juvenil na Contemporaneidade:** um outro olhar para o literário em sala de aula. Revista Thema, p. 1- 15, 12/2012. Pelotas/RS.

DAVID, R. S. Literatura infanto-juvenil: discussões sobre o panorama histórico e gênero literário e suas características. Produção literária: A prática da leitura na escola e na sociedade. **Cadernos discursivos**, Catalão-GO, v. 1 n. 1, p.66-84, 2016.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática S. A. 1993.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

ACOPLAMENTO TECNOLÓGICO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM UMA CRIANÇA COM TEA NO NEPPD/FACED/UFAM

Juan Batista Nobre
Maria Almerinda de Souza Matos
Raiana Rosa Alfaia da Costa
Alexandre Rodrigo Teixeira Alecrim
E-mail: juanbatistanobre95@gmail.com

EIXO 4 - EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES.

Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Resumo: O presente relato de experiência descreve o uso do acoplamento tecnológico no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD/FACED/UFAM), por meio do Projeto "Na ponta dos dedos: uma plataforma digital para uma abordagem complexa do autismo", em parceria com o GAIA/UFERSA. O estudo teve caráter qualitativo e descritivo, utilizando observação sistemática e como método a análise dietética. Foram atendidas oito crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo detalhado o caso de uma criança, denominada Açaí, com idade cronológica de 2 anos e 10 meses. Os atendimentos ocorreram em 15 atendimentos, nos quais foi utilizado o tablet com aplicativos pedagógicos como Piano Kids, Lucas and Friends e Gaia TEA, visando potencializar áreas cognitivas, sócio afetivas e motoras. Os resultados indicaram avanços significativos na linguagem, interação social, motricidade fina e autonomia da criança, evidenciando que o uso de tecnologias educacionais pode potencializar o desenvolvimento global. Observou-se que o acoplamento tecnológico se apresentou como uma ferramenta inovadora e eficiente, favorecendo práticas pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento das crianças com TEA.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; TEA; NEPPD; Acoplamento Tecnológico.

INTRODUÇÃO

Na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), localizada no Campus Manaus, encontra-se o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial, situado no Bloco Rio Juruá da Faculdade de Educação (FACED), fundado em abril de 2001 pela Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos.

Com o objetivo de contribuir para a formação de futuros profissionais da educação, conforme Matos (2024), a vida acadêmica está alicerçada no tripé ensino, pesquisa e extensão, sobre o qual o funcionamento do núcleo se organiza de forma articulada entre essas três dimensões. Essa integração possibilita a construção de novos saberes, o desenvolvimento de discussões, estudos e a troca de conhecimentos.

Dentro do NEPPD/FACED/UFAM, tem o Programa de Extensão denominado Programa de Apoio Educacional Especializado (PAEE), aprovado pela Câmara de Extensão e Interiorização, em outubro de 2011. Cujo objetivo é contribuir para o desenvolvimento global das crianças atendidas no Núcleo, promovendo avaliações e intervenções de acordo com as

ISBN nº 978-65-01-98833-7

necessidades educacionais de cada uma. Para Matos (2024), a extensão universitária possibilita espaços contínuos e científicos de formação de uma práxis, conhecimento teórico e prático que visam a transformação social.

Por meio do PAEE, existem os laboratórios que realizam atendimentos pedagógicos, psicopedagógicos e psicomotores buscando potencializar o indivíduo de forma holística - cognição, motricidade e afetividade, através de um trabalho multidisciplinar desenvolvido por professores à frente dos Laboratórios do NEPPD, juntamente com o apoio dos graduandos do curso de pedagogia da FACED/UFAM.

Um dos laboratórios vinculados ao NEPPD é o Laboratório da Criança com Transtorno do Espectro Autista e Outros Atrasos no Desenvolvimento Global. Seu objetivo geral é subsidiar os futuros pedagogos e discentes das diversas licenciaturas da UFAM com conhecimentos teóricos e práticos na área da educação, na perspectiva da educação inclusiva de crianças de 0 a 12 anos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou atrasos globais do desenvolvimento.

Conforme Nunes & Schmidt (2019), o autismo é uma condição caracterizada, essencialmente por dificuldades sociais e de comunicação que se torna evidente ao longo do desenvolvimento, iniciando-se nos primeiros anos da infância. De acordo com os autores, as pessoas com essa síndrome apresentam traços comuns nas áreas sociocomunicativas e comportamentais, que evidenciam seu transtorno e, ao mesmo tempo, as diferem de outras condições.

O presente estudo tem o intuito de compartilhar um relato de experiência vinculado ao Projeto “Na ponta dos dedos: uma plataforma digital para uma abordagem complexa do autismo”, desenvolvido em parceria com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD/FACED/UFAM), em conjunto com o Grupo de Ações e Investigações Autopoiéticas (GAIA/UFERSA).

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste relato de experiência segue uma abordagem qualitativa com caráter descritivo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a abordagem qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. Contendo uma teoria e uma prática com subsídios teóricos de Wallon e Maturana,

ISBN nº 978-65-01-98833-7

com base nestes fundamentos, utilizamos a observação individual sistemática adotando o método da análise dietética.

Os sujeitos desta pesquisa foram crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), residentes na cidade de Manaus (AM), com idades entre 2 anos e 9 meses e 9 anos e 3 meses, de ambos os gêneros. Ressalta-se que o laudo médico era obrigatório para a participação na pesquisa, embora o NEPPD/FACED/UFAM não o solicite para a realização dos atendimentos às crianças atendidas pelo Núcleo.

Em conformidade com a Nota Técnica no 04/MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2024, não é obrigatório a apresentação do laudo médico (diagnóstico clínico) para que aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação tenham acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Visto que é um atendimento pedagógico, e não clínico, pois seu objetivo principal é garantir que todos os alunos tenham o acesso à educação.Neste contexto, o laudo médico pode ser incluído como documento complementar, porém não obrigatório.

Os responsáveis foram entrevistados, ocasião em que lhes foram apresentadas e discutidas a proposta do projeto e a participação de seus filhos na pesquisa. Após os devidos esclarecimentos, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e autorizaram a utilização do acoplamento tecnológico.

Entre as oito (8) crianças que participaram da pesquisa, descrevemos o atendimento de uma delas, que realizou as atividades com o uso do acoplamento tecnológico. Por razões éticas, optamos por nomeá-la Açaí, em referência à fruta típica da região amazônica, considerando que estamos localizados na região Norte do Brasil, onde essa fruta é comum nas localidades.

Foram realizadas atividades pedagógicas por meio da utilização de um dispositivo digital. As atividades foram fundamentadas no instrumento aplicado pelo NEPPD, denominado Avaliação do Desenvolvimento Global Evolutivo, cuja finalidade é identificar a idade evolutiva das crianças nas áreas cognitivas, sócio afetivas e motoras. Foram elaborados Planos de Atendimento Individualizado, destacando as atividades que seriam desenvolvidas no dia de cada atendimento, bem como os aplicativos que nos auxiliaram ao longo do processo.

Ao todo, foram realizados 15 atendimentos utilizando o acoplamento tecnológico com duração de 50 minutos. Para este relato de experiência, foram selecionados três atendimentos de Açaí, os quais descrevemos, de forma representativa, o desenvolvimento das atividades e as observações realizadas durante o processo. Com o intuito de favorecer o desenvolvimento das

ISBN nº 978-65-01-98833-7

potencialidades e orientar intervenções nas áreas em que a criança apresentou dificuldades durante as atividades realizadas com o tablet.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÃO

O uso de tecnologias educacionais tem apresentado um crescimento significativo, diante desse cenário atual, não há motivos para que esses recursos não sejam utilizados para a potencialização do ensino. Almeida (2001), apud Brasil (2007), afirma que, diante do contexto escolar brasileiro, os educadores necessitam de alternativas pedagógicas que auxiliem o processo de ensino e aprendizagem. Para Machado (2014), o uso de tecnologias educacionais pode auxiliar o desenvolvimento cognitivo, promovendo o conhecimento de forma natural e espontânea.

Diante disso, o Grupo de Ações e Investigações Autopoiéticas (GAIA/UFERSA) vem desenvolvendo uma plataforma digital com a proposta de promover atividades que potencializam a autonomia, o autoconhecimento e a percepção de si em pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Busca-se, ainda, compreender de que forma as tecnologias digitais podem oferecer um espaço de autoconhecimento e desenvolvimento às crianças com TEA participantes deste estudo. A plataforma tem como objetivo disponibilizar jogos e brincadeiras que incentivem a criatividade das crianças.

Foram destinados ao NEPPD três tablets Samsung Galaxy Tab A8 para o desenvolvimento das atividades psicopedagógicas. A nomenclatura adotada para se referir aos tablets, ao longo deste relato, será acoplamento tecnológico.

Segundo Pellanda (2009), o acoplamento tecnológico é inspirado em um conceito estrutural que pode ser definido como a relação entre o sujeito cognitivo e o meio digital, a máquina, caracterizada por uma imersão profunda do sujeito no ambiente com o qual interage.

Destaca-se também, que a introdução das tecnologias nos atendimentos realizados pelo NEPPD/FACED/UFAM contribuiu significativamente para o desenvolvimento de novas atividades pedagógicas, visto que anteriormente esses recursos tecnológicos não eram utilizados. Antes da inserção dos acoplamentos tecnológicos, os pesquisadores vinculados ao NEPPD/FACED/UFAM participaram de formações e capacitações sobre a introdução e o uso dessas tecnologias no laboratório de atendimentos.

A seguir, detalhamos três atendimentos realizados com Açaí no Laboratório da Criança com Transtorno do Espectro Autista e Outros Atrasos no Desenvolvimento, no NEPPD/FACED/UFAM.

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

Caso Açaí

Açaí, do sexo masculino, iniciou o acompanhamento com idade cronológica de 2 anos e 10 meses, participando da pesquisa no período de maio de 2024 a setembro de 2025. A criança reside no bairro Nova Esperança, Zona Oeste de Manaus, e mora com o pai, a mãe e uma irmã. Segundo o relato da mãe, a criança não tinha contato com telas, devido a restrições impostas por causa da irmã mais velha, tendo acesso apenas à televisão em momentos específicos. Contudo, a mãe autorizou o uso do recurso tecnológico durante os atendimentos realizados com seu filho.

Os jogos usados com Açaí foram aplicativos baixados no Play Store do Google, como o Piano Kids, Lucas and Friends e Gaia TEA. São jogos com uma variação de atividades e de fácil uso e acesso.

Inicialmente, houve dificuldades na interação e no estabelecimento de contato afetivo com Açaí, uma vez que ele não tinha convivência com outras pessoas além dos familiares mencionados. Nos primeiros atendimentos, apresentou desconfiança, inquietação e irritabilidade, frequentemente manifestadas por meio de choro constante.

A presença da responsável no Laboratório foi necessária em alguns momentos de atendimento, pois a criança recusava-se a permanecer sozinha com o pesquisador responsável. Açaí evitava o contato visual e afastava-se quando o pesquisador tentava se aproximar. Observou-se também um atraso na linguagem, aspecto já relatado pela mãe durante a entrevista familiar e confirmado nas observações realizadas durante o atendimento.

Antes da introdução do acoplamento tecnológico, as atividades realizadas com a criança eram desenvolvidas com objetos e materiais concretos do cotidiano, disponíveis no Laboratório. Entre eles, destacavam-se os jogos de encaixe, atividade que despertava maior interesse e atenção da criança.

Apresentamos o tablet à criança, nomeando-o e explicando seu uso, informando que o recurso estaria presente em seus atendimentos. No entanto, o acoplamento não despertou seu interesse durante a apresentação inicial, o que pode estar relacionado à falta de familiaridade e ao pouco acesso prévio a esse tipo de tecnologia.

Foi desenvolvida uma atividade com instrumentos musicais, considerando o interesse demonstrado pela criança. Apresentou-se o piano em duas versões, física e virtual. No entanto, apenas o piano físico despertou sua atenção; ao aproximar o tablet, a criança afastava-o com as mãos, concentrando-se exclusivamente no instrumento físico

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

A observação sistemática mostrou-se fundamental, pois o pesquisador identificou que Açaí demonstrava grande interesse por músicas e instrumentos musicais. Diante disso, cantigas de roda, por meio do YouTube, foram introduzidas nos atendimentos, o que aumentou a participação da criança, que passou a realizar movimentos corporais, como dançar e movimentar os braços ao ritmo das canções.

Observou-se que a criança apresentava dificuldades ao tocar, deslizar os dedos e clicar na tela do acoplamento. Diante disso, o pesquisador propôs atividades de intervenção voltadas ao desenvolvimento da motricidade fina, como abrir tampas de garrafas, abrir e fechar zíperes de bolsas, manusear massinha de modelar, realizar atividades sensoriais com as mãos, girar cordas e executar alinhavos simples, entre outras propostas. Essas atividades baseiam-se na Psicomotricidade Educação e Reeducação de A. Meur e L. Staes (1989). Segundo Aguiar (2004) a psicomotricidade tem papel fundamental na educação infantil, tanto para formação da consciência corporal do aprendiz como para aprendizagens acadêmicas, entre quais se encontra a do domínio de conceitos relevantes para a vida acadêmica.

ATENDIMENTO 1

No Atendimento 1, Açaí chegou ao Núcleo tímido e desconfiado. Em seguida, foi direcionado ao Laboratório de Autismo. Iniciamos o momento com musicalização, utilizando músicas da Galinha Pintadinha e do Mundo Bita. O pesquisador explicou que ele assistiria a um vídeo. Assim que as músicas começaram a tocar, Açaí manteve-se atento, gesticulando e dançando conforme o ritmo, além de sorrir para a tela.

Em alguns momentos, demonstrou interesse em escolher as músicas, tocando com o dedo indicador na tela para selecionar suas preferências. No entanto, em outros momentos afastava o braço ou o dedo do pesquisador, indicando certa resistência à interferência, comportamento que demonstra características de possessividade.

Após essa atividade, realizamos uma segunda proposta utilizando o aplicativo Piano Kids, baixado pela Play Store. Trata-se de um aplicativo que permite às crianças aprenderem a tocar diversos instrumentos musicais, ouvir canções e explorar diferentes sons e habilidades musicais. Além disso, o aplicativo possibilita o aprendizado de cores, números, formas geométricas, letras do alfabeto, bem como sons de animais, meios de transporte e sons do cotidiano.

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

Foram desenvolvidas atividades voltadas para a área cognitiva, com o objetivo de favorecer a identificação de figuras e o reconhecimento de cores e sons, utilizando os jogos disponíveis no aplicativo.

Iniciamos com o instrumento musical sanfona, no qual o pesquisador solicitava que Açaí clicasse na cor indicada, por exemplo, no botão amarelo, ou nomeasse a cor que o pesquisador apontava. A criança mostrou-se disposta e participativa durante a atividade. Sentados no chão, sobre uma almofada, foram realizadas as atividades pedagógicas como o acoplamento tecnológico.

Açaí conseguiu nomear corretamente as cores e seguir os comandos do pesquisador. Além disso, reproduziu os sons dos animais e identificou corretamente figuras como cachorro, gato, vaca e ovelha, demonstrando atenção e boa compreensão nas instruções.

ATENDIMENTO 2

Açaí chegou muito feliz. Ao ver o pesquisador, cumprimentou-o com um “oi” e seguiu para o laboratório. Iniciamos o atendimento com o material “Sopra Bolhas”, utilizado como instrumento de avaliação e intervenção da linguagem, nomeado Treinando e Falando (Maurício, 1980).

Após realizarmos a atividade com o Sopra Bolhas, a criança sentou-se na cadeira, e o pesquisador colocou o tablet sobre a mesa, explicando quais aplicativos seriam utilizados com ela.

Foram realizadas atividades voltadas para as áreas cognitivas, que consistiam em desenhar círculos, fazer relações entre encaixes e moldes utilizando formas geométricas. Açaí senta-se com facilidade, fala frases com três palavras, reconhece e nomeia cores.

Na área socioafetiva, foram iniciadas brincadeiras cooperativas, observando-se o interesse por animais e plantas, além da verificação de possíveis comportamentos possessivos em relação a objetos e pessoas.

Na área motora, observou-se que a criança demonstra inquietação em suas atividades, explora o espaço, movimentando-se em várias direções e superando limites.

As atividades mencionadas, foram baseadas na Avaliação do Desenvolvimento Global e Evolutivo, na faixa etária de 2 a 3 anos.

Durante as atividades, a criança manteve-se conectada por cerca de 10 minutos, fixando o olhar na tela e observando atentamente as orientações dadas pela voz do aplicativo. Embora precise ser orientada e guiada pelo pesquisador em determinadas tarefas, Açaí vem

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

potencializando sua linguagem cada vez mais, reconhecendo e nomeando as imagens apresentadas no dispositivo tecnológico. Esse avanço tem ocorrido por meio de atividades pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da linguagem oral, uma área em que antes apresentava dificuldades.

Observamos que, durante as atividades, a criança sente-se mais à vontade ao realizá-las no chão, sobre o tapete. Quando este é disponibilizado, Açaí se deita de bruços ou senta-se com as pernas cruzadas para realizar as tarefas.

No segundo atendimento, realizamos atividades no aplicativo Gaia TEA, que vem sendo desenvolvido pela pesquisa. Esse aplicativo possui uma opção para expressar emoções, apresentando cerca de dez possibilidades para a criança escolher como está se sentindo. No entanto, o Açaí ainda não compreende totalmente os comandos, clicando em qualquer opção.

Utilizamos também a aba de desenhos do aplicativo. O pesquisador demonstrou o funcionamento do dispositivo, e Açaí o observou atentamente. Em seguida, começou a fazer garatujas na tela. Quando foi perguntado o que estava tentando desenhar, não respondeu, mas observamos que realizou vários traços e garatujas em formas circulares.

ATENDIMENTO 3

Utilizamos o acoplamento tecnológico para desenvolver diversas atividades por meio do aplicativo Lucas and Friends. Iniciamos com a aba de formas geométricas, que consistia em estourar balões em formato de figuras geométricas. A voz do comando solicitava que a criança clicasse em uma forma específica, por exemplo, o triângulo, e ela deveria identificar e clicar apenas nessa figura, mesmo que aparecessem outras formas na tela.

Em seguida, realizamos atividades de pintura, denominadas “Pintura Mágica”. Nessa proposta, a criança precisava arrastar ou clicar com os dedos sobre a tela para que o desenho fosse revelado. Havia diversos temas, como uma raposa na floresta, um sapo na lagoa, entre outros. Açaí se divertiu bastante com essa atividade, principalmente pelos sons que eram emitidos conforme ele clicava na tela. Esses sons chamaram muito sua atenção; sempre que eram reproduzidos, Açaí pegava o acoplamento e o aproximava do ouvido para ouvir melhor.

Também utilizamos o aplicativo Piano Kids, no qual realizamos uma atividade de pescaria. A criança precisava pegar os peixes que apareciam em uma pequena piscina virtual utilizando uma vara de pescar. A tarefa consistia em arrastar a vara em direção à boca dos peixes. Inicialmente, Açaí apresentou dificuldades de coordenação motora, mas, após algumas orientações, começou a realizar a atividade com mais clareza e segurança.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

Durante o atendimento, exploramos também outras abas do acoplamento tecnológico, como a função da câmera. O objetivo dessa atividade era permitir que a criança se observasse e realizasse o seu autorretrato. Trabalhamos a identificação das partes do corpo, pedindo que Açaí localize elementos como a cabeça, os olhos, a boca, entre outros. A criança sinalizou corretamente as partes conforme eram solicitadas e demonstrou grande satisfação em tirar seu autorretrato.

Finalizamos o atendimento com uma mini discoteca, realizada no laboratório, utilizando músicas disponíveis no YouTube. Açaí teve autonomia para escolher quais músicas seriam tocadas, o que tornou o momento ainda mais divertido e participativo. Essa atividade proporcionou um encerramento alegre, potencializando o esquema corporal, e outras áreas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem ocorre quando o sujeito se dispõe a entrar em relação. Ensinar pressupõe que alguém se coloque na posição de quem conduz o conhecimento, enquanto o outro, ao reconhecer o que desconhece, abre-se para aprender. Essa relação se estabeleceu entre os pesquisadores, o acoplamento tecnológico e as crianças com TEA, todos inseridos em um ambiente propício a aprender.

As formações e estudos realizados com os pesquisadores permitiram refletir sobre a forma de inserção do tablet nos atendimentos. Constatou-se que os recursos tecnológicos e os meios digitais não faziam parte do cotidiano das crianças, nem mesmo nos atendimentos pedagógicos realizados nos Laboratórios. Diante disso, tornou-se necessário analisar as possibilidades e barreiras existentes, bem como desenvolver estratégias que potencializasse as áreas cognitivas, sócio afetivas e motoras por meio do uso do tablet.

O uso do acoplamento tecnológico contribuiu significativamente para a criação de novas possibilidades no desenvolvimento de atividades pedagógicas com as crianças atendidas no NEPPD, configurando-se como um instrumento facilitador tanto nas áreas de potencialidade quanto naquelas em que apresentam dificuldades.

Segundo Hoff e Costa (2025), as tecnologias digitais podem atuar como facilitadoras no desenvolvimento das competências cognitivas e sociais, sendo capazes de ampliar a comunicação e a interação das crianças.

A parceria entre o NEPPD/UFAM e o GAIA/UFERSA possibilitou novas descobertas e aprendizagens com as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), respeitando suas

ISBN nº 978-65-01-98833-7

particularidades e reconhecendo-as como sujeitos em desenvolvimento, capazes de construir conhecimentos sobre o mundo que as cerca.

Torna-se pertinente que novos estudos sejam desenvolvidos acerca da tecnologia aplicada às crianças com TEA, uma vez que a parceria estabelecida demonstrou que os recursos digitais podem auxiliar tanto os professores quanto as crianças na construção de inovações e descobertas, por meio de atividades disponibilizadas na internet. O aplicativo em desenvolvimento pela GAIA pode abrir novos caminhos para a sociedade, especialmente ao oferecer recurso aos processos de ensino e aprendizagem voltados a essas crianças.

Nesse contexto, o NEPPD configura-se como um espaço relevante para o desenvolvimento de crianças com necessidades educacionais especiais, evidenciando o quanto esse trabalho é necessário não apenas para a universidade, mas também para a comunidade em geral. Que este relato de experiência contribua para futuras pesquisas e auxilie outros pesquisadores no fortalecimento do processo de inclusão, possibilitando novas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S. **Educação Inclusiva:** jogos para o ensino de conceitos. João Serapião de Aguiar. - Campinas, SP: Papirus, 2004 (Coleção Papirus Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Objetos de aprendizagem:** uma proposta de recurso pedagógico. Brasília: MEC, 2007.

GARCIA, M. L; LAMPREIA, C. Limites e possibilidades da identificação de risco de autismo no primeiro ano de vida. **Psicologia:** Reflexão e Crítica, Porto Alegre, Brasil, v. 24, n. 2, p. 300-308, 2011.

HOFF, R. S.; COSTA, R. R. A. Cartografando afetos comunicados em uma abordagem complexa da Educação inclusiva. **Contrapontos**, v. 25, n. 1, p. 52-64, 2025.

MACHADO, A. M. C. **Tablets na educação infantil:** tecnologia em sala de aula e seus benefícios para o processo de alfabetização. 2014.

MATOS, M. A. S. (Org.). **NEPPD/FACED/UFAM:** quem somos, o que fazemos e como em 23 anos (2001-2024) nos tornamos o que somos. Manaus: EDUA, 2024.

MAURÍCIO. M. A.; SILVA, J. M. **Treinando e Falando**. Editora Thesaurus. Brasília, 1980.

MEUR, A. **Psicomotricidade:** educação e reeducação: níveis maternal e infantil. MEUR, A.; STAES, L. [Tradução Ana Maria Izique Galuban e Setsuku Ono]. - São Paulo: Manole, 1989.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica no 04 / 2014 – SECADI – Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência**. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2014. Acervo Instituto Paradigma. Disponível em: https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-inclusiva-nota-tecnica-no-04-de-2014-secadi-orientacao-quanto-a-documentos-comprobatorios-de-alunos-com-deficiencia/ Acesso em: 20 nov. 2025.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

NUNES, D. R. P.; SCHMIDT, C. Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, p. 84-103, 2019.

PELLANDA, N. **Maturana & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

EIXO 5 - ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O SER DOCENTE EM FORMAÇÃO: PERSPECTIVA FREIREANA A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID

Roma Palom Vieira Rodrigues
Cristina Carvalho de Araújo
E-mail: rpvr.ped22@uea.edu.br
ccaraujo@uea.edu.br

EIXO 5- ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Resumo: Este trabalho apresenta reflexões sobre a construção do ser docente, a partir da experiência de uma bolsista atuando em uma escola municipal na Zona Oeste de Manaus, com participação no Programa de Iniciação à Docência (PIBID), por meio do Subprojeto Pedagogia da Escola Normal Superior. O PIBID é uma iniciativa do governo federal, coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que visa incentivar a formação de futuros professores por meio da inserção de licenciandos no cotidiano e vivências nas escolas públicas. O programa busca aproximar a universidade das escolas, promovendo a troca de conhecimentos, além de contribuir para a melhoria do ensino e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Este trabalho tem como objetivo relatar experiências e contribuições da construção do ser docente a partir da experiência no PIBID em uma escola municipal. A metodologia apresenta a abordagem qualitativa e a pesquisa-formação, tendo como dados os registros da observação participante ativa nas atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas. A perspectiva teórica baseia-se nos estudos de Freire (1996), onde fundamenta-se às reflexões. Os resultados destacam o fortalecimento da formação inicial, ampliação do conhecimento sobre o saber/fazer dos acadêmicos no processo de construção da docência. Assim, o PIBID, se configura como uma política para a formação inicial de professores, que contribui para a qualificação da formação docente, potencializando a relação teoria e prática, a articulação entre universidade e escola, como também ampliando oportunidades formativas em prol do processo de construção da identidade docente e melhoria da formação de professores.

Palavras-chave: Formação de Professores; Paulo Freire; PIBID.

INTRODUÇÃO

O Programa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do governo federal, coordenada pela CAPES, que visa incentivar a formação de futuros professores por meio da inserção de licenciandos no cotidiano e vivências nas escolas públicas. O programa busca aproximar os estudantes das realidades da educação básica, promovendo a troca de conhecimentos entre universidades e escolas, além de contribuir para a melhoria do ensino e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras (Brasil, 2024). Por meio de bolsas, os participantes vivenciam a experiência docente sob orientação de professores da educação básica e supervisores da universidade, fortalecendo sua formação através do compromisso com a educação pública.

No curso de pedagogia oferecido pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), da Escola Normal Superior (ENS), conforme o PPC (2021), a partir de sua matriz curricular, observa-se que é a partir do sexto período da graduação, que se ampliam os componentes curriculares teórico-práticos com ênfase nas disciplinas de Estágio e Metodologias de Ensino.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

Por isso, é comum os discentes terem contato com a escola somente a partir da prática do Estágio Supervisionado.

Nessa direção, a possibilidade de participação em projetos e programas como: o Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação (LEPETE), a Residência Pedagógica (RP) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), além dos estágios remunerados em instituições públicas e particulares, têm colaborado para essa articulação da universidade com as escolas, qualificando os futuros professores a partir da imersão no seu futuro campo de trabalho. Passar por tais experiências, traz uma bagagem significativa. E no PIBID é possível encontrar acadêmicos que já passaram por várias dessas experiências. No meu caso em específico, antes de iniciar no PIBID, já trazia uma bagagem da participação no LEPETE, por meio do Projeto Assistência à Docência.

A Universidade do Estado do Amazonas, por ser uma instituição de ensino superior pública, possuí a tríade do ensino, pesquisa e extensão. No entanto, devido ao sucateamento desse espaço, é trazida a insegurança de um projeto tão fundamental para a formação docente pedagógica, no sentido de ser descontinuado. Precisamos enfrentar esses percalços e ocuparmos um papel de resistência e luta para enfrentarmos esse sistema que precariza a educação, desmotiva e impossibilita muitos jovens do ensino básico a seguirem para o ensino superior.

Por isso a importância do PIBID, ao fortalecer as licenciaturas, contribui significativamente para uma vivência teórico-prática mais aprofundada nas escolas por meio do ensino e pesquisa, garantindo também bolsas para os acadêmicos. Além disso, a aproximação com as escolas traz um aprendizado coletivo, onde professores veteranos que já atuam nas escolas, acompanham e dialogam com os professores em formação. Sobre isso, Freire (1996) propõe em sua pedagogia, que o educador e o educando seguem uma relação horizontal, dialógica em que ambos aprendem um com o outro, mas também se transformam por meio da educação.

Em meio a estas questões, este trabalho surge da necessidade de colocar em tela as minhas vivências no percurso da minha participação no PIBID. Apresento como principal objetivo: relatar experiências e contribuições da construção do ser docente a partir do PIBID, em uma escola municipal da Zona Oeste de Manaus.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica desta pesquisa é de natureza qualitativa, pois conforme Minayo e Guerreiro (2014), ela explora aspectos da realidade que não podem ser quantificados,

ISBN nº 978-65-01-98833-7

abrangendo questões particulares. A escolha da abordagem qualitativa se justifica para analisar pois busca compreender experiências da formação do ser docente em uma escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de municipal de Manaus. De acordo com Minayo (2001), reiteramos que, a pesquisa quando é qualitativa articula com o universo de significações, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações e dos processos que envolvem os fenômenos sociais.

Com base na participação ativa nas atividades pedagógicas e na observação participante dentro do programa, este trabalho também adota a abordagem metodológica da pesquisa-formação. De acordo com Passeggi (2016), a pesquisa-formação defende que a formação ocorre muito mais pela produção de conhecimento articulado nas suas vivências e experiências, do que pelo consumo de conhecimentos. De acordo com a autora, precisa-se entender a pesquisa como parte integrante do processo formativo, pois "é por meio dela que temos a percepção de que é possível formar-se com e pela pesquisa" (Passeggi, 2016, p. 75). Essa metodologia utiliza a própria pesquisa como uma ferramenta para formação de professores. Dessa forma, vou construindo minha identidade, enquanto professora em formação, articulando pesquisa e formação.

Freire (1996) afirma que ensinar exige curiosidade epistemológica, nesse sentido precisamos de referenciais que nos possibilitem garantir um processo formativo responsável e ético, no sentido de uma rigorosidade teórica e metodológica alicerçando nossas práticas de ensino. A partir destas perspectivas que tange a minha experiência docente enquanto uma professora que adota uma perspectiva freireana, destaco o processo de ação-reflexão-ação, refletindo sobre a minha própria prática para poder transformá-la. A formação é permanente, afinal somos seres inconclusos, por isso mesmo enquanto ser docente estou em constante processo de aprendizagem para poder ensinar.

A experiência formativa, onde ocorreu a pesquisa, se deu em uma escola da Zona Oeste de Manaus, local de atuação no PIBID desde novembro de 2024 até os dias atuais. Sob a orientação de uma professora Coordenadora da universidade, e uma professora supervisora da escola, tenho participado das atividades desenvolvidas em uma turma com crianças de 2ª ano dos Anos Iniciais.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÃO

O programa institucional de iniciação à docência surgiu como uma iniciativa para promover a formação de professores da educação básica, incentivando a participação de

ISBN nº 978-65-01-98833-7

estudantes de licenciatura em atividades práticas nas escolas públicas. A partir de sua criação em 2007, o programa expandiu-se para diversas instituições de ensino superior, públicas e privadas, e passou a abranger outras áreas de conhecimento, além de incluir programas para educação escolar indígena e do campo. O objetivo principal do PIBID é proporcionar aos futuros professores uma experiência prática nas escolas, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação básica e para a formação de docentes mais preparados.

O fomento a criação de políticas e programas institucionais de universidades que promovem a prática docente, embora não promovidas como deveriam ser, são fundamentais para que graduandos de licenciatura terem o contato com a realidade das escolas públicas do Brasil, e no PIBID UEA, de Manaus. A formação inicial de professores acaba então sendo através de escolas particulares, apoio escolar pela SEMED, e infelizmente, empregos com salários desvalorizados, o que compromete o desejo de seguir na profissão de professor e causa sucateamento dessa área.

Em dezembro de 2024, final do ano letivo, o subprojeto de Pedagogia do PIBID foi iniciado nas escolas da Secretaria de Educação (SEMED) selecionadas, sendo que atuo em uma escola situada na Zona Oeste de Manaus. A professora supervisora dessa faz parte do quadro efetivo da SEMED, contratada há três anos, tendo experiência pela SEDUC e na área prisional do ensino. Além da formação em pedagogia, é graduada em licenciatura em ciências biológicas pela Universidade Federal do Amazonas.

Continuamente, ao final do ano letivo de 2024, fomos apresentados a uma turma de primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental, no pós SAEB. Eu, no meu primeiro dia na escola, auxiliei uma professora do terceiro ano a inserir as provas no sistema, a qual ficou agradecida e impressionada com a minha agilidade, devido a minha experiência na área administrativa da Pedagogia.

Eu e mais outros sete bolsistas nos organizamos em um cronograma para cumprirmos a carga horária obrigatória de 40h mensais, distribuídas em 10h semanais. Nossas atividades envolvem, encontros formativos e reflexivos, com para temáticas voltadas para a sala de aula, como por exemplo: elaboração de projetos, sequência didática, alfabetização e letramento, dentre outros. Nossa carga horária semanal de acompanhamento nas escolas, era mais que o dobro de uma carga horária obrigatória do componente curricular Estágio supervisionado, portanto, o tempo na escola foi mais aprofundado.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

O Subprojeto Pedagogia/PIBID proporciona experiências coletivas da sala de aula a partir da prática pedagógica do dia-a-dia em uma escola pública de Manaus na periferia do bairro Alvorada, nos colocando à frente de estudantes vindos de diversas realidades sociais. Essa imersão nos fez experienciar o cotidiano das escolas, seus saberes e fazeres, e consequentemente, provocando reflexão sobre essa experiência. Inspirada em Freire (1996, p.12) acredito que "a reflexão crítica sobre a prática é uma exigência da relação teórica-prática sem a qual a teoria pode vir virando e a prática ativismo".

Na sala de aula onde atuo, há muitos estudantes estrangeiros, com transtorno do espectro autista, deficiência intelectual e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, além, de suspeitas de crianças, ainda sem laudos, que possam ter diversos transtornos de aprendizagem ou neurodesenvolvimento. Nessa perspectiva, Freire(1996) também nos ajuda a refletir sobre essa realidade ao afirmar que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, e isso inclui: respeito às suas condições, ritmos e diferentes formas de aprender.

Tem um livro que gosto muito que se chama Flicts, de Ziraldo (1969), porque ele fala de uma cor rara que é excluída pelas outras por ser diferente. É sobre ser diferente e se aceitar do jeito que é. Na disciplina de Planejamento de Ensino e Avaliação, fiz um plano de aula em que aplicava esse livro, e é um sonho para mim aplicá-lo no PIBID, apenas falta a oportunidade. Eu percebo crianças acanhadas e com vergonha de serem quem elas são, e eu as acolho e trato com todo carinho do meu ser, porque também já fui uma criança assim. Sermos todos diferentes é muito bom, e digo que seria muito chato todo mundo ser igual. Esse é o princípio de amorosidade freireano que eu sigo, porque pra mim ninguém deveria se envergonhar por ainda não saber ler devido à uma dificuldade de aprendizagem ou por ser do jeito que é.

Desde o início do ano letivo de 2025 pude participar tanto de reuniões de planejamento internos da escola quanto de vivenciar a prática pedagógica docente. Eu ainda sinto uma certa insegurança quanto ao chão da escola que piso, pois tenho medo de não ser boa o suficiente enquanto professora, mas com as vivências na sala de aula, pude saber como funciona uma escola pública em Manaus. Nessa experiência de ser professora, também tive a oportunidade de observar cada ser docente dos meus colegas da escola-campo, juntamente com a professora supervisora, que me inspira muito.

Minha principal insegurança foi causada pela questão da minha própria personalidade, que tende à introversão e temperamento melancólico. Certa vez, ouvi que o professor precisa ter Eros, como na mitologia grega, para atrair o aluno ao processo de aprendizagem. E eu posso

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

observar o Eros em meus amigos da personalidade expansiva e extrovertida, que são os mais queridos pelas crianças da turma. Mas pude ser inspirada por professores próprios da UEA, e a professora supervisora, que também é uma pessoa introvertida. Então esses professores me ensinaram que personalidade não é definidora da competência, porque são altamente qualificados em suas respectivas especializações.

Ironicamente, o diálogo no trato social "falar" com as pessoas não é o meu forte, mas é o meu próprio triunfo a partir de uma escuta de troca de saberes e uma relação dialógica com as crianças. Gosto de ouvi-las falarem, compartilharem suas ideias e poder observar o mundo pessoal de cada uma delas. Como Emicida (2018, p.4) dialoga em seu livro infantil Amoras, não há melhor para o pensamento que dança do que o lado de dentro da cabeça de uma criança. Enzo tem ideias mirabolantes e diverte todos os professores, e Luize é altamente comunicativa e entrete os adultos contando piadas. Lucas, em um dia que estava triste, me arranca a primeira risada do dia imitando um rosto que desenhei no quadro. Sophie me convida para brincar na casa dela e Estefany percebe que estou cabisbaixa e tenta me consolar.

Penso na sala de aula como "O Palco" de Gilberto Gil (1981), um lugar que amo imensamente, mas às vezes penso em desistir pelas inseguranças próprias minhas e da profissão. E ser docente envolve um pouco ser teatral. Nem sempre consigo sustentar a faceta da alegria na frente das crianças, mas por trás da máscara que caiu, e esconde meu verdadeiro eu, eles arrancam um sorriso meu. Então considero essas crianças minha alegria e essa é a própria alegria de ensinar. Mas por mais que eu tente ensiná-las, é com elas que aprendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com tudo que foi citado, considero a experiência do PIBID agregadora tanto para minha vida além da universidade quanto para minha formação profissional, embora eu não pretenda seguir na sala de aula formalmente, mas sim com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e possivelmente também persistir em uma carreira acadêmica. No entanto, pude observar de perto os diferentes seres docentes dos meus colegas da escola-campo e de minhas amigas, as quais admiro tanto e tenho orgulho.

Poder enxergar a rotina de uma professora em uma escola real também ampliou a minha visão acerca da profissão, a qual eu considero necessário ter esse contato com a escola pública, porque durante a graduação tive incômodos com a falta de noção da realidade de alguns professores que não pisaram realmente no chão da escola, e impunham falsas perspectivas da experiência docente.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

Também pude ter noção além da realidade da escola, como também das realidades dos próprios estudantes da escola, os quais vinham de diversas estruturas familiares e sociais. Como Freire (1996) afirma, ensinar exige apreensão da realidade. Como professora, preciso saber como é cada mundo que cada aluno está inserido, como é o seu contexto familiar, se está em situação de vulnerabilidade socioeconômica ou está em contexto de violência. E da apreensão do meu ser, desse zelo com os estudantes, no PIBID, tive afeição a diversos alunos, por os considerar sensíveis e especiais, vendo um potencial imenso no futuro deles. Eu acredito na educação porque ela transforma, inclusive me transformou, e penso que vai transformar a vida de cada criança que passou por mim durante esses quatro anos e meio de graduação. Essa minha fala é para Lucas, Luize, Enzo, Sophie, Estefany, nomes fictícios, e todos os 28 alunos da sala da professora onde vivenciei essa experiência.

Ser docente é um termo que eu criei e utilizei em meu primeiro relatório parcial do PIBID, e adotei em trabalhos posteriores. Ele caracteriza propriamente o ser que se é, porque eu não estou professora, eu sou professora. Isso é uma característica inerente à minha pessoa, a qual não tenho pretensão de mudar. Na filosofia, o "ser" é um conceito complexo debatido por filósofos como Aristóteles, Heráclito e Parmênides. Opto por não complicar muito, então ser docente é o que sou enquanto professora. Brinco com minhas amigas que quando eu for uma escritora conceituada, pesquisadores da área da educação irão citar meu sobrenome e debaterão sobre este conceito. E ser uma escritora referenciada é um sonho que se cultivou na minha adolescência, quando eu ainda escrevia poemas.

Como Paulo Freire, a qual tenho tanto apreço e sempre referencio, espero que através da educação estes estudantes possam através da ferramenta que é a educação transformar suas realidades e serem felizes, e eu estarei na torcida por cada um deles. Em um último diálogo, destaco uma conversa que tive com Luize, aluna que me contou que quando era mais criança do que ela já é, disse aos pais que o seu sonho era ser artista. A mãe quer que ela seja médica, mas ela afirmou que queria mesmo era ser artista. E eu lhe contei um segredo, que ela ainda não havia percebido: Ela já era uma artista. Eu vejo potencial em cada criança que ensino, e vislumbro um futuro onde elas realizaram seus sonhos. Esse meu jeito de enxergar, e como professora freireana, propriamente esperançar, é o que molda o meu ser docente.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Universidade do Estado do Amazonas. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Manaus: Escola Normal Superior, 2021.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid. Acesso em: 05 nov. 2025.

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

EMICIDA. **Amoras**. Ilustrações de Aldo Fabrini. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

GIL, G. Palco. Intérprete: Gilberto Gil. In: Luar (A Gente Precisa Ver o Luar). Rio de Janeiro: WEA, 1981. 1 faixa, 4 min 58 s. Disponível em: https://open.spotify.com/track/1yOaC5ZMn9x8vZPMbnzPDp.

Acesso em: 6 nov. 2025.

MINAYO, M. C. S.; GUERREIRO, I. C. **Pesquisa qualitativa em saúde:** reflexões teóricas e práticas. Rio de Janeiro: Fiocruz.2014.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PASSEGGI, M. C. Narrativas da Experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67–86, 2016. DOI: 10.18593/r. v41i1.9267. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267. Acesso em: 02 set. 2025.

ZIRALDO. **Flicts**. 1. ed. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1969.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM TEMPO INTEGRAL (EETI) DA REDE PÚBLICA DO AMAZONAS.

Sílvia Prestes Albuquerque
Leiliane de Almeida Freitas
Wenderson Pinto Farias
Eliane Araújo Braga
E-mail: silvia.prestes15@gmail.com

EIXO 5 - ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo investigar a relação entre a formação docente e o processo de inclusão de estudantes com deficiência em uma Escola Estadual de Tempo Integral (EETI) localizada em Manaus. A partir de uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, desenvolveu-se um estudo de caso envolvendo doze professores das quatro áreas do conhecimento do Ensino Médio. Foram utilizados questionários com perguntas abertas e fechadas e análise de conteúdo para interpretação dos dados. Os resultados evidenciaram que, embora a maioria dos docentes demonstre comprometimento com o ensino inclusivo, adaptando metodologias e avaliações às necessidades dos alunos, ainda há carência de formação específica nesta área. Essa limitação impacta diretamente na qualidade das práticas pedagógicas e o desenvolvimento pleno dos estudantes. Ainda, observou-se que a efetivação da educação inclusiva requer investimentos contínuos na formação e valorização docente, bem como adequações estruturais e pedagógicas que garantam condições equitativas de ensino e aprendizagem. Dessa forma, argumenta-se que a inclusão ultrapasse o aspecto da matrícula, consolidando-se como prática pedagógica e social pautada na equidade, na valorização das diferenças e na construção de uma escola verdadeiramente democrática.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Escola de Tempo Integral; Prática Pedagógica.; Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Inspirada por normativas internacionais e nacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a inclusão escolar busca garantir o direito à educação a todos os sujeitos, em especial os que historicamente foram marginalizados. No entanto, a efetivação desse direito exige uma análise atenta dos espaços escolares e das práticas pedagógicas desenvolvidas, especialmente em contextos desafiadores do Brasil.

A Educação Inclusiva vem sendo consolidada como um direito inalienável no contexto das políticas educacionais brasileiras, principalmente a partir dos anos 1990 através da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada Salamanca, na Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994, momento em que foi proclamada a Declaração de Salamanca que “define políticas, princípios e práticas da Educação Especial e influi nas Políticas Públicas da Educação” (UNESCO, 1994).

ISBN nº 978-65-01-98833-7

Diante desse cenário, a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares se definiu como uma forma democrática de oportunidades educacionais, cabendo às instituições escolares o papel de promover a integração deles.

Pereira e Colares (2024, p. 5) afirma que:

É importante para esse estudo entendermos o que é Educação Especial e Educação Inclusiva. Dessa forma, percebe-se que ao se tratar de Educação Especial, o termo é atribuído a uma das modalidades de ensino, voltada para as pessoas com limitação cognitiva, física, sensorial, mental ou múltipla. A educação inclusiva, por outro lado refere-se a iniciativas encaminhadas para a inserção de pessoas com deficiência nos contextos educacionais.

A abordagem da inclusão dentro do contexto do Ensino Médio se configura em uma problemática que merece atenção, uma vez que, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o censo escolar de 2023 revelou que cerca de 12,6% dos alunos que necessitam atenção inclusiva na educação básica estão matriculados no Ensino Médio (Brasil, 2023). Os dados de matrícula mostram ainda que estes alunos nas escolas regulares e especiais apresentando principalmente deficiência intelectual e transtorno do espectro autista.

Lidar com essas especificidades, garantidas pelas mesmas condições de ensino e de aprendizagem, implica uma postura cuidadosa do diretor escolar, pedagogo, coordenadores de área e professores, atores que promovem o processo ensino-aprendizagem das comunidades escolares, os questionamentos acerca do atendimento adequado aos alunos que necessitam atenção inclusiva, além da discussão e reflexão acerca da inclusão e da qualidade de ensino oferecido.

O Plano Nacional da Educação de 2014, tem como uma de suas metas universalizar o atendimento educacional especializado e garantir o acesso ao ensino regular para crianças e adolescentes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação estabelecendo a inclusão como um dos seus principais objetivos.

De acordo com Mantoan (2003, p.23) “práticas escolares que contemplem as mais diversas necessidades dos estudantes, inclusive eventuais necessidades especiais, devem ser regra no ensino regular e nas demais modalidades de ensino (...), não se justificando a manutenção de um ensino especial, apartado”.

Nesse cenário, as escolas e centros de tempo integral da rede pública estadual do Amazonas representam uma proposta inovadora de educação, mas também carregam desafios

ISBN nº 978-65-01-98833-7

significativos no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência. No estado do Amazonas, de acordo com os dados disponibilizados pela Secretaria de Educação –SEDUC/AM, em 2025 existem 123 escolas de atendimento integral divididas entre Escola Estadual de Tempo Integral (EETI) e Centro Educacional de Tempo Integral (CETI), sendo 62 das instituições localizadas na cidade de Manaus, atendendo alunos que vão do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Diferente dos CETIs, cuja estrutura foi planejada e adequada para receber os alunos com a carga horária estendida, as escolas EETIs eram escolas regulares que foram adaptadas para se tornarem escolas de tempo integral.

Dessa forma, a proposta ao analisar a educação de tempo integral em um CETI e uma EETI localizados em Manaus, visa identificar quais os desafios latentes no cotidiano escolar, não perdendo de vista as especificidades da Região Amazônica dentro da proposta curricular oferecida na modalidade, as percepções dos estudantes frente aos seus anseios e expectativas de aprendizagem.

É necessário estabelecer uma conexão entre as abordagens dos estudantes e as propostas de intervenção educacional, uma vez que dentro do processo de aprendizagem lhes deve ser dado condições para desempenhar seu papel de protagonistas de sua formação.

Pereira e Oliveira (2021, p.5) ressaltam que:

> O acesso de alunos com necessidades educacionais especiais de qualquer ordem, cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades nas escolas ditas regulares, nada mais é do que um grande desafio, pois não basta só incluir ou simplesmente matricular esse aluno, e sim dá o devido suporte para que os mesmos possam desenvolver as suas habilidades dentro da sua capacidade de aprender.

A partir dessa percepção, entende-se que a prática docente e o trabalho pedagógico são pilares fundamentais para a promoção da inclusão escolar. A interação contínua, empática e mediadora entre professor e aluno contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes com deficiência.

Quando o professor compreende as singularidades dos alunos e atua de forma colaborativa e personalizada, promove um ambiente de pertencimento e confiança, potencializando a aprendizagem. Essa relação educativa é essencial para superar as barreiras atitudinais e pedagógicas, criando condições reais para o acesso e permanência dos alunos com deficiência em contextos escolares de tempo integral.

Por isso é muito importante investir na formação de professores, pois é nela a construção de uma base consolidada para os saberes docentes e o desenvolver de práticas pedagógicas que podem contribuir com a qualidade do ensino em sala de aula.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

Ao pensarmos em formação docente vale ampliar o olhar para uma reformulação curricular, de atitude e de valorização docente, garantido ao professor suporte para atender a grande demanda que requer a educação especial.

Em Portugal por exemplo, a reformulação na legislação e no formato de preparo na formação docente alcançou resultados significativos na educação.

Rodrigues e Lima (2011, p.46) descrevem que:

> O sistema de educação em Portugal se reorganizou para ofertar mais qualidade ao processo educacional, principalmente no âmbito da educação inclusiva, para o autor, em 2006, foi criado um quadro de professores de Educação Especial em cada Agrupamento de Escolas, o que permitiu a maior continuidade e a identidade dos serviços ofertados. Os Professores de Educação Especial são parte integrante dos recursos humanos da Escola e integram-se no espectro de respostas que a Escola pode encontrar para alunos com dificuldades. o Tratado de Bolonha implicou na harmonização do sistema de Educação Superior na Europa, a Formação de Professores sofreu importantes reformas. Para isto, a formação de qualquer professor em Portugal, atualmente, passa por um total de cinco anos de estudos superiores, organizados em dois ciclos: um 1° Ciclo com seis semestres (licenciatura em Matemática, História, Pré-escola) e um 2° Ciclo com três ou quatro semestres (Mestrado em ensino de Matemática, História, Pré-escola). Somente depois deste 2° Ciclo concluído é que o profissional é considerado "professor" e pode assumir autonomamente uma turma ou classe. No caso da educação especial, são realizados mais anos de estudo, denominados “especialização”, sem dúvidas é uma longa carreira de formação.

De acordo com a Agência Europeia de desenvolvimento da Educação Especial (2012), para trabalhar com inclusão, os docentes precisam desenvolver um perfil compreendendo áreas de competências abrangendo três elementos essenciais: atitudes, conhecimentos, que são os saberes e capacidades, de saber fazer. Ainda de acordo o texto, são reconhecidos valores fundamentais neste docente:

> 1.Valorização da diversidade – a diferença é considerada um recurso e um valor para a educação;
>
> 2. Apoiar todos os alunos – os professores têm elevadas expectativas sobre os resultados a atingir por todos os alunos;
>
> 3. Trabalho com outras pessoas – colaboração e trabalho em equipa são metodologias essenciais para todos os professores;
>
> 4. Desenvolvimento profissional e pessoal – o ensino é uma atividade de aprendizagem e os professores assumem a responsabilidade pela sua aprendizagem ao longo da vida (Agência Europeia De Desenvolvimento Da Educação Especial, 2012, p.12).

No Brasil, receber os alunos com deficiência nesse sentido perpassa uma série de desafios que vão desde a estrutura física até a formação do quadro docente nas tratativas diárias e

ISBN nº 978-65-01-98833-7

pedagógicas para atendimento adequado que esse público precisa. Diante desse prisma, é necessário investigar se essas escolas que visam ofertar educação em jornada ampliada estão estruturadas para atender à diversidade e às necessidades específicas dos alunos com deficiência, especialmente considerando os princípios dos Direitos Humanos, da Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, 1996 (LDB).

Levando em consideração todo esse contexto, formulou-se algumas questões norteadoras para o desenvolvimento da pesquisa: como a formação de professores pode melhorar o processo de inclusão em escolas em tempo integral (EETI) na cidade de Manaus? De que forma os professores lidam com o processo de inclusão? Quais os desafios e as possibilidades que encontram?

Desta forma, este estudo teve o propósito em investigar a relação entre a formação de professores e a inclusão de estudantes com deficiência em uma EETI de Manaus. Para isso, tiveram como objetivos específicos: Identificar os desafios enfrentados pelos professores na inclusão de estudantes com deficiência; analisar as práticas pedagógicas adotadas para promover a inclusão; e explorar as perspectivas dos docentes sobre a formação recebida e suas necessidades.

METODOLOGIA

A pesquisa se trata de um estudo qualitativo, de natureza exploratória e descritiva cujo um dos objetivos foi conhecer as percepções dos professores quanto a prática docente, às dinâmicas de trabalho entre docentes e os possíveis elementos associados a uma escola inclusiva.

Procurou-se responder três questionamentos: Quais os desafios enfrentados pelos professores na inclusão de estudantes com deficiência? quais as práticas pedagógicas adotadas para promover a inclusão? quais as perspectivas dos docentes sobre a formação recebida e suas necessidades?

Para tanto, foi desenvolvido um estudo de caso, realizado em fases importantes como a exploração de conceitos através de pesquisa bibliográfica e um questionário com perguntas abertas e fechadas usando a ferramenta google forms, e aplicado com os profissionais de uma escola em tempo integral, Escola Estadual Maria Madalena Santana de Lima, localizada no bairro Armando Mendes, vinculada à Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC).

ISBN nº 978-65-01-98833-7

Participaram deste estudo doze professores, com idade entre 30 a 50 anos, formados nas mais diversas áreas, Licenciaturas em (Letras, Matemática, Biologia, Física, Arte, Geografia e História), todos lecionam no nível médio (1º ao 3º ano do Ensino Médio) da referida escola. O critério de inclusão da escola foi a área, pois se trata da única escola em tempo integral que atende o bairro Armando Mendes; ela desempenha um papel social importante com a educação em tempo integral sendo bem aceita e valorizada pela comunidade local.

Para a análise dos resultados, adotou-se a análise de conteúdo para categorizar e interpretar as respostas das entrevistas.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÃO

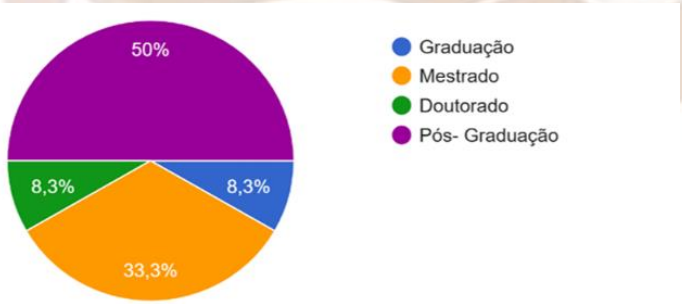
Os dados apontam para uma equipe bastante diversa, o que pode ser um fator positivo para a troca de experiências e práticas que possam melhorar o trabalho, desenvolvendo uma prática colaborativa, em rede.

A faixa etária por exemplo dos entrevistados mescla em docentes mais jovens e veteranos, contendo 2 professores com idade entre 25 a 35 anos, quatro professores com idade entre 44 e 55 anos e seis docentes com mais de 55 anos.

Este resultado é atribuído ao valor descrito pela Agência Europeia de desenvolvimento da Educação Especial (2012), como trabalho com outras pessoas realizado pela colaboração e trabalho em equipe são metodologias essenciais para todos os professores.

Quanto à qualificação profissional dos docentes, o gráfico 01 apresenta o nível de formação dos participes desta pesquisa.

Gráfico 01: Formação dos professores.



Fonte: autores (2025).

Apenas um professor apresenta apenas a graduação, seis professores possuem pós-graduação lato sensu (especialização), quatro têm mestrado e um possui a titulação de doutor. Quanto às instituições de ensino em que esses docentes cursaram suas licenciaturas, a maioria

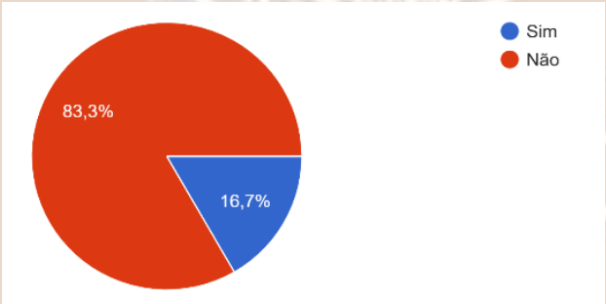
ISBN nº 978-65-01-98833-7

realizou o curso superior na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), um total de sete professores, um formou na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), e os demais frequentaram instituições particulares como a Universidade Nilton Lins, Centro Universitário do Norte (UNINORTE) e Escola Superior Batista do Amazonas (ESBAM).

Quando questionados se algum docente possui formação em educação especial, apenas dois docentes realizaram cursos destinados à educação inclusiva, apresentando a realidade de muitas escolas no Amazonas em que a falta de formação para a inclusão tem sido apontada como um dos principais desafios nas escolas públicas, principalmente ao considerarmos os altos índices de matriculas de alunos deficientes nos últimos anos.

No gráfico 02, pode-se visualizar que 83,3 % dos docentes não possuem nenhuma especialização ou cursos que possam ajuda-os a trabalhar com esses alunos em sala de aula.

Gráfico 02: Se os professores apresentam formação em educação inclusiva.



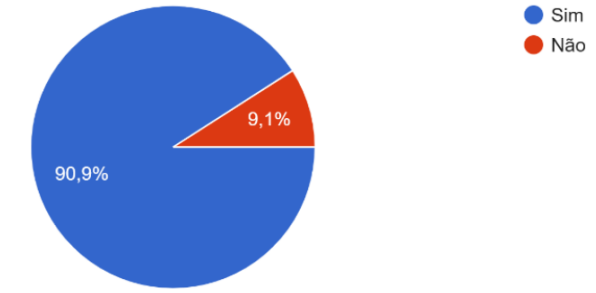
Fonte: autores (2025).

Os cursos realizados pelos dois professores que apresentam formação relacionada a inclusão foram: Educação inclusiva e Intervenção ABA aplicada ao transtorno do espectro autista.

Ao serem questionados se apresentavam interesse em especializar-se em educação inclusiva ou fazer algum curso que direcionasse sua prática, 90% dos entrevistados apresentaram interesse em realizar. Apenas um respondeu não, possivelmente porque é um dos que já tem a formação em educação inclusiva, conforme visualizamos no gráfico 03.

Gráfico 03: Interesse em fazer especialização na área de Educação inclusiva.

ISBN nº 978-65-01-98833-7



Fonte: autores (2025).

Das sugestões de possíveis temas a serem explorados em formações sobre a educação inclusiva, a maioria dos entrevistados apresentaram interesse em aprender sobre estratégias para adequação de atividades e trabalhos escolares que possam ser aplicados a alunos com alguma deficiência, seja física, cognitiva, transtornos (THDAH, TEA, dentre outros). Em segundo lugar, o interesse em aprender sobre a elaboração do Plano Educacional Especializado (PEI) adequado ao ensino médio, conforme apresenta o gráfico 04.

Gráfico 04: Temas para as formações em educação inclusiva.



Fonte: autores (2025).

Quanto à prática docente, os dados obtidos pelos procedimentos metodológicos e procedimentos avaliativos adotados nesta instituição, as categorias adotadas foram baseadas nos valores sinalizados pela Agencia Europeia de desenvolvimento da Educação Especial (2012) e distribuídos no quadro 02.

Quadro 01: Formas metodológicas e avaliativas adotadas pelos docentes.

Entrevistado	Procedimento metodológico	Forma avaliativa
E1	Metodologia inclusiva na medida do possível	Por não terem acompanhamento, são difíceis de serem alcançados
E2	O aluno só copia as aulas	Como simples expectadores
E3	Buscar incluí-los de forma a não prejudicar sua aprendizagem	Através de métodos alternativos, que busque mensurar seus ganhos na disciplina
E4	Seguem o ensino com a orientação coletiva da turma, mas com uma atenção individual para acompanhamento de atividades e conteúdo.	São ótimos!
E5	Acompanhamento individualizado	Se forma individual

ISBN nº 978-65-01-98833-7

E6	Uma versão simplificada daquela apresentada aos alunos sem deficiência	Com uma menor rigidez em redação àqueles sem deficiência
E7	Primeiramente adaptar as atividades de acordo com as necessidades do aluno, utilizando tecnologias, livros com gravuras, pinturas. Adaptação metodológica, análise do contexto e promover rodas de conversas para sensibilizar a turma.	Levando em consideração suas limitações, com atividades que despertem interesse continuamente. Além adaptar as estratégias de avaliação, focando no potencial de cada estudante e não comparando-o a uma média geral. Isso envolve criar um ambiente de confiança, flexibilizar métodos de avaliação, como permitir respostas orais ou o uso de tecnologia assistiva.
E8	Escrita no quadro, slides e vídeo aulas	Depende da deficiência
E9	Minha metodologia com alunos com deficiência é baseada na inclusão e no respeito às limitações individuais. Não possuo formação específica na área, mas realizo o atendimento com dedicação, buscando adaptar as atividades e oferecer apoio dentro das possibilidades disponíveis.	Avalio os alunos com deficiência de forma inclusiva, aplicando as mesmas avaliações dos demais, porém com adaptações e respeito às suas limitações, garantindo equidade no processo de aprendizagem.
E10	Procuro encontrar metodologias diferenciadas	Atividades diferenciadas
E11	Tento adaptar atividades sempre que possível	Faço opção de avaliações orais, com diálogos que possam identificar alguma forma de aprendizado dos conteúdos
E12	Normalmente não uso metodologia específica	Diferenciado

Fonte: autores (2025).

A tentativa de valorização da diversidade é identificada em vários momentos nas falas dos partícipes da pesquisa. Ao citar os procedimentos metodológicos que tentam desenvolver dentro de suas limitações, percebe-se a preocupação em considerar as diferenças como um valor para a educação que precisa ser considerado diariamente.

A grande maioria dos professores desta escola buscam ajustar métodos que possam atender as necessidades dos estudantes, podemos identificar esses elementos dos depoimentos de E1,E3, E5, E6,E7, E9, E10 e E11.

E3, por exemplo descreve que busca incluir esses estudantes de forma a não prejudicar sua aprendizagem, quanto a avaliação tenta realizar formas diferentes em avaliar o aluno que aprende de forma diferente.

No entanto, E2, apresenta provavelmente a mesma metodologia para todos os alunos, com isso surge a dificuldade em avaliar, quando o aluno só faz cópia e não lhe é apresentado outra possibilidade de aprender aquele conteúdo, a avaliação é falha, principalmente se é usado apenas um instrumento avaliativo para todos sem considerar as particularidades dos indivíduos e as diversas formas de aprendizagens.

Para Mantoan (2003) diante dessas novas realidades, a escola não pode mais ignorar o que ocorre ao seu redor nem desconsiderar e marginalizar as diferenças nos processos de

ISBN nº 978-65-01-98833-7

formação e ensino dos alunos. Além disso, é fundamental reconhecer que aprender envolve a capacidade de expressar, de diversas maneiras, o que sabemos, e de representar o mundo a partir de nossas origens, valores e sentimentos.

Nesse sentido, faz-se necessário ampliar o olhar para as nossas percepções do que entendemos do real conceito de inclusão, e o quão importante é considerarmos os diferentes processos de aprendizagens e como cada indivíduo é capaz de aprender.

O comportamento apresentado pelos docentes referentes a educação inclusiva que desenvolvem por meio dos procedimentos metodológicos e avaliativos usados em suas aulas, nos retoma a um debate pertinente para a distinção de dois termos muito similares, porém distintos: a integração e a inclusão escolar.

Para Mantoan (2003), o termo refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais; já a inclusão, de acordo com o autor, trata não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Na inclusão todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. Não existe inclusão se não houver mudanças na perspectiva educacional, na prática pedagógica e no perfil dos profissionais envolvidos no processo educacional.

E por fim, foram solicitados que os docentes sugerissem possíveis soluções para melhorar o processo de inclusão nas escolas públicas, e as principais respostas foram: cursos, formação e ambiente adequado e profissionais qualificados, mediadores específicos em sala, investimentos em capacitação contínua dos professores, adaptação da infraestrutura física e na criação de políticas inclusivas, além de promover um ambiente que valorize a diversidade por meio de atividades colaborativas e flexibilidade pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo investigar a relação entre a formação de professores e o processo de inclusão de estudantes com deficiência em uma Escola Estadual de Tempo Integral (EETI) da cidade de Manaus. A pesquisa buscou compreender os desafios enfrentados pelos docentes, as práticas pedagógicas adotadas e as percepções sobre a formação recebida e suas necessidades formativas.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

Com base nos resultados obtidos, verificou-se que, embora haja esforços por parte dos professores em adaptar metodologias e avaliações com vistas a atender às especificidades dos alunos com deficiência, ainda existem limitações significativas relacionadas à falta de formação específica em educação especial. Essa lacuna formativa interfere diretamente na segurança e na eficácia das práticas pedagógicas, refletindo a necessidade de políticas públicas que assegurem a capacitação contínua dos profissionais da educação.

Observou-se também que o comprometimento docente e o trabalho colaborativo se configuram como elementos fundamentais para a efetivação da educação inclusiva. Embora possam ter uns indícios de preocupação em desenvolver o socioemocional dos estudantes, promovendo o sentimento de pertencimento e o respeito à diversidade. Contudo, tais esforços devem ser acompanhados por investimentos em infraestrutura adequada, recursos pedagógicos acessíveis e suporte técnico especializado que favoreçam a inclusão no contexto da escola de tempo integral.

Dessa forma, conclui-se que a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva depende de ações integradas entre políticas educacionais, formação docente e práticas pedagógicas transformadoras. É preciso investir na formação dos professores e no fortalecimento das práticas inclusivas representa um passo essencial para a construção de uma escola democrática, equitativa e socialmente comprometida com o direito à educação para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 5 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 5 nov. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023:** notas estatísticas.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 nov.2025.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). **Declaração de Salamanca**. Genebra: UNESCO, 1994.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf. Acesso em: 5 nov. 2025.

PARA A INCLUSÃO, Formação de Professores. **PERFIL DE PROFESSORES INCLUSIVOS**. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, ISBN (Eletrónico): 978-87-7110-354-0. © European Agency for Development in Special Needs Education 2012. Disponível em:< https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-PT.pdf>

PEREIRA, A. L.; COLARES, M. C. **Educação especial e inclusiva:** desafios e perspectivas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2024.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?. **Educar em Revista**, p. 41-60, 2011.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EM UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Maciliana de Souza Bezerra
Denilson Diniz Pereira
E-mail: maciliana10@gmail.com

EIXO 5 - ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Resumo: A presente pesquisa apresenta um estudo sobre a formação de professores que estão nos anos iniciais do ensino fundamental e os desafios da educação inclusiva: em uma perspectiva dialógica. O objetivo geral da pesquisa é buscar analisar o processo de inclusão dos alunos com deficiência nas turmas de ensino regular dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola da zona centro oeste do município de Manaus/Am. Averiguar como se constituiu a história e evolução da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade e na educação. Discutir possibilidades para ampliação e garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Contribuir para uma reflexão crítica quanto à postura dos profissionais da educação no exercício de suas práticas pedagógicas. Para alcançar o objetivo usamos uma abordagem qualitativa, realizando uma pesquisa de campo é um método de pesquisa que envolve coleta de dados diretamente do ambiente onde ocorre o fenômeno. Diante disso, a coleta de dados para obtenção de uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos observados, foram realizadas visitas de campo para observar e registrar as informações, questionários o qual também uma observação detalhada para documentar a pesquisa.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta um estudo sobre a formação de professores que estão nos anos iniciais do ensino fundamental e os desafios da educação inclusiva: em uma perspectiva dialógica. Este dual tende a auxiliar na construção de práticas que considerem as especificidades dos estudantes enfatizando as potencialidades de cada sujeito, valorizando sua atuação participativa e criativa, seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Tivemos como objetivo geral analisar o processo de inclusão dos alunos com deficiência nas turmas de ensino regular dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola da zona centro-oeste do município de Manaus/Am. E como objetivos específicos, averiguar como se constituiu a história e evolução da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade e na educação. Discutir possibilidades para ampliação e garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Contribuir para uma reflexão crítica quanto à postura dos profissionais da educação no exercício de suas práticas pedagógicas.

Este dual tende a auxiliar na construção de práticas que considerem as especificidades dos estudantes enfatizando as potencialidades de cada sujeito, valorizando sua atuação participativa e criativa, seu desenvolvimento e sua aprendizagem, observa-se que enquanto

ISBN nº 978-65-01-98833-7

aluna de graduação esse debate se mantém tímido, é que me lançou ao desafio de torná-la foco do meu trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Especial - LDB nº 9394/ 96, ressalta que a formação dos profissionais de educação deve ocorrer de forma articulada entre todas as esferas governamentais, sendo elas as instituições de ensino superior e os sistemas de ensino.

Aborda a Lei nº 7.853/ 89, que reafirma a obrigatoriedade da oferta da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino e define como crime o ato de recusar, suspender, procrastinar, cancelar a inscrição de alunos em estabelecimento público ou privado por motivo de deficiência.

Em uma escola inclusiva, o aluno é sujeito de direito, visto que o espaço escolar tem que garantir o processo de aprendizagem para o exercício pleno da cidadania. A escola inclusiva é aquela que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, com qualidade pedagógica.

Visto que conforme aponta a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas especificidades principalmente levando em conta a realidade do educando.

A Lei 13.146/ 2015 também são normas legais que contribuem para a compreensão do direito de acesso regular aos estudantes definidos como público da educação especial, neste caso aqueles que apresentam deficiência, transtorno global do espectro autista e ou altas habilidades/ superdotação.

A análise das políticas educacionais no Brasil revela um cenário desafiador para a Educação Inclusiva, com avanços, mas também desafios persistentes. A formação de professores continua sendo um obstáculo central, evidenciado pela falta de capacitação adequada em metodologias inclusivas e pela necessidade urgente de maior compreensão sobre as especificidades dos alunos com deficiência. (PRADO; DE SOUZA MÒL, 2025).

Segundo Miguel e Araújo (2025), pensar a inclusão educacional, para além da destinação de vagas, tem como primeiro desafio a superação de um processo de ensino anda pautado, majoritariamente, pela associação de modelos, apesar das tentativas de reorganização dos currículos e programas de ensino com base em propostas a contemplar as relações intrínsecas entre aprendizagem e desenvolvimento.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

Desse modo, dialogar sobre educação inclusiva e formação de professores tem sido o escopo de inúmeras pesquisas como quanto ao delineamento dos seus pressupostos teórico-metodológicos e ainda, por postular um aprofundamento da análise real do seu significado e das suas exigências. A relevância da questão da formação profissional do educador inclusivo ainda possui muitos obstáculos, incertezas e desafios.

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos usamos uma abordagem qualitativa, realizando uma pesquisa de campo que envolveu coleta de dados diretamente do ambiente onde ocorre o fenômeno (Chizzotti, 2003).

Como estratégia, esta pesquisa combinou diversos instrumentos de coleta tais como, observação para registro de informações por meio de questionários e relatos orais de professores, assim documentar de forma detalhada a pesquisa.

A coleta de dados foi feita por meio de questionário, aplicado aos professores que atuam no ensino fundamental com questões abertas e fechadas, do qual possuía 19 questões sobre a formação de professores que estão no ensino fundamental e como ocorre o diálogo com a educação inclusiva.

Participaram 6 professoras, sendo que na escola havia ao total 10 professores no turno vespertino e apenas duas se recusaram a responder, e outras duas estavam de licença. As questões investigavam o perfil pessoal, acadêmico e profissional dos professores, assim como a motivação relacionada com a formação do professor para a educação inclusiva.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa revelaram que os professores se sentem despreparados para lidar com a educação inclusiva, citando a alta quantidade de alunos com necessidades especiais como uma das principais dificuldades enfrentadas. Esta situação salienta a urgência de programas de formação e capacitação para os educadores.

Embora a maioria dos professores tenha tido acesso a conteúdo sobre educação inclusiva durante a graduação, a carga horária destinada ao tema variou entre 10 e 40 horas, sendo considerada insuficiente para o desenvolvimento de competências necessárias à prática inclusiva, apenas um docente relatou não ter recebido essa formação.

A pesquisa revelou também a necessidade de maior articulação entre as políticas institucionais e as práticas pedagógicas inclusivas, de modo a garantir que os princípios da

ISBN nº 978-65-01-98833-7

educação inclusiva sejam efetivamente incorporados ao cotidiano escolar. Observa-se que, embora haja reconhecimento da importância da inclusão, ainda persistem lacunas na formação inicial e continuada dos docentes, bem como na oferta de recursos pedagógicos e suporte especializado.

Matos e Borges (2024) reforçam que "a efetividade das políticas inclusivas depende da formação continuada dos professores, da atuação interdisciplinar e do comprometimento da gestão escolar".

Sendo assim, entre as sugestões dos docentes para a melhoria da formação, destacam-se a ampliação das atividades práticas, a inserção de tecnologias assistivas e a presença de profissionais de apoio em sala de aula. Também foi apontada a necessidade de atendimento especializado e maior incentivo à formação contínua, embora haja resistência à capacitação por parte de alguns profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, para que a educação inclusiva seja efetivada requer não apenas adaptações estruturais e materiais, mas sobretudo, mudanças significativas nas práticas pedagógicas e na formação docente. Para que todos os alunos, com suas diferentes necessidades de aprendizagem, sejam de fato contemplados, é imprescindível investir em uma formação inicial e continuada que promova o desenvolvimento de competências voltadas à inclusão. Assim, a escola se torna um espaço de transformação, capaz de acolher a diversidade e garantir a equidade no processo educativo.

Nesse contexto, a necessidade de adaptação às novas metodologias de ensino, capazes de contemplar as múltiplas demandas e capacidades dos estudantes, impõe-se como um desafio significativo para os docentes. Tal realidade exige a aquisição de competências específicas, bem como a adoção de abordagens pedagógicas diferenciadas que efetivamente respondam à heterogeneidade presente nas salas de aula.

Diante desses desafios, torna-se fundamental repensar os modelos de formação docente. É necessário propor estruturas de formação que contemplem processos contínuos de desenvolvimento profissional, integrando tanto a formação inicial quanto a continuada.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação**. Revista Eletrônica de Educação**. v. 1, n. 1, set. 2007. p. 119-131.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. **Lei 7.853**. Direito das pessoas portadoras de deficiência. Imprenta: Brasília, Corde, 1989. Descrição Física: 1 v. Referência: 1989.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9394/96. 1996.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 05 out. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humana e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf. Acesso em: 25 set. 2025.

MATOS, A. A. M.; BORGES, S. S. Políticas de formação continuada docente para a educação inclusiva. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 7, n. 16, p. 1–14, 2024. Disponível em: https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/1314. Acesso em: 5 nov. 2025.

MIGUEL, J. C.; ARAÚJO, G. C. Educação integral e inclusiva na realidade brasileira: desafios a enfrentar na formação docente. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 9, p. e19404, 2024. DOI: 10.70860/ufnt.rbec.e19404. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/19404. Acesso em: 5 nov. 2025.

PEREIRA, D. D.; COLARES, M. L. I. S. A inclusão de alunos com deficiência em um centro educacional de tempo integral em Parintins/AM. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 01–12, 2024. DOI: 10.56579/rei.v6i1.974. Disponível em: https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/974. Acesso em: 28 set. 2025.

PRADO, C. C.; DE SOUZA MÒL, G. Políticas Brasileiras de Educação Inclusiva: impactos na Formação de Professores no período de 2016-2024. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, [S. l.], p. e025010, 2025. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/2149. Acesso em: 5 nov. 2025.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

VIVÊNCIAS PSICOMOTORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PSICOMOTRICIDADE COMO PRÁTICA FORMATIVA NA INFÂNCIA E DOCÊNCIA AMAZÔNICA

Darlize A. Cerqueira
Sarah A. B. Brasil
E-mail: cdarlize@gmail.com

EIXO 5 - ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Resumo: A psicomotricidade na educação infantil é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, pois envolve a interação dos aspectos motores, emocionais e cognitivos. Desta forma devemos repensar algumas práticas pedagógicas. Este estudo tem como objetivo analisar as práticas psicomotoras aplicadas na educação infantil na Amazônia, considerando as particularidades culturais e ambientais da região, a partir das nossas vivências enquanto bolsista do PIBID no curso de pedagogia. A pesquisa enfatiza a importância de atividades que promovam o equilíbrio, a coordenação, a lateralidade, além de estimular a expressão corporal e a socialização, respeitando as diversidades e necessidades individuais. O trabalho dialoga com os princípios da BNCC e as diretrizes pedagógicas da educação infantil. A pesquisa também destaca a necessidade de um ambiente educativo onde raízes culturais amazônicas sejam valorizadas, promovendo o respeito. A abordagem psicomotora contribui para a construção de uma aprendizagem significativa, integrando o corpo e a mente no processo educativo. Em resumo, a pesquisa destaca que é essencial investir na formação dos professores e utilizar práticas pedagógicas inclusivas para assegurar o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Educação Infantil; Formação; Docente; Lúdico.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a base da formação humana, e, nesse contexto, o corpo e o movimento desempenham papel fundamental no processo de construção de conhecimento. A Educação Infantil configura-se como a etapa mais importante da Educação Básica, considerando que é na primeira infância, período que abrange do nascimento aos seis anos de idade, que a criança desenvolve conhecimentos elementares sobre o funcionamento do próprio corpo. Nesse estágio inicial, denominado de “corpo vivido” por Jean Le Boulch em "O Desenvolvimento Psicomotor do Nascimento até 6 Anos: a Psicocinética na Idade Pré-Escolar" (2001), a criança sente e percebe o "seu corpo como um objeto total no mecanismo da relação".

> Após esse processo de reconhecimento corporal, é necessário compreender que a criança precisa

avançar para um nível mais consciente de relação com o mundo. Isso significa que, a partir das experiências vivenciadas, ela deve ser capaz de desenvolver uma consciência mais elaborada das interações que estabelece por meio de seu corpo com os elementos externos. A

ISBN nº 978-65-01-98833-7

psicomotricidade, como prática educativa, assume uma função primordial ao favorecer a organização corporal, a coordenação motora e as relações sociais. Na linguagem oral, por exemplo, o domínio da motricidade fina e da coordenação entre respiração e articulação facilita a fala e a comunicação. Na linguagem escrita, ela contribui para o desenvolvimento da coordenação visomotora, essencial para o traçado das letras e o controle do lápis. Já na linguagem corporal, a psicomotricidade permite que a criança se expresse por meio de gestos, movimentos e posturas, ampliando suas formas de comunicação e criatividade.

Além disso, ela favorece a linguagem matemática, ao desenvolver noções de espaço, tempo, lateralidade e sequência — bases do raciocínio lógico. Na linguagem artística, o corpo em movimento amplia as possibilidades de expressão por meio da dança, do teatro e do desenho.

Portanto, a psicomotricidade não atua isoladamente, mas como uma base estruturante para a aprendizagem significativa em todas as áreas do conhecimento, promovendo o desenvolvimento global da criança e respeitando sua forma de ser e estar no mundo. Le Boulch (2001) destaca que dificuldades de aprendizagem muitas vezes estão associadas a falhas na lateralização e na organização psicomotora, exigindo, portanto, propostas pedagógicas que priorizem o corpo em movimento como eixo estruturante da aprendizagem.

METODOLOGIA

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa com caráter exploratório e descritivo e está ancorada à uma perspectiva de relato de experiência, construída a partir da nossa atuação como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola de Educação Infantil da rede pública de Manaus. A coleta de dados foi realizada por meio de visitas semanais, registros em caderno de campo, registros fotográficos, observação do processo educativo, diálogo com as professoras e relatórios diagnósticos realizados entre os meses de fevereiro e outubro, período no qual foi desenvolvido o projeto de intervenção intitulado “Psicomotricidade: uma aventura na Amazônia do movimento”. Ao longo dessas visitas, constatou-se uma significativa carência no desenvolvimento psicomotor das crianças, evidenciada por dificuldades em manusear objetos como lápis de cor e giz de cera, bem como em compreender comandos espaciais simples, tais como “ao lado”, “embaixo” e “para frente”. Tais dificuldades evidenciam as falhas nos processos de lateralização e organização psicomotora, o que nos levou a escolha da temática da psicomotricidade como eixo central da proposta de intervenção.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

Pensando nas escolas públicas de Manaus, sabemos que estas enfrentam desafios que refletem as desigualdades sociais da região amazônica. Muitas unidades funcionam com infraestrutura limitada, espaços físicos reduzidos e carência de materiais pedagógicos adequados, principalmente quando se trata de atividades que envolvem o corpo, como a psicomotricidade.

Em muitas delas os espaços são limitados por se tratar de prédios alugados, com estruturas que não dispõe de todo aparato legal. Além disso, o currículo escolar é frequentemente marcado por uma cobrança excessiva por conteúdos formais, o que acaba deixando em segundo plano práticas mais integradoras, como as atividades psicomotoras. Os professores, por sua vez, muitas vezes não recebem formação continuada suficiente para explorar essas abordagens, o que revela uma lacuna entre a teoria e a prática pedagógica nas escolas. E quando recebem formação suficiente não podem pôr em prática, pelo fato de haver uma cobrança enorme em cima das demandas da secretaria, um exemplo que vimos com muita frequência é a implementação de inúmeros projetos em sala de aula que devem ser registrados por foto e enviados em formato de portfólio. Agora imagine uma sala com mais de 18 crianças, dentre elas 3 a 4 crianças com laudos e apenas uma professora, se torna impossível conseguir dar a atenção necessária.

Outro fator importante é o contexto sociocultural das crianças atendidas. Muitas vêm de comunidades periféricas e carregam consigo vivências que exigem um olhar sensível, acolhedor e humanizado por parte da escola. Nesse cenário, práticas que favorecem o desenvolvimento integral da criança — físico, emocional e cognitivo — tornam-se ainda mais urgentes.

Durante o período de vivência foram planejadas e executadas propostas pedagógicas com foco na psicomotricidade, tendo como público-alvo crianças da Educação Infantil, com idades entre 3 e 5 anos. As atividades foram organizadas em estações e circuitos psicomotores, adaptados às características e necessidades de cada faixa etária, com o objetivo de promover o desenvolvimento motor, cognitivo e socioafetivo das crianças contemplando diferentes linguagens como música, movimento, oralidade e exploração sensorial. As propostas incluíram brincadeiras dirigidas, cuidadosamente pensadas para estimular a atenção, o ritmo, a coordenação motora e o trabalho em grupo. Também foram realizadas fases de equilíbrio e coordenação, nos quais as crianças eram desafiadas a manter o controle do corpo em diferentes posturas e deslocamentos, promovendo a consciência corporal e o domínio do espaço.

ISBN nº 978-65-01-98833-7

Nos percursos com obstáculos, as crianças foram convidadas a explorar movimentos como descer, pular, rastejar e contornar objetos, favorecendo a motricidade global e a resolução de pequenos desafios motores. Essas atividades foram essenciais para estimular o raciocínio, a autoconfiança e a autonomia proporcionando momentos de socialização, cooperação e autorregulação, o que contribui diretamente para o fortalecimento das competências socioemocionais. Os circuitos e jogos psicomotores foram pensados para incentivar esses momentos de colaboração, além de fortalecer os vínculos entre criança e professor.

Outro ponto importantíssimo é a questão da adaptação dos espaços e materiais, utilizamos recursos simples e acessíveis, o que demonstra que é possível promover práticas significativas mesmo em contextos com infraestrutura limitada. Isso evidencia a criatividade docente e a importância de uma formação inicial que valorize as experiências práticas e o compromisso com uma pedagogia que respeite a infância em sua totalidade.

A culminância aconteceu em outubro de 2025 com a sala de aula personalizada remetendo a floresta amazônica e as alunas de graduação participaram caracterizadas de animais amazônicos, tornando o ambiente mais lúdico e imersivo procurando trazer os animais que fossem o mais próximo possível de suas realidades. O circuito foi planejado respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil e pensando na inclusão de todas as crianças, inclusive as crianças neurodivergentes. As reflexões foram embasadas em autores como Wallon (2007), Vygotsky (1998), a BNCC (2017) e o ECA (1990), além de práticas vividas na formação de PIBID, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e do Currículo Escolar Municipal.

As experiências corporais assim como todas as atividades propostas foram planejadas com intencionalidade e articuladas com a BNCC, que reconhece o corpo como meio de expressão e conhecimento. No campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos”, o documento destaca que as crianças, ao se moverem, brincarem e explorarem o ambiente, desenvolvem não apenas habilidades motoras, mas também aspectos simbólicos, afetivos e sociais. O brincar, como direito e prática pedagógica, promove a integração entre ação, emoção e pensamento, favorecendo um processo de aprendizagem mais significativo e completo.

Com isso, o estudo aponta a importância de investir na formação dos professores para que compreendam a psicomotricidade como um eixo estruturante da Educação Infantil, e não como uma atividade complementar ou secundária. Tais vivências mostraram que, quando as práticas pedagógicas são pensadas com intencionalidade, escuta e sensibilidade, elas se tornam

ISBN nº 978-65-01-98833-7

experiências transformadoras tanto para as crianças quanto para a formação do futuro docente. Além disso, é importante refletir sobre como a estrutura educacional vigente pautada por políticas públicas conteudistas negligenciam aspectos fundamentais do desenvolvimento infantil.

Ao trazer essa discussão se torna visível a urgência de se repensar o currículo escolar e a formação docente valorizando práticas que respeitem os tempos e os corpos infantis conforme orienta a BNCC.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÃO

Recentemente após regência de PIBID em uma escola de educação infantil, com o tema: Psicomotricidade, foi constatado a psicomotricidade como algo secundário ou como uma mera atividade física, não sendo integrada de forma planejada, sendo esta realidade uma desconexão entre as diretrizes da BNCC, refletindo assim uma educação centrada no ensino de letras e números, negligenciando dimensões afetivas sociais e motoras da infância. Autores como Le Boulch e Wallon reforçam que o movimento é estruturante do pensamento e das relações, e sua ausência pode gerar atrasos no desenvolvimento.

A falta de preparo dos professores compromete o direito da criança a uma educação integral, dificultando o trabalho com o corpo, os gestos e os movimentos, como proposto pela BNCC no campo de experiências.

Essa realidade não deve ser atribuída exclusivamente ao professor, muita das vezes os profissionais de educação estão submetidos a um sistema altamente conteudista e exigente que prioriza o cumprimento de metas e avaliações padronizadas, limitando a autonomia docente e o trabalho com propostas mais integradoras.

A atuação direta com as crianças nesta culminância revelou uma realidade marcada por rotinas escolares pouco flexíveis com ênfase em conteúdos tradicionais e pouca valorização do movimento e do brincar como ferramentas pedagógicas. As atividades psicomotoras propostas durante o circuito geraram grande interesse por parte de todas as crianças que demonstraram atenção, envolvimento e participação nas ações. Essas respostas positivas evidenciaram o quanto práticas que envolvem o corpo contribuem para um desenvolvimento global incluindo diversos aspectos.

Por outro lado, durante o desenvolvimento das ações ficou em evidente uma lacuna que diz respeito à psicomotricidade na nossa própria formação acadêmica. No entanto é necessário

28° Semana de Pedagogia – UFAM
www.semape2025.com.br
ISBN nº 978-65-01-98833-7

reconhecer que essa limitação não se dá exclusivamente por falta de interesse docente, mas principalmente pela falta de práticas voltadas à Psicomotricidade.

Trabalhar com o corpo com o movimento e com brincar não é apenas embelezar a aula, mas sim reconhecer que o aprendizado acontece de forma múltipla. As atividades psicomotoras desenvolvidas não apenas permitiram que as crianças se expressassem, mas também colaboraram com o desenvolvimento da lateralidade da noção espacial da coordenação motora e principalmente da autoestima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada a partir das nossas vivências em salas de referência reforça a importância de pensar a psicomotricidade como uma prática capaz de promover o desenvolvimento integral da criança. Ao assumir o corpo como eixo central da aprendizagem, reafirma-se o compromisso com uma pedagogia humanizadora, inclusiva e conectada aos direitos de aprendizagem das crianças amazônidas. A escuta ativa, a observação sensível e o planejamento de propostas significativas tornaram-se elementos centrais das nossas práticas pedagógicas e formação, fortalecendo assim a nossa identidade docente, compreendo que ensinar exige antes de tudo reconhecer o outro em sua totalidade e respeitar os seus tempos e modos de aprender.

Ademais, é pertinente refletir sobre a insuficiência do suporte oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) no que se refere à formação continuada das professoras, especialmente no que diz respeito à valorização e à evidência da Psicomotricidade como elemento fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Também se faz necessário repensar a contribuição dos projetos propostos pela própria secretaria, os quais, além de interromperem o processo pedagógico organizado pelas docentes, acabam por sobrecarregar os profissionais da educação. Muitas vezes, essas professoras precisam utilizar não apenas seu tempo de trabalho, mas também seu período de descanso para cumprir os prazos estabelecidos para a entrega de relatórios e portfólios.

Em suma, na pesquisa realizada é perceptível a fragilidade das práticas psicomotoras nas rotinas escolares bem como a lacuna comunicacional existente entre a Secretaria de Educação e as próprias professoras. Em muitas instituições da rede pública, prevalece uma organização pedagógica excessivamente conteudista e centrada em atividades repetitivas e descontextualizadas, o que limita as experiências corporais das crianças. Essa realidade evidencia que a ausência de práticas psicomotoras não decorre apenas de desconhecimento por

ISBN nº 978-65-01-98833-7

parte dos professores, mas também de um modelo educacional que ainda valoriza mais a alfabetização precoce do que o brincar e o movimento como linguagens da infância.

Dessa forma, compreende-se que a estrutura educacional vigente e as exigências curriculares normativas podem silenciar práticas mais integradoras e respeitosas com o tempo e o corpo infantil. Essa constatação revela uma necessidade urgente de reconfiguração curricular, a fim de garantir que os direitos de aprendizagem previstos na BNCC (2018), como o brincar, o conviver e o explorar, sejam de fato assegurados.

Portanto os resultados apontados nos mostram a necessidade de uma reconfiguração curricular que valorize as práticas psicomotoras desde a formação inicial dos docentes. É preciso formar professores conscientes da importância do movimento na infância e também investir na construção de horizontes mais amplos para a pedagogia na Amazônia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (ECA). Diário Oficial da União, Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. 36 p. ISBN 978-85-7783-048-0.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Escolar Municipal**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Manaus: SEMED, 2020.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor:** do nascimento aos 6 anos. Jean Le Boulch; tradução de Ana Guardiola Brizolara. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ISBN nº 978-65-01-98833-7