Organizadora
Fernanda Priscila Alves da Silva

MEMÓRIAS E VOZES DOCENTES NO BAIXO AMAZONAS



editora COLETIVO CINE-FÓRUM®



Encontro das Licenciaturas do Baixo Amazonas

MEMÓRIAS E VOZES DOCENTES NO BAIXO AMAZONAS

editora COLETIVO CINE-FÓRUM®

1ª EDIÇÃO

PARINTINS - AM

2026

EXPEDIENTE

COORDENAÇÃO GERAL

Fernanda Priscila Alves da Silva

COMITÊ CIENTÍFICO

Carlos Carvalho da Silva • Amanda Mendes Soares • Cândida Maria Nobre de Almeida Moraes
Clarissa Lopes Suzuki • Fernanda Priscila Alves da Silva • Isaías dos Santos da Cunha
Jéssica Batista dos Santos • Joneuber Reis de Vasconcelos • Kedson Pires de Oliveira
Kenned de Souza Brandão • Maria das Graças Pereira Soares • Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos
Patrícia dos Santos Trindade • Railce da Silva Azevedo • Raymara Fonseca dos Santos
Rosana Ramos de Souza

REVISÃO TÉCNICA

Eixo 1 - Isaías dos Santos da Cunha · Eixo 2 - Amanda Mendes Soares
Eixo 3 - Jéssica Batista dos Santos e Raymara Fonseca dos Santos
Eixo 4 - Joneuber Reis de Vasconcelos e Kedson Pires de Oliveira

REVISÃO GERAL

Carlos Carvalho da Silva • Isaías dos Santos da Cunha • Kenned de Souza Brandão

REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Kenned de Souza Brandão

DIAGRAMAÇÃO

Joneuber Reis de Vasconcelos • Kenned de Souza Brandão

CAPA

Joneuber Reis de Vasconcelos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Memórias e vozes docentes no Baixo Amazonas [livro eletrônico] / organizadora Fernanda Priscila Alves da Silva. -- 1. ed. -- Parintins, AM : Coletivo Cine-Fórum, 2026.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-83315-19-9

1. Educação - Amazonas 2. Escolas do campo 3. Identidade cultural - Amazonas 4. Políticas públicas 5. Prática pedagógica 6. Professores - Formação 7. Relatos de experiências I. Silva, Fernanda Priscila Alves da.

26-409891.0 CDD-370.71098113

Índices para catálogo sistemático:

1. Baixo Amazonas : Professores : Formação : Educação 370.71098113

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

NOTA EDITORIAL

Esta obra reúne capítulos selecionados a partir das contribuições vinculadas ao Encontro das Licenciaturas do Baixo Amazonas - ELBA 2025, organizados em torno de eixos temáticos que refletem a proposta editorial da publicação. Os textos foram submetidos à seleção e preparação editorial, compondo uma coletânea dedicada à difusão do conhecimento científico, cultural e artístico e à promoção do diálogo entre diferentes perspectivas e áreas do saber.

LIVRO DIGITAL GRATUITO

Esta obra é de acesso aberto.
É permitida a reprodução parcial ou total desta obra,
desde que citada a fonte e autoria e respeitando
a Licença Cretive Commons indicada.

OPEN ACCESS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 06

01 MEMÓRIAS E IDENTIDADES DOCENTES 07

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA COMO FERRAMENTA DE FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE RURAL, CURRÍCULO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA DO CAMPO 08

À MESA COM AS CIÊNCIAS: ALIMENTAÇÃO, CULTURA E SUSTENTABILIDADE 17

EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE: DEBATES (IN)SURGENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PARFOR EM BORBA/AMAZONAS 24

ENTRE DESCONSTRUÇÕES E AFETOS: A BONITEZA DE TORNAR-SE PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA AMAZÔNIA 40

CONEXÕES ENTRE ESCOLA E TERRA: MEMÓRIAS, CULTURAS E INQUIETAÇÕES – UM ESTUDO COM A INTRODUÇÃO DA ARGILA EM DUAS ESCOLAS DE PARINTINS 49

A VOZ DA AMAZÔNIA EM SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA OFICINA “ÓRFÃO DAS ÁGUAS” NO PIBID 59

CHÁS PARA BEBER E CURAR: USOS E BENEFÍCIOS PARA A SAÚDE 67

DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE À REGÊNCIA DE CLASSE: APRENDIZAGENS E HORIZONTES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 74

PASTORINHAS DE PARINTINS: A HERANÇA CULTURAL VIVA DE DONA SILA MARÇAL 85

PINTANDO UM FUTURO VERDE: PORQUE O AMANHÃ NÃO ESTÁ À VENDA 92

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM ARTES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 100

NARRATIVAS DE SI EM TRAJETÓRIAS DE INGRESSANTES DO ICSEZ/UFAM 107

02 POLÍTICAS PÚBLICAS E AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES 113

LITERATURA INDÍGENA E A FORMAÇÃO DE LEITORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO 5° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 114

REFLEXÃO SOBRE AS CONDIÇÕES E PROBLEMÁTICAS DE INFRAESTRUTURA EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NAS PERIFERIAS 120

LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS: O PERFIL E A MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DO MUNICÍPIO DE PARINTINS QUE OPTAM POR INGRESSAR NO CURSO 126

FORMAÇÃO DOCENTE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA AMAZÔNIA: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS N° 10.639/2003 E N° 11.645/2008 NAS LICENCIATURAS DO ICSEZ/UFAM 137

03 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE 149

ANIMAÇÃO ARTESANAL NA AMAZÔNIA: PRÁTICAS DECOLONIAIS NO ENSINO DE ARTE 150

ENTRE O SONHO E A REALIDADE: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESTUDANTE DE PEDAGOGIA NOS DESAFIOS DE CONCILIAR TRABALHO E FORMAÇÃO ACADÊMICA 156

PRÁTICA COMUNICATIVA EM LÍNGUA INGLESA COM NATIVA NORTE-AMERICANA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO 164

CRIANDO LAÇOS E BRINQUEDOS: UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA 170

VIVÊNCIAS: UMA PRÁTICA INSPIRADORA DA LEITURA 177

WHATSAPP DOS ENCONTROS VOCÁLICOS 185

ÁLBUM DE FIGURINHAS DA LITERATURA 195

MÃE NATUREZA: QUESTÕES POLÍTICAS E SOCIAIS NAS LEITURAS DAS TOADAS DE BOI-BUMBÁ CAPRICHOSO E GARANTIDO 203

TRIBUNAL DE JUSTIÇA: ARGUMENTOS EM PAUTA 211

À MESA COM AS CIÊNCIAS: ALIMENTAÇÃO, CULTURA E SUSTENTABILIDADE 219

04 **DIFERENÇA, DIVERSIDADE E ACESSIBILIDADE NA PRÁXIS PEDAGÓGICA** 226

AMAZÔNIA EM AQUILOMBAMENTO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE RESISTÊNCIA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM PARINTINS, AM 227

ENTRE TRAÇOS E SABERES: OS GRAFISMOS SATERÉ-MAWÉ NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E INTERCULTURAL 237

GRAFITE COMO EXPRESSÃO ARTÍSTICA, EDUCATIVA E CONSCIÊNCIA SOCIAL: EXPERIÊNCIAS DE UMA OFICINA EM ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DE UMA PESQUISA SOBRE INTERVENÇÕES URBANAS EM PARINTINS (AM) 246

POR DETRÁS DAS MARGENS: ESPAÇOS DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO BAIXO AMAZONAS 253

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DO PROJETO DABACURI LITERÁRIO: EXPRESSÃO DA CULTURA INDÍGENA 264

RODAS INTERATIVAS AQUILOMBADAS: PROMOVENDO SAÚDE MENTAL EM ESCOLAS E UNIVERSIDADE DO BAIXO AMAZONAS 273

IDENTIDADE ÉTNICO - RACIAL E REFLEXÕES SOBRE RACISMO DE ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PARINTINS/UEA 283

O CONCEITO DE RAÇA E RACISMO DE ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PARINTINS/UEA 294

RELATO (AUTO) BIOGRÁFICO DE UM JOVEM NEGRO INGRESSANTE DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO INTERIOR DO AMAZONAS 303

SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS DO MOVIMENTO LGBTQIAPN+ EM PARINTINS/AM 310

APRESENTAÇÃO

Apresentar este e-book é, antes de tudo, reconhecer a potência do encontro. O Encontro das Licenciaturas do Baixo Amazonas – ELBA constitui-se como espaço de diálogo, partilha e produção de conhecimentos, reunindo experiências que emergem do cotidiano da formação docente no contexto amazônico. O encontro das águas, das matas e florestas. O encontro das vidas, memórias, vozes e educação tecida no interior do Amazonas.

Este e-book reúne textos, experiências, pesquisas, reflexões e práticas pedagógicas produzidos a partir das vivências de professores da educação básica, estudantes, educadores populares e docentes, compondo uma cartografia de saberes e experiências que atravessam a formação de professores e professoras no Baixo Amazonas.

Mais do que uma coletânea de produções acadêmicas, esta obra reúne vozes, memórias, experiências e diferentes modos de compreender a educação. Seus textos nos aproximam de realidades educativas diversas e nos convidam a pensar a formação docente a partir dos territórios onde ela acontece, reconhecendo que a universidade, a escola e a comunidade são espaços atravessados por histórias, culturas, identidades, diferenças e saberes.

Organizado em quatro eixos: Memórias e Identidades Docentes; Políticas Públicas e as Novas Diretrizes Curriculares na Formação Inicial e Continuada de Professores; Desafios e Possibilidades da Educação na Contemporaneidade; e Diferença, Diversidade e Acessibilidade na Práxis Pedagógica, o e-book expressa a multiplicidade de experiências que constituem os processos formativos nas licenciaturas no Baixo Amazonas.

Ao percorrer suas páginas, encontramos diferentes temas, sujeitos e experiências que revelam uma formação docente marcada pelo território amazônico e pelas questões que atravessam a educação contemporânea. São produções que nascem de inquietações, experiências vividas, pesquisas, projetos, estágios e práticas pedagógicas que encontram, na escrita, uma possibilidade de registro, reflexão e compartilhamento.

Nesse sentido, este e-book também é memória. Memória de um encontro, de trajetórias formativas e de experiências que não desejam permanecer apenas no lugar onde foram vividas. Ao serem narradas e compartilhadas, essas experiências passam a compor uma memória coletiva e podem provocar outros encontros, outras perguntas e novas possibilidades de pensar e fazer educação.

Assim, ELBA: entre memórias, vozes e territórios é uma obra que nasce do encontro e se abre ao diálogo. Um e-book que registra experiências, reconhece diferentes vozes e reafirma a formação docente como um processo vivo, construído nas relações entre universidade, escola, comunidade e território.

Mais do que encerrar uma experiência, esta publicação inaugura possibilidades. Possibilidades de continuar dialogando, pesquisando, narrando e produzindo conhecimentos a partir das realidades amazônicas.

Que este e-book possa guardar memórias, fazer ecoar vozes e abrir caminhos para novos encontros.

EIXO

01

MEMÓRIAS E IDENTIDADES DOCENTES

Este eixo tem como objetivo promover diálogos sobre memórias e reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores(as), assim como compartilhar experiências de práticas de ensino, relação com outros profissionais e coletivos de base profissional e construção das identidades docentes.

COORDENAÇÃO

Prof.ª Dra. Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos

Prof.ª Dra. Maria das Graças Pereira Soares

EIXO 01

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA COMO FERRAMENTA DE FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE RURAL, CURRÍCULO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA DO CAMPO

Daniel Silva dos Santos[1]
Gilberto Teixeira da Silva[2]

RESUMO

O artigo teve como fundamento os estudos sobre a gestão escolar democrática como um instrumento para o fortalecimento de identidade na escola do campo, na elaboração de projetos, currículo e práticas pedagógicas que valorizam a realidade local. O presente trabalho teve como objetivo geral aprofundar os conhecimentos sobre a construção e condução de projetos pedagógicos que reconhecem o território, a cultura e os sujeitos do campo. O trabalho discute o papel da gestão escolar frente às políticas que tendem a urbanizar as metodologias educacionais, desconsiderando as especificidades do campo, através da promoção de projetos educativos que envolvem a comunidade. A gestão escolar democrática, como ferramenta, fortalece e visibiliza a educação do campo como espaço legítimo de produção de conhecimento. A partir dessas reflexões, busca-se contribuir sobre a integração do currículo escolar com práticas contextualizadas, para a valorização da identidade rural e na construção de uma educação emancipadora, crítica e participativa.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Currículo, Projetos pedagógicos; Educação no Campo.

ABSTRACT

This article is grounded in studies on democratic school management as a tool for strengthening identity in rural schools through the development of projects, curriculum, and pedagogical practices that value local realities. The main objective is to deepen understanding of how to design and implement educational projects that recognize the territory, culture, and people of the countryside. The study discusses the role of school management in confronting policies that tend to urbanize educational methodologies, often disregarding the specificities of rural contexts. By promoting community-engaged educational projects, democratic school management reinforces and gives visibility to rural education as a legitimate space for knowledge production. These reflections aim to contribute to the integration of school curricula with contextualized practices, fostering the appreciation of rural identity and the construction of an emancipatory, critical, and participatory education.

Keywords: Democratic Management; Curriculum; Pedagogical Projects; Rural Education.

[1] Professor graduado em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), E-mail: danielsanthoz1998@gmail.com.

[2] Professor graduado pelo Normal Superior e Pedagogia do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: gilbertoteixeira078@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de análise documental a partir de descritos do Projeto Político Pedagógico, desenvolvido no período de junho a agosto de 2025, em uma Escola da rede pública municipal, localizada na zona rural do município de Parintins-AM. Neste eixo, considera-se importante enfatizar sobre a gestão escolar democrática da instituição que, tem se consolidado como um instrumento essencial para o fortalecimento da identidade rural na escola do campo, ao atuar diretamente na construção de projetos, currículo e práticas pedagógicas que respeitam e valorizam a realidade local.

Segundo Caldart (2000), a escola do campo deve ser construída a partir das experiências, saberes e lutas das comunidades, e não como uma simples adaptação da escola urbana. Ao integrar o currículo escolar com práticas contextualizadas, a gestão contribui para a valorização da identidade rural e para a construção de uma educação emancipadora, crítica e participativa. Galgar estas reflexões requer uma releitura das lutas e práxis envolvidas neste início.

A educação do campo é uma construção histórica que emerge das lutas dos movimentos sociais rurais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), sindicatos e comunidades rurais, que reivindicam uma educação voltada para suas realidades, culturas e modos de vida. Essa perspectiva rompe com a lógica urbana e homogeneizadora que historicamente marginalizou os sujeitos do campo.

A abordagem da educação do campo está enraizada na historicidade das lutas sociais e na construção de uma pedagogia que valoriza os saberes populares, os modos de vida do campo e suas territorialidades. Essa perspectiva rompe com os modelos urbanos impostos à educação rural, propondo metodologias que dialogam com as especificidades do campo e com os sujeitos que nele vivem.

Essa concepção de educação do campo, portanto, não apenas se fundamenta em princípios legais e teóricos, mas também se articula com os movimentos sociais e com a prática cotidiana das escolas rurais, buscando construir uma educação emancipadora, crítica e contextualizada.

Alves e Medeiros (2023) apontam que, embora haja avanços teóricos e legais, ainda persiste uma tendência de urbanização das metodologias educacionais aplicadas ao campo, reforçando a importância da gestão escolar democrática como ferramenta de resistência e transformação.

Para Arroyo (2011), essa visão sobre a gestão escolar, quando orientada por princípios democráticos, contribui para o reconhecimento dos sujeitos do campo como protagonistas do processo educativo, promovendo práticas que dialogam com suas identidades culturais e sociais. Nesse sentido, a gestão democrática não apenas organiza o funcionamento da escola, mas também potencializa sua função social como espaço de resistência e produção de saberes.

A gestão democrática, nesse contexto, atua como mediadora entre os marcos legais e a prática pedagógica, promovendo projetos que envolvem a comunidade, respeitam os tempos e espaços do campo e valorizam os saberes populares. Dessa forma, também lançamos olhares às diversas realidades que permeiam o ambiente escolar, onde observam-se as conjunturas cotidianas que contribuem para uma reflexão sobre as vivências entre a comunidade escolar.

Contexto Histórico do Educandário, Metodologia e o Panorama da Educação do/no Campo Local

A educação do campo, historicamente marcada por invisibilizações e pela reprodução de modelos urbanos, busca afirmar sua identidade própria, pautada nos saberes, valores e modos de vida das populações rurais. A pesquisa, de natureza qualitativa, com abordagem exploratória, deriva de um estudo de caso na Escola Municipal Cívico-Militar Tsukasa Uyetsuka, localizada na zona rural do município de Parintins, estado do Amazonas, à margem esquerda da estrada, via de acesso que liga a Comunidade Santa Maria às comunidades adjacentes. Distante da cidade de Parintins, aproximadamente 30 minutos de barco. O Educandário situa-se a 2 km do centro de Vila Amazônia, em área de assentamento. A comunidade no entorno da escola é constituída de famílias advindas de uma invasão (ocupação ilegal).

No contexto histórico deste educandário, enfatizam-se alguns acontecimentos que nortearam o surgimento da referida escola. Conforme o Projeto Político Pedagógico da escola. O primeiro educandário a funcionar em Vila Amazônia era intitulado "Escola Municipal Otávio Guedes de Araújo", inaugurada em 24 de março do ano de 1991, na gestão do Prefeito Gláucio Bentes Gonçalves (*In Memoriam*). Localizada na travessa "Ministro Cabreira", esquina com a Avenida José Maia, primeira rua da Comunidade.

No dia 13 de março de 2006, o ex-governador do Estado, Sr. Eduardo Braga, o ex-secretário de Educação do Estado, Gideão Amorim e o Prefeito da época, Frank Luiz da Cunha Garcia, e demais autoridades governamentais, presenciaram a inauguração da antiga Escola Agrícola, passando naquele momento, por meio do Decreto nº 070/2006 de 13 de Março de 2006, a se chamar Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka.

A instituição de ensino recebeu esse nome em homenagem ao Doutor Tsukasa Uyetsuka, pela sua magnífica influência como incentivador da educação no Amazonas. O mesmo chegou ao Brasil como diretor de uma universidade japonesa, a fim de contribuir e preparar jovens para o mercado de trabalho.

Este artigo assume uma abordagem qualitativa, visto que permite ao pesquisador o contato direto com os sujeitos, o ambiente e a situação pesquisada (Ludke; André, 1986, p. 11). Ela possibilita, ainda, o trabalho com o universo dos significados, crenças, percepções, sentimentos, valores, opiniões e atitudes dos sujeitos sociais e, assim, permitir compreender um nível de realidade que não pode ser quantificado (Minayo, 2010).

No primeiro momento foi realizada uma pesquisa bibliográfica, conforme os levantamentos das abordagens já desenvolvidas por outros pesquisadores, desse modo, assimilando conceitos e explorando os aspectos construídos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo (Gil, 2008).

No contexto da educação do/no campo local, segue-se tessituras que discorrem a realidade do educandário, pois, no princípio norteador do PPP escolar, a instituição requer busca a excelência na educação do campo, com base em novas metodologias, criatividade, trabalho em equipe e protagonismo, tendo como missão o fortalecimento da relação escola/família /comunidade, para o pleno desenvolvimento das potencialidades dos educandos, fazendo valer seus direitos, trabalhando com transparência e honestidade, garantindo a qualidade do Ensino.

Nesta análise, entende-se que os sujeitos que dela participam fazem parte de uma realidade social, econômica e cultural que deve ser construída histórica e socialmente, considerando-se a diversidade da sociedade vigente, a qual exige direcionamentos claros e objetivos que contraponham os conflitos gerados, visando combater o preconceito, homofobia, racismo, intolerância religiosa, o diálogo com o currículo oficial e seus parâmetros, a fim de construir uma sociedade igualitária e consciente dos direitos e deveres comunitários.

Para Rocha e Martins (2003), o território do campo, onde se produz a experiência seminal da educação do campo, é constituído na luta pela terra. E isso, a escola enfrenta nos últimos anos. Para tanto, mediante os desafios, o educandário mantém-se firme com os projetos pedagógicos na perspectiva de fortalecer o ensino voltado para esta modalidade.

A Gestão Democrática na Escola do Campo Frente às Políticas que Tendem a Urbanizar as Metodologias Educacionais

A Educação do Campo no Brasil é fruto de lutas históricas dos movimentos sociais rurais, que reivindicam uma escola que respeite os saberes, os modos de vida e as necessidades do campo. No entanto, políticas públicas educacionais frequentemente impõem metodologias urbanas, desconsiderando as especificidades em questão.

A gestão escolar assume papel estratégico, não apenas como instância administrativa, mas como espaço de construção de uma educação contextualizada, emancipadora, coletiva, de escuta e valorização sociocultural do campo.

Segundo Stefanello et al. (2022), a gestão democrática na educação do campo aproxima os aspectos escolares dos sociais e culturais dos sujeitos, e promove a participação da comunidade e o reconhecimento da diversidade rural como elemento estruturante do projeto pedagógico.

Essa perspectiva é reforçada por Pessoa e Barbosa (2016), que analisam a gestão escolar como ferramenta de enfrentamento às políticas educacionais que tendem a urbanizar as metodologias, desconsiderando as especificidades do campo. Neste contexto, enfatiza-se que a gestão da escola, ao promover práticas pedagógicas contextualizadas e projetos que emergem das necessidades locais, torna-se um eixo central na valorização da identidade rural e na construção de uma educação do campo crítica, emancipadora e comprometida com a transformação social.

A gestão democrática é prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei nº 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sendo entendida como a participação efetiva da comunidade escolar nas decisões pedagógicas, administrativas e financeiras.

Na escola do campo, essa gestão deve ser ainda mais sensível às realidades locais, promovendo o protagonismo dos sujeitos do campo, tais como agricultores, quilombolas, indígenas e ribeirinhos, visibilizados nesta localidade diante deste contexto educativo.

As políticas educacionais brasileiras, especialmente a partir dos anos 2000, passaram a adotar modelos padronizados de ensino, com foco em resultados mensuráveis e avaliações externas. Essa lógica, inspirada em modelos urbanos e empresariais, ignora as especificidades territoriais e culturais do campo.

Neste tópico, aborda-se uma reflexão sobre a gestão frente à urbanização das metodologias educacionais, que se manifestam em currículos descontextualizados, na formação contínua de docentes voltada para realidades urbanas, nas avaliações padronizadas que não consideram os saberes locais e na redução de investimentos nas

escolas do campo, onde se considera nuclear unidades escolares.

Freire (1996) argumenta que a gestão democrática na escola deve ser construída por meio do diálogo constante entre educadores e educandos, valorizando os saberes populares e promovendo uma educação libertadora.

QUADRO 1
Análise comparativa da escola urbana e rural diante aspectos discutidos.

ASPECTO	ESCOLA URBANA	ESCOLA DO CAMPO
Currículo	Padronizado, voltado para mercado	Contextualizado, voltado para o território
Gestão	Centralizada, técnico-administrativa	Participativa, comunitária
Formação docente	Voltada para grandes centros urbanos	Necessita formação específica para o campo
Avaliação	Padronizada (Prova Brasil, IDEB)	Deve considerar saberes locais
Relação com a comunidade	Distante, institucional	Próxima, afetiva e colaborativa

Autor: Elaborada pelos autores, 2025.

A construção de uma gestão democrática na escola do campo enfrenta desafios, onde enfatizam-se os aspectos em questão. Dessa forma observam-se algumas lacunas, tais como: a falta de formação específica para gestores e professores, a ausência de políticas públicas voltadas para o fortalecimento da Educação do Campo e a pressão por resultados padronizados que ignoram a diversidade territorial.

Por outro lado, há experiências exitosas que mostram que é possível construir uma escola do campo com gestão democrática, com os projetos de educação popular e comunitária, em escolas indígenas e quilombolas, e também em projetos de alternância pedagógica.

Gestão de Valorização e Fortalecimento da Identidade Rural, Caminhos para uma Educação Contextualizada

A gestão escolar, por vezes pautada por modelos urbanos e tecnocráticos, tende a invisibilizar a identidade rural, nesse sentido, torna-se urgente pensar uma gestão que valorize e fortaleça essa identidade, promovendo práticas pedagógicas que dialoguem com o território, a cultura e os sujeitos do campo.

Segundo Balbino et al. (2023), a escola no/do Campo é um dos lugares para o fortalecimento da identidade local, inclusive através de lutas, com as contribuições dos Movimentos Sociais, essenciais à valorização nesta perspectiva. Essa valorização passa pela construção de um projeto político-pedagógico que reflita os valores, as relações, as tradições e os desafios da vida rural.

A identidade rural escolar está profundamente ligada ao território, à cultura e às práticas sociais dos comunitários. Ela se expressa na linguagem, nas festas populares, nas formas de trabalho e nas relações da comunidade escolar de modo geral. A escola, como espaço de formação, deve conseguir reconhecer e incorporar essas dimensões.

Sant Ana (2023) afirma que a Educação do Campo reconhece e fortalece a identidade dos estudantes como agentes de transformação, tanto em seu meio quanto na sociedade num todo. Essa perspectiva rompe com a visão assistencialista e promove uma educação emancipadora, que valoriza o protagonismo dos sujeitos em questão.

O desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas, afetivas, coletivas e democráticas do educando se dá por meio da aprendizagem de saberes e modos de ação, a fim de que se transforme em cidadãos ativos no meio em que vivem.

Neste sentido, a educação exerce papel fundamental, organizativo e formativo em qualquer sociedade, é uma "expressão cultural sempre presente na história" e é por meio dos processos educativos e democráticos que se constroem objetivos em busca de conquistas.

Para que isso possa acontecer, a Constituição Federal Brasileira, em seu Artigo 206, inciso VI, trata da importância da "gestão democrática do ensino público", colocando como obrigatória em todo e qualquer órgão público de educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 ressalta e estabelece que as escolas precisam ser organizadas e administradas nos princípios da Gestão Democrática (Brasil, 1996).

Dentre estas concepções, podemos destacar que o processo de criação do projeto político-pedagógico deve considerar a compreensão das relações interpessoais da organização e de todas as funções desempenhadas por todos os membros que realizam suas tarefas, incluindo colaboradores, docentes e gestores, entendendo essa instituição como um ambiente dinâmico e participativo.

Freire (1996) defende que a educação deve partir da realidade dos educandos, do valor de seus saberes e da promoção de uma leitura crítica do mundo. Essa abordagem é essencial para fortalecer a identidade rural na escola.

Nesta perspectiva é que o Projeto Político Pedagógico (PPP) deve ser elaborado corretamente para permitir que os envolvidos tenham consciência de seu caminhar, interfiram nos limites, aproveitem as potencialidades e resolvam as dificuldades detectadas com melhor qualidade e aberto para uma sociedade em constante mudança, na contribuição do desenvolvimento global do educando, na sua identidade e autonomia baseada em valores e respeito ao seu território.

Caldart (2004) propõe que a Educação do Campo deva ser construída a partir da pedagogia do território, onde o espaço geográfico e cultural são elementos estruturantes do currículo e da gestão escolar.

Para isso ocorrer, a gestão precisa ter um bom planejamento, realizando suas metas e objetivos com uma sistematização clara e definida, tornando-se mais eficaz.

QUADRO 2

Tabela Comparativa: Gestão Escolar Convencional / Identitária do Campo.

ASPECTO	GESTÃO ESCOLAR CONVENCIONAL	GESTÃO IDENTITÁRIA RURAL
Currículo	Padronizado e urbano	Contextualizado e territorial
Participação da comunidade	Limitada	Ativa e protagonista

Formação docente	Genérica e urbana	Específica para o campo
Relação com o território	Desconectada	Integrada às práticas locais
Valorização cultural	Marginalizada	Central no processo pedagógico
Projeto político-pedagógico	Técnico e normativo	Coletivo e culturalmente situado

Autor: Elaborada pelos autores, 2025.

Com base nessas afirmações, o plano de gestão tem por finalidade promover uma escola democrática e comprometida com o ensino-aprendizagem, onde os envolvidos compreendam e assumam o seu papel como corresponsáveis no processo educativo, qualificado e integral, embasado em princípios e valores, onde prima-se pela inovação do ensino com caráter de emancipação humana intersubjetiva, com nova base para o mundo de avanços tecnológicos, nova estrutura organizacional na gestão escolar e gestores com novas aptidões cognitivas e atitudinais.

Arroyo (2007) argumenta que a escola deve ser um espaço de reconhecimento das múltiplas identidades dos sujeitos, especialmente daqueles que são historicamente inferiorizados em seus territórios.

A gestão escolar voltada para a valorização e o fortalecimento da identidade rural é um ato político de resistência e afirmação. Sua contribuição para o galgar de uma educação contextualizada rompe com a lógica homogeneizadora das políticas educacionais urbanas e promove uma educação que reconhece os sujeitos do campo como produtores de saber e cultura.

De acordo com estes apontamentos, é necessário investir em formação, participação e currículo contextualizado, na construção de uma escola que seja, de fato, do e para o campo.

Currículo e Projetos no Reconhecimento dos Saberes e Práticas da Comunidade Escolar

O currículo escolar, tradicionalmente concebido como um conjunto de conteúdos normativos, é ressignificado por educadores e pesquisadores que defendem uma abordagem mais contextualizada e participativa.

Para Santos e Vasconcelos (2024) o currículo escolar constitui-se em um instrumento educacional que orienta o tipo de cidadão que se pretende formar para uma determinada sociedade. Desse modo, reflete-se o que é proposto no currículo escolar predominante, onde é distribuído por disciplinas, organizado de forma fragmentada, conhecido como currículo prescritivo, normativo e regulador.

Mpanda (2022), destaca que a inserção de conteúdos de interesse da comunidade no currículo depende da articulação entre professores e famílias, bem como da definição de metodologias participativas.

Nesse sentido, os projetos pedagógicos que reconhecem os saberes e práticas da comunidade escolar tornam-se ferramentas fundamentais para promover uma educação significativa, democrática e culturalmente situada.

A escola, como espaço de formação humana, deve dialogar com os conhecimentos produzidos fora de suas paredes, valorizar as experiências dos estudantes, suas famílias

e o território em que está inserida. Essa perspectiva rompe com a lógica transmissiva e abre espaço para uma construção coletiva do conhecimento.

QUADRO 3

Tabela Comparativa: Currículo Tradicional e o Currículo Integrado à Comunidade

ASPECTO	CURRÍCULO TRADICIONAL	CURRÍCULO INTEGRADO À COMUNIDADE
Fonte de saberes	Conteúdos normativos e acadêmicos	Saberes escolares e comunitários
Participação da comunidade	Limitada	Ativa e colaborativa
Metodologia	Expositiva e conteudista	Investigativa e dialógica
Relação com o território	Desconectada	Contextualizada e situada
Protagonismo estudantil	Passivo	Ativo e investigativo

Autor: Elaborada pelos autores, 2025.

Os projetos pedagógicos, quando bem articulados, tornam-se pontes entre o saber acadêmico e o saber vivido, promovendo uma educação mais justa, significativa e enraizada no território. As práticas pedagógicas devem considerar os saberes curriculares como construções coletivas, que emergem da interação entre escola e comunidade (Bianchessi, 2020).

Com o intuito de fortalecer o ensino-aprendizado, a escola desenvolve projetos que abordam temas como leituras, cálculos matemáticos, meio ambiente, valorização cultural e direitos humanos, onde destacam-se: o Projeto “Embalendo” e o Projeto Soletrando “Leitura na ponta da língua, escrita na ponta do lápis”. Projeto “Meio ambiente e o Projeto de História “Mobilidade Urbana: espaços Históricos e Culturais”. Ações pedagógicas que buscam despertar nos discentes a importância de fazer pesquisas e utilizar palavras do seu contexto familiar e local, onde se favorece a construção identitária dos estudantes e ampliam sua capacidade de produzir conhecimento a partir de suas vivências. (Félix, 2022).

Desse modo, considera-se o reconhecimento dos saberes e práticas na comunidade escolar através dos projetos pedagógicos, onde os alunos são instigados no uso de palavras, expressões, histórias e práticas culturais presentes em sua comunidade, como vocabulário típico, nomes de plantas, receitas, cantigas, lendas, modos de trabalho, tradições culturais, festas populares e conhecimentos ancestrais, onde ganham espaço e legitimidade, articulados às disciplinas como ferramenta de pertencimento e valorização do território.

REFERÊNCIAS

ALVES, Andréia Vicência Vitor; MEDEIROS, Andrêssa Gomes de Rezende. **A gestão educacional nos planos de educação: do nacional ao municipal.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 15, n. esp. 1, 2020. Disponível em: http://www.revistaIberoamericanadeestudosemeducacao.com. Acesso em: 20 ago. 2025.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis: Vozes, 2011.

BALBINO, Elizangela dos Santos et al. **Escola do/no campo: oportunidades para o fortalecimento da identidade do sujeito campesino.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2023. Anais [...]. 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023.com.br. Acesso em: 15 ago. 2025.

BIANCHESSI, Cleber (org.). **Práticas pedagógicas e saberes curriculares: experiências, desafios e conquistas.** Curitiba: Bagai, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso.** Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 7-24, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem-terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2000.

FÉLIX, Gisvaldo da Cunha. A **cultura local no contexto escolar: prática pedagógica interdisciplinar possível.** Revista Educação Pública. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br. Acesso em: 15 ago. 2025.

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

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MPANDA, Verónica Joaquim Sibinde. **Integração curricular dos saberes locais: relação escola-comunidade local.** Revista Njinga & Sepé, 2022.

PESSOA, Jany Raquel de Oliveira; BARBOSA, Nildelane da Silva. **Gestão escolar na educação do campo.** João Pessoa: UFPB, 2016.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANT'ANA, Helena Amaral. **A educação do campo como espaço de aprendizagem coletiva, resistência e fortalecimento identitário.** Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br. Acesso em: 19 ago. 2025.

SANTOS, Daniel Silva dos; VASCONCELOS, Corina Fátima Costa. **Currículo e literatura infantil amazonense: um diálogo intercultural no processo ensino-aprendizagem das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia, Universidade Federal do Amazonas, Parintins, 2024. Disponível em: https://riu.ufam.edu.br/. Acesso em: 29 ago. 2025.

STEFANELLO, Flávia; JUNGES JUNIOR, Mario Luiz; VIEIRA, Josimar de Aparecido. **Educação do campo: singularidades da gestão democrática no espaço escolar.** Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, 2022.

EIXO 01

À MESA COM AS CIÊNCIAS: ALIMENTAÇÃO, CULTURA E SUSTENTABILIDADE

Rosa Mery Oliveira e Oliveira[1]
Maria de Nazaré Moreira do Nascimento [2]
Ionice Glória de Souza [3]
Antônio Lucas Barbosa Batalha[4]

RESUMO

Este trabalho apresentou o projeto interdisciplinar "À mesa com as ciências: alimentação, cultura e sustentabilidade", desenvolvido na Escola Estadual Álvaro Maia com estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. O objetivo foi explorar as relações entre conhecimento científico, cultura alimentar brasileira e sustentabilidade no contexto escolar. A fundamentação baseou-se nas diretrizes do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), abordando o desperdício de alimentos e seus impactos socioambientais. A metodologia adotou abordagem investigativa e prática, articulando Língua Portuguesa, Ciências Naturais, Arte e Matemática. Foram realizadas atividades como a "Estação de Saberes", análise estatística do desperdício e construção de uma composteira. Os resultados indicaram redução do descarte de alimentos, valorização das matrizes culturais indígena, africana e europeia e fortalecimento da cidadania ambiental. Concluiu-se que a alimentação escolar pode promover educação ambiental e participação comunitária.

Palavras-chave: Sustentabilidade; Educação Alimentar; Interdisciplinaridade; Desperdício; Merenda Escolar.

ABSTRACT

This paper presents the interdisciplinary project "At the Table with Science: Food, Culture, and Sustainability," developed at the Álvaro Maia State School with students in grades 6 through 9. The objective was to explore the relationships between scientific knowledge, Brazilian food culture, and sustainability within the school setting. The project was grounded in the guidelines of the National School Feeding Program (PNAE) and the United Nations (UN) Sustainable Development Goals (SDGs), addressing food waste and its socio-environmental impacts. The methodology employed an investigative and hands-on approach, integrating Portuguese Language, Natural Sciences, Art, and Mathematics. Activities included the "Knowledge Station," statistical analysis of food waste, and the construction of a composting unit. Results indicated a reduction in food waste, an appreciation of Indigenous, African, and European cultural roots, and a strengthening of environmental citizenship. The study concluded that school meals can foster environmental education and community participation.

Keywords: Sustainability. Food Education. Interdisciplinarity. Waste. School Meals.

[1] Professora da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC/AM). E-mail: rosa.e.oliveira@prof.am.gov.br.

[2] Professora Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC/AM).

[3] Professora da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC/AM). E-mail: ionicegloria@gmail.com.

[4] Professor e Pedagogo da Secretaria Municipal de Educação de Barreirinha (SEMED). E-mail: antoniolucas.luke77@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

O projeto interdisciplinar "À Mesa com as Ciências: Alimentação, Cultura e Sustentabilidade" emergiu como uma resposta pedagógica e cidadã aos desafios contemporâneos observados no ambiente educacional da Escola Estadual Senador Álvaro Maia, localizada no município de Parintins, Amazonas. Implementado durante o segundo bimestre do ano letivo de 2025, o trabalho propôs uma reflexão profunda sobre o ato de alimentar-se, deslocando-o da esfera estritamente biológica para o centro de um debate que envolveu dimensões antropológicas, ambientais e matemáticas. A iniciativa foi direcionada aos estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e visou desconstruir a invisibilidade do percurso do alimento, desde a sua produção agrícola até o momento em que chegava ao prato do aluno, evidenciando as intrincadas redes de interdependência que sustentam a vida humana no planeta.

A justificativa desta pesquisa-ação ancorou-se na premissa de que a alimentação é, primordialmente, uma expressão robusta da identidade cultural. A formação da culinária nacional brasileira resulta de um hibridismo histórico entre as matrizes indígena, africana e europeia. No entanto, no ambiente escolar, esse patrimônio cultural frequentemente cedia espaço à desconexão e ao desperdício. A merenda escolar, regida pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) nos termos da Lei 11.947/2009, não devia ser encarada meramente como um mecanismo de saciedade temporária, mas sim como uma extensão do currículo e um espaço contínuo de aprendizagem. Estudantes bem nutridos apresentam índices expressivamente melhores de foco, retenção cognitiva e engajamento psicossocial, elementos vitais para a eficácia do ensino-aprendizagem.

A problemática que impulsionou este trabalho residiu na observação empírica de um alto índice de desperdício da merenda escolar diária. O descarte de alimentos não consumidos transcendia a perda econômica imediata; representava um severo impacto ambiental consubstanciado no desperdício de água potável, energia, força de trabalho agrícola e desgaste do solo, culminando na emissão de gases de efeito estufa em aterros sanitários.

Diante desse cenário paradoxal — onde recursos públicos e naturais eram descartados em um contexto global de insegurança alimentar —, a escola assumiu a responsabilidade de intervir. A questão central a ser respondida foi: como o engajamento interdisciplinar e a valorização das matrizes socioculturais podem mitigar o desperdício de alimentos na escola, promovendo simultaneamente o letramento científico e a cidadania ecológica?

Neste sentido, a proposta alinhou-se de maneira rigorosa aos preceitos dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). Especificamente, as ações projetadas atuaram diretamente sobre o ODS 2 (Fome Zero e Agricultura Sustentável), o ODS 3 (Saúde e Bem-Estar), o ODS 4 (Educação de Qualidade) e, crucialmente, o ODS 12 (Consumo e Produção Responsáveis).

Através de uma rede integrada de saberes, envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências Naturais, Matemática e Arte, o projeto transformou os estudantes em pesquisadores de suas próprias realidades, capacitando-os a analisar nutricionalmente os insumos, calcular desperdícios diários, investigar plantas medicinais amazônicas e atuar como vetores de conscientização ambiental em suas comunidades.

Ademais, foi imperativo reconhecer que a relação dos discentes com o alimento obedecia frequentemente a uma lógica cognitiva não linear, onde influências

midiáticas, pressões sociais, regionalismos e memórias afetivas se entrelaçavam de maneira complexa e fluida. Compreender o ecossistema alimentar escolar exigiu uma abordagem pedagógica que abraçasse essa multiplicidade de fatores simultâneos, permitindo que os alunos fizessem conexões em rede entre o que consumiam, como se sentiam fisicamente e os impactos globais gerados por suas microdecisões.

Essa dinâmica multifacetada transformou a merenda de um simples evento nutricional padronizado para um momento de intensa troca analítica e social, onde a sala de aula se expandiu organicamente para o refeitório, acolhendo as diversas formas de processar e significar a realidade ao redor.

2 METODOLOGIA

O projeto foi arquitetado em fases complementares, iniciando-se por atividades teóricas e culminando em imersões práticas. O desenho curricular foi adaptado da seguinte maneira: Arte: o componente artístico assumiu o papel de resgatar e materializar a estética e a ancestralidade alimentar. Os estudantes conduziram um vasto levantamento iconográfico e cultural sobre os ingredientes e temperos basilares das três matrizes formadoras do Brasil. A metodologia prática envolveu a criação de mandalas vegetais, composições visuais com folhas prensadas, sementes nativas e galhos, além da elaboração de um painel coletivo no 6º ano, onde tintas naturais extraídas de vegetais (como urucum e açafrão) substituíram pigmentos sintéticos. Essa etapa reforçou a capacidade de simbolização dos alunos, atrelando a ecologia à sensibilidade estética.

Matemática ("Boa temática" na Cozinha): as turmas do 6º e 7º ano utilizaram a gastronomia como laboratório de raciocínio lógico-matemático. O ensino de frações ocorreu através do escalonamento de receitas culinárias tradicionais. A regra de três simples foi aplicada na gestão e distribuição de merenda para diferentes contingentes populacionais do ambiente escolar. Além disso, introduziu-se o letramento estatístico profundo: os alunos realizaram a pesagem sistemática das sobras de alimentos rejeitados (desperdício) durante o recreio matutino, transpondo esses dados para gráficos de barras e setores. As turmas também analisaram planilhas de custos, debatendo o valor financeiro do alimento desperdiçado frente ao orçamento repassado pelo FNDE/PNAE.

Ciências Naturais: o laboratório analítico e a horta escolar foram os palcos deste componente. No 6º ano, focou-se nos impactos ecológicos da cadeia produtiva, abordando a emissão de carbono, o ciclo da água na agricultura e a importância de transições agroecológicas. Estudou-se detalhadamente a bioquímica nutricional, dissecando as funções fisiológicas dos macronutrientes (proteínas, lipídios, carboidratos) e micronutrientes presentes no cardápio escolar diário. No 7º ano, os discentes realizaram um inventário etnobotânico, pesquisando e classificando plantas de interesse econômico e alimentar, com forte ênfase nas propriedades terapêuticas e medicinais da flora amazônica local. Como intervenção direta, planejou-se a construção e manejo de uma composteira orgânica, fechando o ciclo do descarte ao transformar restos de frutas e verduras em adubo rico para o jardim escolar.

Língua Portuguesa: a mobilização linguística, concentrada nas turmas do 8º ano, objetivou o refinamento da capacidade argumentativa e interpretativa. Trabalhou-se a distinção rigorosa entre fato (dados sobre fome e desperdício) e opinião, utilizando artigos científicos e reportagens. Os estudantes produziram textos dissertativo-argumentativos, relatos de experiência baseados nas entrevistas com a gestão escolar e merendeiras, e estruturaram o gênero textual 'receita' com precisão gramatical. A oralidade foi avaliada através de debates formais sobre o consumo consciente e na

apresentação dos dados das pesquisas.

Complementarmente, foram estruturadas "Ações Práticas", incluindo a Estação de Saberes, composta por ciclos de palestras com nutricionistas, agrônomos especialistas em agricultura familiar e representantes do Instituto de Proteção Ambiental do Amazonas (IPAAM). Os alunos do 9º ano protagonizaram o Dia da Merenda Consciente, espalhando intervenções textuais e provocações pelos refeitórios (e.g., "O futuro começa no prato"). A culminância estabelecida foi a Feira de Saberes, Cores e Sabores, um evento integrador aberto à comunidade com exposições sensoriais, degustação orientada e apresentações folclóricas.

Aspectos Financeiros do Projeto

A exequibilidade deste projeto interdisciplinar fundamentou-se em uma gestão de recursos compartilhada entre a escola, colaborações da Associação de Pais, Mestres e Comunitários (APMC) e parcerias institucionais. A fim de manter a transparência e aplicar o conceito matemático de custeio estruturado na prática, consolidou-se a matriz financeira descrita na Tabela 1. Os valores abaixo demonstraram que, com um planejamento adequado, intervenções pedagógicas de alto impacto exigem investimentos plenamente viáveis e majoritariamente focados na aquisição de insumos estruturais básicos e elementos para as exposições finais.

3 RESULTADOS

A execução da proposta "À Mesa com as Ciências" repercutiu substancialmente no cotidiano escolar, produzindo dados observáveis e promovendo uma profunda reestruturação na forma como a comunidade lida com a alimentação. Os desdobramentos deste processo investigativo foram categorizados a seguir.

Redução Mensurável do Desperdício Alimentar

A ação de monitoramento diário conduzida pelas turmas de Matemática revelou-se o vetor mais pragmático de transformação comportamental. A balança deixou de ser um conceito abstrato para se tornar o juiz diário do comportamento coletivo. Ao longo do bimestre, observou-se uma redução empírica, gradativa e sistêmica do volume de sobras nos pratos após a implementação das mensagens de impacto nos refeitórios ("Desperdiçar é jogar fora mais que comida"). A visualização gráfica desses dados, plotada semanalmente nos murais escolares, provocou um fenômeno de autocontrole social entre os pares, onde os próprios estudantes passaram a policiar o excesso nas porções solicitadas.

Letramento Científico e o Ciclo Orgânico (Compostagem)

Na dimensão das Ciências Naturais, os alunos ultrapassaram o papel de receptores passivos para tornarem-se agentes do ciclo biogeoquímico. A implantação da composteira solucionou a destinação das cascas e talos não aproveitáveis oriundos da cozinha escolar. O projeto promoveu a compreensão palpável de que o fim da cadeia de consumo alimentar é o início de um novo ciclo de vida, através da geração de adubo orgânico de altíssima qualidade biológica. O interesse pelas plantas de matriz medicinal e econômica estimulou o reconhecimento e a valorização do conhecimento empírico, muitas vezes herdado das avós e da comunidade local, harmonizando saberes ancestrais e o método científico acadêmico.

A observação diária da composteira funcionou como um verdadeiro laboratório dinâmico de ecologia sistêmica. Os estudantes puderam registrar, de forma tangível, múltiplas variáveis simultâneas, como temperatura interna, umidade retida e a proliferação acelerada de microrganismos decompositores. Compreenderam, assim, a biologia não como uma ciência estática de livro didático, mas como uma rede interconectada e pulsante de reações. Esse acompanhamento contínuo foi fundamental para quebrar a visão imediatista que alicerça o consumo moderno, instigando uma paciência investigativa profunda e a clareza de que os processos de regeneração da Terra possuem seu próprio ritmo, um contraponto pedagógico extremamente valioso à cultura do descarte rápido.

Criatividade e Representação Artística de Conceitos Ambientais

O estímulo à criatividade permitiu que os alunos utilizassem a arte como uma linguagem poderosa para comunicar conceitos ambientais complexos de maneira lúdica e visualmente impactante. Através das oficinas de pintura e criação de figurinos com materiais recicláveis, os discentes simbolizaram a beleza dos biomas brasileiros e os riscos que os ameaçam, transformando resíduos em expressões de resistência e beleza.

A capacidade de representar o mundo natural através da arte não apenas ampliou o repertório imagético dos alunos, mas também facilitou a compreensão de temas científicos que antes pareciam abstratos. As produções artísticas revelaram um alto nível de simbolismo, demonstrando que o "Pintando um Futuro Verde" cumpriu seu papel de unir a estética à consciência crítica, transformando a arte em uma ferramenta de transformação social.

Resgate Identitário e Reconhecimento Cultural

O aprofundamento investigativo nas disciplinas de Arte e Língua Portuguesa provocou um intenso reconhecimento das raízes socioculturais que compõem a identidade parintinense e amazônida. O estudo sobre a farinha, o tucupi, e as especiarias europeias e africanas deixou claro que a culinária é um texto vivo, um documento histórico ingerido diariamente. A culminância na "Feira de Saberes, Cores e Sabores", que priorizou uma estética isenta de plásticos (zero balões), utilizando palmeiras e arranjos locais, ratificou a capacidade criativa dos discentes em produzir beleza sustentável. As manifestações folclóricas, como o carimbó e as toadas, cimentaram a ponte entre a nutrição biológica e a nutrição do espírito cultural da juventude.

Engajamento e Repercussão Comunitária

O projeto expandiu os muros da escola. A integração de agricultores familiares, agrônomos do Instituto Federal do Amazonas, nutricionistas da SEDUC e a equipe do IPAAM horizontalizou o diálogo educacional. O momento das entrevistas conduzidas com a equipe de merendeiras concedeu a essas profissionais um status de educadoras transversais, valorizando imensamente o labor do preparo diário do alimento. Os alunos assumiram a postura de multiplicadores e agentes de mudança, levando as reflexões dos ODS para as mesas de jantar de suas próprias residências.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação do projeto "A Mesa com as Ciências: Alimentação, Cultura e

Sustentabilidade" confirmou de maneira inequívoca o potencial transformador da pedagogia baseada em projetos transversais. Ficou evidente que o tratamento estanque e disciplinar das ciências empobrece a visão de mundo do discente; em contrapartida, quando Língua Portuguesa, Matemática, Arte e Ciências uniram forças para elucidar uma problemática local, o aprendizado adquiriu significado real, duradouro e emancipador. O estudante deixou de decorar fórmulas e regras gramaticais de modo alienado para aplicá-las em prol da resolução de um problema crônico de sua comunidade escolar: desperdício.

Outro aspecto de suma importância revelado pelo projeto foi a capacidade de adaptação e a fluidez do raciocínio dos estudantes quando estimulados por metodologias ativas. Ao invés de serem forçados a seguir um único caminho linear de raciocínio, eles foram incentivados a construir mapas mentais ramificados, conectando organicamente a precisão matemática das frações à complexidade da bioquímica da digestão e às profundas cicatrizes da história colonial do Brasil. Essa teia dinâmica de saberes consolidou um perfil de aluno muito mais questionador, adaptável e nitidamente menos suscetível à alienação promovida pelo consumo desenfreado e irresponsável de recursos naturais.

Ademais, ao mergulhar nas matrizes culturais da alimentação, o projeto ofereceu aos jovens da Escola Estadual Senador Álvaro Maia as ferramentas necessárias para não apenas compreender, mas se orgulhar de sua ancestralidade. Reconhecer a inteligência ecológica presente nos modos de cultivo indígenas ou na culinária de resistência de matriz africana foi um ato de profunda justiça histórica promovida no ambiente formal de ensino.

Por fim, as metas atreladas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável demonstraram-se factíveis quando traduzidas para a realidade microestrutural da escola. A redução documentada do descarte no refeitório, a inauguração da composteira e o desenvolvimento do letramento financeiro e estatístico formaram cidadãos mais conscientes da finitude sistêmica do planeta Terra. Concluiu-se que projetos dessa envergadura são vitais para reafirmar a instituição escolar não como um mero repassador de conteúdos, mas como um autêntico laboratório de cidadania planetária, provando que o futuro e a preservação do amanhã começam irrevogavelmente pelo prato que servimos hoje.

REFERÊNCIAS

ABBATE, F. M.; ALBUQUERQUE, M. B. B. **Cultura alimentar indígena e os cuidados da cunhã, trocas culturais e educação não escolar na Amazônia colonial.** Revista Brasileira de História da Educação, v. 24, e340, 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE nº 2, de 10 de março de 2023. Altera a Resolução CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar — PNAE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 mar. 2023.

FAIP. **Revista Científica de Ciências Aplicadas da FAIP.** [Local de publicação]: FAIP, 2025.

SILVA, Paula Pinto e. **Farinha, feijão e carne-seca: um tripé culinário no Brasil colonial.** São Paulo: Editora Senac, 2005.

EIXO 01

EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE: DEBATES (IN)SURGENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PARFOR EM BORBA/AMAZONAS

Fernanda Priscila Alves da Silva[1]
Rosinelma Nascimento da Silva[2]
Sebastiana da Silva Ferreira[3]

RESUMO

Este artigo analisa a importância do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na formação docente no contexto amazônico, com foco na turma de Pedagogia da UFAM em Borba/AM. O estudo objetiva refletir sobre as contribuições da educação em direitos humanos e diversidade para a formação de professores. Fundamenta-se em pesquisa qualitativa, de abordagem narrativa e (auto)biográfica, articulada à hermenêutica crítica. A metodologia envolveu levantamento bibliográfico sobre o PARFOR na Amazônia e análise das narrativas de duas professoras em formação, participantes da disciplina Educação, Direitos Humanos e Diversidade, ministrada em 2022. Os resultados evidenciam que as experiências formativas favoreceram a reflexão crítica sobre desigualdades, preconceitos, diversidade cultural e direitos historicamente negados. Conclui-se que o PARFOR, ao promover o acesso à educação superior pública no interior do Amazonas, constitui espaço de transformação social, valorização das vozes docentes e construção de práticas educativas democráticas, inclusivas e contracoloniais.

Palavras-chave: PARFOR; Formação de professores; Direitos humanos; Diversidade; Amazônia.

ABSTRACT

This article analyzes the importance of the National Plan for the Training of Basic Education Teachers (PARFOR) regarding teacher training in the Amazonian context, focusing on the Pedagogy cohort at UFAM in Borba, Amazonas. The study aims to reflect on the contributions of human rights and diversity education to teacher training. It is grounded in qualitative research using a narrative and (auto) biographical approach, linked to critical hermeneutics. The methodology involved a literature review on PARFOR in the Amazon and an analysis of the narratives of two trainee teachers participating in the "Education, Human Rights, and Diversity" course taught in 2022. The results show that these training experiences fostered critical reflection on inequalities, prejudice, cultural diversity, and historically denied rights. The study concludes that PARFOR—by promoting access to public higher education in the interior of Amazonas—serves as a space for social transformation, the valuing of teachers' voices, and the construction of democratic, inclusive, and counter-colonial educational practices.

Keywords: PARFOR; Teacher training; Human rights; Diversity; Amazon.

[1] Doutora em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, UNEB, Campus I. Docente, Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) E-mail: feracatejo2@gmail.com.

[2] Acadêmica do curso de Pedagogia (PARFOR) na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: rosinelmanascimento54@gmail.com

[3] Acadêmica do curso de Pedagogia (PARFOR) na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: Sebastianaferreira18@icloud.com

1 INTRODUÇÃO

A temática sobre formação de professores tem sido discutida no Brasil por diversos autores e autoras (Gatti, 2010; Nóvoa, 2012; Marli *et al.*, 1999; Saviani, 1999), demonstrando um debate cada vez mais necessário e importante no campo da educação. Desde a reforma das licenciaturas em 1986, durante a Reforma Universitária - Lei nº 5.540; tal debate aponta a intensificação acerca da importância da formação de professores, visando maior qualificação destes profissionais da educação no acompanhamento dos processos educacionais, considerando sobretudo os desafios da educação na contemporaneidade. De acordo com Oliveira, Borges, Silva e Nascimento (2022), as Políticas Públicas para a formação docente devem "considerar as características que envolvem todas as regiões do Brasil, levando em conta a cultura, a língua, os costumes, os instrumentos disponíveis, as condições climáticas, os povos originários" (p. 81).

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o decreto de nº 7.415/10 institui a política nacional de formação dos profissionais da educação básica, que dispõe sobre o programa de formação inicial em serviço dos profissionais da educação básica dos sistemas de ensino público, e dá outras providências. Segundo o Art. 62 da LDBEN "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério".

Em 2009, através do Decreto Federal nº 6.755, o Ministério da Educação (MEC) instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, organizando a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada (Brasil, 2009). Neste processo, o PARFOR foi construído tendo como perspectiva a promoção e oferta de educação superior gratuita para professores da educação básica que já se encontram em exercício profissional em seus territórios e realidades. Seus objetivos são:

> Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício nas redes públicas de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes LDB; Promover a articulação entre as instituições formadoras e as secretarias de educação para o atendimento das necessidades de formação dos professores, de acordo com as especificidades de cada rede. Contribuir para o alcance da meta 15 do PNE, oferecendo aos professores em serviço na rede pública, oportunidade de acesso à Formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; Incentivar o desenvolvimento de propostas formativas inovadoras, que considerem as especificidades da formação em serviço para professores da educação básica, buscando estratégias de organização de tempos e espaços diferenciados que contemplem esses atores; Estimular o aprimoramento dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas, tendo

> por base as experiências observadas nas turmas especiais implementadas (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2021).

Neste artigo propomos tecer uma discussão sobre a importância do PARFOR na formação de professores imersos no interior do Amazonas. Para tanto, consideramos nesta discussão três pontos importantes, a saber: o primeiro ponto a ser considerado é a própria formação de professores a partir do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o processo de construção desta política, seus objetivos e desafios desde o contexto amazônico. O segundo ponto a ser debatido nesta discussão se refere à reflexão sobre Direitos Humanos e Diversidade no âmbito da educação, sobretudo na formação de professores que participam do PARFOR, e, por fim, o terceiro ponto implica em considerar duas vozes de professoras em formação, participantes do PARFOR na cidade de Borba/ AM. Estas vozes, também autoras deste texto, apontam alguns elementos acerca da importância do estudo de Educação, Direitos Humanos e Diversidade na formação do PARFOR.

O artigo surge de uma inquietação das discentes e de suas vozes, e da docente responsável por ministrar a disciplina Educação, Direitos Humanos e Diversidade no PARFOR, no ano de 2022, na cidade de Borba/AM. Trata-se de um estudo centrado na abordagem qualitativa, com pesquisa narrativa, sob o olhar do método da pesquisa (auto)biográfica em educação, hermenêutica crítica no que tange à problematização, coleta e análise de dados.

A temática central deste artigo gira em torno do PARFOR, desenvolvido no Município de Borba, interior do Estado do Amazonas. O objetivo consiste em analisar a importância do PARFOR na formação de professores da turma de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR da UFAM em Borba/M, desde a perspectiva da educação, direitos humanos e diversidade. O estudo ancora-se nas pesquisas de cunho (auto) biográfico em sua relação com a formação de professores. A reflexão sobre o processo de formação e os aprendizados que a formação no PARFOR traz nos permite considerar o exercício da docência articulado com as representações produzidas por cada sujeito em seu processo formativo.

Parte fundamental deste estudo consistiu em trazer as vozes de duas professoras em formação, participantes do PARFOR em Borba, tendo como base os princípios epistemológicos e metodológicos da pesquisa (auto)biográfica em educação e suas contribuições mais recentes. Nesta perspectiva, consideramos como pressuposto,

> Que as narrativas de si, orais e escritas, contribuem para a transformação de sentidos histórico-culturais concernentes às representações de si, do outro e da ação do sujeito no mundo, tanto para a pessoa que narra, quanto para aquelas que leem, escutam e analisam essas narrativas (Souza; Passeggi; Vicentini, 2013, p. 15).

Durante o processo de construção deste artigo, após a pesquisa bibliográfica e análise destes estudos, as autoras se propuseram a realizar a escrita, considerando a experiência pessoal, a importância de estudar educação, direitos humanos e diversidade na formação de professores. Deste modo, o estudo ancora-se nas pesquisas de cunho (auto)biográfico em sua relação com a formação de professores.

Pesquisadores/as e estudiosos/as da pesquisa (auto)biográfica (Souza e Passeggi,

2008) têm apontado que as histórias de vida e de formação de educadores/professores são de grande relevância e contribuições importantes para a compreensão da história da educação e do processo educativo. Desse modo, quando professoras relatam sobre suas trajetórias, histórias de vida, percepções do processo educativo, ensino-aprendizagem, formação profissional vislumbra-se olhares diferenciados e múltiplos sobre a formação e o caminho educativo e profissional trilhado. Assim:

> As trajetórias sociais, os percursos formativos, as opções políticas, religiosas, culturais e educativas dos educadores tornam-se centrais para a investigação em educação, na medida em que facultam novas compreensões, entendimentos, interpretações, definições e novos objetos de análise para o estudo da história da educação (Souza; Almeida, 2013, p.41).

A escrita de si por meio dos relatos sobre a importância de estudar educação, direitos humanos e diversidade na formação docente considerou, sobretudo, a experiência de cada uma das professoras em formação, autoras e interlocutoras deste artigo. De acordo com Dewey (1971), experienciar é digerir suas ações de forma plena, refletir sobre o vivido, encontrando significado ao que fazemos. Ressaltamos que a memória e narrativas autobiográficas têm um lugar importante ao tratar da história da educação e dos processos de formação de professores (Catani, 2003). A produção de relatos autobiográficos de discentes e docentes tem sido uma ferramenta necessária e revolucionária no âmbito da pesquisa, formação e intervenção.

Desse modo, ao relatar a importância desta disciplina em sua formação docente, as professoras assumem uma atitude reflexiva desde a conscientização de suas experiências. Segundo Josso (2004, p. 214), "[...] aprendo com o que cria ou criou experiência para mim, extraio alguma coisa, [...] cuja evocação me pode permitir uma retomada, uma reinterpretação e que serve de referencial para minha ação ou pensamento".

2 CAMINHOS PERCORRIDOS

Durante o processo de construção deste artigo, foi realizada uma busca a fim de verificar as produções sobre a temática, considerando, sobretudo, pesquisas sobre o PARFOR em contexto amazônico. Esta etapa tem grande relevância no estudo, pois nos permite conhecer os trabalhos que vêm sendo produzidos sobre a temática no território amazônico. A metodologia consistiu em realizar uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no período de outubro de 2023, inserindo o descritor "parfor, amazonas", delimitando o período de 2018-2023. Após esta inserção foram encontrados 11 trabalhos, sendo 07 teses de doutorado e 04 dissertações de mestrado, sendo 08 trabalhos do campo da educação, 01 em Artes, 01 em Língua Portuguesa e 01 em Psicologia. Destaca-se que 04 são produzidos na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). No quadro a seguir é possível visualizar as temáticas, campos de estudos, ano da pesquisa, objetivos e palavras-chave.

QUADRO 1

Levantamento de estudos sobre o tema

AUTOR(A) E TÍTULO	CAMPO DE ESTUDOS	ANO	OBJETIVO	PALAVRAS-CHAVES
DANTAS, Vanda Maria Campos Salmeron. Parfor: Políticas Públicas de Formação de Professores da Educação Básica em Sergipe, Alagoas e Amazonas (2009 – 2016) Doutorado: Universidade Tiradentes - Aracaju	Educação	2018	Analisar a Eficácia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), instituído pelo Governo Federal, através do Decreto nº 6.755 de 29/01/2009, no fomento ao Programa de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério para a rede Pública da Educação Básica nos Estados Brasileiros.	Formação de Professores, Políticas Educacionais, Trabalho Docente (PARFOR).
ALENCAR, Simone de Oliveira. Precarização do Trabalho Docente no Parfor desenvolvido no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutorado: Universidade Federal do Amazonas	Educação	2018	Analisar a precarização do trabalho docente no Parfor desenvolvido no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).	Precarização, Trabalho docente, Parfor, Expansão (Intensificação).
OLIVO, Gerson Dias. A Diversidade Socioterritorial da Amazônia Paraense e suas Configurações nos Currículos dos Cursos de Pedagogia da UFPA, UFOPA e UNIFESSPA. Mestrado: Universidade Federal do Pará.	Educação	2019	Analisar as configurações da diversidade socioterritorial amazônica nos currículos de formação do curso de licenciatura em pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR na formação proporcionada pelas instituições públicas federais de ensino superior com sede no Estado do Pará.	Território, Territorialidade, Parfor, Políticas Educacionais e Currículo.
BARBOSA, Claudio Sampaio. Uma Proposta de Reformulação do Ensino de Língua Portuguesa para a Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Portuguesa do PARFOR/ UFAM a partir dos Princípios Linguísticos e Pedagógicos da Educação Linguística. Doutorado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	Língua Portuguesa	2019	Propor – À luz da educação Linguística - ´princípios linguísticos e pedagógicos norteadores para o curso de letras – PARFOR/UFAM.	Linguística, Estado e Ensino da Língua Portuguesa, Estudo e Ensino, Educação Multicultural, Competência Comunicativa.

OLIVEIRA, Karolayne Êndrea da Cruz. Um olhar sobre a Formação de Professores no Curso de Pedagogia/ PARFOR em Borba/Am: As Contribuições para o Desenvolvimento de uma Inteligência plena. Mestrado: Universidade Federal do Amazonas	Educação	2021	Investigar as contribuições do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) ao desenvolvimento da inteligência plena dos professores graduados no curso de Pedagogia, no contexto do município de Borba/Am.	Educação, Neurociência, Formação de Professores, Teoria da Inteligência Plena, Parfor.
FARIAS, Marnilde Silva de. Formação Inicial de Professores em Educação Física pelo PARFOR no Estado de Roraima: Diálogo com Egressos. Doutora: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.	Educação	2021	Analisar a contribuição da formação inicial no desenvolvimento profissional de professores de educação física egressos de primeira licenciatura física do IFRR/ PARFOR de Rorainópolis.	Formação Inicial, Educação Física, PARFOR, desenvolvimento Docente, Prática Pedagógica.
MOURA, Maria Edeleuza Ferreira Pinto de. Por Entre Rios e Florestas, Negociação e Significações no Currículo de Formação de Professores: O PARFOR em Nova Olinda do Norte/Am. Doutorado: Universidade do Estado do Rio de Janeiro,	Educação	2022	Problematizar o Programa de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR) e o curso de pedagogia, ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), observando a construção discursiva produzida nas enunciações culturais dessa formação em serviço em que diferentes contextos se encontram e se hibridizam na produção curricular dado sentidos outros para além dos esperados na propostas de formação.	Cultura, Diferença, Formação de Professores, Amazônia.
PONTES, Cilene de Miranda. Uma Viagem pelas Memórias dos Egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Médio Solimões (AM). Doutorado: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.	Educação	2022	Compreensão das contribuições do curso a partir da perspectiva do sujeito aprendente e da formação em serviço proporcionada no contexto da Universidade do Estado do Amazonas, no Médio Solimões, nos anos de 2010 e 2021.	Memórias, Formação de Professores, Experiências, PARFOR.

ALMEIDA, Sandro Pereira de. Mídias Digitais na Formação Docente em Artes Visuais: Experiências no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), realizadas em Alenquer/PA – 2020. Mestrado: Universidade Federal do Pará.	Artes	2022	Reflexão crítica sobre experiências em ensino aprendizagem em artes visuais, através das novas mídias, em minha formação docente como professor formador pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).	Artes Visuais, Novas Mídias, Abordagem, Triangular, Formação de Professores, Ensino Aprendizagem.
FILHA, Francisca do Nascimento Pereira. Política de Formação de Professores em Contexto Amazônico: O PARFOR no Estado do Acre. Doutorado: Universidade Federal do Paraná.	Educação	2022	Analisar as condições em que vêm se materializando o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) no Estado do Acre. A metodologia da pesquisa aqui apresentada caracteriza-se pela sua natureza qualitativa, com uma abordagem de estudo de caso.	PARFOR, Formação de Professores, Políticas Públicas, Acre.
SOUZA, Virginia Karla Rosas de. A Trajetória Escolar de Estudantes Ribeirinhos da UFAM e a Construção da Identidade. Mestrado: Universidade Federal do Amazonas.	Psicologia	2022	Investigar como os estudantes ribeirinhos que estudam na UFAM significam a sua trajetória de escolarização e vivências no ensino superior.	Trajetória Escolar, Psicologia Rural, Identidade Ribeirinha, Educação do Campo.

Autor: Elaborada pelas autoras, 2024.

Fizemos a opção de realizar a leitura dos quatro resumos de estudos desenvolvidos na Universidade Federal do Amazonas. São eles: (1) Precarização do trabalho docente no PARFOR desenvolvido no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), de autoria de Simone de Oliveira Alencar; (2) Um olhar sobre a formação de professores no curso de Pedagogia/PARFOR em Borba/AM: as contribuições para o desenvolvimento de uma inteligência plena de Karolayne Endrea Oliveira Peixoto; (3) Formação inicial de professores em Educação Física pelo PARFOR no Estado de Roraima: diálogo com egressos de Marnilde Silva de Farias; (4) A trajetória escolar de estudante ribeirinho da UFAM e a construção da identidade de Virginia Karla Rosas de Souza. Observamos, durante a leitura destes estudos, que ainda são poucas as produções trazendo à tona o debate em torno da relação direitos humanos, educação e diversidade, considerando sobretudo o processo de formação de professores.

Após a leitura e análise destes estudos, voltamos o olhar para a temática central deste escrito: verificar, por meio das escritas das professoras em formação, sobre qual a relevância de estudar direitos humanos e diversidade na formação de professores, no PARFOR. Nesta etapa, cada uma das professoras teve um tempo de elaboração e reflexão

acerca da experiência e vivência no processo de formação docente da disciplina que trata sobre educação, direitos humanos e diversidade. Após a escrita pessoal, o texto foi compartilhado entre as autoras deste artigo, sendo realizada uma análise descritiva. Neste momento, cada professora, ao ler a narrativa da outra professora, buscou elencar os aspectos relevantes, pontos de reflexão sobre a importância de estudar educação, direitos humanos e diversidade no PARFOR.

Formação em Direitos Humanos e Diversidade: contribuições (in)surgentes

Em sua obra *Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da educação,* Paulo Freire (2019) traz como temática central a articulação entre educação, direitos humanos e educação libertadora. O autor já nos coloca diante de um primeiro direito negado, ou seja, o direito à educação. Tal afirmativa evoca a compreensão da natureza política da educação, ou seja, um processo de conscientização e transformação pessoal e social.

A politicidade da educação convoca todos os sujeitos a assumir um posicionamento diante das desigualdades sociais, históricas e culturais. Diante das contradições do mundo não existe neutralidade, antes é preciso assumir um lugar no embate. Desse modo,

> A educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder (Freire, 2019, p. 40).

A formação docente na perspectiva dos Direitos Humanos e da Diversidade é apontada por Candau (2014) como uma educação que reconhece e valoriza os saberes e conhecimentos dos grupos historicamente subalternizados. Nesta perspectiva, o educador/professor é concebido como agente sociocultural e político, situado na lógica/ótica contra-hegemônica, tecendo e desenvolvendo processos críticos de compreensão e ação na realidade. O conceito de cultura, ancorado no pensamento de Paulo Freire, é o eixo fundamental do processo educativo. De acordo com Freire (1980, p. 38), cultura "é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador e [homens e mulheres], de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros [seres humanos]".

Vera Candau (2014) descreve outros aspectos fundamentais para a perspectiva de uma educação pautada nos Direitos Humanos[4], considerando sobretudo a construção da democracia: (1) saber conhecer os direitos, referindo-se à dimensão histórico-crítica da conquista dos direitos; (2) desenvolvimento de autoestima positiva, ou seja, a pessoa assumir-se como sujeito; (3) a promoção da cidadania ativa e argumentativa e (4) a capacidade argumentativa.

[4] Referências Básicas para o trabalho em Educação em Direitos Humanos: Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração do Direitos da Criança e Adolescente, Plano de Ação da Conferência de Viena sobre Direitos Humanos (1993), Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Planos Nacionais de Direitos Humanos e Educação, Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos.

Em se tratando de discutir Educação e Direitos Humanos, desde a perspectiva da diversidade na formação de professores, entendemos que não se trata apenas de adicionar o componente curricular no histórico e percurso profissional; Antes, fomentar a educação em direitos humanos e diversidade implica no reconhecimento dos direitos destes sujeitos históricos e sociais, implica em proporcionar um debate contínuo sobre a sociedade, os processos de desigualdades, opressões e violações. Educar e educar-se em direitos humanos passa a se constituir em uma nova identidade: a de educador e educadora em Direitos Humanos.

O componente curricular Educação, Direitos Humanos e Diversidade integra o eixo formativo 5 " Educação e Diversidade ", no currículo do Curso de Pedagogia do PARFOR. Conforme o Projeto Pedagógico do Curso, esse eixo "tem por especificidade o trabalho com a diversidade cultural e da subjetividade humana e o compromisso com o diálogo intercultural, visando a subsidiar o pensar e o fazer pedagógico voltado às características e necessidades dos diferentes grupos que compõem a sociedade".

Durante o desenvolvimento da disciplina, buscamos problematizar a questão dos direitos humanos, educação e diversidade, considerando, sobretudo, a importância da educação em direitos como construção da democracia a partir de dois eixos: exercício da capacidade de indignação e a capacidade de esperançar e admirar a vida. Durante as aulas nos propusemos discutir a realidade, as situações da vida e do contexto escolar, fazendo interlocuções com a luta pela cidadania e direitos de cada pessoa como sujeito histórico.

Entendemos que a educação começa muito antes da entrada nos cursos superiores e, por isso, propusemos que cada professor do curso PARFOR em Borba pudesse escrever um texto-relato sobre sua trajetória de vida e caminho formativo/ educacional. O intuito desta atividade pretendia fazer com que todos os professores pudessem compartilhar seus percursos e caminhos formativos, assim como acessar o entendimento do que seja educar e educar-se em Direitos Humanos. Trata-se, portanto, de adicionar à prática formativa e educativa um novo elemento, o de construção da nova identidade que surge: a de educador e de educadora em Direitos Humanos (Candau,2014).

Professoras em Formação: vozes que ecoam saberes e descobertas

As vozes que foram surgindo durante o desenvolvimento da disciplina Educação, Direitos Humanos e Diversidade, assim, o processo tecido junto às turmas do PARFOR, tem desvelado processos educativos transformadores. Especificamente, nesta disciplina que por ora compartilhamos, nos vimos em alguns momentos com o corpo em ebulição diante de tantos questionamentos e inquietações. Neste momento, resgatamos nossas próprias vozes. Elas anunciam e denunciam caminhos formativos, educacionais e profissionais em construção. Elas revelam algumas questões emergentes dos debates tecidos em sala de aula.

Relato de Anna Ferreira

Quando falamos de direitos humanos devemos reforçar a importância de vários eixos que são fundamentais para a formação de professores e futuros questionamentos perante a sociedade.

Cabe ressaltar, que a problemática engloba vários contextos e de certa forma nos causa preocupações de como solucionar tal problema ou até mesmo em buscar meios através de projetos que nos assegure uma vida digna seja ela comunitária, individual ou coletiva. Como professora

percebo a grande dificuldade que enfrentamos quando falamos em direitos humanos, na maioria das vezes, não compreendemos ou fechamos os olhos perante os nossos próprios direitos, deixando os outro decidir por nós. É estranho que mesmo com tanta evolução de mídias, entre outros. Ainda somos submetidos a nos calarmos e "dançarmos conforme a música".

Sabemos que a educação caminha junto com os direitos humanos, ou melhor, dizendo com os nossos direitos, mais para acessarmos a este direito, temos que primeiro conhecer a nós mesmos e quem somos; sobretudo, o que é educação e o que são direitos humanos. Não podemos falar de direitos humanos, sem falar de tudo o que nos foi negado. Para que estudar direitos humanos? Qual a sua real importância? Se pararmos para analisarmos, são questões que nos instigam a buscar uma nova visão sobre nossos direitos, sobretudo, o desenvolvimento na formação de professores.

Falar de educação e direitos humanos é desafiador, pois é um elemento fundamental, não apenas para a educação escolar, mais pensando instiga geral. É importante lembrar que em nosso país o desenvolvimento do direito a educação é um processo, digamos avançado, visando sempre a sua educação escolar comum a todos, afirmando que todos tem o direito a educação sem distinção de raça, gênero, sexualidade, ou seja, a princípio todos deveriam ter uma vida digna, possibilitando seu processo de construção, de conhecimento e transformando sua visão perante a sociedade.

Para nós professores mudarmos, sobre o tema tão desafiador e de extrema importância, pois, sabemos que a desigualdade e quase que inevitável, já que as pessoas são diferentes, porém e papel da escola quebrar os paradigmas, reforçando e tratando todos igualmente. A caminhada e árdua, lutar por nossos direitos, sobretudo, inclusão para todos perante a sociedade e entender que cada movimento realmente vale a pena, considerando as questões que estão sendo colocadas à parte. Entender que a diferença tem sido um dos conceitos importantes, quando nos propormos a discussão sobre as variadas formas de enxergar o outro. Entretanto, o seu processo e reconhecendo que não é um exercício fácil, respeitar as diferenças, contudo, adotar uma postura de inclusão e não exclusão para com o outro.

Cada vez que me desafio a falar de direitos humanos e da proporção que isso nos causa, percebo que estou no começo certo, na maioria das vezes só sabemos exigir os direitos, mais sem antes entender, que também temos deveres; respeitar as diferenças, entender o que os outros têm suas particularidades, seus jeitos, suas manias. Entender este conflito de conceito e perceber que a diferença vem do múltiplo e não do diverso.

Preocupo-me muito quando vejo os direitos humanos, sendo um descaso das autoridades, pois na maioria das vezes a evasão, o abandono escolar ocorre, ocorre por situações preconceituosas que estão enraizadas na sociedade. Portanto estamos avançando mais e mais em busca de nossos direitos, porem sabemos que ainda e realidade conturbada, cheia de altos e baixos, mais avançar a cada etapa e o que

nos move e nos instiga para irmos sempre além, mesmo sabendo que em certas ocasiões iremos nos indignar; contudo e importante destacar que, somente a educação tem o poder de transformar pessoas, lugares entre outros, através da diversidade de olhares, pois "...o lugar em que nos situamos, determinará nossa interpretação sobre o mundo" (Lélia Gonzalez, Anna Ferreira, ano 2022, p.11)

Relato de Rosinelma Nascimento da Silva

Sou acadêmica de pedagogia pelo programa do PARFOR que visa a formação de professores: Rosinelma Nascimento da Silva tive o privilégio de estudar a disciplina; de direitos humanos que se tornou de suma importância para o meu desenvolvimento como professora, e como pessoa que precisa ter conhecimento dos direitos humanos, entender que a palavra preâmbulo é algo comum, igualdade para todos, porém, a realidade nos mostra que nossos direitos são alienados de várias formas e em vários momentos em nossas vidas, como: o direito a educação, saúde e a liberdade de lutar por igualdade social, do ser humano já se foi tirado a sua identidade cultural, seus costumes e crenças.

E importante que o conhecimento dos direitos humanos seja repassado ainda nas séries iniciais, pois, muitos ainda vivem na realidade de não lutar por seus direitos, por não terem acesso a esse conteúdo de suma importância para vida humana que é o direto institucional garantido em lei, revelando que muito já foi feito para defender o que hoje vemos como conquista. No entanto, ainda precisamos fazer mais pelo direito garantido de interculturalidade de vida onde o ser diferente também faz parte da humanidade.

O conhecimento de entender que somos diferentes e merecemos direito a uma vida com dignidade que se os direitos humanos fossem iguais a todos tudo seria diferente, pois, o que nos leva a lutar e o reconhecimento e o conhecimento nos apresenta a realidade que a vida nos mostra, quando o artigo 1° nos mostra que somos livres e dignos de igualdade e direitos. Portanto, ainda hoje, muitas pessoas sofrem por não saberem que a exclusão, o racismo, o bullying é crime e existe punição. O mais difícil é que aceitamos esse tipo de discriminação por não sabermos os nossos direitos.

Mesmo tendo passado pela experiência do abuso, porém, sempre tive ciência, que através do conhecimento educacional, poderia fazer diferença como professora oriento minhas alunas a não aceitarem toques ou aliciamentos, a reconhecerem sua autoestima e não abaixar a cabeça.

O estudo é como uma semente que sempre vai desabrochar uma página em nossa vida, hoje, estudo pedagogia, e me pergunto sorte de estar aqui ou uma peça que o destino me deu de um quebra-cabeça que sempre quis montar em minha vida. A resposta é que aprendi que sou digna de onde estou, pois, esse direito me é garantido, falar da importância dessa disciplina em minha jornada educacional é como se uma venda me fosse tirado dos olhos, pois, sei os meus direitos e

reconhecer o direito do outro. Já passei por preconceito por fazer parte dos povos originários. Mas, hoje, levo comigo esse conhecimento que não devo ter vergonha de onde venho e de onde pertenço.

Entre trocas, aprendizados e construção de saberes

O diálogo é o momento em que os humanos se encontram
para refletir sobre sua realidade
tal como a fazem e a re-fazem
(Freire & Ishor, 2021)

Neste momento buscamos estabelecer conexões, considerando, sobretudo, os relatos destas duas vozes de professoras, também autoras deste artigo e em processo formativo no PARFOR. Entendemos que, junto aos problemas que podemos considerar tradicionais e básicos, relativos aos direitos civis e políticos, passam a ser enfatizadas questões relacionadas com os direitos sociais, econômicos e culturais, no âmbito pessoal e coletivo. E, neste momento, adquirem especial relevância as atividades de educação em direitos humanos.

Defendemos neste artigo que a tensão igualdade - diferença está presente, tanto no desenvolvimento do direito à educação, quanto nos processos de educação em direitos humanos e diversidade. Estes dois campos, que tiveram diferentes origens e desenvolvimentos autônomos, hoje se entrelaçam, constituindo uma teia em que a educação promove processos educativos capazes de potencializar a vocação humana na luta, formando sujeitos de direitos a partir do reconhecimento de suas especificidades de gênero, raça, etnia, territorialidade, etapa de vida, orientação sexual, opção religiosa, aspectos psicológicos e classe social.

Ao fazermos um pequeno preâmbulo da disciplina, situar as questões étnico-raciais e para o ensino da história afro-brasileira e africana, povos originários, inclusão, opção sexual, vigente, debruçamo-nos na análise das diretrizes, metas e estratégias, para se atingir o conhecimento dos direitos humanos. Buscamos abordar, em nossos textos, a realidade vivenciada pelos professores sobre a exigência dos nossos direitos, por isso, que estes deveriam ser compartilhados desde séries iniciais, estando então presente em todo o processo formativo. Ao propormos uma disciplina que traga como premissa a discussão sobre os direitos humanos, trazemos para pauta o debate acerca da promoção de uma educação transformadora e contracolonial.

> Desde sua gênese os sistemas educacionais do Brasil Têm características hegemônicas, de caráter eurocêntrico e colonial, que se acomodaram a ponto de terem suas intenções validadas ainda que assentadas em ações de feitio dominador e autoritário, ou seja, legitimadas por modelos políticos e políticas educacionais de influência europeia e norte americana (Legramandi e Gomes, 2019, 2.26).

Os relatos das professoras nos apontam que, no espaço da sala de aula, a proposição desta disciplina evoca a construção de um processo de conscientização. Durante os diversos debates emergentes ao longo da disciplina, consideramos as vozes, narrativas e experiências dos discentes e, ainda que em alguns momentos este movimento fosse desafiante e doloroso, foi necessário olhar de forma crítica para o processo de

construção da história do povo brasileiro, considerando, sobretudo, as narrativas dos povos originários. Afrodescendentes, mulheres e todos aqueles e aquelas historicamente invisibilizados. Fez-se necessário escrever, compartilhar e pronunciar fatos e memórias da história vivida e da histórica ancestral. Neste movimento, pautamo-nos na perspectiva do pensamento crítico e de uma prática transformadora da realidade.

Dentre os aprendizados emergentes das trocas construídas ao longo da disciplina, enfatizamos o pronunciamento da palavra, ou seja, a capacidade de cada discente em dizer a própria palavra, o reconhecimento de seu lugar no mundo (corpo, afeto, sentimentos, ancestralidade), sobretudo considerando as diversidades, e, diferenças e por fim, a importância da práxis transformadora, no sentido de que é urgente e necessário educar para outros mundos possíveis e, para tal é urgente resgatar a memória e história de nossos povos, de nossa cultura. Neste sentido,

> Educar para outros mundos possíveis é viabilizar o que foi escondido: a luta feminista, o movimento LGBT, o movimento ecológico, o movimento pelos direitos humanos [...] outros tantos, tornaram visível o que estava invisibilizados por séculos (Freire, 2018, p.21).

Assim sendo, tecer a construção de uma educação pautada nos direitos humanos significa promover a formação de uma cultura de respeito à dignidade de todas as pessoas, reconhecimento de seus saberes e valores. Neste sentido, construir a igualdade implicará o reconhecimento das desigualdades historicamente construídas e somente a partir daí será possível ensaiar passos de mudança. Para Benevides (2003), esse processo de mudança se dará por meio do processo educativo. Desse modo, "um programa de direitos humanos introduzido na escola (em nosso caso na Universidade) serve, também, para questionar e enfrentar as suas próprias contradições e os conflitos do cotidiano" (Benevides, 2003, p. 318).

Na narrativa de Anna Ferreira emerge a pergunta: *"Para que estudar direitos humanos? Qual a sua real importância?"* e aponta que estas questões nos instigam a buscar novas compreensões sobre os nossos direitos, em particular no processo de formação de professores. As narrativas e relatos de professores em formação articulados às lutas pelos direitos humanos supõem o exercício do diálogo intercultural. Desse modo, é possível afirmar, a partir das narrativas, que este exercício pauta-se em caminhos de construção e desconstrução. Trata-se de desvelar, a partir destas vozes, as diversas formas de colonialidade no cotidiano de nossas sociedades e escolas.

Assim, será preciso denunciar as diversas situações de opressões ainda presentes em nossos contextos e que ferem a garantia dos direitos das pessoas. O estudo em educação, direitos humanos e diversidades nos coloca diante de movimentos contracoloniais. É preciso reconhecer as trajetórias e narrativas dos sujeitos, os processos históricos e culturais, os atravessamentos e interseccionais que cruzam os corpos e vida das pessoas. Neste sentido, Rosinelma demonstra que *"o estudo é como uma semente que sempre vai desabrochar uma página em nossa vida, hoje, estudo pedagogia, e me pergunto sorte de estar aqui ou uma peça que o destino me deu de um quebra-cabeça que sempre quis montar em minha vida. A resposta é que aprendi que sou digna de onde estou, pois, esse direito me é garantido"*.

A presença do PARFOR nos interiores do estado do Amazonas, em particular em Borba, revela-se como uma proposta fundamental para que se garanta o direito e acesso à Universidade pública, a formação e capacitação dos professores que se encontram em territórios longínquos garantindo a educação a muitas pessoas. Os relatos das duas

professoras nos apontam descobertas e desafios vivenciados nestes contextos. De um lado, é possível verificar a invisibilidade das vozes dos sujeitos professores que se encontram nestes territórios. Portanto, falar de educação e direitos humanos é também falar dos direitos historicamente negados aos povos subalternizados e das dinâmicas de exclusão na América Latina.

Desse modo, a formação de professores proposta pelo PARFOR/UFAM tem buscado, ao reconhecer as vozes destas sujeitas históricas refletirem sobre a diversidade cultural e territorial, de um lado, e o processo de disputa pela formação de políticas públicas no interior da política educacional brasileira e seu posicionamento contracolonial. O PARFOR em Borba/Am revela a necessidade de formação de professores para uma mudança educativa. Ao longo do percurso da disciplina e da construção deste artigo, apontamos que a educação em direitos humanos pautada na diversidade estimula uma reflexão crítica e reflexiva, pois tem compartilhado com os professores meios para a construção de pensamento mais autônomo e transformador.

A disciplina Educação, Direitos Humanos e Diversidade revelou-se como uma ferramenta crucial no processo de formação dos professores em Borba, e isto implica, em afirmar que não se trata apenas do reconhecimento de um componente pontual, mas integrado ao currículo do curso. A educação em direitos humanos desde a perspectiva da justiça e das vozes dos sujeitos "é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações com vistas à reinvenção do mundo" (Freire, 2019, p. 40).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos neste artigo dialogar sobre a importância do PARFOR na formação de professores imersos no interior do Amazonas. Consideramos, no primeiro momento, a formação de professores a partir do PARFOR, o processo de construção desta política, seus objetivos e desafios desde o contexto amazônico. No segundo momento da discussão refletimos sobre Direitos Humanos e Diversidade no âmbito da educação, sobretudo, na formação de professores que participam do PARFOR. E, por fim, o terceiro momento, parte essencial deste artigo, consideramos duas vozes de professoras em formação, participantes do PARFOR na cidade de Borba/ Amazonas.

Em termos conclusivos, consideramos que este artigo trouxe como base a quebra de paradigmas, em que os direitos devem ser respeitados, pois só buscam direitos os que os conhecem e vão à luta por seu reconhecimento. A disciplina e o debate promovido no interior da sala de aula trouxeram à tona muitas questões vivenciadas pelos professores em formação. Estas questões, no âmbito das lutas e denúncias das diversas violações de direitos, sobretudo de populações historicamente invisibilizadas, fizeram com que as autoras deste artigo pudessem ampliar o debate por meio do levantamento de estudos sobre a temática na região, da escrita de si, narrativa de experiência e a construção de uma reflexão crítica sobre a temática. Durante a disciplina, discutimos e debatemos a importância das lutas dos movimentos sociais, do reconhecimento das vozes e narrativas historicamente esquecidas, estabelecendo uma relação entre educação, direitos humanos e diversidade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Martli. et al. **Estado da arte da formação de professores no Brasil.** Educação & Sociedade, v. 20, n. 68, p. 301–309, dez. 1999.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em direitos humanos: de que se trata?** In. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). Formação de Educadores: Desafios e perspectivas. São Paulo, Editora UNESP, 2003, p. 309-318).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **PARFOR: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.** Brasília; 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 7.415, de 30 de dezembro de 2010.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007- 2010/2010/decreto/d7415.htm. Acesso em:06 nov.2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 06 nov. 2023.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v.13, n.37, p. 45-57, 2008.

CANDAU, Vera Maria. PAULO, Iliana; ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação; SACAVINO, Susana; AMORIM, Biviane. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as).** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CATANI, Denise Barbara. **Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e m processo de formação.** In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). Formação de Educadores: Desafios e perspectivas. São Paulo, Editora UNESP, 2003, p. 119-130.

DEWEY, John. **Vida e Educação.** São Paulo: Melhoramentos, 1971.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito-viável. In: **Dicionário de Paulo Freire.** STRECH, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler.** 51ª-ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização [livro eletrônico].** Tradução Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2018. ePub.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo.** 1 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 15ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; Ishor, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

GADOTTI, Moacir. B**oniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido / Moacir Gadotti.** -- 2. ed. -- São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação.** Tradução j. Claudino e J. Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

NETO, João Colares da Mota. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. In: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra (Orgs.). **Pedagogias decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia.** Curitiba: Editora CRV, 2021, p. 39-52.

NÓVOA, António. **Devolver a formação de professores aos professores.** Cadernos de Pesquisa em Educação, p. 11-11, 2012.

OLIVEIRA, Karolayne Êndrea da Cruz. **Um olhar sobre a formação de professores no curso de Pedagogia/PARFOR em Borba/AM: as contribuições para o desenvolvimento de uma inteligência plena.** 2022. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021.

OSOWSKI, Cecília Irene. Situações-limites. In: **Dicionário de Paulo Freire.** STRECH, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 384-385.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: **Dicionário de Paulo Freire.** STRECH, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

QUÍJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y classificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs). **El giro decolonial:**

reflexiones para uma diversidade epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana- Instituto Pensar, 2007, p. 93-126.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ALMEIDA, Joselito Brito de. Memórias de educadores baiano: semelhanças e diferenças na constituição da vida na/da escola. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; VIVENTINI, Paula Perin (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: trajetórias de formação e profissionalização.** Curitiba: Editora CRV, 2013, p.41-57.

SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Pesquisa (auto) biográfica:cotidiano, imaginário e memória.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008).

EIXO 01

ENTRE DESCONSTRUÇÕES E AFETOS: A BONITEZA DE TORNAR-SE PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA AMAZÔNIA

Amanda Mendes[1]
Fernanda Priscila Alves da Silva[2]

RESUMO

O presente relato de experiência narra o processo de tornar-se professora da Educação Infantil no contexto amazônico, destacando as desconstruções, os desafios e as transformações vividas nesse percurso. O texto reflete sobre o impacto da prática docente inicial, o encontro com a realidade escolar, a construção de parcerias com as famílias, os desafios da comunicação com crianças atípicas em contextos de ausência de rede de apoio e as marcas da vulnerabilidade social sobre a infância amazônica, culminando na descoberta da afetividade como eixo estruturante da educação. A partir de um olhar reflexivo e sensível, dialoga-se com autores como Paulo Freire, bell hooks, Henri Wallon, Donald Winnicott e Maria Teresa Eglér Mantoan, que ajudam a compreender a docência como um ato de amor, diálogo, escuta e compromisso humano. A narrativa revela que o tornar-se professora é um movimento contínuo de aprendizado e de construção de sentido, em que a boniteza do ser educadora emerge justamente dos encontros, das fragilidades e da potência transformadora das relações.

Palavras-chave: Docência; Afetividade; Educação infantil; Família; Inclusão.

ABSTRACT

This experience report narrates the process of becoming an Early Childhood Education teacher in the Amazonian context, highlighting the deconstructions, challenges, and transformations experienced along the way. The text reflects on the impact of initial teaching practice, encountering the school reality, building partnerships with families, the challenges of communicating with atypical children in contexts lacking support networks, and the marks of social vulnerability on Amazonian childhood, culminating in the discovery of affection as a foundational axis of education. From a reflective and sensitive perspective, it engages with authors such as Paulo Freire, bell hooks, Henri Wallon, Donald Winnicott, and Maria Teresa Eglér Mantoan, who help to understand teaching as an act of love, dialogue, listening, and human commitment. The narrative reveals that becoming a teacher is a continuous movement of learning and meaning-making, in which the beauty of being an educator emerges precisely from encounters, fragilities, and the transformative power of relationships.

Keywords: Teaching; Affection; Early childhood education; Family; Inclusion.

[1] Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação- PPGE, programa vinculado à Universidade Federal do Amazonas-UFAM. E-mail: amanda.soares@ufam.edu.br.

[2]Professora Doutora Adjunta do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM), E-mail: feracatejo2@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Tornar-me professora foi, antes de tudo, um exercício de travessia. Um caminho entre sonhos e desconstruções, entre a idealização da sala de aula e a vivência concreta da docência. Quando concluí minha formação na Universidade Federal do Amazonas, levava comigo muitos ideais sobre o ser professora: acreditava que os planejamentos, os projetos e as metodologias ativas seriam suficientes para conduzir meu trabalho. Mas bastaram os primeiros dias como professora regente na Educação Infantil para que eu percebesse que a docência é muito mais do que aplicar o que se aprendeu; É sentir, escutar, improvisar e, sobretudo, se transformar.

Na universidade, sempre ouvi que o contexto escolar seria desafiador. Mas estar efetivamente em sala, com a responsabilidade de conduzir uma turma, foi um despertar. Percebi que a prática docente não se resume a transmitir conteúdos, mas envolve lidar com múltiplas realidades, com histórias de vida, afetos e expectativas. O encontro com as crianças, com as famílias e com a escola como instituição foi um convite à reconstrução de mim mesma.

Esse convite, no entanto, não se apresentou de forma abstrata. Ele chegou por meio de rostos, de nomes, de rotinas concretas: a mãe que me esperava na porta todos os dias para saber como havia sido a tarde do filho; a criança que não conseguia me dizer, com palavras, o que sentia; a fome que se escondia atrás de um lanche recusado; o silêncio que, em alguns casos, escondia uma violência que nenhuma criança deveria conhecer. Foi na tessitura dessas experiências concretas, e não apenas nos princípios teóricos aprendidos na graduação, que fui de fato me constituindo professora.

Neste relato, compartilho esse processo de tornar-me professora, refletindo sobre o que aprendi nas relações com as crianças, nas parcerias com as famílias e nos desafios cotidianos de ensinar na Amazônia. Para compreender esse percurso, dialogo com Paulo Freire, que me ensina sobre a boniteza e a amorosidade do ato educativo; com bell hooks, que fala sobre o ensino como prática de liberdade, cuidado e honestidade; com Henri Wallon, que revela a afetividade como base essencial do desenvolvimento humano; com Donald Winnicott, que me ajuda a compreender a importância de sustentar emocionalmente uma criança mesmo quando não há palavras que a alcancem; e com Maria Teresa Eglér Mantoan, cujas reflexões sobre a inclusão escolar iluminam os desafios de ensinar a turma toda, sem exceções.

Além da reflexão sobre a regência em si, dedico-me também a narrar três dimensões que se mostraram estruturantes nesse percurso inicial: a parceria construída com as famílias das crianças, sobretudo daquelas atípicas; os desafios da comunicação em meio a crises frequentes e à ausência de uma rede de apoio dentro da sala de aula; e as marcas da vulnerabilidade social, entre elas a fome e a violência física e sexual, que muitas crianças amazônicas trazem consigo para dentro da escola. São vivências que, entrelaçadas, revelam a complexidade e, ao mesmo tempo, a boniteza de educar na Amazônia.

Reflexões sobre a docência: "caminho se conhece andando"

Assumir a regência pela primeira vez foi como adentrar um território novo, cheio de incertezas e descobertas. Eu havia imaginado um cenário de desafios, mas não imaginava a dimensão humana e emocional que envolve estar diariamente com as

crianças. Em cada olhar curioso, em cada gesto de afeto ou conflito, eu era chamada a revisitar meus próprios conceitos sobre ensino, infância e educação.

Foi nesse processo que percebi o quanto o tornar-se professora é um movimento de desconstrução. As ideias que trazia sobre o "ser docente" foram sendo desfeitas à medida que o cotidiano me mostrava que ensinar exige mais do que técnicas: exige presença, escuta e empatia. Como afirma Paulo Freire (2011, p. 23), "ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática". Essa frase tornou-se um espelho para mim, pois foi no exercício diário de estar em sala que comecei a compreender o sentido profundo de educar.

O que mais me marcou nesse início foi perceber que a aprendizagem das crianças estava profundamente ligada à relação que eu construía com suas famílias. Entendi que a docência na Educação Infantil não se sustenta sem diálogo com os pais, pois o processo de aprendizagem se prolonga no lar. Assim, estabeleci como prioridade criar uma ponte de confiança com as famílias, buscando ouvi-las, compreendê-las e incluí-las no cotidiano escolar. Essa relação, quando pautada no respeito e na escuta, fortalece o vínculo e contribui para o desenvolvimento integral das crianças, um aspecto que retomo, de forma mais detida, na seção seguinte deste relato.

A partir dessa vivência, compreendi o que Freire (2011, p. 107) chama de "ato de amor": "O diálogo não pode existir sem um profundo amor ao mundo e aos homens. O amor é, ao mesmo tempo, fundamento do diálogo e, portanto, da educação libertadora". Esse amor, para mim, se manifesta na atenção às pequenas coisas, no modo como acolho uma criança que chega chorando, na paciência diante das inquietações, na sensibilidade para perceber o que não é dito. Ser professora, nesse sentido, é um gesto de amor cotidiano, tecido em cada encontro, em cada olhar.

Ao mesmo tempo, a prática me revelou a potência da afetividade. Como lembra Henri Wallon (2007, p. 45), "a afetividade é a base sobre a qual se constrói a inteligência, pois é ela que orienta o interesse, a atenção e a ação da criança". Essa compreensão me ajudou a perceber que não há aprendizagem possível sem emoção, sem vínculo, sem sentimento de pertencimento. Na Educação Infantil, a afetividade não é apenas um recurso pedagógico, mas a própria linguagem com que se ensina.

No cotidiano, percebo que as crianças aprendem melhor quando se sentem amadas e seguras. Quando o afeto está presente, há liberdade para errar, para tentar de novo, para se expressar. E é nesse ambiente que o conhecimento floresce. Ensinar, então, tornou-se para mim uma experiência profundamente humana: uma troca em que eu também aprendo, em que sou constantemente transformada pelas crianças.

Ao revisitar minhas experiências, recordo também das palavras de bell hooks (2017, p. 25), que escreve:

> Ensinar de uma maneira que respeite e cuide das almas de nossos alunos é essencial se quisermos oferecer as condições necessárias para que a aprendizagem possa realmente começar (hooks, 2017, p. 25).

Essa perspectiva de hooks dialoga com o que vivi em sala: ensinar é cuidar. É estar disponível emocionalmente, é reconhecer que o outro, mesmo sendo criança, carrega histórias, dores, alegrias e saberes. No contexto amazônico, isso ganha ainda mais força, pois cada criança traz consigo uma bagagem cultural rica, tecida nas tradições

familiares, nas brincadeiras de quintal, nas narrativas dos rios e das florestas. São saberes que, como educadora, aprendo a reconhecer e valorizar.

Assim, compreendo a docência como um processo mútuo de aprendizagem. Como afirma hooks (2017, p. 35):

> Quando a educação é a prática da liberdade, não são apenas os alunos que são convidados a compartilhar, a se abrir. Os professores também crescem e são fortalecidos nesse processo (hooks, 2017, p. 35).

Essa ideia expressa exatamente o que sinto: ensinar me amadureceu. Aprendi a ser paciente, a escutar, a reconhecer limites e potencialidades. Aprendi que a sala de aula é um espaço de partilha e de construção coletiva, onde o conhecimento é tecido junto, no diálogo, na confiança e na afetividade.

Na prática, isso significa acolher o erro como parte do aprendizado, respeitar o tempo de cada criança e construir um ambiente de liberdade, onde o brincar e o aprender se entrelaçam. A escola, nesse sentido, torna-se espaço de humanização.

Em outra obra, bell hooks (2023, p. 192), desta vez tratando não da sala de aula, mas do amor como princípio ético mais amplo, afirma que "temos de descobrir por conta própria que o amor é uma força tão real quanto a gravidade, e que ser sustentados pelo amor todos os dias, a cada hora, a cada minuto, não é fantasioso, deve ser o nosso estado natural" (hooks, 2023, p. 192). Essa ideia, ainda que formulada para pensar as relações afetivas em geral, encontrou eco direto na minha prática docente: percebi, dia após dia, que sustentar uma criança pelo afeto não é um extra opcional do trabalho pedagógico, mas a condição sem a qual nenhuma aprendizagem verdadeiramente acontece.

Em meio aos desafios, à falta de recursos, às demandas burocráticas, à sobrecarga, encontro força nas palavras de Freire (2011, p. 68):

> É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. Esperançar é se levantar, é ir atrás, é construir, é não desistir (FREIRE, 2011, p. 68).

É essa esperança ativa que me move a cada dia. A docência, para mim, é um ato de fé e resistência. É acreditar na potência do outro, mesmo quando o contexto é adverso. É compreender que cada gesto afetuoso é, também, um gesto político. E essa esperança ativa, tal como a experimentei, não nasceu isolada: ela se construiu na relação, sobretudo na relação com as famílias das crianças, que se tornaram, ao longo do meu primeiro ano de regência, uma das maiores fontes de sustentação para a minha prática, como passo a relatar a seguir.

A parceria com as famílias como sustentação da prática docente

Um dos aprendizados mais profundos do meu primeiro ano como professora regente veio, justamente, do encontro com as famílias. Antes de assumir a sala, eu imaginava que precisaria demonstrar segurança e experiência desde o primeiro dia, como se qualquer sinal de fragilidade pudesse comprometer a confiança dos pais em meu trabalho. Havia, sobre mim, uma expectativa silenciosa e implícita: a de que uma professora de primeira viagem não podia parecer uma professora de primeira viagem.

Optei, no entanto, por não começar essa relação mentindo. Decidi ser honesta quanto à minha inexperiência, em vez de encená-la como algo que eu não sentia. Essa escolha ecoa o que bell hooks (2023) discute em Tudo Sobre o Amor, no capítulo dedicado à honestidade: a autora observa que, com frequência, aprendemos a mentir para evitar o desconforto de parecer frágeis, e que essa mentira, mesmo pequena, corrói a possibilidade de vínculos verdadeiros. Assumir minha condição de professora iniciante, em vez de escondê-la, foi um gesto de honestidade que, longe de afastar as famílias, aproximou-as de mim.

Essa honestidade inicial se transformou, ao longo dos meses, em algo que considero uma das experiências mais valiosas da minha trajetória: o fortalecimento mútuo entre mim e os responsáveis pelas crianças. Eles não pararam meu trabalho dentro de sala de aula; Pelo contrário, sustentaram-no. Essa troca foi particularmente decisiva no trabalho com as crianças atípicas, cujas famílias, muitas vezes, já haviam percorrido um caminho longo e desgastante de escuta insuficiente por parte de outras instituições. Ao encontrarem em mim uma professora disposta a aprender junto, e não a fingir que já sabia tudo, essas famílias se tornaram parceiras ativas: compartilhavam estratégias que funcionavam em casa, alertavam-me sobre gatilhos de crise, celebravam comigo cada pequeno avanço.

Essa parceria também se mostrou essencial diante das imposições cotidianas do trabalho docente: as exigências curriculares, a rotina apertada, a logística das atividades, e também as hierarquias que atravessam o espaço escolar. Frente a essas pressões diárias, o apoio das famílias funcionava como um contraponto de humanidade. Em todas as atribuições, em todas as festividades e eventos, nas reuniões, que eram sempre muito produtivas, o apoio dos pais era nítido. Elas não apenas validavam meu trabalho perante a escola, mas também me fortaleciam internamente, lembrando-me de que a legitimidade de uma professora não se mede pela quantidade de anos de experiência, mas pela qualidade do vínculo que constrói.

Compreendo, hoje, que essa relação de confiança se aproxima do que Maria Teresa Eglér Mantoan (2015) discute a respeito da inclusão escolar: para a autora, incluir não é apenas inserir uma criança fisicamente em uma sala comum, mas transformar todo o contexto, inclusive a relação entre escola e família, para que a diferença deixe de ser tratada como problema e passe a ser tratada como parte legítima da diversidade humana. Como afirma Mantoan (2015, p. 21), "os velhos paradigmas da modernidade continuam sendo contestados, e o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, mais do que nunca, passa por uma reinterpretação". Foi exatamente essa reinterpretação que vivenciei: reinterpretar o que significa ser uma professora "preparada", não aquela que nunca vacila, mas aquela que constrói, com honestidade e em parceria, as respostas que a prática exige.

Compreendo que nem toda professora terá, em toda escola, o mesmo nível de abertura por parte das famílias que tive. Mas essa experiência me ensinou que a parceria escola-família não é um complemento acessório da prática pedagógica: é, antes, uma de suas condições de possibilidade. Sem os pais, eu teria enfrentado sozinha desafios que, compartilhados, tornaram-se mais leves e, sobretudo, mais bem resolvidos em favor das crianças.

Encontros e crises: aprender a comunicar-se na ausência de rede de apoio

Uma das experiências mais desafiadoras e, ao mesmo tempo, mais transformadoras do meu primeiro ano de docência foi conviver, sem nenhuma monitora em sala por

determinado período, no primeiro mês com a turma, com uma criança atípica que não conseguia se comunicar comigo por meio da linguagem verbal. Diariamente, essa criança apresentava crises intensas, e a nossa relação foi sendo construída exatamente no meio delas, não apesar delas.

Confesso que, nos primeiros tempos, eu não conseguia entendê-lo, e ele, por sua vez, não conseguia se fazer entender por mim. Essa incompreensão mútua me fazia sentir, com frequência, incapaz de conduzir uma aula. Era desconcertante perceber que também as outras crianças da turma tinham dificuldade em compreendê-lo naquele momento: alguns choros ficavam entalados, sem que ninguém, nem eu, nem os colegas, soubesse exatamente o que fazer. Não havia uma fórmula pronta, nenhum manual que me dissesse o que fazer diante daquele silêncio carregado de urgência.

Foi nesse contexto que compreendi, na prática, algo que a teoria de Donald Winnicott (1982) já anunciava: antes de qualquer palavra, existe a necessidade de um ambiente que sustente emocionalmente a criança. Winnicott chama essa função de holding, a capacidade de oferecer um ambiente emocional e físico acolhedor, mesmo quando não há compreensão plena do que se passa com o outro. Eu não sabia, muitas vezes, o que exatamente desencadeava as crises daquela criança. Mas aprendi que sustentar sua presença, permanecer ao seu lado, com calma, sem exigir que ele se explicasse, já era, em si, uma forma de comunicação.

Essa experiência também me aproximou das reflexões de Maria Teresa Eglér Mantoan (2015) sobre a diferença entre integração e inclusão. Para a autora, integrar é adaptar a criança ao que já existe; incluir é transformar a prática pedagógica para que ela alcance a turma toda, "sem exceções nem exclusões". Sem monitora, sem formação específica em Educação Especial, tive que reinventar, sozinha, estratégias de comunicação: usar o corpo, o tom de voz, os objetos, o olhar. Aprendi a ler sinais que antes me passavam despercebidos, uma mudança na respiração, uma tensão nos ombros, como formas legítimas de linguagem.

A relação com essa criança foi, sobretudo, uma construção lenta, feita de tentativa e erro, de pequenas vitórias que, vistas de fora, poderiam parecer insignificantes, mas que, para nós dois, representavam avanços enormes: um dia em que a crise durou menos tempo, um gesto de aproximação espontânea, um momento de calma compartilhada. Como já mencionei anteriormente, a partir de Henri Wallon (2007, p. 45), é a afetividade que orienta o interesse, a atenção e a ação da criança, e foi justamente por meio do vínculo afetivo, e não de técnicas prontas, que fomos, aos poucos, aprendendo a nos entender.

Essa vivência me ensinou que a incapacidade que senti diante das crises não era um fracasso pessoal, mas uma etapa necessária de um processo relacional legítimo. Reconhecer meus limites, em vez de escondê-los, foi o que me permitiu, de fato, avançar. E aprendi, também, que a ausência de rede de apoio institucional, a falta de uma monitora, de formação continuada específica, de tempo para planejar estratégias individualizadas, é, ela mesma, uma forma de violência estrutural contra crianças atípicas e contra os professores que as acompanham. Ainda assim, foi dentro dessas condições reais, e não das condições ideais que a formação inicial descreve, que aprendi o que significa, de fato, ensinar a turma toda.

O que a Amazônia me ensinou: vulnerabilidade social, fome e violência na infância

Eu já imaginava, antes de assumir a sala, que encontraria desafios sociais no exercício

da docência. O que eu não sabia era a dureza concreta que esses desafios assumiriam no cotidiano. Um dos primeiros aspectos que me confrontaram foi a falta de acesso a uma boa alimentação vivida por algumas crianças: percebia, em certos dias, uma fome que ia além da fome comum de uma criança pequena, uma urgência silenciosa diante da merenda escolar. Um choro, uma inquietação fora do normal.

Mais adiante, deparei-me com uma realidade ainda mais dura: a violência, tanto física quanto sexual, sofrida por algumas crianças tão pequenas. Vindas de contextos assim, elas precisavam permanecer em estado de alerta praticamente o tempo todo, em uma postura de defesa que nenhuma criança deveria precisar assumir. Esse estado de vigilância constante se manifestava de formas sutis: na dificuldade de relaxar durante o brincar, na hipersensibilidade a determinados toques ou tons de voz, na desconfiança diante de gestos de afeto que, para outras crianças, seriam recebidos com naturalidade.

Diante dessas situações, busquei orientação no que estabelece a legislação brasileira de proteção à infância. A Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017, conhecida como Lei da Escuta Protegida, instituiu o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência, reconhecendo a educação como um dos campos responsáveis por acolher revelações espontâneas de violência (Brasil, 2017). Já o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, estabelece, entre outros princípios, a proteção integral e a prioridade absoluta dos direitos da criança e do adolescente (Brasil, 1990). Compreender esse arcabouço legal me ajudou a entender que meu papel, diante de uma revelação espontânea, não é o de investigar ou interrogar, mas o de acolher com atenção e encaminhar às instâncias responsáveis, sem submeter a criança a uma repetição desnecessária do relato, o que a legislação chama de revitimização.

Essa dimensão legal, porém, não substitui a dimensão humana do cuidado cotidiano. Foi novamente em bell hooks (2017, p. 25) que encontrei linguagem para nomear o que sentia necessário fazer: cuidar das almas das crianças, e não apenas de seus corpos ou de seus desempenhos escolares. Diante de crianças que carregavam histórias de violência, a sala de aula precisava se tornar, antes de tudo, um espaço seguro, talvez o único espaço seguro que algumas delas tivessem em um dia inteiro.

Compreendi, nesse processo, que educar na Amazônia é também educar em meio a desigualdades profundas, muitas vezes invisibilizadas pelas estatísticas oficiais e pouco discutidas na formação inicial de professores. Cada criança trazia, para dentro da sala, uma bagagem que não cabia inteiramente nos planejamentos pedagógicos: bagagem de fome, de medo, de silêncios que eu precisava aprender a decifrar sem forçar. O processo de educar, ensinar e aprender junto com elas se tornou, assim, também um processo de reconhecer essa bagagem como parte legítima de quem cada criança é, sem reduzi-la a ela, mas também sem ignorá-la.

Retomo, aqui, a força das palavras de Freire (2011, p. 68) sobre esperançar: diante de realidades tão duras, esperançar significou, concretamente, seguir levantando-me todos os dias, seguir construindo pontes de confiança, seguir acreditando que a escola, mesmo com todas as suas limitações estruturais, pode ser um lugar de proteção e de recomeço para uma criança que, fora dela, talvez não encontre nenhum outro.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever sobre o tornar-se professora é, de certa forma, reviver o caminho percorrido com suas dores, descobertas e bonitezas. Cada dia em sala de aula é uma nova lição de

humanidade. Aprendo que a Educação Infantil não se limita a ensinar letras e números, mas a formar pessoas, a cultivar afetos, a despertar curiosidades.

Ser professora na Amazônia é um ato de amor e de resistência. É lidar com contextos desafiadores, a ausência de rede de apoio, a vulnerabilidade social, a fome, a violência, e, ainda assim, acreditar no poder transformador da educação. É reconhecer os saberes das crianças e de suas famílias como parte legítima do processo educativo, e é reconhecer, também, que essas famílias, quando encontram em nós honestidade em vez de encenação, tornam-se as maiores aliadas do nosso trabalho. É compreender que, mais do que ensinar, a professora também aprende e que, nesse movimento, se torna uma versão mais sensível, empática e consciente de si mesma.

A boniteza de ser professora, como diria Paulo Freire (2011), está justamente nessa possibilidade de reinventar-se constantemente, de aprender com o outro e de fazer da sala de aula um espaço de esperança e de encontro. Essa boniteza não surgiu para mim, apesar das crises, das dificuldades de comunicação, da fome e da violência que atravessaram meu primeiro ano de regência ela surgiu, justamente, no meio delas, na forma como aprendi a permanecer presente quando não tinha respostas prontas, e na forma como as famílias, longe de exigirem de mim uma perfeição que eu não tinha, me sustentaram com sua confiança.

Tornar-me professora foi, e continua sendo, uma experiência de autoconhecimento e de afeto. Um processo em que aprendo, todos os dias, que a educação é, antes de tudo, um ato de amor, um amor que, como nos lembra bell hooks (2023, p. 192), precisa deixar de ser fantasia e se tornar sustento cotidiano, tanto para as crianças quanto para quem escolhe educá-las.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (**Estatuto da Criança e do Adolescente**). Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade.** Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Tudo Sobre o Amor.** Tradução: Stephanie Borges. Lisboa: Orfeu Negro, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald W. **A criança e o seu mundo.** 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

EIXO 01

CONEXÕES ENTRE ESCOLA E TERRA: MEMÓRIAS, CULTURAS E INQUIETAÇÕES – UM ESTUDO COM A INTRODUÇÃO DA ARGILA EM DUAS ESCOLAS DE PARINTINS.

Adriano Garcia Santarém[1]

RESUMO

Este trabalho apresenta o desenvolvimento e os principais resultados da implementação da "Oficina vem fazer Cerâmica" em Escolas da Rede Pública de Ensino de Parintins-AM, aplicada no 5° ano do Ensino Fundamental I e 8° ano do Fundamental II, da Escola Municipal Irmã Cristine e Escola Estadual Suzana de Jesus Azedo. Destinadas a aproximadamente 50 estudantes, o objetivo foi utilizar a argila nas escolas como forma de promover inclusão e diversidade, abrir possibilidades a partir da matéria prima como ferramenta pedagógica na educação, que explorem seus processos de experimentações como forma de aprendizagem no ensino das Artes Visuais. A proposta utiliza a argila nas aulas de Arte, abrindo diálogos e vivências entre os estudantes, e mostra proposições que desafiem os estudantes com práticas artísticas e dialoguem com suas culturas e ancestralidades, por meio da realização e intervenção de suas criações e experimentações durante o processo de modelagem em sala de aula.

Palavras-chave: : Ensino das Artes; Arte-educador; Cultura; Argila/Cerâmica; Linguagem tridimensional.

ABSTRACT

This work presents the development and main results of implementing the "Come Make Ceramics Workshop" in Public Schools of Parintins-AM, applied to the 5th grade of Elementary School I and the 8th grade of Elementary School II, at Escola Municipal Irmã Cristine and Escola Estadual Suzana de Jesus Azedo. Aimed at approximately 50 students, the goal was to use clay in schools as a way to promote inclusion and diversity, opening up possibilities with this raw material as a pedagogical tool in education, encouraging students to explore their experimentation processes as a form of learning in Visual Arts education. The proposal uses clay in Art classes, creating dialogue and experiences among students, and presents ideas that challenge students with artistic practices while connecting to their cultures and ancestries, through the creation and intervention of their projects and experiments during the modeling process in the classroom.

Keywords: Teaching Arts; Art educator; Culture; Clay/Ceramics; Three-dimensional language.

[1] Natural de Parintins-Am licenciado em Artes Visuais com pesquisa aplicada em Arte-Educação orientado pela Prof.ª Lydia Keila Ribeiro dos Santos pelo Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM), E-mail: adrianosantarém333@gmail .com.

1 INTRODUÇÃO

Para escrever este texto e construção de pesquisa, me senti instigado, desafiado e inquieto. Não por ser mais um tema em Arte Cerâmica, mas por ser fortemente importante em minha formação e dos estudantes, que perpassam ensinamentos e compartilhamentos, permitindo lembrar de caminhadas e construção de memórias, a mim, em querer desafiar a ser um bom professor Arte-Educador, e aos alunos proporcionar a serem capazes de resgatar memórias e ancestralidades enraizadas, e assim repassá-los e investigá-los através da argila, sendo esta metodologia desafiadora diante do ensino das escolas de rede pública de ensino.

Com estas palavras, a pesquisa foi realizada por meio do Estágio Supervisionado I e II do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Federal do Amazonas, no ano de 2024, cujo objetivo é promover o estudo de diferentes ferramentas, como a argila, na educação dos alunos. Destacando a importância de criações e reflexões dos educandos nos espaços escolares nas aulas de Artes Visuais, relacionando ligações em suas criações, dialógicas culturais e instigando criações de memórias, ancestralidade e suas inquietações a partir da modelagem em argila nas escolas de rede púbica de ensino, sendo esta metodologia a vir proporcionando experimentações e práticas essenciais nos desenvolvimentos do ensino-aprendizagem e os aproximando com diferentes culturas e ancestralidade.

Iniciamos a presente pesquisa e diálogos, abordando a importância da Artes visuais, Arte-Educação e o papel do Arte-Educador, sendo essencial em promover estas atividades e práticas desenvolvidas e implementadas na educação, perpassando novos caminhos em valorizar o ensino das artes e o campo artístico, este explorados pelos estudantes durante estas práticas.

A disciplina de Artes Visuais nas escolas é tão importante quanto qualquer área da educação. A importância das Artes contribui não apenas para a formação dos estudantes, mas garante conhecimentos e reflexões sobre o que é Arte e suas diferentes possibilidades artísticas. Tão relevantes para a formação humana ultrapassando modalidades além dos cadernos.

A Arte-educação pode ser uma ferramenta importante para promover a inclusão e a diversidade nas escolas como destaca a autora, Ana Mae Barbosa, "a arte-educação é uma forma de desenvolver a criatividade, a imaginação e a expressão dos estudantes" (Barbosa, 2008, p. 12). Isto implica diretamente no processo de aprendizagem, valorizando suas exteriorizações, trazendo suas múltiplas possibilidades de aprender e gerar conhecimento.

Com isso, o Arte-educador é responsável por criar um ambiente de aprendizado que estimule a criatividade e a expressão dos estudantes. Segundo a autora, Ana Mae Barbosa "o arte-educador deve ser um facilitador do processo de aprendizado, ajudando os estudantes a desenvolver suas habilidades artísticas e criativas" (Barbosa, 2008, p. 20).

Paralelo a isso, a modelagem em argila no campo das Artes surge como proposta educativa voltada para o bem-estar, bem como estimula a experimentação de diferentes áreas. A utilização dessa prática como ferramenta pedagógica eleva os conhecimentos das diversas linguagens e aguçam a criatividade dos estudantes. Ostrower, em sua obra sobre criatividade e processo de criação, destaca a importância da experimentação e da exploração no processo criativo. Segundo ela, "a criatividade é um processo que envolve a descoberta e a experimentação" (Ostrower, 2013, p. 15).

Nesse sentido, nas duas Escolas "Irmã Cristine e Suzana de Jesus Azedo[2]" permitir focar em realizar a oficina de forma livre, sem qualquer interferência, apenas observado e acompanhando para compreensão dos alunos, além de mantê-los entusiasmados e retirando dúvidas que eram acrescidos durante o processo.

Para entendermos como é o uso da argila na educação e sua importância para o ensino, busquei diferentes linguagens para serem apresentadas aos estudantes, exploramos sua história e as criações feitas pelos nossos antepassados e pelas suas vivências, refletimos e apenas interligamos nossas ideias no presente. Figura (1).

FIGURA 1

Processo de modelagem criação da imaginação e inquietações dos estudantes durante o processo de experimentação da argila – Esc. Mun. Irmã Cristine.



Autor: Adriano Santarém, 2024.

Com a matéria-prima possibilita-nos criarmos diversificadas formas e experiências, já que entendemos que eram muito utilizados antigamente para uso utilitário ou mesmo decorativos, e descobrirmos através do tocar, do fazer e do criar, suas exteriorizações e criatividades.

[2] A Escola Municipal Irma Cristine, localizada em Parintins, AM, é uma instituição pública que oferece ensino fundamental para os anos iniciais. Situada na Rua João Pessoa Lopes, 3990, no bairro Itauna II, a escola adota um modelo presencial e diurno, proporcionando um ambiente de aprendizado acessível e inclusivo, com salas de aula especialmente adaptadas para atender alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Possui infraestrutura de qualidade, incluindo biblioteca, quadra de esportes coberta, e salas climatizadas equipadas com tecnologia de ponta, como lousas digitais e acesso à internet. O comprometimento com a sustentabilidade é evidente nas práticas de reaproveitamento e separação de resíduos. Os alunos desfrutam de uma alimentação escolar saudável, sob a supervisão de profissionais qualificados, como nutricionistas e psicólogos. A escola também foca em atividades culturais e artísticas, promovendo um aprendizado rico e diversificado. Disponível em. https://www.escol.as/8769-escola-municipal-irma-cristine.

A Escola Estadual Suzana de Jesus Azedo, localizada em Parintins - AM, é uma instituição pública dedicada ao ensino fundamental, atendendo alunos dos anos iniciais e finais. Com um ambiente presencial e diurno, a escola possui infraestrutura acessível, com portas com vão livre de pelo menos 80 cm e salas climatizadas, garantindo conforto e inclusão a todos os estudantes. A instituição conta com uma biblioteca moderna, equipada com uma sala de leitura, além de uma cozinha que assegura uma alimentação escolar balanceada, supervisionada por um nutricionista. No quesito tecnologia, alunos têm acesso a computadores portáteis, desktops e tablets. A Escola também se preocupa com a sustentabilidade, oferecendo uma área verde para atividades ao ar livre. Profissionais qualificados atuam em diversas áreas, incluindo segurança e apoio pedagógico, tornando a Suzana de Jesus Azedo uma referência em educação de qualidade em sua região. Disponível em. https://www.escol.as/7162-escola-estadual-suzana-de-jesus-azedo.

Apesar das circunstâncias e dificuldades de propor uma prática extracurricular nas duas escolas de Parintins, o curso de Artes Visuais me motivou a me encorajar e querer mostrar para a escola e comunidade o poder das Artes Visuais, sendo ela não apenas em experimentar o material como a argila, mas em valorizar as diversas possibilidades de linguagens, valores e multiplicidades do campo das Artes Visuais e na educação. Com isso, Barbosa diz:

> Sabemos que a arte na escola não tem como objetivo formar artistas, como a matemática não tem como objetivo formar matemático, embora artistas, matemáticos e escritores devam ser igualmente bem-vindos numa sociedade desenvolvida. O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. (Barbosa, 1991, p.32)

Sendo assim, as Artes Visuais nas escolas surgem não para formar artistas, mas para formá-los conhecedores, e não devemos pensar a arte com um conhecimento isolado, mas em destacar a sua importância para a vida humana e desenvolvimento integral de todos. Figura (2).

FIGURA 2

Imaginário, memórias e ideias, experiências práticas.



Autor: Adriano Santarém, 2024.

Com o desenvolvimento das práticas na escola, verifiquei que essas experiências aguçam ainda mais a criatividade e fazem com que surjam inovações e emoções, abre-se uma infinidade criadora e um outro universo da imaginação que são produzidas por suas riquezas da vida.

Neste contexto, é incrível pensar que, a partir do material disposto iriam intrigá-los e sentiriam a argila como algo extremamente novo, enriquecendo ainda mais seus conhecimentos e aguçando suas experiências, memórias e imaginações, figura (3). Com isso, iam surgindo dúvidas, perguntas e questionamentos como: "Como ficava vermelha? Sujava muito? Isso com água vira lama? É assim que é feito o tijolo? Sempre havendo interação mediada com os alunos para que pudessem tirar suas dúvidas[3] . Figura (3).

FIGURA 3

Lembranças, imaginações e vivências.



Autor: Adriano Santarém, 2024.

Com a prática pedagógica, observamos intensamente a presença da Arte Indígena em algumas das peças dos estudantes, além das histórias que eram repassadas pelos pais e avós, das quais vinham nas memórias e heranças de objetos utilitários feitos por estas culturas herdadas por seus familiares. A cultura indígena faz-se presente muito quando falamos de argila/cerâmica no campo das Artes e do processo de confecção. Figura (4).

FIGURA 4

Criação de esboços com narrativas das culturas indígenas.



Autor: Adriano Santarém, 2024.

A aproximação dos estudantes com diferentes culturas, ideias e inquietações, surgem como pilares sobre diversas possibilidades de construção de conhecimentos. Podemos observar a exploração e construção de obra artística, buscando idealizar narrativas

[3] As perguntas dos alunos iam sendo respondidas em decorrer da atividade prática, facilitando a assimilação e o conhecimento dos estudantes. Como ficava vermelha? A argila natural tem esta coloração e é maleável, e logo após a queima, onde colocada em um grande forno e aquecidos em altas temperaturas, passam por um processo de rigidez durante o tempo em que ficam no forno, "sabia que no forno elas ficam incandescentes igual uma lâmpada?" e ficando com uma durabilidade, sendo difícil quebrar ou rachar, e adquirindo esta coloração após saída do forno! Suja muito? Sujam um pouquinho, mas é fácil de limpar com água ou com um pano umedecido.

Isso com água vira lama? Sim, quando botamos muita água ela vira lama, e não sendo possível manusear e nem modelar, pois fica mole ou fica igual uma água suja, "quando vira lama" a gente a chama de barbotina! E podemos utilizar para fazer emendas e unir novamente alguma parte que se quebrem durante o processo de modelagem.

É assim que é feito o tijolo? E com este mesmo material sim, nas fábricas de tijolos este material passam por algumas máquinas que modelam o formato do tijolo, e depois de serem queimados ficam rígidos e duros e prontos para serem usados nas construções de casas, este mesmo material que você está manuseando veio de uma destas fábricas sabia? lá da "Cemopar" uma empresa que fábrica tijolos, telhas e outro objetos, todos utilizadas a partir da argila.

das culturas indígenas, que valorizam aspectos importantes aos objetos utilitários e ritualísticos das diferentes culturas, sendo tão importantes para o desenvolvimento e promoção das diversidades. Maria Lucia cita em seu livro Educação intercultural e arte indígena (2015, p. 23): "a arte indígena pode ser um importante recurso para a educação intercultural", objetivando ainda mais o respeito e repertório dos estudantes. Sabemos que estes ensinos, principalmente das diversidades e culturas, são amparados por lei e devem ser explorados nos ambientes escolares. Figura (5).

FIGURA 5

Obra com narrativas culturais e diversidades ancestral.



Autor: Adriano Santarém, 2024.

A Lei 11.645/2008 mostra a necessidade de impor o estudo da história e culturas afro-brasileiras e indígenas nas escolas, especificamente nas aulas de Artes Visuais. Desse modo, a cultura reconhece e amplia a importância da riqueza e herança da nossa identidade como nos diversos setores nos quais estão dispostas: a plumaria, os trabalhos artesanais, a cerâmica, dentre outros. A Lei ampara os diversos meios de se tratar as diversidades nas escolas e impor segmentos dentro de sala de aula. Significativamente, a intenção é que as escolas promovam e reconheçam suas raízes e identidades culturais, enfatizando seus valores culturais e étnicos. Com está destacado o seguinte parágrafo dentro da lei:

> Os conteúdos referentes à histórias e culturas afro-brasileiras e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artísticas e de literatura e história brasileiras. (Brasil, 2008)

Observamos diversas possibilidades sendo aguçadas pelos estudantes, dentre elas as diversidades discorridas diante das práticas e experimentações e pelas falas geradas durante a oficina, que possibilitou não apenas produzir, mas descrever seus pensamentos e inquietações e narrativas por trás de suas criações. Figura (6).

FIGURA 6

Obras modeladas pelos estudantes "Cobra Grande".



Autor: Adriano Santarém, 2024.

A atividade foi um pilar valioso no campo educacional, desenvolvendo uma abordagem que permite enfatizar a importância da Arte-educação e uma forma de desenvolver percepções críticas capazes de descreverem diante das práticas, percorrendo aspectos da criatividade e expressão enraizadas em suas vidas. Desta forma, possibilita ao educando despertar a curiosidade, além de contextualizar e mostrar vivências nas práticas artísticas executadas.

A proposta não é apenas para oportunizar a usarem mais uma ferramenta, mas sistematizar o ensino e a capacidade de desenvolver a criatividade e capacidade crítica, refletindo diretamente no processo de construção da Arte, valorizando o processo de leitura à partir de suas produções e permitindo o desenvolvimento da criticidade do aluno, da intepretação subjetiva e objetiva e do desenvolvimento do senso estético, contribuindo para a reconstrução da percepção de suas obras.

> [...] leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca uma redução dos alunos a receptáculos das informações do professor, por mais inteligentes que eles sejam. A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a medicação do professor, acerca do mundo visual e não uma "educação bancaria". (Barbosa, 1998: 40).

Diante desta contextualização, a Arte possibilita o encontro do espectador e da obra, abrindo espaço para que o estudante possa se apropriar dos bens culturais e conhecimentos que, muitas vezes, é inviável no espaço escolar.

Estas atividades nas escolas permitiram enriquecer ainda mais as experiências dos alunos, além de terem a oportunidade de explorar suas criatividades. Enfatizamos também sua criatividade abordada nos diálogos com alunos permitindo-lhes discorrer e comentar suas produções com os colegas, figura (7). Abrindo um universo infinito de possibilidades criativas, em que todos os alunos da sala de aula percebem que a trajetória enriquecida pela proposta é capaz de transformar ideias em objetos que despertam diferentes modalidades do conhecimento.

FIGURA 7
Diálogos e compartilhamento de experiências.



Autor: Adriano Santarém, 2024.

2 CONCLUSÃO

Abrimos uma reflexão para mostrar suas visões e integrá-las em ambiente educacional, aguçando uma infinidade criadora e mediadora diante das mais diversas áreas do campo artístico, permitindo abordar algo enriquecedor para os estudantes, os quais, possivelmente nunca teriam o privilégio de conhecer. A atividade dentro do campo educacional mostrou não apenas o processo de criação, mas também eo desenvolvimento de uma metodologia capaz de fundamentar conceitos diante das diversidades.

A experiência e a pesquisa nas duas escolas públicas de Parintins, mostra a importância da Arte-educação e do Arte-educador na vida dos alunos sendo ainda mais importante com os impactos positivos da introdução da argila como ferramenta pedagógica na educação, em ampliar proposições críticas que desafiam os estudantes e que dialoguem com suas culturas.

A argila introduzida na escola foi o elemento-chave para o desenvolvimento desta pesquisa e para o sucesso da atividade e, sendo um material de fácil acesso, maleável, permitindo que os estudantes explorem diferentes tipos de técnicas e expressões artísticas, além de fomentar a coletividade e comunicação das diversas linguagens entre os estudantes.

O resultado que podemos tirar da atividade e da pesquisa são os valores dos estudantes, seus entusiasmos com a argila, o envolvimento intenso com o processo, o modo de explorarem diferentes técnicas, de criarem objetos, esculturas e utensílios, que os influenciam a compartilharem conhecimentos, suas expressões e personalidades de forma única.

Assim, a Arte-educação e a argila introduzida nas escolas da rede pública mostram uma fórmula enriquecedora, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades, aproximem outras culturas, além de conhecerem diversos campos artísticos. Acredita-se que estas abordagens podem ser replicadas a todas as escolas como metodologias e contextos, que mudam o trajeto do fazer e trazem impactos positivos na educação. Além disso, os arte-educadores nas escolas não podem ser subestimados, pois esses professores mostram o papel essencial, oportunizando e mediando os estudantes a diversas habilidades e competências extremamente essenciais para o sucesso de todas as áreas da vida.

Conclui-se que a combinação entre a Arte-educação e a introdução da argila no campo educacional tem poder de transformar a vida dos alunos e de promover uma sociedade mais criativa. Permitindo expressar pensamentos e sentimentos, preservar nossas culturas e identidades, estimular a criatividade e a inovação, evocar emoções e proporcionar experiências fantásticas em educar, aprender e promover o bem-estar, criando conexões entre a comunidade, escola e a diversidade.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 10520: informação e documentação: citações em documentos: apresentação.** Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte educação no Brasil: Realidades e desafios.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil: Ensino da arte ou formação do artista?**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil; Leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base.** Brasília: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL, **Parâmetros Nacionais Curriculares – Arte – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental.** Brasília: ministério da Educação, 1998.

BRASIL. **Lei n° 11.645**, de 10 de março de 2008.

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

FREIRE, Paulo. P**edagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

OLIVEIRA, M. **Educação intercultural e arte indígena.** Rio de janeiro: editora da universidade do Estado de São Paulo, 2015.

OSTROWER, Faygar. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis: Editora Vozes, 2013

SANCHES, Emília Cipriano. **Saberes e afetos do ser professor.** São Paulo: Cortez, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980. In. FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Resende e. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições.** –2. ed. rev. e ampl. –São Paulo: Cortez, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **Imaginação e criatividade na infância.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

EIXO 01

A VOZ DA AMAZÔNIA EM SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA OFICINA “ÓRFÃO DAS ÁGUAS” NO PIBID

Beatriz Lopes Kawamura[1]
Auxiliadora Fonseca Machado[2]

RESUMO

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar os momentos vividos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) por meio do Subprojeto Interdisciplinar Letras, Geografia e Pedagogia: Gêneros textuais em ação, leitura e produção entre rios e florestas. A atividade teve como foco a concepção e aplicação de uma oficina literária interdisciplinar sobre o livro "Órfão das Águas", de Wilson Nogueira. A oficina, desenvolvida em colaboração entre as áreas de Língua Portuguesa, Geografia e Pedagogia, buscou promover a leitura crítica, a valorização da literatura amazonense e a discussão de temas socioambientais relevantes. O referencial teórico-metodológico que embasou a oficina incluiu discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a importância da interdisciplinaridade na educação, considerando a leitura como prática social, o papel das metodologias ativas no engajamento e protagonismo dos estudantes e a perspectiva de ensino como prática da liberdade e reflexão crítica. Os principais resultados apontam para o engajamento dos alunos e para a eficácia da literatura regional como ferramenta pedagógica para a conscientização crítica.

Palavras-chave: PIBID; Oficina literária; Órfão das Águas; Literatura amazonense; Formação docente.

ABSTRACT

This experience report aims to present the moments lived in the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) through the Interdisciplinary Subproject Letters, Geography and Pedagogy: Textual Genres in Action, Reading and Production between Rivers and Forests. The activity focused on the conception and application of an interdisciplinary literary workshop on the book *Órfão das Águas* (Orphan of the Waters), by Wilson Nogueira. The workshop, developed in collaboration between the areas of Portuguese Language, Geography and Pedagogy, sought to promote critical reading, the appreciation of Amazonian literature and the discussion of relevant socio-environmental themes. The theoretical-methodological framework that underpinned the workshop included discussions on the National Common Curricular Base (BNCC) and the importance of interdisciplinarity in education, considering reading as a social practice, the role of active methodologies in the engagement and protagonism of students, and the perspective of teaching as a practice of freedom and critical reflection. The main results point to student engagement and the effectiveness of regional literature as a pedagogical tool for critical awareness.

Keywords: PIBID; Literary workshop; Orphan of the Waters; Amazonian literature; Teacher training.

[1] Discente do 7º período do curso de Letras da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). blk.let@uea.edu.br.

[2] Mestra em Letras pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). professora.auxiliadora.2020@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

O presente relato descreve a experiência obtida por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), uma iniciativa fundamental para a formação de futuros professores, ao proporcionar o contato direto com a realidade escolar e a aplicação prática de conhecimentos teóricos. Diferentemente de uma residência pedagógica focada na observação e adaptação inicial, o PIBID, em sua essência, possibilita a intervenção e a proposta de atividades que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, o objetivo deste relato é apresentar a vivência no programa, especificamente a concepção, desenvolvimento e aplicação de uma oficina literária interdisciplinar, centrada na obra *Órfão das Águas* de Wilson Nogueira no Centro Educacional de Tempo Integral-CETI Deputado Gláucio Gonçalves.

A participação no PIBID permitiu uma imersão profunda nas dinâmicas escolares, promovendo a integração entre a teoria acadêmica e a prática pedagógica. A interdisciplinaridade, característica marcante do programa, foi um pilar na construção da oficina, unindo as perspectivas da Língua Portuguesa, Geografia e Pedagogia para abordar a obra literária de forma abrangente. A escolha de *Órfão das Águas* não foi aleatória; o livro, com sua narrativa envolvente e temas pertinentes à realidade amazonense, como a preservação ambiental, o protagonismo ribeirinho e os dilemas sociais, mostrou-se um recurso valioso para engajar os estudantes em discussões significativas e para valorizar a cultura regional.

Este relato detalhará as etapas da oficina, desde o planejamento colaborativo até a sua execução e avaliação, destacando os aprendizados e os desafios enfrentados pelos pibidianos. A experiência no PIBID, por meio da aplicação dessa oficina, reforçou a importância da prática docente como um espaço de constante aprendizado e reflexão, contribuindo significativamente para a construção da identidade profissional dos acadêmicos envolvidos. Conforme Marcuschi (2002) destaca:

> Caracterizam como evento textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidade e atividades socioculturais, bem como a relação com inovações tecnológicas, e que facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existente em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (Marcuschi, 2002, p. 1).

Essa maleabilidade e dinamismo são essenciais na construção de práticas pedagógicas inovadoras, como a desenvolvida no PIBID. A metodologia adotada para a elaboração e aplicação da oficina literária no contexto do PIBID seguiu uma abordagem qualitativa e descritiva, caracterizada pela pesquisa-ação. O processo envolveu a colaboração interdisciplinar entre os pibidianos das áreas de Língua Portuguesa, Geografia e Pedagogia. O planejamento da oficina foi construído coletivamente, considerando as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os objetivos de aprendizagem específicos para a temática da obra *Órfão das Águas.*

Nesse contexto, é relevante ressaltar o desenvolvimento de competências que vão além do domínio da linguagem escrita, considerando inúmeras formas de expressão e uso consciente das tecnologias, como evidencia o documento ao afirmar que é fundamental:

> [...] Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018.p 9-10).

A oficina foi dividida em três momentos distintos: introdução teórica, leitura e interpretação do livro, e discussão criativa. Os recursos utilizados incluíram exemplares da obra, materiais de papelaria e recursos audiovisuais, como salienta Valente: "As metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas." (Valente, 2018, p. 80).

Nesse parâmetro, a avaliação foi realizada por meio de uma produção de *storytelling*, promovendo a autoavaliação e o engajamento dos participantes. Essa metodologia visou não apenas à transmissão de conteúdo, mas à construção ativa do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

Outra metodologia utilizada no desenvolvimento das atividades foi a sala de aula invertida, tornando o aluno o protagonista de seu aprendizado. Essa metodologia tem a perspectiva de fazer o aluno ter contato prévio com o conteúdo por meio de matérias digitais ou leitura previamente orientadas.

No ensino tradicional, a sala de aula serve para o professor transmitir informação ao aluno, que, após a aula, deve estudar o material abordado e realizar alguma atividade de avaliação para mostrar que esse material foi assimilado. Na abordagem da sala de aula invertida, o aluno estuda previamente, e a aula torna-se o lugar de aprendizagem ativa, em que há perguntas, discussões e atividades práticas (Educause, 2012, apud Valente, 2018, p. 83).

Tal procedimento metodológico reforça o papel principal do discente, pois o estudante chega munido para dialogar e expor suas ideias e conhecimentos adquiridos, fazendo a troca de informações com o professor e colegas. Nisso o docente atua como mediador, ajudando a superar dificuldades e incentivando sua própria autonomia quanto cidadão crítico.

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) orienta a prática pedagógica, enfatizando a importância de "considerar todas as habilidades de leitura e produção que se referem a textos ou produções orais, em áudio ou vídeo" (Brasil, 2018, p. 142). Essa diretriz foi fundamental para a estruturação da oficina, que buscou explorar a leitura e a interpretação da obra *Órfão das Águas* de forma dinâmica e interativa, utilizando diferentes linguagens e formatos.

A prática docente, conforme Paulo Freire (2015, p. 29) aponta, exige que o educador "não apenas ensine os conteúdos, mas também ensine a pensar certo. Daí a impossibilidade de tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um

repetidor de frases e de ideias inertes do que um desafiador." A oficina buscou justamente desafiar os alunos a pensar criticamente sobre as questões socioambientais e culturais abordadas no livro, incentivando a reflexão e o posicionamento.

A construção do docente perpassa pela sua sensibilidade de olhar para o aluno dentro de um contexto significativo entre sala de aula e experiências de vidas que esse indivíduo traz consigo, a partir disso as propostas de leitura devem conversar entre esses polos desse jovem leitor, o que Kleiman chama de leitura como prática social "ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se nós nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados." (Kleiman, 2002, p.10.)

Ao implementar atividades que desafiam os alunos com problemas reais, jogos e projetos – de forma colaborativa e individualizada – buscamos transformar a sala de aula em uma comunidade viva de aprendizagem. Como ressalta Moran (2015), "as metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas" (p. 18). Isso nos motivou a adotarmos estratégias que valorizam a autonomia e a autoria dos alunos na construção do conhecimento na leitura e produção textual.

Nesse contexto de ensino-aprendizado, Luckesi (1994) ressalta a importância de agir com critérios definidos e prudência no planejamento pedagógico:

> [...] é preciso agir com critérios definidos e com prudência. Não basta relacionar qualquer coisa num planejamento. Há necessidade de estudar que procedimentos e que atividades possibilitarão da melhor forma, que nossos alunos atinjam o objetivo de aprender o melhor possível daquilo que estamos pretendemos ensinar. (Luckesi, 1994, p. 41).

Essa perspectiva guiou a equipe do PIBID na seleção de procedimentos e atividades que pudessem maximizar o aprendizado dos alunos durante a oficina. A experiência no PIBID, diferentemente do Estágio Supervisionado, que em sua fase inicial se concentra na observação e na familiarização com o ambiente escolar, proporcionou uma imersão mais ativa e propositiva. Desde o início, o programa incentivou a colaboração entre os pibidianos de diferentes áreas – Língua Portuguesa, Geografia e Pedagogia – para o desenvolvimento de projetos e intervenções pedagógicas. Essa abordagem interdisciplinar foi crucial para a concepção da oficina literária sobre o livro *Órfão das Águas* de Wilson Nogueira, que se tornou o ponto central de nossa atuação.

O planejamento da oficina foi um processo colaborativo, no qual cada área contribuiu com sua experiência para enriquecer a proposta. A Língua Portuguesa focou na análise textual, na compreensão da narrativa e na promoção da leitura crítica. A Geografia trouxe a dimensão espacial e ambiental da obra, abordando a relação do homem com a natureza na Amazônia e os impactos das ações humanas no ecossistema. A Pedagogia, por sua vez, orientou as estratégias didáticas, a gestão da sala de aula e a avaliação do processo de aprendizagem dos alunos. Essa sinergia resultou em um plano de aula capaz de abordar a obra literária sob múltiplas perspectivas.

A oficina foi estruturada em três momentos distintos, pensados para engajar os alunos de forma progressiva e significativa. O primeiro momento, intitulado "Introdução à Literatura Amazonense", teve a duração de 40 minutos e buscou contextualizar a produção literária da região, destacando suas principais características e autores relevantes. Foi nesse momento que apresentamos o autor Wilson Nogueira e sua obra

Órfão das Águas, ressaltando a importância da narrativa amazônica para a valorização da cultura regional. A discussão inicial visou despertar o interesse dos alunos para a riqueza cultural e ambiental presente na literatura local.

O segundo momento, "Leitura e Interpretação", foi o mais extenso, com duração de mais aulas. Nele, realizamos uma leitura compartilhada. A escolha foi estratégica, permitiu uma imersão profunda na narrativa, facilitando a compreensão dos temas e personagens. Essa abordagem enriquece as atividades interpretativas, que abordaram elementos culturais, ambientais e sociais da Amazônia, promovendo uma reflexão crítica mais aprofundada sobre a relação entre literatura e realidade socioambiental. A leitura do conteúdo fortalece a análise e o entendimento da narrativa pelos alunos.

Após a leitura, propusemos atividades interpretativas que incentivaram os alunos a identificar elementos culturais e ambientais presentes na narrativa, bem como a refletir sobre os desafios enfrentados pelos personagens e suas relações com o espaço amazônico. Pontos como os hábitos humanos em diferentes lugares, a transformação do espaço geográfico pelo homem e a visão da geografia como ferramenta para compreender o ambiente natural e as relações socioeconômicas e culturais foram debatidos intensamente.

Para a realização da oficina, utilizamos como recursos os exemplares de *Órfão das Águas,* papel, canetas e recursos audiovisuais, que auxiliaram na contextualização visual da obra e dos temas abordados. A avaliação da oficina foi pensada de forma dinâmica e participativa, buscando ir além dos métodos tradicionais. Realizamos uma competição de storytelling, na qual os alunos foram desafiados a criar finais alternativos para a história, estimulando a criatividade e a compreensão da narrativa. Além disso, promovemos rodas de conversa e autoavaliação, permitindo que os participantes refletissem sobre o próprio aprendizado e engajamento na atividade. Essa abordagem avaliativa proporcionou um feedback valioso sobre a eficácia da oficina e o nível de envolvimento dos alunos.

A obra *Órfão das Águas* revelou-se um instrumento pedagógico poderoso. Ela era a 2° edição, publicada em 2009. O livro de Wilson Nogueira, com o narrador onisciente e personagens como Cate, Velho Duca, Doutor James Brown, Professora Maristela Santiago e os peixes-boi amazônicos (Tupi, Abiama, Yawê), aborda temáticas cruciais para a formação crítica dos estudantes. As principais temáticas exploradas incluíram a preservação ambiental e a biodiversidade, a convivência entre humanos e animais, a destruição e ameaça ao planeta, a memória e cultura amazônica, o conflito entre desenvolvimento e sustentabilidade, e a identidade e pertencimento. Trechos do livro, como o diálogo entre Cate e Velho Duca sobre a escassez de peixes-boi ou a reflexão sobre a conscientização ambiental, foram catalisadores para discussões profundas sobre a responsabilidade humana para com o meio ambiente e a importância de valorizar os saberes tradicionais e científicos.

A interdisciplinaridade desse projeto de PIBID foi fundamental para o sucesso da oficina. A integração das áreas de Língua Portuguesa, Geografia e Pedagogia permitiu uma abordagem multifacetada da obra, enriquecendo a experiência dos alunos e dos próprios pibidianos. A Língua Portuguesa contribuiu com a análise da estrutura narrativa, a interpretação de texto e a produção de novas narrativas (storytelling). A Geografia trouxe a compreensão do espaço amazônico como palco da história, as questões ambientais e a relação do homem com o território. A Pedagogia garantiu que as estratégias de ensino fossem adequadas ao público-alvo, promovendo a participação ativa e a reflexão crítica. Essa colaboração não apenas fortalece a oficina, mas também demonstrou a importância de uma educação integrada e contextualizada.

Os desafios encontrados durante a aplicação da oficina foram inerentes a qualquer prática pedagógica, mas foram superados pela dedicação da equipe e pelo engajamento dos alunos. A necessidade de adaptar a linguagem e as atividades para diferentes níveis de compreensão, a gestão do tempo e a manutenção do interesse dos estudantes foram aspectos que exigiram flexibilidade e criatividade. No entanto, a receptividade dos alunos à obra e aos temas propostos foi extremamente positiva, evidenciando a relevância de se trabalhar com literatura regional que dialogue com suas realidades e vivências.

A oficina não apenas promoveu a leitura, mas também estimulou o pensamento crítico e a conscientização sobre questões ambientais e culturais de sua própria região. É importante ressaltar que "Quando o ambiente é harmônico, o esforço de toda a escola, a equipe pode se concentrar na melhoria das práticas em sala de aula, aumentando o aprendizado da turma" (Nova Escola, 2013, p. 37), o que foi observado durante a aplicação da oficina.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e, em particular, a experiência de conceber e aplicar a oficina literária sobre *Órfão das Águas,* de Wilson Nogueira, representaram um marco significativo na nossa formação como futura educadora. Longe de ser uma mera extensão da teoria acadêmica, o PIBID proporcionou um ambiente de aprendizado prático e reflexivo com o acompanhamento e orientação de uma profissional experiente, em que pudemos vivenciar os desafios e as recompensas da docência de forma ativa e propositiva.

Essa experiência me permitiu aprofundar a compreensão sobre a importância da interdisciplinaridade na educação. A colaboração entre as áreas de Língua Portuguesa, Geografia e Pedagogia não apenas melhora a oficina, mas também demonstrou como diferentes saberes podem se complementar para oferecer uma educação mais abrangente e contextualizada. A obra *Órfão das Águas* revelou-se um elo poderoso, capaz de conectar a literatura com questões ambientais e sociais urgentes, estimulando o pensamento crítico e a conscientização dos alunos sobre a realidade amazônica.

Além disso, a interação direta com os estudantes durante a oficina reforçou a necessidade de uma prática pedagógica flexível e adaptada às suas realidades. A receptividade e o engajamento dos alunos com a proposta da oficina, especialmente na competição de storytelling e nas rodas de conversa, evidenciaram o potencial da literatura regional como ferramenta para promover a leitura, a criatividade e a reflexão sobre temas relevantes para suas vidas. A capacidade de criar finais alternativos para a história, por exemplo, não apenas demonstrou a compreensão da narrativa, mas também a habilidade de pensar criticamente e propor soluções para os dilemas apresentados na obra.

O PIBID, ao nos colocar no centro da ação pedagógica, contribuiu imensamente para a construção da nossa identidade profissional. A superação dos desafios, a alegria de ver o aprendizado acontecer e a troca de experiências com os colegas pibidianos e professores preceptores solidificaram a convicção de que a educação é um campo de transformação social. A oficina sobre Órfão das Águas não foi apenas uma atividade; foi um espaço de diálogo, de descoberta e de fortalecimento dos laços entre a escola, a comunidade e a cultura local. Essa vivência reafirma a crença de que, por meio de práticas pedagógicas inovadoras e engajadoras, é possível formar cidadãos mais

conscientes, críticos e atuantes em suas comunidades. É importante lembrar que "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, e nos prepara para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 2017, p. 10), e a experiência do PIBID alinha-se perfeitamente a esse propósito.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** 51ªed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

KLEIMAN, Ângela B. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 13. ed. Campinas: Pontes, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Editora Cortez. 1994.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONISIO, A. P. et al. (Org.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MORAN, J.; BACICH, L. (Orgs.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora.** Porto Alegre: Penso, 2018.

NOGUEIRA, Wilson. **Órfão das Águas.** Manaus: Valer, 2009.

NOVA ESCOLA. **A importância do ambiente escolar.** São Paulo, 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO ESCOLAR DO AMAZONAS. **Repriorização Curricular: Ensino Fundamental.** Amazonas SEDUC-AM, 2025.

EIXO 01

CHÁS PARA BEBER E CURAR: USOS E BENEFÍCIOS PARA A SAÚDE

Maria Sueli Soares e Soares[1]
Vitório da Silva de Oliveira[2]
David Emanuel Soares de Oliveira[3]

RESUMO

As plantas medicinais são riquezas naturais usadas há anos pela humanidade, responsáveis pela cura de diversas doenças. Antes de existirem farmácias e drogarias, já havia as plantas medicinais no mundo para ajudar as pessoas a se curarem. O objetivo desse relato é compartilhar as ações desenvolvidas do projeto "Chás para beber e curar: usos e benefícios para a saúde", cujo objetivo é despertar nos estudantes o interesse por conhecimento popular e proporcionar situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, tendo como eixo articulador a interdisciplinaridade, a partir das plantas medicinais, elencando os saberes de sala de aula com os saberes populares. O projeto tem contribuído para a ampliação do conhecimento dos estudantes acerca dos usos e benefícios das plantas medicinais, bem como para a revitalização e aumento do espaço da horta medicinal existente no ambiente escolar.

Palavras-chave: Plantas medicinais; Ancestralidade; Sabedoria popular; Alfabetização; Sustentabilidade

ABSTRACT

Medicinal plants are natural treasures that have been used by humanity for years, responsible for curing various diseases. Before pharmacies and drugstores existed, medicinal plants were already present in the world to help people heal. The purpose of this report is to share the actions developed through the project "Teas to Drink and Heal: Uses and Benefits for Health," whose objective is to awaken students' interest in popular knowledge and provide learning situations that encourage the development of reading and writing skills, using interdisciplinarity as the connecting axis, based on medicinal plants, linking classroom knowledge with popular knowledge. The project has contributed to expanding students' knowledge about the uses and benefits of medicinal plants, as well as the revitalization and expansion of the medicinal garden space existing in the school environment.

Keywords: Medicinal plants; Ancestry; Popular wisdom; Literacy; Sustainability.

[1] Maria Sueli Soares e Soares Pedagoga formada pelo do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM). Especialista em Educação Especial Inclusiva pelo Instituto Leonardo D' Vinci, E-mail: susuayme@hotmail.com.

[2] Vitório da Silva de Oliveira é Arte Educador pelo Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM) vittoriooliveira86@gmail.com.

[3] David Emanuel Soares de Oliveira tem Ensino Médio completo, tem curso de designer gráfico pelo Capacita treinamentos e designer industrial pelo Ocara / davidemanuelsoaresdeoliveira@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Desde os tempos antigos, as plantas medicinais são usadas pela população para diferentes finalidades, como uso medicinal, nos alimentos e óleos essenciais no tratamento do corpo.

O experimento tem por finalidade levar os estudantes a relacionarem as plantas medicinais aos conhecimentos de suas avós e associar esses conhecimentos aos saberes tradicionais e articular de maneira interdisciplinar, "É sabido que a história da medicina é milenar e nasce das experiências e observações das populações tradicionais em seus diálogos perenes com a biodiversidade" (Guedes, 2022, p. 7). Trazer esses conhecimentos para serem partilhados com os estudantes do primeiro ano é reavivar a ancestralidade e os conhecimentos dos avós para a sala de aula.

Na disciplina de língua portuguesa almeja-se que os educandos desenvolvam as habilidades de ler palavras novas com precisão na decodificação; as relações entre letras ou grupos de letras e sons (relações grafo-fonêmicas) durante a leitura e a escrita de palavras e frases conhecidas em textos da tradição oral, listas diversas (inclusive as que remetem a traços da cultura regional e local), rótulos, títulos e legendas ou palavras; reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala; identificar fonemas e sua representação por letras; relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita; leitura e interpretação de textos; produção de textos: receitas, poemas, etc.; entrevistas pessoais. Na disciplina de história o resgate cultural; patrimônio imaterial; folclore; influência da cultura indígena e africana no uso de plantas medicinais; em geografia a agricultura e meio ambiente; recursos naturais: observação, coleta, organização e registros de dados; localização e mapeamento da escola; em ciências os vegetais-partes dos vegetais e suas funções; utilidades das plantas medicinais (alimentação e medicina); identificação das plantas medicinais locais; horta medicinal na escola; tipos de solos; reaproveitamento de resíduos sólidos (compostagem); como são feitos os chás e usos das plantas medicinais; em arte desenho de croquis; desenho de observação, dirigido e individual; confecção de utensílios para horta com material reciclado (garrafa PET) e em religião valores universais; cidadania: homem e conservação do meio ambiente; respeito à natureza; valores: respeito às crenças e tradições do povo.

É salutar que os estudantes percebam que os remédios que hoje vendem nas farmácias vieram de plantas medicinais, foram manipulados em laboratórios, e tirado seu princípio ativo e produzidos medicamentos sintéticos. Os cientistas se apropriando dos conhecimentos populares sobre as funções curativas das plantas em laboratórios e produziram os medicamentos que conhecemos hoje. Ou seja, antes de as plantas medicinais serem manipuladas em laboratório e vendidas em farmácias, já eram usadas popularmente pelos povos ancestrais para curar doenças, como: gripe, dor de cabeça, dor de barriga, cólicas intestinais, diarreias, febre, dor de garganta, dor de ouvido, dores nas articulações, queda de cabelo, hemorroida, dor de dente, coceiras no corpo, etc. "O termo medicina vem do latim [medicare] = "curar, sarar" (Guedes, 2022, p. 7), o conhecimento ancestral, como acontecia a cura das doenças, faz com que os estudantes compreendam o saber popular transformado em científico.

Daí a razão de o projeto ter por objetivo "despertar nos estudantes o interesse por conhecimento popular e proporcionar situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, tendo como eixo articulador a

interdisciplinaridade, a partir das plantas medicinais, elencando os saberes de sala de aula com os saberes populares. Tendo por objetivos específicos: "Conhecer diferentes espécies de plantas medicinais; Ampliar o conhecimento dos alunos em relação ao uso e benefícios das plantas medicinais existentes na nossa região; Identificar as diferentes plantas medicinais; Reconhecer a importância da conservação da biodiversidade para a qualidade de vida.

O trabalho foi dividido em etapas para melhor desenvolver o projeto e alcançar os objetivos durante a execução das ações do projeto com as crianças.

No primeiro momento, introduziu-se o assunto sobre plantas medicinais para as crianças, por meio de slides no retroprojetor, questionando se conheciam alguma planta medicinal e levando-as a buscarem conhecimentos prévios sobre a temática levantada em sala de aula com seus familiares, autores e sites que abordam o assunto. Foi realizada a leitura e interpretação do texto (Como? Por meio de slides /Jogo /música). Interpretação do texto com (perguntas: Quais são as plantas medicinais que já existem na área externa da escola? Já conhecem as plantas medicinais?).

Seguimos para o segundo momento, após a visita ao local das plantas medicinais. Os estudantes observaram e fizeram o levantamento de dados sobre quais plantas medicinais conheciam. Conversaram sobre a organização e a pintura, como gostariam que ficasse, terminando a visita ao horto de plantas medicinais construído na escola pelos autores e colaboradores do projeto. Retornaram para a sala e foi proposto elaborar um croqui em formato de desenhos pelos educandos. Os educandos começaram a desenhar como gostariam que ficasse a parede da área de plantio das plantas medicinais, e de forma oral, as crianças falam das plantas que já existem no canteiro e, a partir dos nomes das plantas trabalhou-se a separação silábica.

O terceiro momento foi realizado a atividade de escrita de palavras de maneira interdisciplinar sobre as plantas medicinais, separação de sílabas, identificação de sílaba inicial e sílaba final nas palavras, fazendo a reflexão sobre o conhecimento tradicional e o ensino de língua portuguesa.

As plantas medicinais são um importante instrumento pedagógico para ajudar na alfabetização, pois não são palavras soltas, elas trazem informações, cultural, tradicional e popular indo com isso além dos conteúdos escolares e trabalhando com conhecimento da vida, que cura e alimenta as pessoas:

> Os conhecimentos popular/tradicional em saúde é parte integrante do conjunto de saberes, reunidos em nossa sociedade e possuem o fim de prevenir doenças, manter ou recuperar a saúde, bem como minimizar o sofrimento causado por determinadas doenças [...] (Guedes, 2022, p.162).

Todas as atividades foram pensadas e desenvolvidas com intencionalidade educativa para se consolidar a alfabetização das crianças, tendo as plantas medicinais como eixo norteador e os jogos como o "Jogo da memória das plantas medicinais, jogos de quebra-cabeça da temática abordada, reconhecimento do local de origem de cada planta em formato Power point", que auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Os estudantes participam ativamente de cada momento, envolvendo-se cada vez mais na construção de seu próprio conhecimento, ou seja, tornam-se protagonistas de seu saber cultural, ancestral e social.

As crianças puderam aprender sobre sua cultura e sobre a cultura do outro, como era antigamente e como é atualmente, estudando sobre sua ancestralidade porque vão junto da família pesquisar como acontecia a cura da saúde na época em que seus avós e bisavós, e mergulham no conhecimento social ao qual pertencem e fazem a comparação dos saberes sobre como a medicina era praticada e como é atualmente.

No quarto momento, aconteceu a pesquisa pelos estudantes sobre as plantas medicinais. Cada educando levou uma planta específica para descobrir o nome popular, nome científico e a finalidade medicinal da planta. Depois, os estudantes fizeram a apresentação para os colegas em sala de aula. A professora organizou a sala de aula para que as crianças tivessem segurança na hora da exposição. A professora levou água quente para demonstrar como é feito o chá de infusão na frente dos estudantes, depois a professora convidou as crianças para degustar um dos chás, o chá de hortelã-pimenta.

Para o Sistema Único de Saúde (SUS) regulamentado pela Lei 8.080/1990, que dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento correspondente e dá outras providências, e a Lei 8142/1990, que dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Serviço Único de Saúde (SUS) e sobre as interferências governamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências (Brasil, 1990a; Brasil, 1990b).

As referidas leis estabelecem que é direito de todos os seres humanos ter saúde, ao serviço de saúde, e o Estado tem o dever de garantir pelo Sistema Único de Saúde, enfatizando a democratização participativa e justiça social:

> Art. 2º A saúde é um direito fundamental do ser humano, devendo o Estado prover as condições indispensáveis ao seu pleno exercício.
> § 1º O dever do Estado de garantir a saúde consiste na formulação e execução de políticas econômicas e sociais que visem à redução de riscos de doenças e de outros agravos e no estabelecimento de condições que assegurem acesso universal e igualitário às ações e aos serviços para a sua promoção, proteção e recuperação.
> § 2º O dever do Estado não exclui o das pessoas, da família, das empresas e da sociedade (Brasil, 1990b).

Portanto, o estado tem o dever de promover serviços de saúde a todas as pessoas pelo SUS, sem excluir ninguém, independentemente de sua posição social na sociedade.

Na oportunidade da atividade de preparação do chá com as crianças a professora pediu para que cada criança falasse de sua planta medicinal trazida de casa e dissesse para que servia. Perguntou-se com a mãe, avó, avô preparavam os chás e como era tomado. Os estudantes explicaram suas plantas, mostrando como fazer os chás e para que serviam. Essa atividade envolveu as famílias que foram importantes, pois ajudaram os estudantes a estudar e explicar sobre as plantas medicinais trazidas de casa.

Um outro momento do projeto foi a preparação do canteiro usando adubo com terra preta, organização dos pneus em ordem simétrica ao redor da área e no centro onde serão plantadas as mudas. Nesse momento também acontece a pintura das paredes com os desenhos do croqui feito pelos educandos e eles ajudam na pintura dos desenhos na parede.

Nessa etapa do projeto os estudantes realizam entrevista com os avós, fazem a gravação de áudio ou vídeo dessa entrevista que foi apresentada na escola. Cada história

tinha riquezas de conhecimento ancestral, o conhecimento sendo passado para as novas gerações.

> "A medicina natural que também é ciência encontra raízes muito consistentes em nossa região devido à grande miscigenação que dotou o caboco detentor de um conhecimento amplo sobre ervas, chás e similares, principalmente da grande diversidade da fauna e flora amazônicas" (Guedes, 2022, p. 159)

O saber popular, ao ser trazido para o contexto escolar, vem com riqueza de conhecimento e saberes ancestrais que dialogam com os conteúdos escolares, fortalecendo os conhecimentos populares.

Desde o início do projeto, os educandos foram se envolvendo em cada etapa e, à medida que iam aprendendo sobre as plantas medicinais e seus benefícios para a saúde, eles despertaram curiosidade sobre as plantas e, conforme se explorou sobre as ervas, em casa os educandos já conseguem identificar quais plantas são cultivadas em vasos e nos quintais de suas famílias.

A partir da apresentação das plantas pelos educandos, eles puderam conhecer outras espécies diferentes das ervas que cada um pesquisou. Houve troca de experiência e quais plantas cada educando já tem em casa e seus benefícios. O que se pôde averiguar é que a maioria dos discentes já começou a ler palavras com sílabas simples e com sílabas complexas. Outros conseguem ler frases e outros começaram a ler pequenos textos.

Fazer o reavivamento cultural no contexto educacional sobre as plantas medicinais é importante, pois faz o elo entre os conhecimentos passados com o presente. Saber como as doenças eram curadas antigamente é levar os educandos a saberem que, antes das farmácias, existiam as plantas medicinais que curam diferentes doenças. Conforme foram sendo mostradas as plantas medicinais eles conseguiam identificar as plantas nos jardins de suas casas e alguns já faziam uso de algumas plantas em forma de chá ou banhos.

Para encerrar o projeto foi organizado na escola um chá cultural com declamação dos poemas criados pelos turnos matutino e vespertino de forma coletiva e degustação de alguns chás do próprio horto das plantas medicinais. Foi um momento em que os pais e alguns colegas que estavam de TP para compartilhar esse momento. Depois os pais foram convidados para visitar o cantinho das plantas medicinais.

A cada etapa do projeto pode-se perceber o interesse dos educandos em querer saber sobre os usos e benefícios das plantas medicinais para a saúde. Os jogos como loto leitura, jogo da velha, jogo da memória auxiliaram na fixação da aprendizagem de forma lúdica e divertida. O objetivo proposto no projeto foi alcançado, os educandos melhoraram na aprendizagem, melhoraram a leitura, a escrita, as crianças passaram a participar mais das aulas, falar, opinar sobre os assuntos abordados em sala e a conversar mais com suas famílias. Os saberes populares foram valorizados houve a troca de saberes entre as gerações passadas e as atuais.

Após os estudos e as pesquisas comprovou-se que as plantas medicinais trazem benefícios e as eficácias para a saúde, neste sentido o experimento proporciona momentos de aprendizagem significativa e prazerosa, pois, os educandos se envolvem em todas as etapas e atividade realizadas, transformando seu próprio ato educativo e ressignificando o ensino e o ambiente alfabetizador que é a escola, suas dependências e os conhecimentos de seus antepassados.

FIGURA 1
Etapas do processo.



Autor: Acervo pessoal, 2025.

REFERÊNCIAS

ANADOR-CHAMBÁ. **Cria Saúde,** [s. l.], [s. d.]. Disponível em: https://www.criasaude.com.br/N20809/fitoterapia/anador-chamba.html. Acesso em: 9 maio 2026.

ATIVIDADES PARA IMPRIMIR: plantas medicinais. Pedagoga Andréa Educa, [s. l.], [s. d.]. Disponível em: https://pedagogaandreaeduca.com.br/. Acesso em: 9 maio 2026.

BENEFÍCIOS DO ALECRIM: saiba por que passar a usar esse tempero na cozinha. **Crie Saúde,** [s. l.], [s. d.]. Disponível em: https://www.conquistesuavida.com.br/noticia/beneficios-do-alecrim-saiba-por-que-passar-a-usar-esse-tempero-na-cozinha_a9372/1. Acesso em: 9 maio 2026.

BENEFÍCIOS DO ALFAVACA: como fazer o chá. **Brasil Educa**, [s. l.], [s. d.]. Disponível em: https://brasileduca.com/beneficios-do-alfavaca-como-fazer-o-cha. Acesso em: 9 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 9 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Plantas medicinais e fitoterápicos.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, [s.d.].

CAETANO, Luciana Maria; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. **Relação escola e família: diálogos interdisciplinares para a formação da criança.** 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2024.

CAMOMILA: benefícios, como usar e contraindicações. **Tua Saúde**, [s. l.], [s. d.]. Disponível em: https://www.tuasaude.com/camomila/. Acesso em: 9 maio 2026.

CENTRO ESPECIALIZADO EM PLANTAS AROMÁTICAS, MEDICINAIS E TÓXICAS (CEPLAMT). **Babosa.** [S. l.], [s. d.]. Disponível em: https://www.ceplamt.org.br/bancodeamostras/babosa/. Acesso em: 9 maio 2026.

CORAMA: um remédio natural para o tratamento da gastrite. **Portal Amazônia**, [s. l.], [s. d.]. Disponível em: https://portalamazonia.com/videos/corama-um-remedio-natural-para-o-tratamento-da-gastritearial. Acesso em: 9 maio 2026.

EMBRAPA. Hortelã-japonesa. [S. l.]: **Embrapa**, [s. d.]. Disponível em: https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/100667/1/Folder-hortelajaponesa.pdf. Acesso em: 9 maio 2026.

GUEDES, Fátima. **Vestígios de curandage: memórias de saberes populares.** Parintins: Gráfica e Editora, 2022.

JAPANA-ROXA (SF). **Cura pelas Plantas**, [s. l.], [s. d.]. Disponível em: https://curapelasplantas.com.br/planta_medicinal/japana-roxa-sf/. Acesso em: 9 maio 2026.

LAVANDULA OFFICINALIS. **Plantamed**, [s. l.], [s. d.]. Disponível em: https://www.plantamed.com.br/plantaservas/especies/Lavandula_officinalis.htm. Acesso em: 9 maio 2026.

ZATTA, Maria. **A farmácia da natureza.** 26. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

EIXO 01

DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE À REGÊNCIA DE CLASSE: APRENDIZAGENS E HORIZONTES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Auzimar Pedroso dos Santos Júnior[1]
Maria das Graças Pereira Soares[2]
Wigson Trindade Magalhães[3]

RESUMO

O Estágio Supervisionado é um momento decisivo na formação inicial docente, pois articula os conhecimentos acadêmicos com a realidade concreta da escola e favorece a construção da identidade profissional. Este texto teve como objetivo relatar e refletir sobre as experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado II, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública estadual de Parintins-AM. A fundamentação teórica apoia-se em Pimenta, Franco e Santos, Freire e Mantoan, destacando o estágio como espaço de práxis, reflexão crítica, produção de saberes docentes e compromisso com a inclusão escolar. Metodologicamente, trata-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa, desenvolvido a partir de observação participante, interlocução com a equipe escolar e regência de classe em turmas do 2º e do 5º ano, no mês de maio de 2025. As vivências permitiram observar a organização do cotidiano escolar, os desafios das avaliações externas, a diversidade de ritmos de aprendizagem e as demandas da educação inclusiva. Como resultados, evidenciou-se a importância das metodologias ativas, do trabalho colaborativo e da mediação pedagógica para promover aprendizagens significativas. Conclui-se que o estágio supervisionado é um espaço formativo essencial para integrar teoria e prática, fortalecer a autonomia docente e consolidar uma atuação crítica, democrática e socialmente comprometida.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Anos iniciais do Ensino Fundamental; Construção da Identidade docente; Práxis.

ABSTRACT

The Supervised Internship is a decisive moment in initial teacher education, as it connects academic knowledge with the concrete reality of the school and supports the construction of professional identity. This text aimed to report and reflect on the experiences lived during Supervised Internship II in the early years of Elementary Education, in a public state school in Parintins, Amazonas, Brazil. The theoretical framework is based on Pimenta, Franco and Santos, Freire, and Mantoan, highlighting the internship as a space for praxis, critical reflection, the production of teaching knowledge, and commitment to school inclusion. Methodologically, this is an experience report with a qualitative approach, developed through participant observation, dialogue with the school team, and classroom teaching practice in 2nd- and 5th-grade classes, in May 2025. The experiences made it possible to observe the organization of everyday school life, the challenges of external assessments, the diversity of learning rhythms, and the demands of inclusive education. The results showed the importance of active methodologies, collaborative work, and pedagogical mediation to promote meaningful learning. It is concluded that the supervised internship is an essential formative space for integrating theory and practice, strengthening teacher autonomy, and consolidating a critical, democratic, and socially committed practice.

Keywords: Supervised Internship; Early Years of Elementary Education; Construction of Teacher Identity; Praxis.

[1] Discente do 8° período curso de Pedagogia, do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM), E-mail: sauzimar@gmail.com.

[2] Doutora em Educação pela... Docente do curso de Pedagogia, do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM), E-mail: mgpssoares@hotmail.com.

[3] Discente do 8° período curso de Pedagogia, do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM), E-mail: iggortrindade21@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado e a Identidade Docente

O Estágio Supervisionado constitui um dos momentos mais significativos da formação inicial docente, por possibilitar a aproximação entre os conhecimentos construídos na universidade e as experiências concretas vivenciadas no cotidiano escolar. Mais do que uma exigência curricular, o estágio representa um espaço de aprendizagem, reflexão e construção da identidade profissional, permitindo ao futuro professor compreender os desafios, as potencialidades e as múltiplas dimensões que envolvem o trabalho pedagógico nos diferentes contextos educacionais.

Nessa perspectiva, o estágio configura-se como um espaço-tempo de articulação entre teoria e prática, em que os saberes acadêmicos dialogam com as experiências construídas no ambiente escolar. A vivência proporcionada pelo contato direto com professores, estudantes e equipe pedagógica, favorece o desenvolvimento de competências profissionais e contribui para a formação de uma postura crítica e reflexiva diante da realidade educacional. Conforme Pimenta (2012), o estágio constitui um momento privilegiado para a construção da identidade docente, uma vez que possibilita ao futuro professor compreender a complexidade da profissão e ressignificar continuamente sua prática pedagógica.

Franco e Santos (2023) destacam que o estágio supervisionado ultrapassa a dimensão meramente instrumental da formação, configurando-se como uma prática pedagógica capaz de produzir conhecimentos e experiências formativas. Nesse processo, as contradições, os desafios e as possibilidades encontrados no cotidiano escolar transformam-se em elementos fundamentais para a constituição dos saberes docentes, permitindo que o licenciando desenvolva uma compreensão mais ampla acerca da realidade educacional e das demandas presentes no exercício da profissão.

A compreensão do estágio como práxis formativa também encontra respaldo nas contribuições de Freire (1996), ao afirmar que ensinar não significa transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua construção. Nesse sentido, a formação docente exige uma postura investigativa, dialógica e crítica, capaz de reconhecer os estudantes como sujeitos ativos no processo educativo e de compreender a educação como prática social comprometida com a transformação da realidade.

O presente trabalho tem por objetivo relatar e refletir sobre as experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado II nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizado em uma escola pública estadual do município de Parintins-AM, evidenciando as contribuições desse processo para a formação docente. As atividades desenvolvidas compreenderam momentos de observação participante, interlocução com a equipe escolar e regência de classe em turmas do 2º e do 5º ano do Ensino Fundamental, possibilitando reflexões acerca das metodologias utilizadas, dos desafios da inclusão escolar, das avaliações externas e da construção da identidade profissional do professor.

Assim, as experiências relatadas buscam contribuir para o debate sobre a importância do estágio supervisionado na formação inicial, reafirmando a necessidade da articulação entre teoria, prática e reflexão crítica como elementos fundamentais para a constituição da práxis docente e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

Práxis e a Formação Crítica do Professor

A formação docente exige a articulação permanente entre ação e reflexão, compreendendo a prática pedagógica como um processo dinâmico e continuamente ressignificado pelas experiências vividas no contexto escolar. Nesse sentido, a noção de práxis assume papel fundamental na constituição do trabalho docente, uma vez que possibilita a integração entre teoria e prática na construção do conhecimento e na transformação da realidade educativa.

Freire (1996) defende que ensinar não significa transferir conhecimentos prontos e acabados, mas criar condições para que os educandos participem ativamente da produção e da construção do saber. Essa perspectiva exige do professor uma postura dialógica, crítica e investigativa, reconhecendo os estudantes como sujeitos históricos e protagonistas do processo educativo.

Ao compreender a educação como prática de liberdade, Freire ressalta a importância da reflexão sobre a própria ação pedagógica, permitindo que o professor analise seus métodos, reavalie suas escolhas e desenvolva práticas mais significativas e comprometidas com a formação integral dos estudantes. Nesse contexto, o estágio supervisionado torna-se um espaço privilegiado para a vivência da práxis, possibilitando ao futuro docente experimentar, refletir e reconstruir continuamente sua atuação profissional.

A articulação entre teoria e prática, portanto, não se limita à aplicação mecânica dos conhecimentos adquiridos na formação acadêmica, mas constitui um movimento permanente de reflexão crítica sobre a realidade educacional, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais humanizadas, participativas e socialmente comprometidas.

Inclusão Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A educação inclusiva representa um dos principais desafios contemporâneos para a escola e para a formação de professores, exigindo a construção de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade presente nos espaços educativos. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse compromisso torna-se ainda mais relevante, uma vez que esse período corresponde a uma etapa fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças.

Segundo Mantoan (2006), a inclusão escolar não pode ser reduzida ao acesso ou à permanência física dos estudantes no ambiente escolar, mas deve garantir condições efetivas de participação e aprendizagem para todos. Nesse sentido, a autora defende a necessidade de romper com práticas excludentes e assistencialistas, promovendo estratégias pedagógicas que considerem as singularidades e potencialidades de cada estudante.

A construção de uma escola inclusiva demanda o envolvimento coletivo de professores, gestores, famílias e profissionais de apoio, bem como o desenvolvimento de metodologias diversificadas e recursos pedagógicos capazes de atender às diferentes necessidades educacionais presentes nas salas de aula. Tal perspectiva exige do professor uma postura sensível, flexível e comprometida com a promoção da equidade e da participação de todos os estudantes nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, o estágio supervisionado constitui uma importante oportunidade para que os futuros docentes reflitam sobre os desafios e as possibilidades da educação inclusiva, desenvolvendo competências relacionadas à adaptação pedagógica, ao

trabalho colaborativo e à valorização das diferenças como elementos constitutivos da prática educativa. As experiências vivenciadas no ambiente escolar permitem compreender que a inclusão não depende exclusivamente da presença de profissionais de apoio, mas da construção coletiva de práticas pedagógicas que assegurem o direito à aprendizagem e à participação efetiva de todos os estudantes.

2 METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa, construído a partir das vivências desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado II nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizado em uma escola pública estadual do município de Parintins-AM, no mês de maio de 2025. A instituição atende mais de mil estudantes distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno, constituindo-se como um importante espaço de formação e diversidade educacional no contexto local.

O estágio foi desenvolvido em turmas do 2º e do 5º ano do Ensino Fundamental, compostas por 30 e 32 estudantes, respectivamente. As atividades realizadas contemplaram momentos distintos e complementares, compreendendo uma roda de conversa com a equipe escolar, realizada em 5 de maio de 2025, observações participantes desenvolvidas entre os dias 6 e 13 de maio e regências de classe executadas no período de 26 a 30 de maio do mesmo ano, totalizando 20 horas-aula.

A roda de conversa inicial possibilitou a aproximação entre os acadêmicos e a equipe pedagógica da escola-campo, favorecendo o alinhamento das atividades e a compreensão das dinâmicas institucionais. Embora não tenha ocorrido a apresentação formal do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, os professores regentes disponibilizaram seus planejamentos, contribuindo para a elaboração das propostas pedagógicas desenvolvidas durante as regências.

As observações dos participantes constituíram uma etapa fundamental do estágio, permitindo compreender a organização da rotina escolar, as metodologias utilizadas pelos docentes, as relações estabelecidas entre professores e estudantes, bem como os desafios presentes no cotidiano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse período, também foram identificadas questões relacionadas à inclusão escolar, aos diferentes ritmos de aprendizagem e à influência das avaliações externas na dinâmica pedagógica da instituição.

Para o registro e a sistematização das experiências, utilizaram-se anotações em diário de campo, planejamentos didáticos e reflexões construídas a partir das práticas observadas e executadas. As regências foram planejadas em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e com a Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas (2020), buscando articular diferentes áreas do conhecimento e desenvolver metodologias participativas e contextualizadas à realidade dos estudantes.

A análise das experiências priorizou a compreensão dos processos formativos vivenciados pelos estagiários, considerando as aprendizagens construídas, os desafios encontrados e as possibilidades pedagógicas identificadas durante o estágio. As reflexões desenvolvidas estabeleceram diálogo com autores que discutem formação docente, estágio supervisionado, práxis e inclusão escolar, possibilitando relacionar as vivências práticas aos referenciais teóricos estudados ao longo da graduação.

Dessa forma, o relato de experiência constituiu-se como um instrumento de reflexão crítica sobre a prática educativa, permitindo compreender o estágio supervisionado como um espaço de construção de saberes, desenvolvimento profissional e consolidação

da identidade docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Caracterização da Escola-Campo e Acolhida Institucional

O Estágio Supervisionado II foi realizado em uma escola pública estadual localizada no município de Parintins-AM, instituição que atende mais de mil estudantes distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. A dimensão da escola e a diversidade de sujeitos presentes em seu cotidiano possibilitaram aos estagiários o contato com diferentes realidades educacionais e práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O primeiro momento de inserção na escola ocorreu por meio de uma roda de conversa com a equipe pedagógica, realizada em 5 de maio de 2025. Esse encontro possibilitou a apresentação dos acadêmicos e o alinhamento das atividades que seriam desenvolvidas ao longo do estágio. Embora não tenha havido uma apresentação formal do Projeto Político-Pedagógico da instituição, os professores regentes disponibilizaram seus planejamentos, contribuindo para a elaboração das propostas didáticas desenvolvidas durante as regências.

A recepção dos profissionais ocorreu de maneira cordial e respeitosa, favorecendo a integração dos estagiários ao ambiente escolar e garantindo o suporte necessário para a realização das atividades planejadas. O auxílio oferecido pelos professores e pela equipe pedagógica mostrou-se importante para o desenvolvimento das práticas educativas e para a compreensão das especificidades das turmas acompanhadas, evidenciando a relevância do trabalho colaborativo no processo formativo dos futuros docentes.

A vivência inicial na escola-campo permitiu compreender que a formação docente ultrapassa os limites da universidade e se concretiza nas relações estabelecidas com os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar. Nesse sentido, o estágio revelou-se como espaço de construção coletiva de saberes, no qual a troca de experiências e o diálogo entre professores em formação e profissionais da educação contribuíram significativamente para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Observação Participante e o Cotidiano Escolar

As observações participantes foram realizadas entre os dias 6 e 13 de maio de 2025, constituindo um importante momento de aproximação com a realidade escolar e de compreensão das dinâmicas presentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse período possibilitou aos estagiários conhecer a rotina das turmas, as metodologias utilizadas pelos professores, as formas de interação estabelecidas em sala de aula e os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes.

Durante as observações, verificou-se a utilização de estratégias pedagógicas diversificadas, incluindo o uso do livro didático, recursos audiovisuais e atividades lúdicas como instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Em algumas disciplinas, predominavam práticas mais tradicionais, centradas na exposição de conteúdos e na realização de atividades escritas, enquanto em outras eram desenvolvidas propostas mais participativas e interdisciplinares, favorecendo maior envolvimento dos estudantes nas aulas.

Outro aspecto observado refere-se à heterogeneidade presente nas turmas, evidenciada pelos diferentes ritmos e formas de aprendizagem dos alunos. Essa realidade exigia dos professores constantes adaptações metodológicas e maior sensibilidade para atender às necessidades específicas dos estudantes, reforçando a importância

de práticas pedagógicas flexíveis e inclusivas no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As observações também permitiram identificar a presença das avaliações externas, especialmente aquelas relacionadas ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), influenciando a organização das atividades pedagógicas e o planejamento escolar. Embora essas avaliações contribuam para o acompanhamento dos indicadores educacionais, percebeu-se que, em determinados momentos, as demandas institucionais podem tensionar a construção de experiências de aprendizagem mais significativas e contextualizadas.

Nesse sentido, a experiência de observação participante possibilitou compreender a complexidade do trabalho docente e a necessidade de constante articulação entre as exigências institucionais e as necessidades concretas dos estudantes. Como destacam Franco e Santos (2023), é justamente no enfrentamento dessas contradições que o estágio se consolida como espaço formativo, permitindo ao futuro professor construir saberes pedagógicos a partir das experiências vividas no cotidiano escolar.

Além dos aspectos metodológicos, as observações favoreceram reflexões acerca da inclusão escolar e das diferentes formas de participação dos estudantes nas atividades propostas. A presença de uma aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA) evidenciou desafios relacionados à adaptação das práticas pedagógicas e à construção de estratégias que garantissem sua participação efetiva no processo educativo, temática que será aprofundada nas seções posteriores deste trabalho.

Dessa forma, a observação participante constituiu-se como etapa fundamental do estágio supervisionado, possibilitando não apenas a compreensão da realidade escolar, mas também a construção de uma postura crítica e reflexiva diante dos desafios e das potencialidades presentes na prática docente.

A Experiência Regência no 2º Ano

A regência desenvolvida na turma do 2º ano do Ensino Fundamental foi planejada considerando as especificidades da turma e as orientações da professora supervisora, buscando desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas e alinhadas à realidade dos estudantes. As atividades contemplaram diferentes componentes curriculares, favorecendo a interdisciplinaridade e a utilização de recursos variados no processo de ensino-aprendizagem.

Na disciplina de Matemática, foram trabalhados conteúdos relacionados às grandezas e medidas, especialmente medidas de massa e capacidade. Para o desenvolvimento das aulas, utilizaram-se objetos presentes no cotidiano dos estudantes, vídeos educativos e atividades práticas que possibilitaram a associação entre os conceitos estudados e as experiências vividas pelas crianças. A utilização de materiais concretos favoreceu a participação dos alunos e contribuiu para a compreensão dos conteúdos de maneira mais significativa.

Em Ciências, abordaram-se as características gerais das plantas e suas funções no meio ambiente. As atividades buscaram estimular a participação dos estudantes por meio de explicações dialogadas, desenhos realizados no quadro e exercícios de fixação que possibilitaram a identificação das diferentes partes das plantas e suas respectivas funções. A interação estabelecida durante as aulas demonstrou a importância da utilização de recursos visuais e metodologias participativas no processo de construção do conhecimento científico nos anos iniciais.

Na disciplina de Língua Portuguesa, o trabalho esteve voltado para os gêneros textuais digitais e impressos, com destaque para o estudo do poema digital encontrado nas redes sociais. As discussões realizadas permitiram que os estudantes compreendessem as diferenças entre as formas de produção textual em ambientes digitais e tradicionais, estabelecendo relações entre as tecnologias presentes em seu cotidiano e os conteúdos escolares.

As aulas de História e Geografia foram desenvolvidas de maneira articulada, abordando as culturas e tradições religiosas presentes nas famílias dos estudantes e na região de Parintins. As atividades possibilitaram reflexões sobre a diversidade cultural e o respeito às diferentes manifestações religiosas, contribuindo para a valorização das experiências e conhecimentos construídos pelos próprios alunos em seus contextos sociais.

Cabe destacar que as disciplinas de Ensino Religioso, Artes e Educação Física não foram contempladas durante as regências, considerando que os acadêmicos ainda não haviam cursado os componentes metodológicos específicos dessas áreas. Dessa forma, optou-se por atuar nos componentes curriculares já estudados ao longo da graduação, garantindo maior segurança e fundamentação pedagógica para o desenvolvimento das atividades propostas.

Entre os desafios enfrentados durante a regência, destaca-se o curto período destinado às observações participantes, considerado insuficiente para uma compreensão mais aprofundada das especificidades individuais dos estudantes. Tal situação exigiu dos estagiários constantes adaptações e a busca por estratégias capazes de atender às diferentes necessidades presentes na turma. Apesar das dificuldades encontradas, a experiência contribuiu significativamente para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da capacidade de planejamento dos futuros professores.

A avaliação das atividades desenvolvidas ocorreu de forma contínua e processual, considerando a participação dos estudantes, a realização das atividades propostas e os momentos de diálogo estabelecidos ao final das aulas. Essa perspectiva formativa permitiu compreender a avaliação como instrumento de acompanhamento da aprendizagem e de reflexão sobre as próprias práticas pedagógicas desenvolvidas durante o estágio.

A Experiência da Regência no 5º Ano e as Metodologias Ativas

As atividades desenvolvidas na turma do 5º ano buscaram articular teoria e prática por meio da utilização de metodologias participativas e recursos pedagógicos diversificados, valorizando o protagonismo estudantil e a construção coletiva do conhecimento. O planejamento das aulas considerou as características da turma e procurou desenvolver estratégias que estimulassem a participação ativa dos estudantes e o trabalho colaborativo.

Na disciplina de Matemática, foi utilizada a atividade denominada "corrida de frações", concebida como uma estratégia lúdica para auxiliar na compreensão dos conteúdos trabalhados. A proposta permitiu que os estudantes interagissem coletivamente na resolução das atividades, fortalecendo o trabalho em equipe e promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e significativa. A utilização de jogos pedagógicos evidenciou o potencial das metodologias ativas para estimular o interesse dos alunos e favorecer a construção do conhecimento matemático de maneira participativa.

No ensino de Ciências, destacou-se a construção de células em 3D como atividade

prática voltada para a compreensão das estruturas celulares. A elaboração coletiva dos modelos permitiu que os estudantes manipulassem materiais concretos e visualizassem, de forma mais clara, os elementos estudados em sala de aula. Além da aprendizagem dos conteúdos científicos, a atividade contribuiu para o fortalecimento do senso de cooperação, da criatividade e da responsabilidade compartilhada entre os grupos, evidenciando a importância do trabalho colaborativo no contexto escolar.

As práticas desenvolvidas em Língua Portuguesa priorizaram atividades de leitura, escuta e interpretação textual, abordando conteúdos relacionados à polissemia e à construção de sentidos nos diferentes gêneros textuais. As estratégias utilizadas buscaram ampliar a participação dos estudantes e estimular a reflexão crítica acerca da linguagem e de suas múltiplas possibilidades de significação.

De maneira geral, as experiências vivenciadas durante a regência no 5º ano reforçaram a compreensão de que a utilização de metodologias ativas e recursos lúdicos pode contribuir significativamente para o processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao colocar os estudantes como protagonistas das atividades, essas práticas favorecem o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e do interesse pelos conteúdos trabalhados.

As experiências também evidenciaram que o trabalho em equipe constitui um elemento fundamental para a construção do conhecimento escolar. Ao desenvolver atividades coletivas, os estudantes aprendem não apenas os conteúdos curriculares, mas também valores relacionados ao respeito, à escuta, à colaboração e à responsabilidade compartilhada, aspectos indispensáveis para a formação integral dos sujeitos e para a construção de uma educação democrática e participativa.

Inclusão Escolar e Desafios da Prática Docente

As experiências vivenciadas durante o estágio também possibilitaram importantes reflexões acerca da inclusão escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A presença de uma estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na turma acompanhada evidenciou a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as singularidades dos estudantes e promovam condições efetivas de participação e aprendizagem.

A estudante contava com o acompanhamento de uma professora de apoio durante as atividades escolares. Entretanto, ao longo do período de observação participante, não foram identificadas adaptações pedagógicas específicas que possibilitassem maior participação da aluna nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Tal situação suscitou reflexões sobre a necessidade de compreender a inclusão para além de práticas predominantemente assistencialistas, reconhecendo que o processo educativo deve envolver estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral e a autonomia dos estudantes.

Essa realidade também representou um desafio para os próprios estagiários, especialmente no momento da elaboração e execução das regências. O curto período de convivência com a turma e a pouca experiência com práticas inclusivas dificultaram a construção de atividades que atendessem adequadamente às necessidades específicas da estudante. Apesar disso, buscou-se desenvolver, na disciplina de Matemática, uma atividade diferenciada que pudesse contemplar suas particularidades e ampliar sua participação no processo de aprendizagem.

A experiência evidenciou que a construção de práticas inclusivas exige planejamento, sensibilidade e formação continuada por parte dos professores. Conforme afirma

Mantoan (2006), a inclusão escolar não se limita ao acesso e à permanência dos estudantes no espaço escolar, mas implica a criação de condições que garantam sua participação efetiva e o desenvolvimento de suas potencialidades. Nesse sentido, a presença do profissional de apoio constitui um elemento importante, mas não substitui a responsabilidade coletiva da escola na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Além disso, o estágio permitiu compreender que os desafios relacionados à inclusão fazem parte da realidade cotidiana da profissão docente e exigem dos professores capacidade de adaptação, escuta e reflexão permanente sobre suas práticas. As dificuldades encontradas durante a regência não foram interpretadas como obstáculos intransponíveis, mas como oportunidades de aprendizagem e crescimento profissional, reforçando a importância da formação inicial na construção de competências relacionadas à educação inclusiva. Assim, as vivências proporcionadas pelo estágio contribuíram para ampliar a compreensão acerca da complexidade dos processos inclusivos e da necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e reconheçam cada estudante como sujeito singular no processo educativo.

Avaliações Externas e Seus Impactos no Cotidiano Escolar

Outro aspecto observado durante o período de estágio refere-se à influência das avaliações externas na dinâmica pedagógica da escola, especialmente aquelas vinculadas ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). As observações dos participantes permitiram perceber que tais instrumentos exercem impacto significativo no planejamento das atividades escolares e na organização das práticas docentes, constituindo um elemento presente no cotidiano das turmas acompanhadas.

Embora as avaliações externas desempenhem um importante papel no acompanhamento dos indicadores educacionais e no diagnóstico das aprendizagens, sua presença também suscita reflexões acerca das tensões existentes entre as demandas institucionais e a construção de experiências educativas mais significativas e contextualizadas. Em determinados momentos, percebeu-se a necessidade de conciliar os conteúdos exigidos pelos sistemas avaliativos com propostas pedagógicas que valorizassem a participação ativa e a formação integral dos estudantes.

Essa realidade evidencia um dos desafios contemporâneos da docência, que consiste em equilibrar as exigências dos processos avaliativos externos com a promoção de práticas educativas comprometidas com a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento crítico dos educandos. Nesse contexto, o professor assume um papel fundamental como mediador entre as políticas educacionais e as necessidades concretas dos estudantes, buscando construir experiências de aprendizagem que ultrapassem a mera preparação para exames e avaliações padronizadas.

As vivências do estágio permitiram compreender que, embora os resultados das avaliações externas sejam relevantes para o planejamento educacional, é igualmente importante preservar espaços para metodologias participativas, atividades lúdicas e práticas interdisciplinares que favoreçam aprendizagens significativas. As experiências desenvolvidas durante as regências demonstraram que o envolvimento dos estudantes tende a ser maior quando estes são colocados como protagonistas do processo educativo, reforçando a importância de práticas pedagógicas que dialoguem com suas realidades e interesses. Dessa forma, a observação do cotidiano escolar possibilitou uma reflexão crítica sobre os impactos das avaliações externas na prática docente, contribuindo para a construção de uma compreensão mais ampla acerca dos desafios e das possibilidades

que caracterizam o trabalho do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado II nos anos iniciais do Ensino Fundamental reafirmaram a importância do estágio como um espaço privilegiado de formação docente, possibilitando a articulação entre os conhecimentos construídos na universidade e as demandas concretas do cotidiano escolar. Mais do que uma exigência curricular, o estágio revelou-se como uma experiência formativa marcada pela reflexão, pela aprendizagem e pela construção da identidade profissional.

As observações dos participantes permitiram compreender a complexidade das práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais, evidenciando a diversidade de metodologias, os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes e os desafios relacionados à inclusão escolar e às avaliações externas. Esses elementos contribuíram para ampliar a percepção dos estagiários acerca das múltiplas dimensões que constituem o trabalho docente e da necessidade de desenvolver práticas pedagógicas sensíveis às especificidades de cada contexto educativo.

As regências de classe possibilitaram a vivência concreta do planejamento, da execução e da avaliação das atividades pedagógicas, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da capacidade de adaptação diante das situações encontradas em sala de aula. A utilização de metodologias ativas, recursos lúdicos e atividades colaborativas demonstrou o potencial dessas estratégias para promover aprendizagens mais significativas e fortalecer o protagonismo dos estudantes no processo educativo.

No que se refere à inclusão escolar, as experiências vividas evidenciaram a necessidade de construir práticas pedagógicas que ultrapassem perspectivas meramente assistencialistas e garantam condições efetivas de participação e aprendizagem para todos os estudantes. Os desafios encontrados nesse processo reforçaram a importância da formação continuada e da reflexão crítica como elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Dessa forma, o estágio supervisionado consolidou saberes e conhecimentos relacionados ao cotidiano escolar, reafirmando que a formação docente exige a permanente articulação entre teoria, prática e reflexão crítica. As experiências desenvolvidas na escola-campo indicam caminhos para o aprimoramento das práticas pedagógicas, para a valorização das metodologias participativas e para o fortalecimento do compromisso ético e social que caracteriza o exercício da docência.

REFERÊNCIAS

FRANCO, Maria Amélia Santoro; SANTOS, Rafaela Rodrigues. Tessituras formativas: o estágio como prática pedagógica de formação. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, v. 4, e023011, p. 1–17, 2023. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/1136. Acesso em: 1 out. 2025.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência: construindo a identidade do professor.** São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio supervisionado e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?** Revista Brasileira de Educação, v. 24, e240001, 2019.

EIXO 01

PASTORINHAS DE PARINTINS: A HERANÇA CULTURAL VIVA DE DONA SILA MARÇAL

Rosa Mery Oliveira e Oliveira[1]
Maria da Conceiçao D. Gomes[2]
Domingos Furtado da Silva[3]
Antônio Lucas Barbosa Batalha[4]

RESUMO

Este trabalho apresentou o projeto escolar e a pesquisa de campo "Pastorinhas de Parintins: a herança cultural viva de Dona Sila Marçal", desenvolvido na Escola Estadual Senador Álvaro Maia, em Parintins/AM, com estudantes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II, no componente curricular de Arte. O objetivo foi promover o conhecimento, a valorização e a preservação da cultura popular das Pastorinhas, destacando o legado de Dona Sila Marçal. A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, articulou entrevistas com moradores antigos e familiares da homenageada, além de visitas a acervos e museus. Fundamentado na BNCC, o projeto mobilizou habilidades relacionadas às práticas teatrais, à dramaturgia e à apreciação artística. Desenvolvido em quatro etapas ao longo de dez semanas, culminou na "Feira Cultural de Sila: tradição e Arte na escola", com encenações, exposições fotográficas e presépios. Os resultados evidenciaram fortalecimento da identidade cultural parintinense, valorização das tradições e desenvolvimento de competências artísticas e investigativas.

Palavras-chave: Cultura Popular; Pastorinhas; Teatro-Educação; Identidade Cultural. Parintins.

ABSTRACT

This paper presents the school project and field research titled "Pastorinhas de Parintins: the living cultural heritage of Dona Sila Marçal," carried out at the Senador Álvaro Maia State School in Parintins, Amazonas, with 8th and 9th-grade students in the Art curriculum. The objective was to promote knowledge, appreciation, and preservation of the *Pastorinhas* folk tradition, highlighting the legacy of Dona Sila Marçal. The research, qualitative and bibliographic in nature, combined interviews with long-time residents and the honoree's family members with visits to archives and museums. Grounded in the National Common Curricular Base (BNCC), the project engaged skills related to theatrical practices, dramaturgy, and artistic appreciation. Carried out in four stages over ten weeks, it culminated in the "Sila Cultural Fair: Tradition and Art at School," featuring performances, photographic exhibitions, and nativity scenes. The results demonstrated a strengthening of Parintins' cultural identity, an appreciation of traditions, and the development of artistic and investigative competencies.

Keywords: Popular Culture; Pastorinhas; Theater-Education; Cultural Identity; Parintins.

[1] Professora da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar - SEDUC. E-mail: rosa.e.oliveira@prof.am.gov.br.

[2] Professora da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar – SEDUC. E-mail:conciduta50@gmail.com.

[3] Professor da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar - SEDUC. E-mail: domingosfurtado228@gmail.com.

[4] Professor e Pedagogo da SEMED Barreirinha. E-mail: antoniolucas.luke77@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

O projeto escolar e de pesquisa intitulado "Pastorinhas de Parintins: a herança cultural viva de dona Sila Marçal" propôs uma imersão pedagógica estruturada na intersecção entre o fazer artístico e o resgate da memória imaterial. Desenvolvido no turno matutino, entre os meses de outubro e novembro de 2024, o trabalho teve como foco os alunos matriculados no 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. A premissa fundamental desta iniciativa foi o reconhecimento de que a escola funciona como um polo socializador indispensável, devendo contextualizar o seu processo educativo com as realidades intrínsecas e a bagagem sociocultural da sua clientela. A cultura popular não é um elemento estático, mas sim um organismo vivo que requer mecanismos contínuos de transmissão para sobreviver aos desafios do esquecimento geracional e da globalização homogeneizadora.

Nesse cenário, as Pastorinhas emergem como uma das manifestações mais ricas do folclore local, constituindo-se como uma importante forma de expressão identitária e social na região do Médio Amazonas (Souza, 2015). Trata-se de uma tradição secular que funde religiosidade cristã, musicalidade regional e expressão corporal coreografada. Embora possua raízes que remontam às celebrações e festejos de Natal de origem europeia, a manifestação foi profundamente adaptada, ressignificada e hibridizada pela cultura parintinense, transformando-se em uma celebração vibrante, autêntica e inconfundivelmente amazônica. O projeto visou, portanto, promover a educação e a conscientização aguda sobre a relevância histórica das Pastorinhas e, de modo muito particular, o legado estruturante deixado por Dona Sila Marçal.

Dona Sila Marçal atuou como uma verdadeira guardiã da memória coletiva e figura central na resistência dessa manifestação cênico-musical. Sua dedicação incansável à causa não apenas resgatou o movimento das Pastorinhas em momentos de declínio, mas assegurou que toda essa complexa herança cultural fosse efetivamente transferida e ensinada às novas gerações. A grandiosidade dos festivais de Pastorinhas realizados em Parintins, que reúnem múltiplos grupos e mobilizam vastas plateias, constitui um testemunho vivo, material e pulsante do sucesso incontestável de seus esforços comunitários. Explorar sua biografia é, essencialmente, estudar a evolução da própria comunidade.

Para além do mero entretenimento ou do espetáculo efêmero, este ensino-pesquisa assumiu a responsabilidade formativa de perpetuar a sabedoria popular e de solidificar os alicerces da identidade cultural parintinense. Ao engajar diretamente crianças e jovens nas atividades, o projeto fomentou um enraizamento e um sentimento vigoroso de pertencimento. O objeto de conhecimento estabelecido para este fim foi o "Teatro integrado à arte: contextos, práticas e processos de criação", garantindo que a preservação do passado se desse por meio da recriação dinâmica no presente, unindo pesquisa teórica e produção cênica.

2 JUSTIFICATIVA

A justificativa central para a implementação deste projeto ancorou-se na urgência de salvaguardar as tradições folclóricas diante da rápida transformação social que afasta os jovens de suas raízes comunitárias. A cultura popular é um elemento matriz na formação da psique e da identidade de um povo. Em Parintins, as Pastorinhas

transcendem a mera apresentação de fim de ano; elas representam uma tradição profundamente enraizada que dialoga com as primeiras décadas do século XX. Esta manifestação hibridiza o teatro, a dança e a música para celebrar o nascimento de Jesus, refletindo a fé inabalável, a estética e a simplicidade das classes populares locais.

Entretanto, o fenômeno do esquecimento cultural é uma ameaça constante. Com o acelerado passar do tempo, tradições outrora centrais correm o grave risco de extinção ou marginalização, especialmente se não houver um esforço contínuo de mediação com as novas gerações. O legado de Dona Sila Marçal é emblemático nesse contexto de resistência. Sua paixão pela cultura parintinense permitiu que as Pastorinhas sobrevivessem, influenciando gerações sucessivas e costurando laços sociais que fortalecem o tecido comunitário. É de fundamental importância que os jovens compreendam e venerem essa dedicação, apropriando-se de seu valor histórico e social como parte de sua própria constituição cidadã.

No âmbito pedagógico, a proposta esteve rigorosamente alinhada com as diretrizes do Ensino Fundamental II, sobretudo nas especificações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as turmas de 8º e 9º ano. A BNCC preconiza enfaticamente o desenvolvimento de competências culturais e artísticas que estimulem a valorização ativa das manifestações locais e nacionais, uma vez que a inserção da arte popular no ambiente escolar viabiliza um ensino multicultural que aproxima o currículo do universo vivencial do aluno e desenvolve suas capacidades críticas e reflexivas (Melo; André, 2016). O teatro, utilizado como ferramenta pedagógica primordial neste projeto, contribui de maneira formidável para o desenvolvimento integral do indivíduo. Ele oferece um laboratório seguro para a exploração emocional, o aprimoramento da comunicação interpessoal, o trabalho colaborativo e o constante exercício da criatividade resolutiva.

Por conseguinte, o projeto transcendeu a rememoração passiva. Ele buscou a reflexão crítica e a atuação social. Ao adotar o teatro como eixo condutor, os alunos foram desafiados a compreender e a respeitar as variadas formas de expressão artística, garantindo que a herança das Pastorinhas continue a ser uma força vibrante na caracterização de Parintins. O compromisso e a devoção de Dona Sila Marçal operam como a centelha inspiradora, provando que, com engajamento comunitário e suporte escolar, a chama da tradição pode ser repassada de forma contínua às gerações vindouras.

3 METODOLOGIA

A arquitetura metodológica do projeto foi concebida para intervir diretamente na problemática identificada: a carência de conhecimento e de valorização orgânica das tradições culturais entre as juventudes. A metodologia adotada apoiou-se firmemente na pesquisa qualitativa, privilegiando uma abordagem bibliográfica e documental incisiva. Afinal, a apropriação e a preservação do patrimônio cultural imaterial dentro das dinâmicas educativas são indispensáveis para garantir que os indivíduos acessem a memória de sua comunidade, construindo assim uma cidadania reflexiva e alicerçada na identidade local (Scheid; Matos; Carmo, 2021). Essa base teórica, construída a partir da revisão de artigos científicos, teses, dissertações e publicações históricas, garantiu o aprofundamento necessário sobre as raízes da manifestação.

Para além da dimensão documental, a metodologia avançou para a pesquisa empírica de campo. Foram empregadas ferramentas cruciais, como a realização de entrevistas semiestruturadas com moradores veteranos, familiares diretos de Dona Sila Marçal e

brincantes ativos das Pastorinhas. Esta coleta de dados primários foi complementada por visitas técnicas e pedagógicas a museus e centros culturais, visando o escrutínio de registros fotográficos e documentais. A triangulação dessas informações permitiu a construção de painéis informativos densos para a exposição final. O projeto foi desenvolvido de forma sequencial por meio de quatro etapas fundamentais e de um cronograma meticuloso, distribuído ao longo de dez semanas letivas.

Etapas de Desenvolvimento

O plano de ação foi segmentado para garantir a progressão lógica do aprendizado teórico para a expressão prática.

- **Etapa 1 -** Pesquisa e Documentação: Foco na investigação exaustiva da História das Pastorinhas, mapeando sua evolução na geografia parintinense. Simultaneamente, os discentes conduziram a compilação da Biografia de Dona Sila Marçal, coletando relatos orais de amigos e familiares residentes na cidade.
- **Etapa 2 -** Oficinas Práticas: Tradução do arcabouço teórico para o fazer artístico. Foram executadas oficinas de Dança e Música em regime de parceria com artistas locais e com a associação oficial das Pastorinhas de Parintins. Também foram conduzidas oficinas de Artesanato para a confecção meticulosa das vestimentas, cenografias e adereços típicos da brincadeira.
- **Etapa 3 -** Produção Artística: Compreendeu a fase intensiva de ensaios cênicos. Os alunos coreografaram e dramatizaram a montagem do presépio (contemplando o estábulo, o Menino Jesus, Maria, José, pastores, magos e anjos), interligada à dança das Pastorinhas e à narrativa biográfica de Dona Sila. Paralelamente, ocorreu a curadoria da Exposição Fotográfica.
- **Etapa 4 -** Eventos e Apresentações: Culminância do processo mediante a execução do "Festival Cultural: Feira de Sila", aberto à comunidade. Este evento concentrou as apresentações teatrais, as danças produzidas, palestras sobre a urgência da preservação patrimonial e a exposição definitiva do presépio escolar.

Articulação Curricular e Habilidades da BNCC

O desenho das oficinas e produções artísticas esteve ancorado no desenvolvimento de competências prescritas pela BNCC. A investigação sobre as Pastorinhas exigiu a identificação e análise de estilos cênicos contextualizados no tempo, aprimorando a apreciação estética (EF69AR25). Ao elaborarem a peça e o presépio, os discentes criaram dramaturgias próprias e pensaram o espaço cênico em diálogo com o contemporâneo (EF69AR27). A montagem do evento testou os limites do trabalho artístico colaborativo ao investigar funções teatrais diversas (direção, atuação, cenografia) (EF69AR28). Por fim, a própria apresentação na Feira exigiu a composição de improvisações e a caracterização complexa de personagens e sonoplastia, focando na relação visceral com o espectador (EF69AR30).

Cronograma de Tarefas (10 Semanas)

A execução deste projeto obedeceu a um cronograma rígido que iniciou em outubro e finalizou no evento do dia 06 de dezembro de 2024. A estruturação das atividades por semanas letivas (S) garantiu o cumprimento das metodologias propostas.

Recursos e Orçamento Operacional

A sustentação material deste projeto englobou bibliografias, espaços escolares, tecidos, tintas, papel 40 e flores para a cenografia, além da necessidade de articulação com parceiros humanos, como a gestão (Jucinei Lima), pedagogia e associação das Pastorinhas. O custo financeiro estimado foi planilhado rigorosamente para balizar a captação de fundos e organização comunitária.

4 RESULTADOS

A avaliação deste trabalho indicou uma série de transformações qualitativas no seio da Escola Estadual Senador Álvaro Maia e na comunidade parintinense envolvente. Os resultados alcançados derivaram diretamente da integração transversal entre pesquisa acadêmica, memória oral e expressão cênica elaborada pelos alunos.

Enraizamento e Fortalecimento da Identidade: Observou-se que o corpo discente e a comunidade ampliaram substancialmente sua apreciação e respeito pela cultura local. O contato tátil e narrativo com as matrizes das Pastorinhas promoveu uma blindagem contra a erosão cultural, assegurando que o orgulho regional e a coesão social parintinense fossem oxigenados pela atuação dos mais jovens.

Desenvolvimento de Múltiplas Habilidades Cognitivas: A metodologia proposta exigiu que os estudantes abandonassem a postura de receptores passivos. O projeto garantiu o desenvolvimento sistêmico de habilidades que transitam do rigor da pesquisa histórica (busca bibliográfica, catalogação de informações) até a mais sensível expressão artística e motora (dança, artesanato, musicalidade e oratória teatral).

Engajamento Multidimensional da Comunidade: A realização de visitas aos museus e centros culturais, unida às entrevistas com moradores anciãos, construiu uma ponte intergeracional robusta. Os alunos recolheram não apenas dados frios, mas narrativas carregadas de afeto e memória. O coroamento desse engajamento foi a "Feira de Sila", momento em que a escola devolveu à sociedade o conhecimento processado, consolidando uma rede de parcerias e colaborações vitais para o território.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto "Pastorinhas de Parintins: a herança cultural viva de dona Sila Marçal" provou que a integração das artes no currículo escolar do Ensino Fundamental II transcende o mero adorno recreativo para se estabelecer como uma política pedagógica de preservação patrimonial. O ensino do teatro, ao atuar em sintonia com a história oral e as matrizes comunitárias, forneceu aos estudantes uma ferramenta investigativa poderosa. A complexidade do fenômeno cultural das Pastorinhas exigiu justamente essa abordagem imersiva, na qual o aluno pesquisou, recriou, sentiu e externalizou os saberes de sua região.

A valorização do legado de Dona Sila Marçal serviu como a âncora afetiva e motivacional dessa trajetória escolar. A constatação empírica de que o labor de uma única mulher reverbera tão profundamente nas estruturas festivas e místicas de Parintins demonstrou aos alunos o poder da agência individual engajada com o coletivo. Salvaguardar essa tradição é, também, um ato de resistência acadêmica, que desafia o esquecimento e eleva os saberes do povo ao patamar de conhecimento curricular válido e indispensável.

Além disso, a vivência prática proporcionada pelas oficinas de dança, música e artesanato revelou-se um catalisador para o engajamento emocional dos discentes com a sua própria ancestralidade. Ao manusearem os materiais para a confecção dos adereços e ao ensaiarem as coreografias tradicionais, os jovens transcenderam o ambiente formal da sala de aula, conectando-se de forma íntima com as memórias de seus familiares e vizinhos. Essa dinâmica fortaleceu os laços intergeracionais, evidenciando que a escola pode atuar como um polo agregador em que a comunidade não apenas assiste, mas participa ativamente da construção do conhecimento coletivo.

No aspecto teórico, a articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) demonstrou que as manifestações folclóricas possuem densidade suficiente para sustentar o desenvolvimento de habilidades complexas. A análise das dramaturgias e a concepção do espaço cênico exigiram dos estudantes um rigor investigativo que superou o senso comum, promovendo o pensamento crítico e a resolução criativa de problemas. A interdisciplinaridade alcançada durante a montagem da feira atestou que a arte popular é um campo vasto de pesquisa empírica, capaz de integrar múltiplos saberes.

Diante dos expressivos resultados alcançados, tornou-se evidente a necessidade de que iniciativas como esta deixem de ser eventos pontuais para se consagrarem como práticas contínuas no ambiente escolar. A ampla participação da comunidade externa no evento culminante validou a hipótese de que a sociedade anseia por espaços de reconhecimento de suas matrizes. Dessa forma, a documentação gerada durante todo o processo investigativo constituiu um valioso acervo pedagógico para a instituição, subsidiando futuras abordagens e inspirando a valorização do patrimônio amazônico.

Concluiu-se, destarte, que a escola consolidou a sua função social transformadora ao abraçar a cultura não como um módulo distante, mas como o próprio sangue que nutre suas práticas didáticas. O impacto avaliado nos resultados indicou que o projeto não deixou como herança apenas figurinos e painéis montados, mas sim o plantio de uma consciência de pertencimento permanente, garantindo que as futuras gerações de Parintins continuem a celebrar a vida, a música e a tradição imortalizada pelos passos das Pastorinhas. Esse movimento reafirmou a capacidade das manifestações folclóricas de Parintins de se reconfigurarem e manterem sua relevância pedagógica e cultural, mediando continuamente as tensões entre a tradição ancestral e as dinâmicas da sociedade contemporânea (Neves; Lévy, 2009).

REFERÊNCIAS

MELO, Amanda Cristina Figueira Bastos de; ANDRÉ, Bianka Pires. **Arte Popular Brasileira como possibilidade de um ensino multicultural das artes visuais.** Vértices, Campos dos Goytacazes, v. 18, n. 2, p. 205-216, 2016. Disponível em: https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.v18n216-08. Acesso em: 23 junho 2024.

NEVES, Soriany Simas; LÉVY, Denize Piccolloto. **Entre o popular e o massivo: como as pastorinhas de Parintins repercutem seus processos comunicacionais.** In: COLÓQUIO BI-NACIONAL BRASIL-MÉXICO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2., 2009, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: Intercom, 2009.

SCHEID, Thiago; MATOS, Eloiza Aparecida Silva Avila de; CARMO, Julio Cesar Botega do. **Educação Patrimonial e Educação não Formal Mediados por Mobile Learning.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 46, n. 3, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/zK3tZgC9knfHJKg3XFhrGyg/. Acesso em: 22 maio 2024.

SOUZA, Basílio José Tenório de. **A cultura das pastorinhas natalinas em Parintins.** 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4112. Acesso em: 23 maio 2023.

EIXO 01

PINTANDO UM FUTURO VERDE: PORQUE O AMANHÃ NÃO ESTÁ À VENDA

Rosa Mery Oliveira e Oliveira[1]
Maria de Nazaré Moreira do Nascimento[2]
Ionice Glória de Souza[3]
Genesio Freitas de Oliveira Filho[4]
Antônio Lucas Barbosa Batalha[5]

RESUMO

Este trabalho apresentou o projeto interdisciplinar "Pintando um Futuro Verde, porque o amanhã não está à venda", desenvolvido na Escola Estadual Senador Álvaro Maia com alunos do 6º ao 9º ano. O objetivo central foi integrar saberes de Ciências Naturais, Arte, Língua Portuguesa, Matemática e História para promover a conscientização ambiental e o desenvolvimento sustentável. A fundamentação teórica utilizou as obras de Ailton Krenak e Rachel Carson para discutir a relação ética entre humanidade e natureza. A metodologia compreendeu atividades práticas, como oficinas de reaproveitamento de resíduos, pesquisas etimológicas de matriz indígena e análise estatística de dados socioambientais. Como resultados, alcançou-se a sensibilização da comunidade escolar sobre a preservação da biodiversidade (ODS 15) e o estímulo à criatividade artística como ferramenta de engajamento social. Concluiu-se que a educação ambiental interdisciplinar é fundamental para a formação de cidadãos comprometidos com a sustentabilidade global.

Palavras-chave: Sustentabilidade; Interdisciplinaridade; Arte-educação; Ailton Krenak. Meio ambiente.

ABSTRACT

This paper presented the interdisciplinary project "Painting a Green Future, because tomorrow is not for sale", developed at the Senador Álvaro Maia State School with students from 6th to 9th grade. The main objective was to integrate knowledge from Natural Sciences, Art, Portuguese Language, Mathematics, and History to promote environmental awareness and sustainable development. The theoretical framework used the works of Ailton Krenak and Rachel Carson to discuss the ethical relationship between humanity and nature. The methodology included practical activities, such as waste reuse workshops, etymological research of indigenous origin, and statistical analysis of socio-environmental data. As results, the project raised awareness in the school community about the preservation of biodiversity (SDG 15) and encouraged artistic creativity as a tool for social engagement. It was concluded that interdisciplinary environmental education is fundamental for the formation of citizens committed to global sustainability.

Keywords: Sustainability; Interdisciplinarity; Art-education; Ailton Krenak. Environment.

[1] Professora da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC/AM). E-mail: rosa.e.oliveira@prof.am.gov.br.

[2] Professora Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC/AM).

[3] Professora da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC/AM). E-mail: ionicegloria@gmail.com

[4] Professor da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC/AM). E-mail: genesio.filho@prof.am.gov.br.

[5] Professor e Pedagogo da Secretaria Municipal de Educação de Barreirinha (SEMED). E-mail: antoniolucas.luke77@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

O projeto Arte Sustentável: Pintando um Futuro Verde, porque o amanhã não está à venda, constituiu uma iniciativa pedagógica da Escola Estadual Senador Álvaro Maia, que visou integrar os conteúdos de Ciências Naturais, Arte, Língua Portuguesa, Matemática e História. Esta proposta proporcionou uma experiência educativa rica e interdisciplinar para alunos do 6º ao 9º ano, utilizando a expressão criativa como meio para a aplicação de conceitos científicos discutidos em sala de aula. Ao colocar os estudantes em contato direto com seu aprendizado, o projeto buscou desenvolver múltiplas habilidades e uma consciência ambiental crítica, preparando-os para o exercício de uma cidadania engajada com o desenvolvimento sustentável.

A fundamentação do projeto ancorou-se em uma análise da atual "cultura de risco", na qual os efeitos das ações humanas frequentemente escapam à percepção imediata, mas impactam severamente outras espécies e gerações futuras. Conforme aponta Rachel Carson (2007), há uma necessidade urgente de transformações estruturais para superar as injustiças ambientais e a apropriação predatória da natureza como mero objeto de exploração e consumo. Nesse sentido, o projeto justificou-se pela importância de sensibilizar a comunidade escolar sobre a interdependência entre a humanidade e o meio ambiente, promovendo atitudes de responsabilidade, empatia e cuidado coletivo.

A obra "O Amanhã não está à venda", de Ailton Krenak (2020), atuou como o eixo reflexivo central da proposta, convidando o corpo discente a reconsiderar sua relação com o planeta Terra. O autor defende a superação da visão utilitarista e exploradora da sociedade moderna em favor da sabedoria dos povos indígenas, que enxergam a terra como uma entidade viva e sagrada. Ao confrontar as ideias de Krenak com os desafios contemporâneos, o projeto incentivou a adoção de valores que priorizaram o bem-estar coletivo e a coexistência harmoniosa, contrastando com a abordagem consumista que tem levado ao esgotamento dos recursos naturais.

Por fim, a proposta alinhou-se diretamente aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), com ênfase no ODS 15, que trata da proteção e recuperação dos ecossistemas terrestres. Por meio de atividades práticas, como oficinas de pintura, produção textual e investigação científica, os educadores promoveram o aprendizado integrado e a valorização da biodiversidade. O objetivo docente foi, portanto, enriquecer o repertório imagético e analítico dos alunos, fomentando a capacidade de simbolizar e apresentar soluções criativas para a conservação ambiental, culminando em um engajamento coletivo para a construção de um futuro mais justo e resiliente.

2 METODOLOGIA

O trabalho foi estruturado de forma interdisciplinar, com ações específicas para cada componente curricular envolvido, alinhadas às competências da BNCC.

Ações por Disciplina

A metodologia aplicada no projeto "Pintando um Futuro Verde" pautou-se na perspectiva da educação interdisciplinar e holística, visando romper com a fragmentação do conhecimento escolar e promover uma compreensão sistêmica da

realidade socioambiental. O percurso pedagógico foi estruturado para ocorrer ao longo do primeiro bimestre, totalizando uma carga horária de 60 horas-aula distribuídas entre os componentes de Ciências Naturais, Arte, Língua Portuguesa, Matemática e História.

A abordagem central fundamentou-se na Metodologia Científica e na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), em que o aluno assumiu o papel de protagonista no processo de investigação, coleta de dados e produção criativa. O ponto de partida do projeto consistiu em uma etapa de mobilização e sensibilização, realizada mediante uma palestra técnica ministrada pela Dra. Fabiana Rocha Campelo, coordenadora do IPAAM.

Este momento inicial teve como objetivo situar os estudantes do 6º ao 9º ano sobre a urgência da preservação dos ecossistemas terrestres, conectando os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 15) à realidade local do estado do Amazonas.

A partir dessa base conceitual, o trabalho seguiu para uma fase de imersão literária e teórica, utilizando a obra "O Amanhã não está à venda", de Ailton Krenak, como eixo condutor para as reflexões éticas sobre a relação homem-natureza e a superação da visão utilitarista do meio ambiente. Na esfera das Ciências Naturais e Artes Visuais, a metodologia avançou para a experimentação prática e estética. Os alunos realizaram o estudo dos biomas brasileiros e dos ciclos dos materiais, integrando esses conceitos às oficinas de artes. Nessas oficinas, aplicou-se a técnica de reaproveitamento de resíduos sólidos (como paletes, papelão, vidro e embalagens), transformando o que seria descartado em objetos úteis, decorativos e figurinos representativos da fauna e flora amazônica. Essa prática visou não apenas a redução de impactos ambientais na escola, mas também ao desenvolvimento da motricidade, da percepção espacial e da capacidade de simbolização dos conceitos ecológicos estudados.

Simultaneamente, os componentes de Língua Portuguesa e Matemática conferiram o suporte analítico e linguístico ao projeto. Em Língua Portuguesa, a metodologia envolveu a pesquisa etimológica de palavras de matriz indígena, como "mandioca" e "ipê", e a produção de textos em gêneros diversos, como o cordel e o conto, permitindo que os alunos expressassem criticamente as lutas históricas dos povos originários e os desafios da preservação florestal. Já em Matemática, os estudantes foram desafiados a atuar como pesquisadores de campo, realizando entrevistas sobre os impactos da pandemia na comunidade local para, posteriormente, transformar esses dados em gráficos e tabelas de proporção e porcentagem, consolidando o letramento estatístico aplicado a temas sociais.

A dimensão histórica e cultural foi aprofundada através da análise do contexto da Ditadura Militar e da criação do reformatório Krenak. A metodologia utilizou recursos multimídia, como o documentário Krenak: uma história de resistência, para fomentar debates sobre direitos humanos e justiça social.

Um diferencial metodológico marcante foi a integração com a Escola Indígena São Francisco, do Rio Uacurapá, cujos alunos e professores participaram ativamente através da apresentação do Ritual da Tucandeira. Essa troca de saberes proporcionou um ambiente de intercâmbio espiritual e cultural, permitindo que os estudantes da sede urbana compreendessem o significado sagrado da terra para os Sateré-Mawé.

A fase final da metodologia concentrou-se na organização da culminância pedagógica, onde os resultados das pesquisas e oficinas foram sistematizados para apresentação pública. Os alunos foram orientados na elaboração de relatórios escritos com introdução, desenvolvimento e conclusão, além da preparação de apresentações em formato digital e jogos interativos de tabuleiro. O encerramento do projeto foi planejado como um evento de celebração e valorização do esforço coletivo, incluindo o desfile na "Passarela

Verde" e a exposição acadêmica em uma grande maloca construída no espaço escolar, garantindo que o aprendizado transcendesse a sala de aula e atingisse as famílias e a comunidade de Parintins.

Aspectos Financeiros do Projeto

Para a viabilização das atividades, foi elaborado um cronograma de investimentos que totalizou R$ 2.515,00. Tabela 1 - Estimativa de Investimento e Recursos.

TABELA 1

Estimativa de Investimento e Recursos

ASPECTO	CURRÍCULO TRADICIONAL	CURRÍCULO INTEGRADO À COMUNIDADE
Materiais	Banners, cartazes e microfones	R$ 400,00
Logística	Transporte e Óleo Diesel	R$ 1.090,00
Alimentação	Café, lanche e almoço para 75 pessoas	R$ 1.125,00
TOTAL		**R$ 2.515,00**

Fonte: Dados extraídos do projeto original, 2025.

3 RESULTADOS

A implementação do projeto "Pintando um Futuro Verde" gerou impactos significativos na comunidade escolar, consolidando o aprendizado interdisciplinar e a consciência socioambiental dos discentes. Abaixo, detalham-se os resultados obtidos:

Sensibilização Ambiental e Sustentabilidade

A sensibilização ambiental foi observada de forma profunda, com os alunos demonstrando uma nova percepção sobre a finitude dos recursos naturais e a urgência da sustentabilidade. Através das discussões baseadas na obra de Ailton Krenak, os estudantes transcenderam a visão utilitarista da natureza, passando a compreendê-la como um organismo vivo e essencial para a sobrevivência de todas as espécies no planeta.

Este resultado manifestou-se na mudança de hábitos cotidianos dentro do ambiente escolar, onde o desperdício foi reduzido e o interesse por práticas ecológicas aumentou consideravelmente. A comunidade escolar como um todo foi contagiada por essa nova mentalidade, reconhecendo que a preservação dos ecossistemas locais é um dever ético e uma condição indispensável para a garantia de um futuro viável para as próximas gerações.

Atitudes de Responsabilidade e Respeito pela Natureza

O desenvolvimento de atitudes de responsabilidade e respeito pela natureza foi um dos pilares mais visíveis durante a execução das atividades práticas propostas. Os alunos passaram a atuar como guardiões do meio ambiente, demonstrando empatia não apenas pelos seres humanos, mas por todas as formas de vida que compõem a

biodiversidade da nossa região amazônica.

Essa postura responsável refletiu-se no cuidado com o espaço físico da escola e na participação ativa em projetos de arborização e conservação, evidenciando que os conceitos teóricos foram convertidos em práticas reais. O respeito pela vida tornou-se um valor compartilhado, fortalecendo o vínculo entre os estudantes e o território que habitam, promovendo uma ética de cuidado que deve perdurar além do período letivo.

Criatividade e Representação Artística de Conceitos Ambientais

O estímulo à criatividade permitiu que os alunos utilizassem a arte como uma linguagem poderosa para comunicar conceitos ambientais complexos de maneira lúdica e visualmente impactante. Através das oficinas de pintura e criação de figurinos com materiais recicláveis, os discentes simbolizaram a beleza dos biomas brasileiros e os riscos que os ameaçam, transformando resíduos em expressões de resistência e beleza.

A capacidade de representar o mundo natural através da arte não apenas ampliou o repertório imagético dos alunos, mas também facilitou a compreensão de temas científicos que antes pareciam abstratos. As produções artísticas revelaram um alto nível de simbolismo, demonstrando que o "Pintando um Futuro Verde" cumpriu seu papel de unir a estética à consciência crítica, transformando a arte em uma ferramenta de transformação social.

Capacidade de Pesquisa, Análise de Dados e Conclusões

Houve uma melhoria notável na capacidade dos discentes de realizar pesquisas científicas, coletar dados na comunidade e organizar essas informações em gráficos e tabelas precisas. Os alunos aprenderam a formular perguntas relevantes, investigar a

realidade local e interpretar resultados estatísticos, estabelecendo correlações importantes entre o comportamento humano e os impactos ambientais observados.

Ao apresentarem suas conclusões, os estudantes demonstraram segurança e clareza, utilizando argumentos fundamentados tanto na ciência quanto nos saberes tradicionais indígenas estudados. Essa evolução na competência investigativa preparou os jovens para uma atuação acadêmica mais rigorosa, desenvolvendo o pensamento crítico necessário para analisar problemas complexos e propor soluções sustentáveis baseadas em evidências reais e vivências locais.

Cultura Escolar de Valorização da Vida Humana e de Outros Seres

A promoção de uma cultura escolar que valoriza e respeita a vida humana e de outros seres vivos consolidou-se através da integração entre os alunos indígenas e não indígenas. O projeto fomentou um ambiente de tolerância e admiração mútua, onde a sabedoria dos povos tradicionais foi celebrada como um guia para a preservação ambiental e para a manutenção da justiça social na Amazônia.

Esse ambiente de respeito mútuo fortaleceu a coesão do grupo e reduziu conflitos, criando um espaço onde a vida, em todas as suas manifestações, é considerada sagrada e digna de proteção. A escola passou a ser vista como um refúgio de consciência e ética, onde o aprendizado vai além das disciplinas e foca na formação de seres humanos compassivos e comprometidos com a integridade do planeta.

Reflexão Crítica sobre Impactos Humanos e Colapso Civilizacional

Por fim, o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica permitiu aos alunos compreenderem que a falta de ação colaborativa global pode, de fato, levar a um colapso civilizacional iminente. Ao analisarem os impactos das mudanças climáticas e da exploração predatória, os discentes reconheceram a urgência de uma mudança de paradigma, destacando a importância da colaboração internacional para a reversão desses cenários.

Essa consciência crítica transformou o pessimismo em motivação para a ação, capacitando os estudantes a serem porta-vozes da sustentabilidade em suas famílias e comunidades. Eles agora compreendem que a história da humanidade e da natureza estão interligadas e que o "amanhã" depende diretamente das escolhas coletivas feitas no presente, reafirmando que a cooperação é o único caminho para a sobrevivência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalização do projeto interdisciplinar "Pintando um Futuro Verde, porque o amanhã não está à venda" revelou que a integração entre arte, ciência e saberes tradicionais é um caminho fértil para a construção de uma educação ambiental genuína e transformadora no Ensino Fundamental II. Ao longo do primeiro bimestre, observou-se que a escola deixou de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos fragmentados para se tornar um laboratório vivo de cidadania e ética socioambiental.

A participação ativa de docentes e discentes na articulação de diferentes campos do saber demonstrou que problemas complexos, como as mudanças climáticas e o colapso da biodiversidade, exigem respostas igualmente multidimensionais que unam o rigor estatístico da Matemática à sensibilidade estética das Artes Visuais.

A fundamentação teórica baseada na obra de Ailton Krenak provou ser o eixo catalisador de uma mudança de paradigma dentro da comunidade escolar. Ao confrontarem a visão utilitarista da sociedade moderna com a sabedoria dos povos originários, os alunos foram capazes de realizar uma autocrítica sobre seus hábitos de consumo e sua relação com o território amazônico. Este projeto confirmou que a educação para a sustentabilidade não deve se limitar ao ensino de técnicas de reciclagem, mas deve, primordialmente, promover uma revisão profunda dos valores humanos, reconhecendo a interdependência absoluta entre a humanidade e os ecossistemas. O entendimento de que a terra é uma entidade viva e sagrada, e não um mero recurso a ser explorado, consolidou-se como o principal legado intelectual deixado pela leitura e debate da obra estudada.

No âmbito pedagógico, o desenvolvimento dos "multitalentos" dos alunos foi um dos resultados mais expressivos desta jornada. Através das atividades práticas, como a criação de eco-modelos, figurinos dos biomas e jogos de tabuleiro sobre saúde indígena, os estudantes demonstraram que a aprendizagem se torna significativa quando está conectada a um propósito real e a uma expressão criativa. A melhoria na capacidade de investigação científica, na análise de dados estatísticos locais e na produção textual de gêneros diversos — do cordel ao relatório acadêmico — evidenciou que a metodologia interdisciplinar fortalece as competências cognitivas e comunicativas fundamentais para a formação de cidadãos críticos e engajados. O projeto provou que é possível alinhar as habilidades exigidas pela BNCC a uma prática educativa lúdica, envolvente e socialmente referenciada.

A dimensão cultural e social do projeto alcançou seu ápice na integração com a Escola

Indígena São Francisco, do Rio Uacurapá. A presença dos alunos e professores indígenas na sede urbana, trazendo a espiritualidade do Ritual da Tucandeira, promoveu um ambiente de respeito e admiração pelas raízes amazônicas, que raramente é vivenciado em contextos escolares tradicionais. Essa troca de saberes desconstruiu preconceitos e fortaleceu a identidade regional dos discentes, reforçando o papel da escola como um espaço de diálogo intercultural e de justiça social. A valorização das etnias indígenas e a reflexão sobre as violações de direitos ocorridas durante a história recente do Brasil, como no reformatório Krenak, permitiram que os jovens compreendessem a importância da luta pela terra e pela preservação dos saberes ancestrais para a sobrevivência de todos.

Por fim, a culminância do evento, marcada pela exposição nas malocas e pelo desfile na "Passarela Verde", simbolizou a vitória de uma pedagogia que valoriza a vida em todas as suas manifestações. O engajamento das famílias, o apoio das instituições parceiras e a colaboração estreita entre os proponentes revelaram que o esforço coletivo é a única via para a construção de um futuro sustentável e resiliente.

Concluiu-se, portanto, que o projeto cumpriu integralmente seus objetivos de sensibilização e desenvolvimento de atitudes responsáveis, deixando uma semente de esperança e conscientização na alma de cada participante. Fica o aprendizado indelével de que, para garantir que haja um amanhã para as próximas gerações, precisamos começar hoje a "pintar" o nosso presente com as cores da ética, do respeito e da sustentabilidade, pois o futuro, de fato, não está à venda.

REFERÊNCIAS

KRENAK, Ailton. **Amanhã não está à venda.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

RACHEL, Soraia Silva de Mello (Coord.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

SACHS, Jeffrey. **O mundo em perigo: como evitar o colapso ambiental e social.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

EIXO 01

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM ARTES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Marcelo Ramos Dabela Marinho[1]

RESUMO

A formação inicial do professor é fundamental para a construção da identidade profissional, possibilitando ao licenciando articular os saberes da graduação às experiências do estágio supervisionado. Este artigo investiga a formação da identidade docente em Artes a partir de narrativas da formação inicial e do estágio supervisionado em escolas de Ensino Fundamental e Médio de Parintins-AM. Fundamenta-se nos estudos de Pimenta (2000), Nóvoa (1992), Freire (1996), Tardif (2014), Barbosa (2010) e Pimenta e Lima (2017), que discutem formação docente, saberes profissionais, prática reflexiva e ensino de Artes. Metodologicamente, adota abordagem qualitativa, constituindo-se também como relato de experiência, pautado em observações do estágio e pesquisa bibliográfica. As experiências evidenciaram desafios como práticas tradicionais, desvalorização da disciplina e limitações institucionais, mas favoreceram o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Conclui-se que o estágio supervisionado fortalece a articulação teoria-prática reafirma a importância da Arte na formação humana, cultural e cidadã

Palavras-chave: Identidade docente; Formação inicial; Estágio supervisionado; Ensino de Artes; Prática docente

ABSTRACT

Initial teacher training is fundamental to the construction of professional identity, enabling the trainee teacher to link the knowledge acquired during their degree program with the experiences gained during supervised internships. This article investigates the development of teacher identity in the field of Arts, drawing on narratives from initial training and supervised internships in elementary and high schools in Parintins, Amazonas. It is grounded in the work of Pimenta (2000), Nóvoa (1992), Freire (1996), Tardif (2014), Barbosa (2010), and Pimenta and Lima (2017), who discuss teacher training, professional knowledge, reflective practice, and Arts education. Methodologically, the study adopts a qualitative approach and serves as an account of experience based on internship observations and bibliographic research. The experiences highlighted challenges—such as traditional teaching practices, the undervaluing of the subject, and institutional limitations—while also fostering the development of critical and reflective thinking. The study concludes that the supervised internship strengthens the link between theory and practice and reaffirms the importance of Art in human, cultural, and civic development.

Keywords: Teacher identity; Initial teacher training; Supervised internship; Art education; Teaching practice.

[1] Mestrando do 01 período curso de Pós-graduação Profissional em Artes (Prof-Artes - UFAM), do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM), E-mail: contato.dabelajr@gmail.com @gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores é fundamental para que entendam e apliquem conceitos teóricos, metodológicos e pedagógicos na sala de aula, e não somente aprendam o conteúdo de cada disciplina. Esse processo ajuda o futuro professor a enxergar seu papel de forma mais crítica e reflexiva, percebendo o quão desafiador e importante é seu trabalho na vida dos alunos e, nesse caminho, o estágio ganha um peso enorme. Ele se aproxima da universidade e da escola e faz o licenciando colocar em prática tudo o que aprendeu, conectando teoria e realidade do cotidiano escolar.

Com base nessas reflexões, este artigo analisa o processo de construção da identidade docente em Artes a partir das experiências vivenciadas durante a formação inicial e o estágio supervisionado em escolas de Ensino Fundamental e Médio do município de Parintins-AM. Mais do que isso, o texto debate sobre a importância que a formação inicial traz para a vida profissional dos docentes, os desafios que aparecem na hora de ensinar Artes durante o estágio e como essas experiências interferem tanto na prática em sala quanto na própria ideia de ensinar Arte.

O artigo segue quatro partes principais. Primeiro, traz uma base teórica sobre formação inicial e identidade docente no ensino de Artes, seguido dos procedimentos metodológicos. Na terceira seção, discutimos as experiências que surgiram durante o estágio supervisionado, sempre em diálogo com textos especializados. Por fim, apresentam-se as considerações finais, mostrando como o estágio contribuiu de fato para a formação do professor e o fortalecimento da identidade profissional.

Formação Inicial e Construção da Identidade Docente em Artes: A formação inicial de professores

A formação inicial de professores é um ponto-chave na preparação para dar aulas. É nesse período que o futuro professor aprofunda seus conhecimentos teóricos, aprende métodos e práticas pedagógicas e começa a compreender de verdade as responsabilidades do trabalho de ensinar. Pois não basta apenas dominar o conteúdo de sua área; essa fase também incentiva um olhar de forma crítica para o próprio papel e para os desafios reais das escolas. É ali que o professor em formação começa a refletir sobre sua prática e sobre o contexto em que vai atuar.

Pimenta (2000) lembra que a formação de professores nunca acontece de uma vez só, ela é um caminho constante. Os professores aprendem, desenvolvem novas habilidades e percebem atitudes que ajudam a entender a escola de verdade e agir com um olhar mais crítico e reflexivo. A formação inicial vai muito além de só passar conteúdo. Ela ajuda realmente o professor a criar uma identidade profissional, preocupada com o ensino de qualidade e disposta a transformar o dia a dia da educação.

Tardif (2014) afirma que o docente aprende de diversas maneiras, através de sua formação, conteúdos que estuda, currículo e também pelas experiências dentro e fora do trabalho. O Estágio Supervisionado entra como ponto central nessa trajetória, o educador observa várias formas de ensinar, supera os obstáculos do dia a dia da sala de aula e começa a perceber, na prática, como funcionam as relações entre alunos, colegas professores e toda a comunidade. Essas experiências ajudam o professor a entender, com mais profundidade, o que é educar de verdade.

Conforme Pimenta e Lima (2017), o estágio supervisionado vai muito além de aplicar

teorias. Ele é um espaço para investigar e criar novos entendimentos sobre o trabalho do educador. Ao vivenciar essa realidade, o futuro docente pode olhar com mais atenção para o cotidiano da escola, perceber o quanto a rotina é complexa e entender que ser professor não se resume a dominar conteúdo. É preciso também sensibilidade, adaptação e habilidade de reflexão sobre o próprio jeito de ensinar, o tempo todo.

O estágio em Artes faz toda a diferença porque o insere diretamente na rotina de sala de aula. Durante esse tempo, é possível perceber qual é o papel da disciplina dentro da escola, ver de perto os desafios que os professores enfrentam e pensar em maneiras de ensinar que realmente estimulem a criatividade, a expressão artística e a valorização da diversidade cultural. Isso mostra a importância de formar estudantes mais críticos, sensíveis e conectados com o mundo ao redor.

A construção da identidade docente em Artes

A identidade docente é construída de maneira contínua ao longo do caminho pessoal, acadêmico e profissional do professor. Não se trata de um processo finalizado da formação inicial, mas de um fortalecimento que se ressignifica por meio das experiências vivenciadas, das relações previstas no ambiente escolar e das constantes reflexões sobre a prática pedagógica. Nesse percurso, os desafios encontrados no cotidiano da profissão também são considerados para a declaração dos saberes e da maneira como o professor compreende e exerce sua função.

Segundo Pimenta (2000), a identidade do professor nasce justamente da combinação entre o valor que a sociedade dá à profissão, o que ele vive durante a formação e a reflexão constante sobre o que faz. Já Nóvoa (1992) acrescenta que ser professor é coisa do dia a dia, ou seja, vai se formar com as experiências, histórias e o olhar crítico sobre a própria prática. Em suma, construir uma identidade profissional é um processo vivo, que nunca para e acompanha o professor durante toda a carreira. Dessa maneira, apreende-se que:

O professor aprende durante sua formação inicial e vai se construindo enquanto profissional. Durante esse processo, é preciso reconstruir inúmeras vezes sua prática pedagógica, e essa reflete os vários saberes que o docente necessita para exercer sua função. No entanto, é indispensável repensar a formação inicial e continuada a partir da análise das práticas pedagógicas docentes (Silva et al., 2022, p.12).

Freire (1996) diz que ensinar pede uma reflexão constante sobre o que a gente faz. O educador aprende enquanto ensina, ele está sempre revendo e ampliando seus conhecimentos, principalmente quando abre espaço para o diálogo, nutre curiosidade e não tem medo de descobrir coisas novas. Nesse raciocínio, Tardif (2014) reforça que os saberes do professor são bem diversificados e surgem do encontro entre conhecimentos científicos, curriculares, pedagógicos e da própria vivência em sala de aula. No fim, o professor mistura tudo isso para dar conta dos desafios diários da escola.

Dessa forma, a identidade do professor é constantemente moldada e reinterpretada pelas lições obtidas na atuação profissional e pelas análises feitas sobre essas vivências. No campo do ensino de Artes, esse aspecto se torna ainda mais relevante, uma vez que o educador se dedica não apenas a transmitir os conhecimentos da disciplina, mas também a estimular a criatividade, a expressão artística, a identidade cultural e a capacidade crítica dos alunos.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho é apresentado como um relato de experiência com enfoque qualitativo, baseado nas vivências adquiridas durante a formação inicial e nas observações feitas durante o estágio supervisionado em instituições de Ensino Fundamental e Médio na cidade de Parintins-AM. Segundo Minayo (2001), a pesquisa de cunho qualitativo visa entender os fenômenos sociais através dos significados, valores e experiências dos indivíduos, permitindo uma análise mais detalhada da realidade em questão.

Os procedimentos metodológicos consistiram na observação das práticas pedagógicas realizadas nas turmas do acompanhamento durante o estágio supervisionado, o que possibilitou a análise das metodologias educativas dos professores, das condições de ensino e dos desafios deles oriundos ao ensino-aprendizagem. Paralelamente, foi realizada uma revisão bibliográfica a partir de autores que tratam da formação inicial de professores e da identidade docente no ensino de Artes, como nos casos de Pimenta (2000), Nóvoa (1992), Tardif (2014), Barbosa (2010) e Silva et al. (2022), os quais contribuíram para a análise e interpretação das vivências.

Tais vivências foram analisadas de maneira reflexiva na tentativa de compreender de que forma elas contribuíram para a construção da identidade docente em Artes e para (re)conhecer a importância da formação inicial e do estágio supervisionado enquanto espaços de aprendizagem, de reflexão e de constituição do profissional.

Vivências no Estágio Supervisionado: O ensino de Artes e os desafios encontrados no contexto escolar

Durante as observações realizadas nas turmas do Ensino Fundamental, constatei que, em determinados momentos, a disciplina Arte ainda é considerada como uma disciplina curricular acessória e, em muitos casos, usada para suprir carga horária ou abrigada em atividades recreativas. Em várias ocasiões, as práticas pedagógicas revelavam-se centradas em metodologias tradicionais, apoiadas na reprodução de desenhos e pinturas, com escassas janelas abertas para que os alunos tivessem contato com outras linguagens artísticas, manifestações culturais e processos criativos.

Isso gerou em mim uma importante reflexão relacionada ao lugar da Arte na escola. Durante todo o meu percurso formativo, entendi a disciplina como uma área do saber que promove a criatividade, a expressão, a sensibilidade e o reconhecimento da diversidade cultural. No entanto, as experiências do estágio revelaram uma lacuna entre as concepções discutidas no ambiente universitário e algumas das práticas vigentes no contexto escolar. Essa oposição reforça a ideia de que a formação do professor requer uma constante reelaboração de sua prática e uma abertura para rever conceitos a partir do contato com as situações específicas da profissão (Pimenta, 2000; Nóvoa, 1992).

No ensino médio, passei a notar que os alunos tinham mais liberdade para expor suas ideias e opiniões. No entanto, os métodos de ensino utilizados ainda tinham um caratér tradicional, levando, em muitos casos, a atividades voltadas sobretudo para o desenho e para a pintura. Tal situação revelou-se uma condição propulsora para que se expandissem as formas de ensino da Arte, incluindo outras linguagens, entre elas a música, a dança, o teatro, a fotografia e outras expressões culturais locais vivenciadas pelos próprios alunos.

Outra coisa que chamou a atenção na escola foi a limitação dos recursos para o trabalho do professor. A desassistência de materiais didáticos, a lotação de salas e a falta de locais apropriados para a realização de determinadas atividades são desafios que se refletem diretamente na prática do educar. Na verdade, o professor está cansado de

adaptar suas aulas e sabe que precisa adaptá-las, mas está exaurido dessa mobilização e sabe que precisará novamente adaptar suas aulas. Como assinala Tardif (2014), os saberes docentes são construídos na formação e na prática profissional e são reorganizados continuamente frente às situações concretas com que se deparam no cotidiano escolar.

Além dos entraves estruturais, ficou evidente que precisava reafirmar a relevância da Arte como campo de saber. Em vários contextos, a disciplina ainda é considerada menos importante do que as demais componentes do currículo, o que favorece a sua desvalorização e a manutenção de práticas pedagógicas reduzidas. Esse período me consolidou a certeza de que o professor de Arte, além de ministrar aulas em sua disciplina de atuação, tem que ser um defensor e valorizador desta, mostrando sua importância no desenvolvimento da criatividade, sensibilidade, identidade cultural e formação crítica dos alunos.

As contribuições do estágio para a construção da identidade docente em Artes

Ao iniciar o estágio supervisionado, eu trazia comigo as expectativas construídas durante a formação inicial, fundamentadas no conhecimento teórico desenvolvido na universidade e em discussões sobre metodologias de ensino de Artes. No entanto, o ingresso no ambiente escolar revelou-me que a prática docente ainda reserva desafios que sequer são abordados no ensino superior. Conforme afirmam Pimenta e Lima (2017), o estágio constitui um espaço privilegiado de articulação entre universidade e escola, possibilitando ao licenciando compreender a complexidade do ensino e desenvolver uma postura investigativa diante da realidade educacional.

Durante essa caminhada, compreendi que minha identidade docente foi tomando forma na medida em que os saberes conquistados na graduação dialogavam com as vivências em escola. Essa convergência entre a teoria e a prática foi fundamental para que eu pudesse entender as dificuldades inerentes à profissão, para que eu pudesse ressignificar saberes e ampliar minha autonomia para atuar em diversas situações educativas. Nesse ponto de vista, Nóvoa (1992) ressalta a identidade profissional do professor como sendo não algo acabado, mas um processo em constante constituição que se constrói nas experiências, nas reflexões e nas relações ao longo do percurso formativo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desses acontecimentos, compreendo que o estágio supervisionado foi o divisor de águas na minha formação docente. Além de conhecer a realidade do ensino de Artes, essa experiência me permitiu ponderar sobre o tipo de professor que desejo ser e sobre o compromisso que assumi com uma prática pedagógica que tem a Arte como campo de conhecimento, valoriza a diversidade cultural e fomenta alunos críticos, criativos e socialmente engajados.

Entre as dificuldades enfrentadas no estágio apresentadas pelas observações realizadas, ressaltam-se as que ainda caracterizam o ensino de Artes na Educação Básica: o predomínio de métodos tradicionais, a falta de recursos didáticos, as limitações físicas e estruturais de muitas escolas, além do desprestígio constante da disciplina. Paralelamente, serviram para perceber que os problemas podem também ser motores de uma busca por práticas pedagógicas mais criativas, mais contextualizadas e comprometidas com a promoção da Arte enquanto campo de conhecimento.

Durante esse caminho, foi perceptível entender que ser professor demanda uma

aprendizagem contínua, habilidade para se adaptar e um olhar constante para a própria prática. O contato entre os referenciais teóricos trabalhados na graduação e as vivências construídas no espaço escolar ampliou minha compreensão acerca do papel social do professor de Artes, confirmando o compromisso com uma educação que reconheça a diversidade cultural, promova a expressão artística e colabore para a formação crítica e cidadã dos alunos.

Concluo, pois, que o estágio supervisionado deixa de ser uma exigência quanto à sua participação no currículo e passa a ser um lugar de aprendizagem, pesquisa e atuação profissional. Mais do que me dar conhecimento da realidade da escola, essa vivência me fortaleceu como futura professora de Artes e me confirmou na convicção de que a educação artística é fundamental para a formação humana, cultural e social dos alunos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte.** 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Ana Paula de Paula da et al. A formação de professores: saberes da docência e a identidade do professor. In: SANTOS, Marcos Pereira dos; LEAL, Ideilton Alves Freire (Org.). **Formação de professores e profissão docente no Brasil: aspectos históricos, tendências e inovações.** Campina Grande: Amplla, 2022.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Letramento científico na formação inicial do professor.** Revista Práticas de Linguagem, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

EIXO 01

NARRATIVAS DE SI EM TRAJETÓRIAS DE INGRESSANTES DO ICSEZ/UFAM

Emily Santarém de Souza[1]
Fernanda Priscila Alves da Silva[2]

RESUMO

Esta pesquisa investiga as histórias de vida, memórias e trajetórias estudantis de ingressantes dos cursos de licenciatura do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia em Parintins/AM. É um estudo empírico, exploratório e qualitativo, realizado com estudantes que chegam à universidade pública no período 2024-2025. O objetivo consiste em analisar trajetórias devida e estudantis por meio de narrativas (auto)biográficas e percepções sobre a universidade pública, seus direitos e impactos em suas vidas e processos formativos. O referencial teórico situa-se no campo da educação e psicologia, numa perspectiva interdisciplinar, crítica, libertadora, engajada e decolonial. A metodologia envolve a construção de espaços dialógicos por meio de rodas de conversa com os sujeitos da pesquisa, compreendendo os processos educacionais e formativos vivenciados. Busca-se compreender quem é o estudante que ingressa na universidade pública em Parintins, suas narrativas, trajetórias formativas e percepções sobre o significado da universidade, problematizando desafios, impactos e possibilidades da vida universitária, e perspectivas de educação e políticas públicas de acesso, permanência e democratização.

Palavras-chave: Trajetórias estudantis; Educação; Universidade.

ABSTRACT

This research investigates the life stories, memories, and student paths of entrants in the undergraduate courses at the Institute of Social Sciences, Education, and Animal Science in Parintins/AM. It's an empirical, exploratory, and qualitative study carried out with students entering the public university in the 2024-2025 period. The goal is to analyze life and student trajectories through (auto)biographical narratives and perceptions about the public university, their rights, and the impacts on their lives and educational experiences. The theoretical framework is situated in the field of education and psychology, taking an interdisciplinary, critical, liberating, engaged, and decolonial perspective. The methodology involves creating dialogical spaces through conversation circles with the research participants, understanding the educational and formative processes they experience. It seeks to understand who the student entering the public university in Parintins is, their stories, educational paths, and perceptions of what the university means, addressing the challenges, impacts, and possibilities of university life, and perspectives on education and public policies for access, retention, and democratization.

Keywords: Student paths; Education; University.

[1] Licenciatura Plena em Pedagogia, do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM), E-mail: emilysantarem857@gmail.com.

[1] Professora Orientadora, Psicóloga e Pedagoga. Professora Adjunta do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM). Doutora em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Contemporaneidade, UNEB.

1 INTRODUÇÃO

Adentrar a universidade tem sido um desafio e, ao mesmo tempo, possibilidade para muitos jovens, em particular em contexto de vulnerabilidade social. A educação é um direito, garantido pela constituição, e tem sido um espaço complexo de lutas, construção de políticas e direitos. O processo de formação, na universidade, ultrapassa várias barreiras de superação, e quando os sujeitos narram suas trajetórias ou compartilham suas escritas trazem consigo sonhos, medos e incertezas, e é neste espaço que encontram as oportunidades para um futuro promissor.

Esta pesquisa é um seguimento de um estudo realizado anteriormente (2022-2023) de forma voluntária no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), no qual se buscou indagar sobre: como os estudantes se sentem ao ingressar na Universidade Pública no interior do Amazonas? A pesquisa consistiu em estudo sobre as trajetórias de vida, memórias e trajetórias estudantis de ingressantes do ICSEZ/UFAM. O grupo pesquisado foi composto por estudantes ingressantes na universidade pública, em Parintins, na UFAM, no período entre os anos 2020-2023. Após análise e resultados do primeiro estudo, verificou-se que os ingressantes, ao mesmo tempo em que se sentem felizes em adentrar a universidade apontam desafios, tais como: acesso e condições financeiras para permanecer na universidade, sofrimento em relação ao distanciamento dos familiares, processo de adaptação na universidade. Verificou-se que a maioria dos estudantes é do interior, e alguns são negros, quilombolas e indígenas. Com isso, é perceptível reconhecer que a educação inclusiva é um direito de todos, pois ela estabelece a igualdade de possibilidades e oportunidades para estes estudantes no âmbito da educação.

Reconhecendo que a universidade é um espaço de conquistas e lutas educacionais, ocupar a universidade pública é um direito de todas as pessoas, sobretudo destes jovens que se encontram no interior do estado do Amazonas. Por este motivo, buscando conhecer de modo mais aprofundado estes contextos, este estudo dá continuidade ao anterior, desta vez buscando, por meio das narrativas, conhecer quem são estes estudantes ingressantes do ICSEZ/UFAM, quais as suas percepções, sentimentos e desafios ao chegarem à universidade pública. Neste estudo, ancorando-se nas pesquisas de cunho (auto) biográfico e sua relação com a formação de professores, consideram-se as diferentes formas de narrativas: escritas, orais, visuais, individuais e coletivas. Trata-se de um movimento de olhar sobre si/nós.

2 OBJETIVO

Analisar as trajetórias de vida e trajetórias estudantis de calouros da Universidade Federal do Amazonas, no ICSEZ, por meio de suas narrativas e percepções acerca dos significados da universidade pública e seus impactos em suas vidas. Possibilitar o compartilhamento de saberes, desenvolvimento e experiências trazidas pelos estudantes ao ingressar na universidade pública; contribuir para a construção de espaços de pesquisa que considerem as trajetórias dos estudantes que ingressam na UFAM em Parintins; problematizar os desafios, impactos e possibilidades da vida na universidade, as perspectivas de educação e políticas públicas de acesso, permanência e democratização.

3 METODOLOGIA

A metodologia proposta tem como referências teóricas o pensamento crítico de Paulo Freire e bell hooks. Ele, educador nascido em 1921, em Recife, e falecido em 1997, considerado "patrono da educação brasileira", deixou como legado a importância de uma educação transformadora e libertadora construída a partir da leitura crítica da realidade. Ela, professora, escritora e ativista feminista norte-americana, nasceu em 1952 e faleceu em 2021. A metodologia centra-se na abordagem qualitativa de pesquisa, envolvendo a obtenção de dados descritivos no contato direto do pesquisador com os estudantes ingressantes no período 2024-2025, considerando a perspectiva dos estudantes. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas, narrativas de si e rodas de conversa. A narrativa permite reunir, organizar e tratar tematicamente os acontecimentos da existência de forma heterogênea e multiforme.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A entrada para a vida universitária é um momento de descoberta, onde os jovens fazem sua travessia para um lugar desconhecido, longe de sua realidade escolar, trazendo memórias, histórias de vida, família, traumas, superação e esperança de mudar de vida. Quando se aprendem as regras do ofício do estudante, torna-se independente e não fracassa. É um processo que solicita tempo, paciência, força e determinação. Nesta pesquisa foi adotado procedimento ético para não revelar a identidade dos participantes, utilizando apenas dados do formulário e, em alguns casos, nomes fictícios como Florzinha, Camarão, Naruna e Beija-flor. Ao trazer a história estudantil desta pesquisadora durante a roda de conversa, muitos estudantes questionaram a chegada à universidade, adaptação e permanência, e compartilharam suas escritas, histórias e trajetórias de vida, pois a escrita é para o sujeito um instrumento de poder sobre a própria vida, ele se assume como autor e é como tal reconhecido, relatando a importância de se formar, ter uma profissão e o significado da universidade pública, vista como continuação do processo de formação. Para a estudante Florzinha, a arte é uma paixão que transformou sua vida, pois viveu traumas, sofreu bullying, onde estudou, e assédio no trabalho, como relata em sua escrita:

> [...] A música se tornou minha válvula de escape durante esses momentos difíceis. Entrei para o grupo de canto da igreja e encontrei conforto e paz nas melodias que cantávamos juntos. A arte e o crochê também passaram a ser uma paixão que ajudava a aliviar a pressão do dia a dia.

Nas análises de suas escritas, muitos destacam como passaram pelo processo educacional de acordo com as condições de suas famílias, viajando por lugares diferentes e se adaptando até chegar em Parintins-AM. Outros vieram de comunidades próximas, onde cresceram trabalhando na roça e vivendo no campo, passando por escolas diferentes para poder estudar. Alguns se lembram da pandemia, quando tiveram que ficar em isolamento e foram prejudicados nos estudos. É como Camarão relata em seu Poema de sua trajetória.

Onde nasci?
Em Parintins, cidade dos artistas,
Onde continuo a seguir
Minha infância foi divertida realmente.
Entre tarefas diárias, escola
E futebol ao fim da tarde para acalmar a mente.

Nasci em uma família sensacional
Mãe, irmãos e avós, uma resenha sem igual.
Sem falar dos parentes que, vez ou outra aparecia.
Sempre tinha um que eu nem sabia que existia.

Em 2015, vi o primeiro título do Vasco ao vivo.
Mas sabia que seria o único
Vascaíno, sobre isso lhes digo
Não tenho muitas lembranças desta fase,
Eu não sei o porquê
Talvez tenha batido a cabeça e esquecido,
Não sei dizer.

Chegou o 8º ano, juventude a mil
Convite para um rolê ou fulte...
Eu só dizia, partiu!
Entre isso, pensei no futuro, o que faria da vida?

Não sabia em que profissão seguir,
Mas sabia que dinheiro queria.
Mas por enquanto, deixei pra lá.
Ainda tinha muito o que pensar.

O 9º ano foi curto, em meio a tantas tragédias
Uma se sobressaiu.
Um vírus que do nada surgiu
Tirou tantas vidas como a tempos não se viu
Meus dias passavam de forma estranha
Nem sabia qual era o dia da semana
Todos os dias eram iguais,
O tempo passava de forma lenta
Momentos difíceis que ninguém sozinho aguenta
Felizmente não perdi ninguém importante
É assustador pensar que ela está aqui
E pode desaparecer em um instante.

O ensino médio, olhando agora pareceu curto,
Mas prazeroso.
Terminou com um gosto de, quero mais um pouco.

Fiz o ENEM e passei, Pedagogia agora é o foco
Vou me formar, nem que seja na força do ódio.

As rodas iniciavam com as leituras das escritas dos estudantes, destacando superações e traumas por não terem bom convívio com os pais ou por sofrerem abusos, visto que, a partir dos relatos de resistências, contribuem para a superação de silenciamentos e traumas vividos pelos sujeitos, muitas vezes negados como forma de apagamento da existência, e sair da comunidade e viver uma nova realidade na cidade torna-se um ato doloroso para quem inicia seus estudos em outro lugar, Naruna:

> [...] Para nós que viemos do interior, essa mudança é muito dolorida e a saudade mais ainda, confesso que ainda não me acostumei, com essa nova realidade, e só de lembrar-se da vida que tinha lá, dos momentos com a família, com os amigos, das visitas na casa da vovó e de tudo a saudade só aumenta.

O compartilhamento de suas escritas e narrativas permite aos jovens calouros que a universidade seja um espaço de lutas e de voz, trazer sua trajetória, estão aprendendo a se tornar mais determinados. Assim, Beija-flor expressa em sua fala.

> [...] E só o fato de poder estar compartilhando isso com vocês hoje, já torna esse fardo muito mais leve, porque muitas vezes não gostamos de nos mostrar sensíveis, mas é essa sensibilidade que nos torna humano. Então apesar dos maus bocados que passei, eu sou grato, porque foi isso que me permitiu estar aqui hoje, e são essas marcas e dores que me torna o que sou, me lembram de onde eu vim e pra onde estou indo. Então ao ver eu tentar tomar meu lugar nessa universidade pra ter vez e voz de fala, não se sinta intimidado, é só uma criança sofrida tentando não ser calado de novo.

Bell hooks, em "Erguer a voz: pensar como feministas, pensar como negra", ressalta a importância de que as vozes sejam proclamadas e ecoadas, sobretudo de pessoas historicamente invisibilizadas. Este processo é um caminho de reconhecimento da própria voz. Ao compartilharem suas narrativas, podemos ouvir experiências, caminhos e quem são, suas percepções e vozes. Encontrar a voz é um ato de resistência. Falar se torna uma forma de autotransformação e rito de passagem, quando alguém deixa de ser objeto e se transforma em sujeito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, as pesquisas de cunho (auto)biográfico são relevantes no diálogo sobre a formação de professores, onde os estudantes encontram na universidade oportunidades de ecoarem suas vozes e lutarem pelos direitos de educação, acesso, permanência e democratização. Este trabalho analisou as trajetórias de vida por meio das narrativas dos calouros nas rodas de conversa e formulários, possibilitando o compartilhamento de saberes, vivências e histórias, construindo espaços dialógicos e problematizando desafios e impactos dentro da universidade. A maioria veio da rede pública de ensino, reconhecendo a importância para o desenvolvimento integral do indivíduo, suas identificações, orientações sexuais e ancestralidades, evidenciando o avanço da educação e a inserção social da diversidade. A maioria é do interior, sendo alguns negros, quilombolas, indígenas e o primeiro estudante com deficiência. Assim, a educação inclusiva é um direito de todos, estabelecendo igualdade de possibilidades e oportunidades.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381–1416, out. 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400017. Acesso em: 15 fev. 2025.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMrbbkpM/?format=pdf. Acesso em: 22 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Convocados, uma vez mais: ruptura, continuidade e desafios do PDE.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. (Educação Cidadã; 1).

HOOKS, bell. E**rguer a própria voz: pensar como feminista, pensar como negra.** Tradução Bhuvi Libano. São Paulo: Elefante, 2020.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1990. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora Intermeios, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ALMEIDA, Joselito Brito de. Memórias de educadores baianos: semelhanças e diferenças na constituição da vida na/da escola. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; VIVENTINI, Paula Perin (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: trajetórias de formação e profissionalização.** Curitiba: Editora CRV, 2013. p. 41-57.

EIXO

02

POLÍTICAS PÚBLICAS E AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Este eixo considera as políticas públicas educacionais para a Educação Básica e o Ensino Superior. Tem-se como destaque a implementação, a execução e a avaliação dos planos, programas e ações dos diferentes entes federados para a formação inicial e continuada de professores. Perspectivas formativas para os cursos de formação de professores considerando as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), a diversidade, a inclusão, equidade e a justiça social.

COORDENAÇÃO

Prof.ª Dra. Rosana Ramos de Souza

Prof.ª Dra. Corina Fátima Costa Vasconcelos

Prof.ª Dr. Marcelo Rocha Radicchi

EIXO 02

LITERATURA INDÍGENA E A FORMAÇÃO DE LEITORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Aldacilene Bentes Rodrigues[1]
Carmem Helena Batista Azevedo[2]
Rosana Ramos de Souza[3]

RESUMO

Este relato de experiência apresenta vivências no projeto de extensão "Literatura Indígena: Formação de Leitores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental", desenvolvido entre abril e junho de 2025 com estudantes do 5º ano da Escola Estadual Pe. Jorge Frezzini, por meio do PIBID, núcleo de Pedagogia/ICSEZ/UFAM. O objetivo foi promover a literatura indígena, especialmente a obra da escritora Márcia Kambeba, como ferramenta pedagógica para a formação de leitores críticos e reflexivos, em consonância com a Lei n.º 11.645/08. As atividades envolveram leitura mediada, rodas de conversa, produção textual, práticas artísticas e discussões sobre território, cultura e protagonismo indígena, valorizando ambientes acolhedores para a experiência leitora. Os resultados evidenciaram ampliação do repertório cultural, desconstrução de estereótipos, desenvolvimento da empatia e respeito à diversidade cultural, além de avanços na produção textual. Conclui-se que a literatura indígena contribui para a descolonização curricular, fortalecendo práticas educativas plurais, inclusivas, críticas, democráticas e socialmente comprometidas.

Palavras-chave: Literatura Indígena; Formação de Leitores; Anos Iniciais; Lei 11.645/08; Descolonização Curricular.

ABSTRACT

This report presents experiences from the outreach project "Indigenous Literature: Reader Development in the Early Years of Elementary School," carried out between April and June 2025 with 5th-grade students at the Pe. Jorge Frezzini State School, through the PIBID program (Pedagogy unit/ICSEZ/UFAM). The objective was to promote Indigenous literature—specifically the work of writer Márcia Kambeba—as a pedagogical tool for fostering critical and reflective readers, in alignment with Law No. 11.645/08. Activities included guided reading, discussion circles, writing exercises, artistic practices, and conversations regarding territory, culture, and Indigenous agency, while prioritizing welcoming environments for the reading experience. Results demonstrated an expanded cultural repertoire, the deconstruction of stereotypes, the development of empathy and respect for cultural diversity, and improvements in writing skills. The study concludes that Indigenous literature contributes to curricular decolonization, strengthening educational practices that are plural, inclusive, critical, democratic, and socially committed.

Keywords: Indigenous Literature; Reader Development; Early Elementary Years; Law 11.645/08; Curricular Decolonization.

[1] Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. E-mail: aldacilenebentes@gmail.com.

[2] Mestra em Educação, docente na Escola Estadual Padre Jorge Frezzini, Supervisora do PIBID/Núcleo de Pedagogia (ICSEZ). E-mail: carmemhelenab@gmail.com.

[3] Doutora em Educação, docente do Curso de Pedagogia, Coordenadora do PIBID/Núcleo de Pedagogia (ICSEZ). E-mail: rosanasouza@ufam.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

A implementação da Lei nº 11.645/08 tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as etapas da educação básica e representa um marco importante para a descolonização dos currículos escolares. No entanto, sua efetiva implementação ainda enfrenta desafios, especialmente no que se refere à qualidade dos materiais utilizados e à superação de visões estereotipadas sobre os povos indígenas.

Neste contexto, a literatura indígena contemporânea emerge como potente ferramenta pedagógica, oferecendo narrativas autênticas e plurais que permitem aos estudantes conectar-se com as culturas indígenas de forma sensível e crítica. A obra de autoras como Márcia Kambeba, escritora da etnia Omágua/Kambeba, destaca-se por trazer em sua produção literária temas como ancestralidade, território, memória e resistência, sempre marcados pelo sobrenome étnico que demarca seu pertencimento identitário.

Este relato de experiência discorre sobre as vivências no projeto "Literatura Indígena: Formação de Leitores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental", desenvolvido com a turma do 5º ano I do Ensino Fundamental da Escola Estadual Pe. Jorge Frezzini, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do núcleo de Pedagogia/ICSEZ/UFAM, utilizando como base principal a obra da autora Márcia Kambeba.

2 METODOLOGIA

O projeto foi desenvolvido ao longo do primeiro semestre letivo de 2025, no período de 29/04/2025 a 04/06/2025, seguindo uma abordagem qualitativa e participativa. As atividades foram organizadas em três etapas principais:

1ª Etapa - Seleção das Obras: Foram selecionados poemas e textos da autora Márcia Kambeba, com destaque para a obra Ay Kakyri Tama – Eu moro na cidade (2019), que aborda a experiência urbana indígena e as complexidades identitárias dessa vivência.

2ª Etapa - Estratégias Pedagógicas: Foram realizadas: I) Rodas de leitura mediadas dos poemas de Kambeba; II) Discussões sobre temas como identidade, território e pertencimento; III) Produção textual inspirada na obra da autora; IV) Atividades artísticas de representação das imagens poéticas; V) Criação de varal poético com produções dos estudantes; VI) Produção de instrumentos musicais com materiais recicláveis.

3ª Etapa - Instrumentos de Análise: Os dados foram coletados por meio de: I) Registros em diário de campo; II) Produções textuais dos estudantes; III) Observação participante das atividades; IV) Registros fotográficos das produções artísticas.

Com base na descrição das etapas e nas práticas adotadas no projeto, a metodologia qualitativa e participativa possibilitou uma imersão profunda na experiência dos estudantes, valorizando suas vozes e produções. Essa abordagem favoreceu não apenas a apreensão dos conteúdos poéticos e culturais da autora Márcia Kambeba, mas também incentivou uma vivência ativa e criativa dos alunos por meio das rodas de leitura, discussões, criação artística e musical. A coleta de dados diversificada, incluindo os registros em diário de campo, a observação participante, as produções dos alunos e os registros fotográficos, garantiu uma visão ampla e detalhada do processo educativo, evidenciando a importância da articulação entre as dimensões cognitiva, afetiva e

cultural nas práticas pedagógicas. Assim, o projeto reflete uma proposta que considera a educação como espaço de construção coletiva de conhecimento e afirmação das identidades.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O projeto fundamentou-se no conceito de "direito à literatura" formulado por Candido (1995), que compreende o acesso à produção literária como um direito humano fundamental para a formação plena do indivíduo. Complementarmente, adotou-se a perspectiva de Graça Paulino (2008) sobre a formação do leitor literário, enfatizando a importância da mediação e da criação de ambientes acolhedores para a experiência leitora.

A educação escolar indígena constitui um campo que se estrutura a partir de lutas históricas por reconhecimento, pluralidade cultural e direitos étnicos, refletindo a necessidade de superar paradigmas hegemônicos da educação formal ocidental. Segundo diversos autores, a construção curricular para os povos indígenas deve considerar a diversidade cultural, linguística e epistemológica, promovendo uma educação que dialogue com os saberes ancestrais e valorize identidades étnicas (Brasil, 1998; Pérez, 2007).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) representou um marco na formulação de políticas e práticas pedagógicas que reconhecem as especificidades desses povos, propondo a inserção de conteúdos diversificados, incluindo as línguas indígenas e os direitos tradicionais, em contraponto ao modelo único e excludente (Brasil, 1998). Essa perspectiva é essencial para a descolonização curricular, que implica ruptura com modelos epistemológicos eurocêntricos, fortalecendo uma educação intercultural, ética e emancipatória (Gomes, 2012).

Políticas públicas, como a Lei nº 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, orientam a implementação de uma educação diferenciada e intercultural nos contextos escolares brasileiros (Silva, 2024; UNILAB, 2024).

No campo da literatura indígena, a obra da escritora Márcia Wayna Kambeba, do povo Omágua/Kambeba, destaca-se por abordar ancestralidade, identidade, território e memória, apresentando narrativa autêntica e plural (Kambeba, 2019). Sua literatura, utilizada como ferramenta pedagógica no projeto, contribui para a descolonização curricular ao romper estereótipos e promover o protagonismo indígena na construção do conhecimento escolar.

Além disso, práticas pedagógicas baseadas na leitura mediada, em rodas de conversa, na produção textual criativa e em atividades artísticas, como as realizadas no projeto, favorecem a ampliação do repertório cultural dos estudantes, a desconstrução de preconceitos e o fortalecimento do respeito à diversidade étnica, alinhando-se aos princípios da Lei nº 11.645/08 (Paulino, 2008; Candido, 1995).

Complementarmente, Janice Thiel (2013) discorre sobre a especificidade estética da literatura dos povos indígenas, ressaltando a importância desta para a formação de leitores críticos, multiculturais e multiletrados. Segundo Thiel, a leitura da literatura indígena infanto-juvenil enriquece os repertórios culturais, amplia a sensibilidade estética e promove o conhecimento e a valorização do outro, fundamentais para o respeito à diversidade e para a construção de uma educação plural e emancipadora.

Portanto, a literatura indígena, ao ser incorporada no currículo e nas práticas pedagógicas, constitui instrumento potente para a formação de leitores críticos

e socialmente comprometidos, bem como para a efetiva implementação da descolonização curricular, evidenciada na experiência do projeto com estudantes do Ensino Fundamental na Escola Estadual Pe. Jorge Frezzini.

4 RESULTADOS E DISCURSÃO

O projeto "Literatura Indígena: Formação de Leitores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental", desenvolvido com estudantes do 5º ano I do Ensino Fundamental da Escola Estadual Pe. Jorge Frezzini, evidenciou importantes avanços na valorização da cultura indígena e na promoção da descolonização curricular por meio da literatura. Na biblioteca da escola, estão disponíveis 20 obras de autores indígenas. As atividades de leitura mediada, rodas de conversa, produções textuais e manifestações artísticas propiciaram um ambiente acolhedor para a experiência leitora, favorecendo a ampliação do repertório cultural dos alunos e o desenvolvimento de competências leitoras críticas e multiletradas.

Os resultados indicaram uma desconstrução significativa de estereótipos sobre os povos indígenas entre os estudantes, acompanhada de maior empatia e respeito à diversidade cultural. A obra da escritora Márcia Kambeba, base do trabalho, cumpriu papel fundamental ao proporcionar narrativas autênticas, que articulam identidade, ancestralidade e território, repercutindo diretamente no engajamento e na formação de leitores socialmente conscientes. As produções textuais dos estudantes revelaram assimilação criativa da obra de Kambeba, demonstrando capacidade de ressignificar elementos da cultura indígena em suas próprias produções.

No entanto, foi possível observar também os desafios previstos na literatura, como a necessidade de formação continuada para professores e o desenvolvimento de materiais didáticos específicos. A parceria universidade-escola mostrou-se relevante para oferecer apoio técnico-pedagógico e estimular práticas inovadoras que possam ser replicadas em outros contextos escolares.

Assim, o projeto confirma a potência da literatura indígena como ferramenta pedagógica para a descolonização do currículo, ressaltando a importância de práticas educativas que dialoguem com os saberes tradicionais e favoreçam a construção de uma educação intercultural, ética e emancipatória. A experiência reforça o papel do ambiente escolar como espaço de resistência cultural e afirmação de identidades, contribuindo para a formação de leitores críticos, reflexivos e comprometidos com a diversidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com o projeto "Literatura Indígena: Formação de Leitores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental" demonstrou o potencial transformador da obra de Márcia Kambeba como instrumento pedagógico no 5º ano I do Ensino Fundamental. A autora oferece aos estudantes possibilidades ricas e complexas de contato com a cultura indígena contemporânea, superando visões estereotipadas e folclorizadas.

Os resultados alcançados reforçam a importância de incluir a literatura indígena como componente permanente do currículo dos anos iniciais, não como tema ocasional, mas como eixo central para a formação de leitores críticos e cidadãos conscientes. A obra de autoras como Márcia Kambeba configura-se como potente ferramenta para a descolonização curricular e para a construção de uma educação verdadeiramente

plural e democrática.

O projeto evidenciou ainda a necessidade de investimento na formação docente para o trabalho com literatura indígena, bem como na ampliação do acervo das escolas com obras de autores indígenas contemporâneos. Essas medidas são essenciais para garantir a efetiva implementação da Lei 11.645/08 e para a construção de uma educação antirracista e decolonial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília, 1998.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

GOMES, Nilma Lino. R**elações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Ay Kakyri Tama – Eu moro na cidade.** Manaus, 2019.

PAULINO, Graça. **Formação do leitor literário: mediação e ambientes acolhedores.** Revista de Educação, 2008.

PÉREZ, María Gómez. **Educação Indígena: uma perspectiva intercultural.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, P. R. **Descolonização curricular e políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, 2024.

THIEL, Janice Cristine. **A Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural.** Educação & Realidade, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez. 2013.

UNILAB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena.** 2024.

EIXO 02

REFLEXÃO SOBRE AS CONDIÇÕES E PROBLEMÁTICAS DE INFRAESTRUTURA EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NAS PERIFERIAS

Dalila Araújo de Sousa[1]
Bruna dos Santos Prata[2]

RESUMO

Este estudo decorre de reflexões produzidas a partir de atividade interdisciplinar desenvolvida na rede municipal de ensino de Parintins, Amazonas, com foco na infraestrutura escolar da Educação Infantil. Objetivou-se analisar as implicações das condições físicas e da organização dos espaços educativos para as práticas pedagógicas e os processos de aprendizagem na primeira etapa da Educação Básica. A discussão fundamenta-se em estudos sobre infraestrutura escolar e ambientes de aprendizagem, especialmente Garcia et al. (2017), Schneider et al. (2020) e Santos e Garcia (2023), além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Metodologicamente, caracteriza-se como pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico e observação participante. Os resultados evidenciaram limitações relacionadas à climatização, aos espaços físicos e à disponibilidade de recursos pedagógicos, interferindo na organização dos ambientes e nas atividades educativas. Constatou-se que esses desafios são mais acentuados em contextos interioranos, demandando maior atenção das políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Infraestrutura Escolar; Educação Infantil; Ambientes de Aprendizagem.

ABSTRACT

This study stems from reflections arising from an interdisciplinary activity carried out within the municipal school system of Parintins, Amazonas, focusing on the infrastructure of early childhood education facilities. The objective was to analyze the implications of physical conditions and the organization of educational spaces for pedagogical practices and learning processes during the initial stage of basic education. The discussion is grounded in studies regarding school infrastructure and learning environments—specifically Garcia et al. (2017), Schneider et al. (2020), and Santos and Garcia (2023)—as well as the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and the National Common Curricular Base (BNCC). Methodologically, the study is characterized as qualitative research, conducted through a literature review and participant observation. The results revealed limitations regarding climate control, physical spaces, and the availability of pedagogical resources, all of which impact the organization of environments and educational activities. It was found that these challenges are more pronounced in interior regions, requiring greater attention from public educational policies.

Keywords: School Infrastructure; Early Childhood Education; Learning Environments.

[1] Egressa do curso de Pedagogia, do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM). E-mail: dalila.power@hotmail.com.

[2] Mestra em Ensino de Ciências e Humanidades pelo Programa de Pós-Graduação PPGECH – Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: brunaprata05@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho foi tecido a partir das reflexões experienciadas e vivenciadas durante uma atividade interdisciplinar na rede Municipal de ensino, na cidade de Parintins, interior do Estado do Amazonas. A proposta teve como objetivo promover a integração entre os saberes teóricos e práticas, possibilitando uma compreensão mais ampla e crítica acerca dos processos educativos. Por meio da interdisciplinaridade, a pesquisa buscou estabelecer conexões entre as áreas envolvidas, favorecendo reflexões sobre o papel social da escola, os fundamentos históricos da educação, bem como a importância da inclusão e das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Buscou discutir e debater sobre os problemas de infraestrutura e organização do espaço educacional infantil, bem como ampliou um debate necessário diante da precariedade da educação brasileira.

A infraestrutura escolar constitui um elemento fundamental para a criação e a organização de ambientes de aprendizagem voltados ao desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Ela é composta por um conjunto articulado de elementos estruturais e inter-relacionados, abrangendo o edifício escolar, as instalações, os equipamentos e os serviços necessários ao funcionamento da instituição educacional (Garcia et al., 2017). Grande parte das escolas públicas, principalmente em ambientes periféricos, apresenta problemas de infraestrutura, desde salas pequenas, cadeiras desconfortáveis e baixa climatização, até falta de materiais e recursos adequados, espaços de lazer e ludicidade e, às vezes, falta de livros.

Os problemas educacionais no Brasil são multifacetados e envolvem diferentes dimensões sociais, econômicas e institucionais, dentre as quais se destacam as condições de infraestrutura das unidades escolares. Em decorrência da insuficiência de manutenção e das limitações estruturais observadas em muitas escolas públicas de Educação Infantil, diversas instituições permanecem necessitando de intervenções e melhorias em suas instalações. Tal contexto pode resultar em condições físicas desfavoráveis ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, especialmente em períodos marcados por temperaturas elevadas ou outras condições climáticas que afetam determinadas regiões do país.

2 METODOLOGIA

O estudo inspirou-se nas abordagens qualitativas, que permitem analisar o objeto de estudo em diferentes perspectivas, conceitos e teorias, num debate amplo e múltiplo. Para Triviños (1987, p. 120), "esta é uma ideia fundamental que pode ajudar a ter uma visão mais clara do que pode chegar a realizar um pesquisador que tem por objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo". Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa mostrou-se pertinente para a compreensão das condições de infraestrutura e da organização dos espaços educativos na Educação Infantil, possibilitando a análise dos fenômenos investigados em seu contexto de ocorrência e considerando as múltiplas relações que permeiam a realidade educacional observada.

Nesse contexto, para a realização do estudo, foi feita uma pesquisa bibliográfica e observação participante, a fim de aprofundar o conhecimento sobre o tema, buscando fontes e autores que já abordaram a temática em alguma vertente, e assim, tecer um debate crítico e reflexivo. Para Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica realiza-se pelo:

> registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados.

Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados; a partir desta reflexão, em diálogo com a contribuição de outros autores, constitui-se este estudo analítico.

3 RESULTADOS E DISCURSÃO

Para uma educação de qualidade em sua totalidade, é necessário que seja revisto o que sugerem os documentos norteadores, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), entre outros documentos que apresentam procedimentos e condições necessárias de como deve ser organizado o ambiente e a infraestrutura das escolas, principalmente quando se trata do cuidado e educação de crianças de 0 a 5 anos.

A infraestrutura escolar, de acordo com Santos e Garcia (2023), pode ser caracterizada pelas instalações, incluindo as salas de aula, os laboratórios, a biblioteca, além de equipamentos, traduzidos pelos computadores, TV, vídeo, entre outros; e materiais, que abarcam os livros, jornais, brinquedos, entre outros. São elementos que sustentam e permitem a criação e organização de ambientes de aprendizagem para crianças da Educação Infantil.

A organização de ambientes de aprendizagem, principalmente na Educação Infantil, deve partir de princípios que acolham a criança no cuidado e atenção, premissa básica na aprendizagem e desenvolvimento infantil. Conforme o artigo 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010, p. 18) afirma que:

> A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Estes espaços devem garantir um espaço inclusivo que permita à criança conviver de forma harmoniosa fora do ambiente familiar. A BNCC (2018) é clara ao argumentar que os ambientes de aprendizagem da educação infantil precisam ser organizados de acordo com as necessidades da criança na interação e aprendizagem. É na interação com um ambiente confortável, lúdico e divertido que as crianças constroem suas relações no social e ambiental com outras crianças.

Barbosa e Horn (2001 apud Garcia et al., 2017) apontam que as escolas de Educação Infantil têm, na organização dos ambientes de aprendizagem, uma parte fundamental na proposta pedagógica. É a organização pedagógica que manifesta a concepção da criança, de educação, de ensino e aprendizagem, da professora, da escola, entre outras. O ambiente escolar se constitui na relação pedagógica dialógica entre criança e professora (Rodrigues; Klein, 2010). Para Garcia et al. (2017, p. 140):

> É no ambiente escolar, criado a partir de um espaço da escola, caracterizado pelos objetos, equipamentos e materiais didáticos, instalação, mobiliário e decoração (infraestrutura escolar), que se estabelecem as relações da criança com o meio e com as pessoas. Trata-se de um cenário no qual se criam e se trocam emoções, intenções sociais e aprendizagens cognitivas.

Nesse sentido, é o espaço que propicia a criação de vários ambientes de aprendizagem; no entanto, isso só é possível quando a infraestrutura escolar possibilita a criação e a organização desses ambientes escolares de aprendizagem para o desenvolvimento da criança, principalmente em regiões periféricas, interioranas e rurais. Anualmente, o Censo Escolar faz um levantamento das características de todas as escolas. Com base nesses dados, o Simulador de Custo-Aluno Qualidade (SimCAQ) calcula quanto seria necessário, em termos orçamentários, para dotar todas as escolas públicas das dependências desejadas, conforme estabelecido em um Padrão de Qualidade de Referência (PQR) nacional (Silveira; Schneider; Alves, 2023). O recente estudo de Schneider et al. (2020, p. 9) demonstra que:

> É necessário situar a demanda de R$ 40,14 bilhões no contexto das receitas disponíveis para o financiamento da educação e do novo Fundeb. Diante das dificuldades fiscais de estados e municípios e limitada complementação da União no Fundeb vigente, havia expectativas de que os novos recursos advindos do aumento da complementação da União ao novo Fundeb pudessem resolver parte significativa dos desafios educacionais brasileiros que dependem de maior aporte de recursos financeiros.

Conforme este estudo, "a demanda de 40 bilhões para a melhoria da infraestrutura estimada nesse estudo não será facilmente atendida, caso a União não exerça sua função redistributiva e supletiva" (Schneider et al., 2020, p. 9), de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, como consta no § 1º do art. 211 da Constituição Federal de 1988, na formulação e execução de políticas voltadas para a melhoria da infraestrutura dos prédios escolares.

O diagnóstico apresentado neste estudo aponta grandes desafios à agenda política e ao planejamento público para que a educação básica no Brasil atenda ao princípio constitucional da qualidade em termos de infraestrutura escolar, sob o risco de comprometer não apenas a função social da escola, como também a qualidade de processos de ensino-aprendizagem que materializem um projeto de formação ampla, voltado à expansão da cidadania e ao direito de todos à educação (Santos; Garcia, 2023).

Dentro de um olhar crítico a partir das discussões, percebe-se que muitos são os desafios enfrentados por estudantes e professores. Tal contexto denota que as escolas necessitam de maior apoio e manutenção para garantir um espaço adequado de aprendizado para os estudantes. Um exemplo claro disso é o problema de climatização nas escolas de Educação Infantil em Parintins/AM, que se torna uma problemática urgente numa região em que a temperatura extrapola os 38º, como a Região Norte, tornando o ambiente desconfortável e inapropriado para educar crianças pequenas. Dessa forma, fica evidente que existe uma disparidade que gera desigualdades se

compararmos a infraestrutura das escolas de Educação Infantil do interior do estado do Amazonas com a de outras regiões. O que ocorre na educação brasileira é um processo de desigualdade, ao invés de atuar na redução das desigualdades sociais.

A sala de aula é um espaço de conforto e acolhimento e precisa de maior apoio do poder público ao nível municipal e estadual. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 12):

> Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgãos competentes do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Diante disso, vê-se que a Educação Infantil necessita de maior assistência dos órgãos competentes na busca de resolver estes problemas, que são corriqueiros e devem ser enfrentados diariamente. A constatação destas problemáticas evidencia todo um contexto educacional infantil que precisa urgentemente de maiores recursos para fazer as reformas necessárias. Como apontam Santos e Garcia (2023), necessita-se de organização dos espaços, equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades, atenção privilegiada aos aspectos emocionais, uso de linguagem, diferenciação de atividades nas dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades, rotinas estáveis, materiais diversificados, atenção individualizada a cada criança, sistemas de avaliação e trabalho com os pais.

Foi possível constatar, ao longo desta discussão, que a infraestrutura possibilita a criação e organização de ambientes de aprendizagem. No entender de Schneider et al. (2020), a infraestrutura também determina o grau e a profundidade em que esses ambientes podem ser criados ou organizados, e oportuniza às professoras o desenvolvimento da capacidade de inovação nas atividades. Por fim, os ambientes criados ou organizados são fundamentais e se fazem aliados dos professores e professoras no desenvolvimento de um ensino de qualidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, por meio da pesquisa, constatamos que as desigualdades sociais e o acesso à educação ainda persistem; muitos são os problemas que precisam ser sanados por meio das políticas públicas. Essa educação de qualidade só será possível de ser aplicada em espaços com uma estrutura que favoreça o ensino-aprendizagem das crianças, bem como ampliar um debate necessário diante da precariedade da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense: Educação Infantil.** Manaus: MEC/CONSED/UNDIME, 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

GARCIA, Paulo Sergio; GARRIDO, Érica Loureiro; MARCONI, Juliana. **Um estudo sobre da infraestrutura da educação infantil da região do Grande ABC Paulista.** Holos, Natal, ano 33, v. 1, p. 139-154, 2017.

RODRIGUES, Cleide Aparecida; KLEIN, Rejane. **A importância de uma boa estrutura escolar na educação infantil.** Educação e Prática Pedagógica, 2010. Disponível em: https://anais.unicentro.br/seped/2010/pdf/resumo_170.pdf.

SANTOS, Paulo Roberto Rego dos; GARCIA, Paulo Sergio. **Avaliação da infraestrutura escolar: em destaque as creches da secretaria de educação do município de São Paulo.** Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana, Curitiba, v. 21, n. 10, p. 15819-15845, 2023.

SCHNEIDER, Gabriela et al. **Infraestrutura das escolas públicas no Brasil: desigualdades e desafios para o financiamento da educação básica.** Revista Educação Básica em Foco, v. 1, n. 3, out./dez. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, Andressa Ap. Danieli; SCHNEIDER, Gabriela; ALVES, Thiago. **Simulador de Custo-aluno Qualidade: padrão de qualidade de referência, versão 01.2023.** Curitiba; Goiânia: Laboratório de Dados Educacionais, UFPR; UFG, 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

EIXO 02

LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS: O PERFIL E A MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DO MUNICÍPIO DE PARINTINS QUE OPTAM POR INGRESSAR NO CURSO

Dayana Martins de Azevedo[1]
Clarissa Lopes Suzuki[2]

RESUMO

A transição da adolescência e a conclusão do Ensino Médio envolvem escolhas profissionais complexas. Este estudo investigou o perfil sociodemográfico e as motivações de estudantes do CETI Deputado Gláucio Gonçalves, em Parintins/AM, interessados em ingressar na Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM), considerando a escassez de professores com formação específica. A fundamentação aborda identidade juvenil, influências familiares e socioeconômicas no planejamento de carreira e a arte como linguagem humanizadora e instrumento social. Metodologicamente, adotou-se abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, com levantamento bibliográfico, questionários, entrevistas semiestruturadas, rodas de conversa e visita técnica ao campus. Os resultados parciais indicaram que 50% dos estudantes apresentavam dúvidas sobre o futuro e apenas 13% pretendiam cursar Artes Visuais. As ações integradoras reduziram distanciamentos simbólicos e receios em relação à universidade, ampliando o interesse pela carreira. Conclui-se pela necessidade de aproximar Educação Básica e Ensino Superior, valorizando a formação específica em Artes.

Palavras-chave: Licenciatura em Artes Visuais; Escolha Profissional; Ensino Médio; Parintins; Rodas de Conversa.

ABSTRACT

The transition from adolescence and the completion of high school involve complex career choices. This study investigated the sociodemographic profile and motivations of students from CETI Deputado Gláucio Gonçalves in Parintins, Amazonas, who were interested in enrolling in the Visual Arts degree program at the Federal University of Amazonas (ICSEZ/UFAM), given the scarcity of teachers with specialized training in the field. The theoretical framework addresses youth identity, family and socioeconomic influences on career planning, and art as a humanizing language and social tool. Methodologically, the study adopted a qualitative, exploratory, and descriptive approach, utilizing a literature review, questionnaires, semi-structured interviews, discussion circles, and a technical visit to the campus. Preliminary results indicated that 50% of the students had doubts about their future, and only 13% intended to pursue Visual Arts. Integrative activities reduced the perceived distance and apprehensions regarding the university, thereby increasing interest in the career path. The study concludes that there is a need to bridge the gap between basic education and higher education, while emphasizing the value of specialized training in the arts.

Keywords: Visual Arts Licentiate Program; Career Choice; High School; Parintins; Discussion Circles.

[1] Discente da Licenciatura em Artes Visuais do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM), bolsista do PIBID-Artes e membra do Grupo de Pesquisa Encruzilhadas Amazônicas (UFAM/CNPq). E-mail: dayanamartinsdeazevedo@gmail.com.

[2] Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo (USP), docente da graduação e da pós-graduação da UFAM, campus Parintins. Coordenadora do PIBID-Artes, Núcleo Parintins. Vice-líder dos grupos de pesquisa GMEPAE (ECA/USP) e Encruzilhadas Amazônicas (UFAM/CNPq). E-mail: clarissa.suzuki@ufam.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

A adolescência é historicamente reconhecida pelas ciências humanas como uma etapa do desenvolvimento marcada por profundas transformações de ordem física, cognitiva, emocional e social. Trata-se de um período crucial de transição em que o sujeito é convocado a redefinir seus vínculos primários, construir novos sentidos para si e para o mundo, e elaborar projetos de vida que articulem desejos pessoais e exigências sociais. Nesse panorama, a construção da identidade, tanto em sua dimensão individual quanto coletiva, assume papel central, refletindo-se de maneira contundente nas escolhas acadêmicas e profissionais, as quais passam a ser percebidas pelos jovens como decisões determinantes para o seu futuro pessoal e social. Entre os diversos espaços que atravessam a experiência da juventude, a escola ocupa um lugar privilegiado, ganhando contornos de centralidade durante o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica. É nesse momento que os estudantes se deparam, de forma mais explícita, com a necessidade de refletir sobre a continuidade dos estudos, a escolha de um curso superior e a inserção no mundo do trabalho. O Ensino Médio, portanto, não se limita à consolidação de conhecimentos escolares, mas configura-se como um espaço fundamental de socialização, de construção de expectativas de vida e de produção de sentidos sobre o futuro.

O Ensino Médio brasileiro tem sido alvo de intensos debates e reformas curriculares nas últimas décadas, impulsionados pela urgência de adequação às transformações sociais, econômicas e culturais da contemporaneidade. Essa etapa educacional é concebida simultaneamente como a conclusão da formação básica e como uma ponte para o ensino superior e o mercado de trabalho, atribuindo aos estudantes a responsabilidade de realizar escolhas precoces e complexas. Nesse contexto, os jovens são frequentemente instigados a definir áreas de interesse e trajetórias profissionais, muitas vezes sem dispor de orientação educacional suficiente para lidar com as dimensões subjetivas, sociais e econômicas que atravessam esse processo decisório. Do ponto de vista teórico, pelas perspectivas da educação e da psicologia, a identidade é compreendida como um processo dinâmico, relacional e contínuo, construído na interação entre o sujeito e os contextos sociais nos quais está inserido. Durante a adolescência, intensificam-se os movimentos de exploração, questionamento e tomada de decisões, especialmente no campo profissional. A escolha de uma profissão não ocorre de maneira isolada ou puramente racional; ela é atravessada por experiências escolares, influências familiares, condições socioeconômicas, valores culturais e expectativas de futuro.

Nesse sentido, a literatura científica traz subsídios essenciais para compreender esse fenômeno. O estudo de Sobrosa et al. (2015), intitulado “Influências percebidas na escolha profissional de jovens provenientes de classes socioeconômicas desfavorecidas”, aponta que as escolhas dos jovens devem ser compreendidas como um percurso gradual, que envolve fases de exploração, insegurança, experimentação e estabelecimento de compromissos. Os autores destacam que fatores emocionais, sociais e contextuais exercem influência direta sobre as decisões, evidenciando que a escolha profissional não pode ser reduzida a uma simples identificação de aptidões individuais. Complementarmente, Silva, Fuzaro e Pacheco (2016) afirmam que a família e a escola são as principais forças influenciadoras nesse processo. A família, de modo especial, desempenha papel significativo por meio do incentivo, do apoio emocional ou da imposição de expectativas relacionadas à estabilidade financeira e ao retorno

econômico da profissão escolhida. A dimensão econômica emerge, assim, como um dos elementos centrais na escolha profissional na adolescência. O planejamento financeiro aparece como uma preocupação recorrente entre os jovens, que passam a considerar não apenas o interesse pessoal pelo curso, mas também as condições materiais necessárias para a realização da graduação e para a manutenção da vida acadêmica. Estudos desenvolvimentistas da psicologia evidenciam que muitos adolescentes elaboram estratégias para viabilizar seus projetos de futuro, como a economia de recursos, a busca por trabalhos eventuais, a preparação para concursos ou a tentativa de conciliar trabalho e estudo, revelando como o fator financeiro atravessa de forma concreta a construção dos projetos de vida (Fonseca; Canal, 2022).

Essa preocupação com o futuro econômico é ratificada por pesquisas de alcance nacional. Uma investigação do Instituto Semesp, realizada com jovens de diferentes regiões do Brasil, aponta que aproximadamente 80% dos estudantes do Ensino Médio desejam ingressar no ensino superior, percebendo a graduação como um sonho ou como um passo fundamental para a ascensão social e profissional. Entretanto, o estudo evidencia que, apesar do desejo majoritário de cursar uma graduação, muitos jovens enfrentam obstáculos significativos relacionados às dificuldades financeiras, aos custos da formação, à necessidade de trabalhar durante o período de estudos e à insegurança quanto à permanência na universidade. Além das barreiras econômicas, a pesquisa revela que muitos estudantes demonstram medo de não conseguir acompanhar o curso superior, de não se adaptar às exigências acadêmicas e de não alcançar retorno financeiro após a conclusão da graduação. Esses dados evidenciam que o ingresso no ensino superior é percebido simultaneamente como um sonho e como uma fonte de ansiedade, revelando a complexidade emocional e identitária envolvida nesse processo. Por outro lado, pesquisas regionais aprofundam essa discussão ao demonstrar que a escolha do curso superior não se baseia exclusivamente nas demandas do mercado. A partir de uma pesquisa de campo confrontada com a literatura especializada, Grings, Kaieski e Jung (2018) sugerem que o jovem manifesta seus desejos e sonhos ao apontar os motivos de suas escolhas, embora a realidade material possa se manifestar de maneira diferente e conduzir à troca de curso. O estudo demonstra que a realização pessoal e a identificação com a área de conhecimento são fatores centrais no processo decisório, onde estudantes valorizam o prazer e o significado do curso tanto quanto as possibilidades de emprego. Além disso, aspectos como a proximidade da instituição de ensino, a infraestrutura oferecida e as condições de acesso exercem influência significativa.

Outro ponto relevante levantado pela literatura é o apoio dos professores no acesso ao ensino superior e o estreitamento da relação com a comunidade escolar como forças definidoras para sustentar o desejo de permanecer na escola e ingressar na universidade. O contexto familiar e socioeconômico aparece na bibliografia como fator determinante nas escolhas e expectativas, enquanto a escola, embora reconhecida como espaço importante, muitas vezes não oferece orientação suficiente. Além disso, políticas públicas como Sistema de Seleção Unificada (SISU), Portal Único de Acesso ao Ensino Superior (PROUNI), Financiamento Estudantil (FIES) e sistemas de cotas são mencionadas como possibilidades reais de acesso, porém ainda são pouco compreendidas por muitos estudantes, o que gera sentimentos de ansiedade, medo do fracasso e incerteza. Diante desse cenário geral, ao se dirigir ao campo específico das Artes Visuais, as experiências estéticas e pedagógicas vivenciadas no espaço escolar podem desempenhar papel fundamental na construção da identidade e na escolha profissional. O ensino de artes no Ensino Médio possibilita o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da expressão pessoal e do pensamento crítico, elementos que contribuem

para que os estudantes se reconheçam como sujeitos criadores e produtores de cultura. Essas experiências podem despertar o interesse pela Licenciatura em Artes Visuais, não apenas como uma opção profissional, mas como um campo de formação que articula criação artística, reflexão cultural e compromisso com a educação. A Licenciatura em Artes Visuais assume relevância por seu potencial de contribuir para a valorização da arte e da cultura no contexto escolar e social, envolvendo processos de identificação, pertencimento e construção de sentido, especialmente em contextos nos quais a arte desempenha papel significativo na vida cultural da comunidade, como na cidade de Parintins.

Diante desse cenário, o objeto deste estudo consiste em investigar o perfil e as motivações de estudantes do Ensino Médio do município de Parintins que optam ou demonstram interesse em ingressar no curso de Licenciatura em Artes Visuais. Buscar-se-á compreender quem são esses jovens, quais experiências escolares e extraescolares contribuíram para essa escolha e de que modo fatores como influência familiar, condições socioeconômicas, planejamento financeiro, expectativas de futuro e o contato com a disciplina de Artes interferem nesse processo. Considerar-se-á, ainda, a especificidade do contexto amazônico e local, que atravessa as trajetórias educacionais dos estudantes e influencia diretamente suas possibilidades de acesso e permanência no ensino superior. O presente estudo justifica-se pela relevância social e acadêmica de compreender os fatores que influenciam a escolha pela Licenciatura em Artes Visuais entre estudantes do Ensino Médio do município de Parintins. Em um contexto marcado por desigualdades educacionais, limitações econômicas e desafios regionais, investigar essas motivações permite problematizar as condições objetivas e subjetivas que favorecem ou dificultam a construção de projetos de vida relacionados à formação docente em artes. Espera-se que os futuros resultados da pesquisa contribuam para o fortalecimento das políticas públicas de acesso ao Ensino Superior, para a reflexão sobre práticas pedagógicas no Ensino Médio e para o desenvolvimento de ações de orientação educacional que apoiem os jovens na construção de escolhas mais conscientes, críticas e alinhadas às suas realidades e aspirações.

2 OBJETIVOS

Objetivo Geral

Investigar de que maneira o curso e as experiências vividas no Ensino Médio influenciam o processo de construção da identidade dos estudantes, bem como suas perspectivas em relação à escolha profissional e ao ingresso no ensino superior.

Objetivos Específicos

Identificar o perfil sociodemográfico e educacional dos estudantes do Ensino Médio que demonstram interesse ou curiosidade pelo curso de Licenciatura em Artes Visuais. Compreender as motivações, expectativas, dúvidas e inseguranças dos estudantes em relação ao ingresso no ensino superior e à escolha profissional.

- Analisar a influência das experiências escolares em Arte e das vivências artísticas pessoais na construção da identidade e no interesse pela Licenciatura em Artes Visuais. Investigar o papel da família, das condições socioeconômicas e do planejamento financeiro no processo de escolha profissional dos estudantes.

- Examinar como as rodas de conversa e as visitas à universidade contribuem para a aproximação entre escola e ensino superior e para a ressignificação das percepções sobre o curso de Artes Visuais.
- Refletir sobre a importância de ações pedagógicas e formativas que favoreçam a orientação profissional, a valorização da cultura local e o fortalecimento das licenciaturas em Artes Visuais.
- Propor estratégias de divulgação, diálogo e aproximação entre a universidade e a escola básica que estimulem escolhas acadêmicas mais conscientes e alinhadas às realidades e aspirações dos jovens.

3 METODOLOGIA

Metodologicamente, a presente pesquisa de iniciação científica (PIBIC) está fundamentada em uma abordagem qualitativa, escolha que se justifica pela necessidade de compreender os significados profundos e subjetivos que os estudantes do Ensino Médio atribuem às suas vivências escolares, à construção de suas identidades e às tomadas de decisão ligadas ao futuro acadêmico e profissional. Por priorizar dimensões humanas complexas como sentimentos, valores, percepções, discursos e trajetórias individuais e coletivas, o estudo afasta-se da quantificação estatística para focar na interpretação de como os jovens articulam seus projetos de vida e enxergam o papel mediador da escola. Quanto aos seus objetivos, a pesquisa configura-se como exploratória e descritiva: é exploratória ao buscar aproximação com a realidade escolar por meio de rodas de conversa, uma vez que o impacto do Ensino Médio na constituição da identidade juvenil ainda carece de aprofundamento em diferentes contextos; e é descritiva por mapear, registrar e analisar detalhadamente as percepções discentes sobre suas trajetórias, expectativas quanto ao ensino superior e os fatores sociais e familiares que influenciam suas decisões.

O cenário do estudo é uma escola de Ensino Médio localizada em Parintins (AM), envolvendo estudantes regularmente matriculados nos três anos da etapa, com foco prioritário nos alunos do último ano. A seleção buscou abarcar a diversidade de idades, turmas e históricos escolares para garantir a heterogeneidade das trajetórias. A inserção no campo ocorreu sob o amparo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-Artes), mediante autorização assinada pela gestão escolar. O número total de participantes não foi rigidamente delimitado a priori, adotando-se o critério metodológico de saturação teórica, de modo que a coleta de dados está ainda em andamento, pois prosseguirá até que as informações passem a se repetir e se mostrem suficientes para compreender as hipóteses. Todos os procedimentos respeitaram rigorosamente as normas éticas para pesquisas com seres humanos; a participação ocorreu de forma voluntária, com os sujeitos devidamente informados sobre seus direitos, e o anonimato foi integralmente preservado por meio do uso de pseudônimos e da omissão de dados que permitissem a identificação dos jovens ou da instituição.

A coleta de dados estruturou-se de forma integrada a partir de três instrumentos complementares: entrevistas semiestruturadas, rodas de conversa e um questionário sociodemográfico. As entrevistas individuais seguiram um roteiro temático flexível que abarcou eixos como a percepção sobre a Licenciatura em Artes Visuais, as relações com professores e colegas, os sentimentos na transição para a universidade, memórias estéticas no percurso escolar, escolhas profissionais e formação identitária. Elas foram realizadas em local reservado na própria escola e, mediante autorização, gravadas

em áudio para transcrição integral ou registradas em notas detalhadas, com duração média de 20 a 40 minutos. O questionário sociodemográfico coletou variáveis como idade, gênero, série e pretensão de curso, auxiliando na contextualização social das falas. As rodas de conversa funcionaram como espaços coletivos de diálogo fomentados por artigos científicos da área, com destaque para as produções de Engelmann (2010), sobre a motivação em Artes Visuais, e de Paz e Lima (2022), sobre o ingresso em cursos de licenciatura, aproximando os estudantes da literatura acadêmica e estimulando a reflexão crítica. Por fim, o tratamento do material será operacionalizado por meio da Análise de Conteúdo Temática, iniciando-se com uma leitura flutuante para familiarização com o corpus, seguida pela discussão dos resultados à luz de referenciais teóricos sobre juventude, identidade, Ensino Médio, transição para o ensino superior e arte-educação, o que confirma a adequação da metodologia adotada para acessar as experiências subjetivas dos estudantes e compreender como eles significam o desejo de ingressar no curso de Artes Visuais.

4 RESULTADOS PARCIAIS

O texto apresenta os resultados parciais de uma pesquisa em desenvolvimento vinculada ao programa PIBIC, que investiga a influência de experiências artísticas e do contato com a universidade no interesse de estudantes do Ensino Médio pelo ensino superior, com ênfase na Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM), campus Parintins. Aliando a pesquisa bibliográfica à vivência prática no Centro Educacional de Tempo Integral (CETI) Deputado Gláucio Gonçalves, que também atua como lócus de estágio da pesquisadora pelo PIBID, a metodologia adotada baseou-se em rodas de conversa interativas e em uma visita técnica, configurando-se como estratégias de aproximação, escuta e acolhimento emocional.

O primeiro encontro, realizado em outubro de 2025, utilizou objetos artísticos e cotidianos dispostos em círculo para mediar o diálogo com as turmas do 3º ano. A dinâmica despertou memórias afetivas da infância ligadas ao fazer artístico, revelando que muitos estudantes abandonaram o desenho e a arte ao longo da vida escolar devido à falta de incentivo e à pressão social por carreiras de maior estabilidade financeira. Na ocasião, relatos de acadêmicas convidadas ajudaram a desmistificar estereótipos sobre o curso de Artes Visuais, humanizando a trajetória universitária em um período de grande ansiedade pré-ENEM. O segundo encontro, ocorrido em novembro de 2025, assumiu um caráter mais informativo e esclarecedor. Nele, foram sanadas dúvidas sobre os processos de ingresso e permanência estudantil, incluindo o funcionamento do sistema E-Campus e o acesso a auxílios socioeconômicos e bolsas de incentivo (como PIBIC e PIBID), o que atenuou medos e aproximou a realidade acadêmica da vida dos discentes.

FIGURA 1

Roda de conversa sobre a universidade e o curso de Licenciatura em Artes Visuais.



Autor: A autora, 2025.

FIGURA 2
Detalhe da roda.



Autor: A autora, 2025.

O terceiro momento consistiu em uma visita técnica ao campus da UFAM em dezembro de 2025. Os estudantes do Ensino Médio exploraram laboratórios de desenho e artes digitais, além de conversarem com professores e com a coordenação do curso. A vivência prática rompeu o distanciamento simbólico, desconstruindo a ideia de que a universidade é um espaço inacessível. O impacto da visita foi imediato, gerando entusiasmo e fazendo com que alguns alunos ressignificassem preconceitos ou frustrações anteriores com o vestibular, passando a enxergar as Artes Visuais como uma alternativa formativa real.

FIGURA 3
Visita ao ICSEZ/UFAM.



Autor: A autora, 2025.

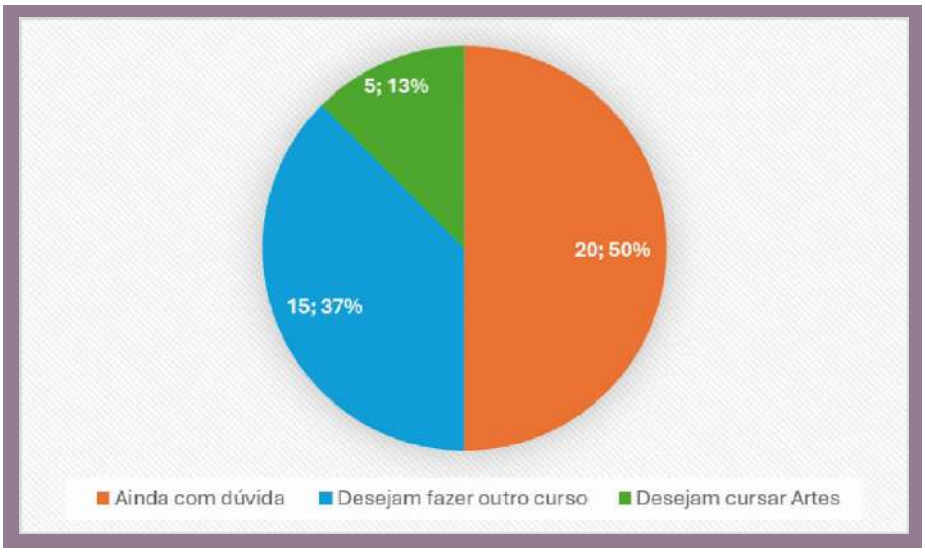
FIGURA 4
Visita ao ICSEZ/UFAM.



Autor: A autora, 2025.

Ao final da visita, a fala da professora e coordenadora do Curso de Artes Visuais, Clarissa Suzuki, possibilitou que os estudantes compartilhassem suas impressões. Muitos relataram felicidade e entusiasmo por conhecer a universidade ainda no Ensino Médio, destacando que a experiência ampliou suas perspectivas sobre o futuro. Embora apenas alguns tenham manifestado interesse imediato pelo Curso de Artes Visuais, todos demonstraram valorização da iniciativa e curiosidade em relação ao ensino superior. Um relato que merece destaque foi o de um estudante que sugeriu a continuidade do projeto nos anos seguintes, indicando que ações como essa podem auxiliar outros alunos que ainda se encontram indecisos. Além dessa sugestão, emergiram falas que expressam de forma mais direta o impacto da visita técnica e das ações do projeto na percepção dos estudantes sobre o curso de Licenciatura em Artes Visuais. Um dos alunos afirmou: "Nunca imaginei que o curso de Artes Visuais poderia me chamar tanta atenção. Sei que prestei o vestibular para outro curso e infelizmente não consegui, mas com esse projeto, comecei a pensar em ingressar em Artes Visuais" (Curumim 1). Essa fala evidencia o papel da pesquisa como mediadora de novas possibilidades de escolha, especialmente ao permitir que o estudante ressignifique uma experiência inicial de frustração com o vestibular e passe a enxergar a área das Artes Visuais como uma alternativa concreta e desejável. Outra estudante destacou sentimentos ambíguos relacionados à escolha profissional, afirmando: "Dá um arrependimento de não escolher Artes Visuais, porque eu ouvi experiências ruins do curso, mas depois percebi que era uma fase ruim e que agora está totalmente diferente, de forma positiva" (Cunhantã 1). Esse relato revela como informações fragmentadas ou negativas podem influenciar decisões no Ensino Médio, ao mesmo tempo em que aponta para a importância do contato direto com a universidade e com sujeitos que vivenciam o curso, possibilitando a revisão de percepções previamente construídas. Além disso, um terceiro aluno manifestou o desejo de que as rodas de conversa fossem estendidas às turmas do 2º ano do Ensino Médio, com o objetivo de proporcionar a outros estudantes a mesma experiência vivenciada por sua turma, contribuindo para escolhas mais conscientes e informadas sobre o futuro acadêmico. Essas falas reforçam o caráter formativo e orientador do projeto, evidenciando que as ações desenvolvidas não apenas informaram, mas também provocaram reflexões profundas sobre trajetórias, expectativas e possibilidades de ingresso no ensino superior. Esse dado evidencia o potencial formativo e social da pesquisa, que ultrapassa os limites individuais e alcança a comunidade escolar. O gráfico a seguir apresenta as respostas de 40 alunos dos terceiros anos do CETI Deputado Gláucio Gonçalves a respeito da pretensão de ingressarem no Ensino Superior e, especificamente, no Curso de Artes Visuais:

FIGURA 5
Pretensão de ingresso no Ensino Superior.



Autor: A autora, 2025.

Entretanto, os dados expostos ainda são preliminares e demandam aprofundamento analítico nas próximas etapas da pesquisa, que incluirão novos encontros, sistematização dos registros e maior articulação com o referencial teórico. Ainda assim, observa-se que, ao final das ações realizadas até o momento, cinco estudantes manifestaram interesse concreto em ingressar no curso de Licenciatura em Artes Visuais, enquanto outros dez afirmaram considerar a possibilidade de dar uma chance ao curso, evidenciando uma ampliação significativa do interesse e da abertura em relação à área. Esses dados quantitativos, embora secundários em uma pesquisa de abordagem qualitativa, contribuem para ilustrar o impacto inicial das ações desenvolvidas no âmbito da pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados preliminares da pesquisa indicam que aproximar a universidade da Educação Básica ajuda a desmistificar o ensino superior e a valorizar a Licenciatura em Artes Visuais. Por meio de rodas de conversa no CETI Deputado Gláucio Gonçalves e de uma visita técnica ao ICSEZ/UFAM, identificou-se que as escolhas profissionais dos jovens de Parintins enfrentam barreiras como pressões familiares, inseguranças financeiras e falta de informação sobre o meio acadêmico. As ações pedagógicas horizontais e mediadas por relatos reais servem como espaços de escuta, ajudando a desconstruir estereótipos sobre a carreira docente e a mitigar medos de permanência na universidade ao apresentar auxílios institucionais e bolsas (como PIBID e PIBIC). Apesar do baixo interesse inicial pela licenciatura em uma cidade culturalmente rica, as intervenções geraram um impacto qualitativo que despertou o desejo de ingresso em alguns estudantes e expandiu o projeto de vida de outros. Como os dados são parciais, as próximas etapas focarão no aprofundamento analítico dos encontros e no cruzamento com o referencial teórico para consolidar estratégias de diálogo contínuo entre a universidade e as escolas públicas locais.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Valéria M. **Licenciatura em Artes Visuais no Brasil: mapeamento da distribuição de cursos e análise da demanda de acesso às vagas.** Revista Ciclos, Florianópolis, v. 2, n. 3, ano 2, dez. 2014. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/ciclos/article/view/4950. Acesso em: 15 jan. 2026.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Mutações do conceito e da prática.** In: BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2008.

BEGO, Amadeu Moura; FERRARI, Tarso Bonilha. P**or que escolhi fazer um curso de licenciatura? Perfil e motivação dos ingressantes da UNESP.** Química Nova, São Paulo, v. 41, n. 4, abr. 2018. DOI: 10.21577/0100-4042.20170159. Disponível em: https://www.scielo.br/j/qn/a/NCDmC4dPjXwBvr6FfBJFVcs/. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Pesquisa revela dados sobre profissionais da educação.** Brasília: INEP, [s.d.]. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisarevela-dados-sobre-profissionais-da-educacao. Acesso em: 26 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Arte.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).** Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 26 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. P**arâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014).** Brasília: MEC, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planossubnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 11 abr. 2025.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** 7. ed. Campinas: Papirus, 1994.

ENGELMANN, Érico. **A motivação dos alunos dos cursos de artes visuais de uma universidade pública do norte do Paraná.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010. Disponível em: https://repositorio.uel.br/items/0c74b4cd-5d36-4df5-a836-b6bd2d36a3d1. Acesso em: 06 fev. 2026.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Arte na educação escolar.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FONSECA, Letícia dos Santos; CANAL, Cláudia Patrocínio Pedroza. **Processo de escolha profissional de adolescentes: uma perspectiva desenvolvimentista.** Psicologia em Pesquisa, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 1-26, ago. 2022. DOI: 10.34019/1982-1247.2022.V16.32816. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472022000200012. Acesso em: 7 fev. 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GRINGS, Jacques André; KAIESKI, Naira; JUNG, Carlos Fernando. **Fatores que influenciam a escolha do curso superior: a região do Paranhana/RS em questão.** Revista Brasileira de Ensino Superior, Passo Fundo, v. 4, n. 2, p. 64-83, abr./jun. 2018. Disponível em: https://seer.atitus.edu.br/index.php/REBES/article/view/2450. Acesso em: 4 fev. 2026.

ICSEZ. **Portal da Transparência do ICSEZ.** Parintins, 2025. Disponível em: https://icsez.ufam.edu.br/portal-da-transparencia-do-icsez.html. Acesso em: 06 fev. 2026.

MEU VALOR DIGITAL. **Conheça os auxílios do governo para universitários.** [S.l.], [s.d.]. Disponível em: https://meuvalordigital.com.br/conhecas-os-auxilios-do-governo-parauniversitarios/. Acesso em: 26 mar. 2025.

PAZ, Milena Sávio Pastorini; LIMA, Bárbara Grace Tobaldini de. **Ingresso ao ensino superior: motivos e motivações que permeiam a escolha de acadêmicos de licenciatura.** ACTIO, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 1-20, set./dez. 2022. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/actio. Acesso em: 15 jan. 2026.

SEMESP. **Pesquisa aponta que 80% dos jovens querem ingressar no ensino superior em 2024.** São Paulo: SEMESP, 2023. Disponível em: https://www.semesp.org.br/maispesquisas/2023/12/07/pesquisa-aponta-que-80-dos-jovens-querem-ingressar-no-ensinosuperior-em-2024/. Acesso em: 5 fev. 2026.

SILVA, Fernanda Priscila Araújo; CRUZ, Daiana Rodrigues da. **Importância de ações de saúde mental na escola: tessituras de um projeto de extensão em Parintins/Amazonas.** Revista Macambira, Serrinha, v. 8, n. 1, e081042, jan./dez. 2024. DOI: 10.35642/

rm.v8i1.1219. Acesso em: 26 jan. 2026.

SILVA, Josiane Estanislau; FUZARO, Célia Maria; PACHECO, Maria Madalena D. R. **A escolha profissional para adolescentes: panorama de estudos e pesquisas.** Magistro: Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 170-185, 2016. Disponível em: http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/view/3092. Acesso em: 7 fev. 2026.

SILVA, Marília Esteves Ferreira da. **As perspectivas e o ingresso dos alunos de ensino médio de escola pública no ensino superior.** Revista Café com Sociologia, v. 8, n. 2, p. 121-138, 2020. Disponível em: https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/1170.

SOBROSA, Gisele Maria R.; OLIVEIRA, Carina T.; SANTOS, Aline S.; DIAS, Ana Cristina Garcia. **Influências percebidas na escolha profissional de jovens provenientes de classes socioeconômicas desfavorecidas.** Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 314-333, 2015. DOI: 10.5752/P.1678-9523.2015V21N2P313.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário da Educação Básica 2024.** São Paulo, 2024. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/noticias/anuario-brasileiro-da-educacaobasica-2024/. Acesso em: 26 mar. 2025.

EIXO 02

FORMAÇÃO DOCENTE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA AMAZÔNIA: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS Nº 10.639/2003 E Nº 11.645/2008 NAS LICENCIATURAS DO ICSEZ/UFAM

Paula Paloma Nascimento da Silva[1]
Jhônisson Abel Matos de Souza[2]
Giliane Lopes dos Santos[3]
Fernanda Priscila Alves da Silva[4]

RESUMO

Este estudo analisa a implementação das Leis nº 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 nos cursos de licenciatura do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM), considerando sua importância para a formação docente e a valorização da diversidade étnico-racial. Objetivou-se analisar a presença dessas legislações nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Pedagogia, Educação Física e Artes Visuais, bem como compreender a percepção dos licenciandos sobre sua aplicabilidade na formação. A pesquisa, de abordagem qualitativa e quantitativa, envolveu análise documental dos PPCs e aplicação de questionário eletrônico. Os resultados evidenciaram que Pedagogia e Educação Física contemplam componentes específicos sobre relações étnico-raciais, enquanto Artes Visuais não apresenta referências explícitas a disciplinas obrigatórias relacionadas à temática. A maioria dos estudantes não estudou diretamente as legislações durante a graduação, embora reconheça sua relevância. Conclui-se que persistem desafios na institucionalização curricular, formação docente e consolidação de práticas antirracistas e interculturais.

Palavras-chave: Lei nº 10.639/2003; Lei nº 11.645/2008; Formação de Professores; Relações Étnico-Raciais; Amazônia.

ABSTRACT

This study analyzes the implementation of Laws No. 10.639/2003 and No. 11.645/2008 in the teacher training programs at the Institute of Social Sciences, Education, and Animal Science of the Federal University of Amazonas (ICSEZ/UFAM), considering their importance for teacher education and the valuing of ethnic-racial diversity. The study aimed to analyze the presence of these laws in the Pedagogical Course Projects (PPCs) for Pedagogy, Physical Education, and Visual Arts, as well as to understand the students' perceptions regarding their applicability to their training. The research employed a mixed-methods approach (qualitative and quantitative), involving a document analysis of the PPCs and the administration of an electronic questionnaire. The results showed that the Pedagogy and Physical Education programs include specific components addressing ethnic-racial relations, whereas the Visual Arts program lacks explicit references to mandatory courses on the subject. Most students did not directly study the legislation during their undergraduate studies, although they acknowledge its relevance. The study concludes that challenges persist regarding curricular institutionalization, teacher training, and the consolidation of anti-racist and intercultural practices.

Keywords: Law No 10.639/2003; Law No 11.645/2008; Teacher Education; Ethnic-Racial Relations; Amazon.

[1] Discente do 5º período do curso de Pedagogia, do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM). E-mail: paulapalomans@gmail.com.
[2] Discente do 3º período do curso de Pedagogia, do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM). E-mail: jhonisson.matos@ufam.edu.br.
[3] Graduação em Pedagogia, no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM). E-mail: gilianearts@gmail.com.
[4] Doutora e Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Psicóloga e Pedagoga. Professora Adjunta do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM). Líder do Grupo de Pesquisa Encruzilhadas Amazônidas – Grupo Contracolonial de Pesquisa em Artes, Educação e Psicologia, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: feracatejo2@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

O contexto educacional brasileiro, no intuito de fomentar a pluralidade cultural e fortalecer as relações étnico-raciais, tem vivenciado mudanças significativas a partir da promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Essas legislações representam importantes conquistas dos movimentos sociais na luta pelo reconhecimento da história, da cultura e dos saberes afro-brasileiros, africanos e indígenas no currículo escolar brasileiro.

Entretanto, sua implementação ainda enfrenta resistências, especialmente na realidade amazônica e em regiões historicamente marginalizadas. A aplicação da Lei nº 10.639/2003 na Amazônia revela obstáculos como resistência institucional, insuficiência de formação docente e carência de materiais pedagógicos contextualizados. Como afirmam Alves, Alves e Sousa (2020, p. 18), "a efetivação da Lei 10.639/03 requer ações estruturadas que ultrapassem o discurso e se concretizem na prática pedagógica cotidiana".

A discussão sobre a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 também demanda compreender seus fundamentos políticos e sociais. Para Gomes (2011), a Lei nº 10.639/2003 não se restringe à inclusão de novos conteúdos nos currículos escolares, mas integra um conjunto de políticas educacionais voltadas à construção de uma educação para as relações étnico-raciais. Segundo a autora, a legislação resulta das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro pelo reconhecimento da contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade nacional, constituindo-se como importante instrumento de enfrentamento ao racismo e de valorização da diversidade cultural. Nessa perspectiva, a implementação da lei exige transformações nos currículos, nas práticas pedagógicas e nos processos de formação docente, de modo a promover uma educação comprometida com a equidade e a justiça social.

A promoção da ancestralidade afrodescendente e indígena ainda encontra barreiras sociais e educacionais, reforçando a necessidade de políticas públicas eficazes. Estudos voltados à análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura evidenciam a importância da pluralidade cultural na formação docente, mas também demonstram a distância existente entre as proposições curriculares e sua efetiva concretização no cotidiano das instituições de ensino. No que se refere às práticas educativas voltadas à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, persistem abordagens superficiais e estereotipadas, agravadas pela insuficiência de formação crítica e pela precariedade de materiais didáticos. Conforme destaca Gomes (2017, p. 45), "o enfrentamento ao racismo no espaço escolar exige a construção de novas epistemologias e práticas pedagógicas libertadoras".

No campo do ensino de Arte, os desafios para a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 também se fazem presentes. Pinheiro, Suzuki e Mattar (2020) destacam que essas legislações produzem implicações diretas para a formação inicial e continuada de professores, especialmente das áreas de Arte, História e Língua Portuguesa, evidenciando a necessidade de currículos comprometidos com perspectivas afro-brasileiras e indígenas. Segundo as autoras, ainda persistem lacunas nos processos formativos e nos espaços de discussão sobre relações étnico-raciais, o que reforça a urgência de iniciativas voltadas ao aprofundamento de práticas pedagógicas interculturais e antirracistas. Tal reflexão torna-se particularmente relevante para os cursos de licenciatura em Artes Visuais, uma vez que o ensino de Arte possui papel estratégico na valorização da diversidade cultural, das memórias coletivas e das

múltiplas formas de expressão dos povos indígenas e afro-brasileiros.

Em relação à Lei nº 11.645/2008, observam-se avanços na inserção de conteúdos indígenas e afro-brasileiros nos currículos escolares e universitários, embora ainda de forma desigual e, muitas vezes, restrita a iniciativas pontuais. As análises convergem para o reconhecimento de que, embora as legislações representem avanços significativos, sua efetivação exige formação continuada dos docentes, produção de materiais didáticos contextualizados e reconhecimento dos saberes culturais locais. Para tanto, torna-se imprescindível o comprometimento das instituições de ensino, a adoção de políticas públicas eficazes e a implementação de práticas pedagógicas críticas, inclusivas e atentas à diversidade étnico-racial. Nesse sentido, Morais e Velanga (2023, p. 370) observam que "a formação docente ainda carece de uma perspectiva crítica e intercultural capaz de enfrentar os desafios da diversidade cultural na Amazônia".

Diante desse contexto, torna-se relevante investigar como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 vêm sendo incorporadas aos processos de formação inicial de professores no contexto amazônico. Embora tais legislações representem importantes conquistas dos movimentos sociais na luta pelo reconhecimento da história, da cultura e dos saberes afro-brasileiros, africanos e indígenas, ainda persistem desafios relacionados à sua efetiva implementação nos currículos das licenciaturas.

Assim, o presente estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa: de que maneira as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 estão contempladas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM) e como os estudantes percebem a inserção dessas temáticas em sua formação docente?

Desse modo, o objetivo da pesquisa é analisar a presença das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, Educação Física e Artes Visuais do ICSEZ/UFAM, bem como compreender a percepção dos licenciandos acerca da aplicabilidade dessas legislações em seus processos formativos.

Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa, caracterizada como estudo documental e descritivo. Inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre a implementação das referidas legislações no contexto amazônico. Posteriormente, procedeu-se à análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, Educação Física e Artes Visuais do ICSEZ/UFAM, buscando identificar a presença de componentes curriculares, ementas e conteúdos relacionados à educação para as relações étnico-raciais. Complementarmente, aplicou-se um questionário eletrônico, por meio da plataforma Google Forms, junto a estudantes das licenciaturas, com o objetivo de compreender suas percepções acerca da abordagem dessas temáticas durante a formação acadêmica.

Referencial Teórico: Educação para as Relações Étnico-Raciais, Formação Docente e Interculturalidade na Amazônia

A compreensão dos desafios relacionados à implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 na formação inicial de professores exige um diálogo com produções teóricas que discutem as relações étnico-raciais, a formação docente e a interculturalidade no contexto educacional brasileiro. Essas discussões permitem compreender que a efetivação das legislações ultrapassa a dimensão normativa, demandando transformações curriculares, pedagógicas e institucionais capazes de promover uma educação comprometida com a valorização da diversidade cultural e com o enfrentamento das desigualdades raciais.

Nesse sentido, este referencial teórico está organizado em três eixos complementares. O primeiro aborda a educação para as relações étnico-raciais e os fundamentos das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, destacando suas contribuições para a construção de uma educação antirracista. O segundo discute a formação docente e as práticas pedagógicas voltadas à valorização das identidades afro-brasileiras, africanas e indígenas. Por fim, o terceiro eixo analisa a interculturalidade e os desafios da formação de professores no contexto amazônico, considerando as especificidades socioculturais da região e a necessidade de currículos comprometidos com os saberes produzidos por povos e comunidades tradicionais.

Educação para as relações étnico-raciais e as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008

A educação para as relações étnico-raciais constitui um importante campo de discussão no contexto educacional brasileiro, especialmente após a promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Essas legislações representam conquistas históricas dos movimentos sociais, particularmente do Movimento Negro e dos povos indígenas, ao estabelecerem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares.

Em 2003, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996), tornando obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial das instituições de ensino brasileiras (Brasil, 2003). Posteriormente, o Parecer CNE/CP nº 03/2004 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, reforçando que a implementação da legislação deve ultrapassar a simples inserção de conteúdos específicos, exigindo transformações nos currículos, nas práticas pedagógicas e nos projetos político-pedagógicos das instituições educacionais (Brasil, 2004).

Segundo Gomes (2011), a Lei nº 10.639/2003 não deve ser compreendida apenas como uma alteração curricular, mas como uma política pública voltada à construção de uma educação comprometida com a valorização da diversidade e com o enfrentamento do racismo. Para a autora, a educação para as relações étnico-raciais implica mudanças nos currículos, nos materiais didáticos, nas práticas pedagógicas e nos processos de formação docente, promovendo novas formas de compreender a história e a cultura brasileira.

Nessa mesma direção, Borges (2014) argumenta que esse marco legal representa uma tentativa de romper com o eurocentrismo historicamente presente na produção do conhecimento escolar. Para a autora, a legislação exige uma revisão crítica das narrativas tradicionalmente ensinadas, reconhecendo a centralidade das contribuições africanas e afro-brasileiras na formação social, política e cultural do Brasil. Tal perspectiva contribui para que africanos e afrodescendentes sejam compreendidos como sujeitos históricos, intelectuais, políticos e culturais, e não apenas associados ao processo de escravização.

A ampliação promovida pela Lei nº 11.645/2008 fortaleceu esse movimento ao incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena nos currículos da educação básica (BRASIL, 2008). Essa mudança reforça o compromisso com a valorização dos povos indígenas e afro-brasileiros, reconhecendo suas contribuições para a constituição da sociedade brasileira e para a construção da identidade nacional. Mais do que uma ampliação temática, a legislação representa um avanço na luta pelo reconhecimento da diversidade étnica e cultural do país.

Gomes (2017) destaca que a educação para as relações étnico-raciais deve ser compreendida como um compromisso político e pedagógico das instituições educativas, envolvendo a construção de currículos que reconheçam a pluralidade cultural brasileira e promovam o enfrentamento das desigualdades raciais historicamente produzidas. Nessa perspectiva, a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 nas licenciaturas assume papel estratégico, uma vez que a formação inicial de professores influencia diretamente as práticas educativas desenvolvidas na educação básica.

Dessa forma, a efetivação dessas legislações depende não apenas da existência de dispositivos legais, mas também da incorporação de seus princípios aos processos formativos, aos currículos e às práticas pedagógicas. Nesse sentido, torna-se fundamental analisar de que maneira as relações étnico-raciais vêm sendo abordadas nos cursos de formação de professores, especialmente em contextos marcados pela diversidade cultural, como a Amazônia.

Formação docente e práticas pedagógicas antirracistas

A formação docente ocupa posição central na efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Embora a legislação estabeleça a obrigatoriedade dos conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, sua implementação depende da preparação dos professores para trabalhar essas temáticas de forma crítica, contextualizada e permanente.

Paula (2013) destaca que a educação para as relações étnico-raciais exige a construção de novos referenciais pedagógicos capazes de valorizar saberes historicamente invisibilizados pelos currículos tradicionais. Ao discutir a Pedagogia das Africanidades, o autor enfatiza a importância da ancestralidade, da oralidade e das experiências culturais afro-brasileiras como elementos constitutivos dos processos educativos.

Nessa mesma direção, Munanga (2001) argumenta que o enfrentamento do racismo passa pelo reconhecimento das diferenças culturais e pela valorização das identidades historicamente marginalizadas. Para o autor, a escola possui papel fundamental na desconstrução de preconceitos e estereótipos, contribuindo para a construção de relações sociais mais igualitárias.

A construção de práticas pedagógicas antirracistas requer, portanto, que os cursos de licenciatura promovam espaços de reflexão crítica sobre os processos históricos de exclusão e sobre as possibilidades de construção de uma educação comprometida com a equidade racial. Tal compromisso exige que as instituições formadoras incorporem as discussões sobre relações étnico-raciais como eixo estruturante dos currículos das licenciaturas.

Desse modo, a formação inicial de professores deve possibilitar experiências formativas que articulem conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade cultural, com o reconhecimento das diferenças e com a promoção da justiça social.

Interculturalidade, Amazônia e formação de professores

A discussão sobre educação para as relações étnico-raciais adquire características particulares no contexto amazônico. A região abriga uma ampla diversidade sociocultural, composta por povos indígenas, comunidades quilombolas, ribeirinhas, extrativistas e outros grupos tradicionais que produzem conhecimentos fundamentais para a compreensão da realidade brasileira.

Morais e Velanga (2023) destacam que a formação docente na Amazônia ainda enfrenta desafios relacionados à incorporação das especificidades culturais e territoriais nos currículos das licenciaturas. Segundo os autores, a construção de práticas educativas interculturais requer o reconhecimento dos saberes locais e o diálogo entre diferentes formas de produção do conhecimento.

A discussão sobre a formação docente na Amazônia também exige o reconhecimento dos saberes produzidos nos territórios e das múltiplas formas de existência presentes na região. Nessa perspectiva, Garajau et al. destacam que a educação intercultural deve ser compreendida como um processo de diálogo entre diferentes conhecimentos, culturas e modos de vida, superando práticas educativas homogêneas e excludentes. As autoras defendem que a valorização das experiências dos povos amazônicos constitui elemento fundamental para a construção de propostas formativas comprometidas com a diversidade, a justiça social e o fortalecimento das identidades culturais.

No campo das Artes, Suzuki, Pinheiro e Mattar (2020) ressaltam que a implementação da Lei nº 11.645/2008 exige processos formativos capazes de ampliar as discussões sobre as culturas afro-brasileiras e indígenas. Para as autoras, o ensino de Arte possui papel fundamental na valorização das identidades culturais e na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade.

Nesse sentido, pensar a formação de professores na Amazônia implica reconhecer a interculturalidade como princípio educativo. Mais do que incluir conteúdos específicos nos currículos, trata-se de construir processos formativos que valorizem as diferentes experiências culturais presentes nos territórios amazônicos e contribuam para a consolidação de uma educação antirracista, democrática e socialmente comprometida.

Dessa forma, a formação de professores no contexto amazônico demanda uma perspectiva intercultural capaz de reconhecer a pluralidade de saberes, identidades e territorialidades presentes na região. Mais do que cumprir determinações legais, a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 requer processos formativos comprometidos com a valorização das experiências dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e demais comunidades tradicionais. Nesse sentido, a interculturalidade constitui um princípio fundamental para a construção de práticas pedagógicas antirracistas, democráticas e socialmente comprometidas, capazes de promover o diálogo entre diferentes formas de conhecimento e contribuir para uma educação que reconheça a diversidade como elemento constitutivo da sociedade brasileira.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa e quantitativa, de natureza descritiva e exploratória.

Abordagem da pesquisa

O estudo teve como objetivo analisar a presença das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) das licenciaturas ofertadas pelo Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM), bem como compreender a percepção dos estudantes acerca da aplicabilidade dessas legislações em seus processos formativos.

Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a implementação das referidas legislações, com ênfase em estudos relacionados à formação docente,

educação para as relações étnico-raciais e contexto amazônico. O diálogo com a literatura permitiu compreender os avanços e desafios relacionados à efetivação dessas políticas educacionais no ensino superior.

Análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos

A análise documental constituiu uma das principais estratégias metodológicas da pesquisa. Foram analisados os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, Educação Física e Artes Visuais do ICSEZ/UFAM, buscando identificar a presença de componentes curriculares, ementas, conteúdos programáticos e referências relacionadas à história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, conforme estabelecem as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. A análise considerou a existência de disciplinas específicas, como Educação para Relações Étnico-Raciais e Educação Indígena no curso de Pedagogia, e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na Escola no curso de Educação Física. No curso de Artes Visuais não foi encontrada nenhuma disciplina obrigatória voltada às relações étnico-raciais, mas houve a identificação da presença transversal dessas temáticas nos currículos dos cursos investigados.

Questionário aplicado aos estudantes

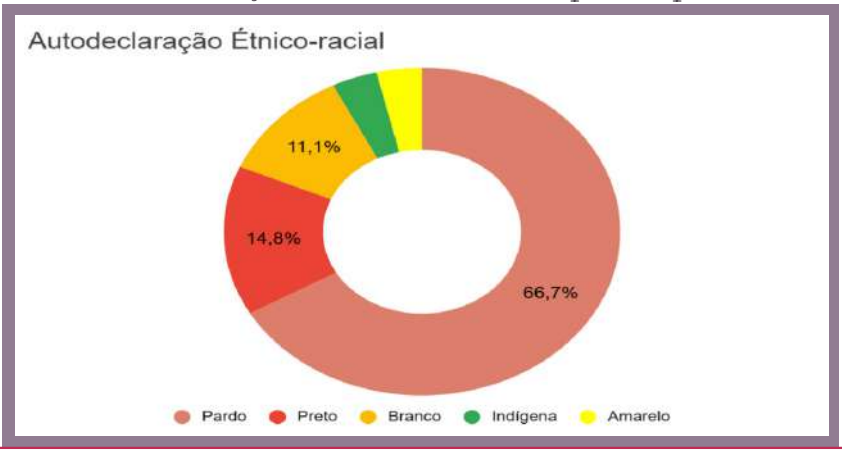
Com o objetivo de compreender a percepção dos licenciandos acerca da implementação das legislações em seus processos formativos, foi aplicado um questionário eletrônico por meio da plataforma Google Forms. O instrumento foi composto por questões objetivas e descritivas relacionadas ao perfil dos participantes, ao conhecimento das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e à percepção sobre a presença dessas temáticas durante a formação acadêmica. O questionário foi disponibilizado aos estudantes dos cursos de licenciatura do ICSEZ/UFAM, permitindo a coleta de informações acerca das experiências formativas relacionadas à educação para as relações étnico-raciais.

Caracterização dos participantes

Participaram da pesquisa 27 estudantes dos cursos de licenciatura do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas. A idade dos participantes variou entre 18 e 36 anos. Em relação ao curso de origem, predominou a participação de estudantes de Pedagogia (59,26%), seguida por Artes Visuais (18,52%) e Educação Física (14,81%). Quanto à autodeclaração étnico-racial, 66,67% dos participantes se identificaram como pardos, 14,81% como pretos, 11,11% como brancos, 3,70% como indígenas e 3,70% como amarelos. Esses dados evidenciam a diversidade presente no contexto universitário investigado (Figura 1).

FIGURA 1

Autodeclaração étnico-racial dos participantes.



Fonte: Dados da pesquisa realizada no Google Forms, 2025.

Procedimentos de análise dos dados

Os dados provenientes da análise documental foram interpretados à luz do referencial teórico adotado, buscando identificar avanços, limites e desafios relacionados à implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 nos currículos das licenciaturas investigadas.

Os dados obtidos por meio do questionário eletrônico foram organizados em frequências e percentuais, permitindo a caracterização do perfil dos participantes e a identificação de tendências relacionadas à percepção dos estudantes sobre a formação para as relações étnico-raciais. Posteriormente, os resultados foram analisados de forma articulada ao referencial teórico da pesquisa, possibilitando uma compreensão mais ampla do fenômeno investigado.

Resultados e Discussão: A presença das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 nos PPCs das licenciaturas

A análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Licenciatura buscou identificar como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 estão contempladas na formação inicial dos licenciandos. Para isso, foram examinadas as ementas, os objetivos e a organização curricular dos cursos, verificando a presença de conteúdos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais.

Os PPCs analisados evidenciam a inserção de discussões sobre diversidade étnico-racial, história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, ainda que em diferentes perspectivas. No curso de Pedagogia, observou-se maior número de componentes curriculares voltados à diversidade, à educação inclusiva e à formação docente, favorecendo o desenvolvimento dessas discussões ao longo do curso. Em Artes Visuais, os conteúdos aparecem associados às manifestações artísticas e culturais, possibilitando reflexões sobre as contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas para a produção cultural. Já em Educação Física, identificaram-se componentes que abordam aspectos socioculturais e inclusivos da prática docente, criando oportunidades para a discussão das relações étnico-raciais.

Embora os três cursos apresentem elementos compatíveis com os objetivos das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, a análise indica que essa inserção ocorre, em sua maioria, de maneira transversal, sem uma padronização entre as licenciaturas. Em alguns casos, a temática aparece de forma explícita nas ementas; em outros, sua abordagem depende da organização dos conteúdos e das práticas desenvolvidas nas disciplinas.

Esse cenário reforça as discussões de Gomes (2017), ao defender que a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais requer sua incorporação contínua aos currículos e aos processos formativos. De modo geral, a análise documental demonstra que os PPCs contemplam aspectos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais, porém com diferentes formas de organização curricular.

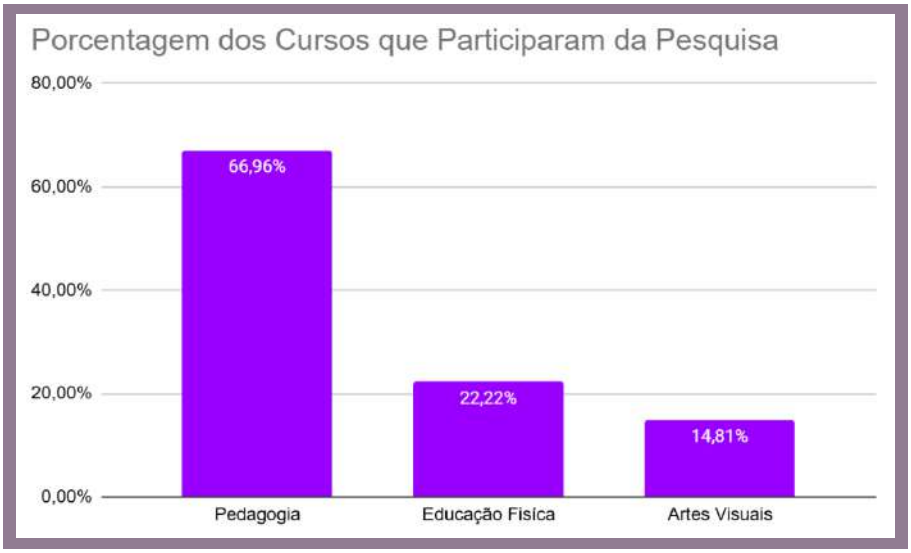
Percepções dos estudantes sobre a formação para as relações étnico-raciais

Participaram da pesquisa 27 licenciandos dos cursos de Pedagogia, Educação Física e Artes Visuais do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM). Após o tratamento dos dados, foi excluída uma resposta inconsistente e realizada a padronização das categorias analisadas.

A pesquisa foi composta majoritariamente por estudantes de Pedagogia, seguida por Artes Visuais e Educação Física (Figura 2). Em relação ao conhecimento das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, verificou-se uma diferença expressiva entre os participantes que afirmaram ter estudado essas legislações durante a graduação e os que não estudaram (Figura 3). Esses resultados evidenciam que, apesar da obrigatoriedade legal, a abordagem das relações étnico-raciais ainda apresenta fragilidades na formação inicial dos licenciandos.

FIGURA 2

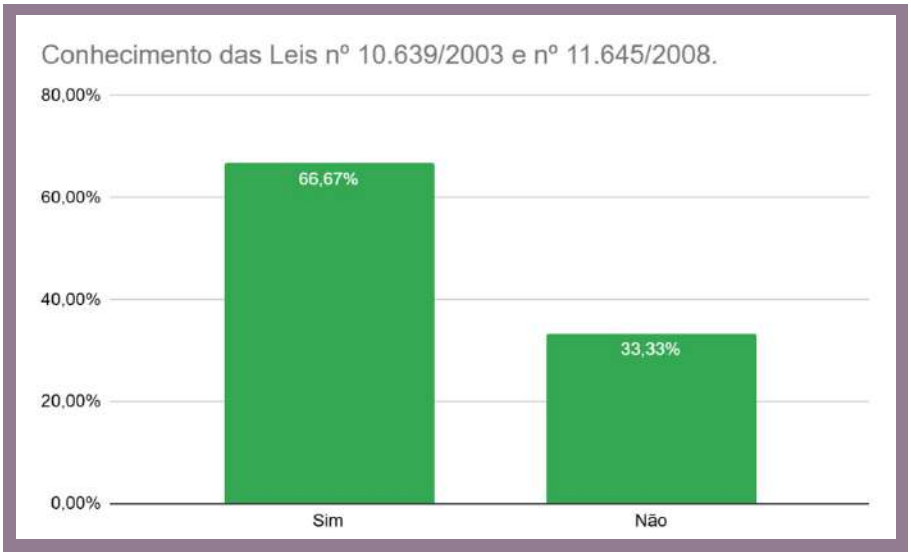
Porcentagem dos cursos que participaram da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa realizada no Google Forms, 2025.

FIGURA 3

Conhecimento das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.



Fonte: Dados da pesquisa realizada no Google Forms, 2025.

Entre os estudantes que afirmaram ter estudado as legislações, as disciplinas mais citadas foram História da Educação, Educação Inclusiva, Diversidade, Políticas Públicas, Educação e Diversidade e Cultura Afro-brasileira. Entretanto, a variedade das respostas demonstra que essa abordagem ocorre de forma pontual, sem um padrão comum entre os cursos, corroborando estudos que apontam a implementação fragmentada das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 nas licenciaturas (SILVA, 2024; MORAIS; VELANGA, 2023).

Apesar disso, as respostas discursivas revelam que os participantes reconhecem a importância da educação para as relações étnico-raciais na formação docente. A análise qualitativa permitiu identificar cinco categorias temáticas: formação docente, combate ao racismo e ao preconceito, valorização da diversidade cultural, inclusão e equidade e conhecimento da legislação.

A categoria formação docente foi a mais recorrente, evidenciando a compreensão de que o professor deve estar preparado para desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade étnico-racial. Essa percepção dialoga com Paula (2013), ao destacar que a formação inicial deve preparar os futuros docentes para trabalhar a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena.

Também foram recorrentes respostas relacionadas ao combate ao racismo e ao preconceito, à valorização da diversidade cultural e à promoção da inclusão e da equidade, indicando que os estudantes compreendem essas legislações como instrumentos de promoção da justiça social e do respeito às diferenças, em consonância com as reflexões de Munanga (2001). Embora menos frequente, a categoria conhecimento da legislação evidencia que parte dos participantes reconhece a importância de conhecer os fundamentos legais que orientam a prática docente.

De modo geral, os resultados demonstram que, embora os licenciandos atribuam grande importância às relações étnico-raciais, a maioria não teve contato sistemático com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 durante sua formação. Esse contraste evidencia a necessidade de fortalecer a inserção dessas temáticas nos currículos das licenciaturas, contribuindo para uma formação docente mais crítica, inclusiva e comprometida com a promoção da igualdade racial.

Desafios da implementação das legislações na formação docente amazônica

A análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos e das percepções dos licenciandos evidencia que a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 no ICSEZ/UFAM ainda ocorre de forma desigual entre as licenciaturas. Embora os PPCs contemplem conteúdos relacionados à diversidade étnico-racial, a abordagem dessas temáticas apresenta diferentes níveis de inserção, sem uma organização curricular comum entre os cursos.

Os dados do questionário reforçam essa constatação, uma vez que a maioria dos participantes afirmou não ter estudado as referidas legislações durante a graduação, apesar de reconhecer sua relevância para a formação docente. Esse resultado revela um distanciamento entre as determinações legais e sua efetiva materialização nos processos formativos.

Nesse contexto, torna-se necessário fortalecer a inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais nos currículos das licenciaturas, de modo que as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 sejam abordadas de forma contínua e articulada ao longo da formação. Conforme destacam Morais e Velanga (2023), a efetivação dessas políticas depende da consolidação de práticas curriculares que valorizem a diversidade e contribuam para a formação de professores comprometidos com o enfrentamento do racismo e a promoção da igualdade racial. De modo geral, os resultados desta pesquisa indicam que, embora existam avanços na incorporação das relações étnico-raciais na formação docente, ainda persistem desafios para que essas legislações sejam implementadas de forma sistemática e integrada nas licenciaturas do ICSEZ/UFAM.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos, tanto na análise documental quanto na pesquisa quantitativa, reforçam a necessidade de uma maior institucionalização das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 nos currículos das licenciaturas, por meio de ações formativas contínuas, políticas de valorização da diversidade e ampliação de práticas pedagógicas críticas.

A aplicabilidade dessas legislações nas licenciaturas do ICSEZ/UFAM evidencia avanços importantes, especialmente nos cursos de Pedagogia e Educação Física, que apresentam componentes curriculares específicos voltados às relações étnico-raciais. Entretanto, persistem fragilidades, como a ausência de disciplinas obrigatórias em alguns cursos e a percepção dos estudantes acerca da limitada abordagem das leis durante sua formação acadêmica.

Conclui-se que a consolidação de uma educação verdadeiramente intercultural, inclusiva e antirracista demanda uma reestruturação permanente dos processos formativos, articulando teoria e prática, universidade e comunidade, legislação e ação pedagógica. Somente por meio de uma formação comprometida com a valorização da diversidade cultural será possível construir práticas educativas capazes de enfrentar o racismo e promover a transformação social. Como sintetiza Munanga (2001, p. 15), “a superação do racismo passa pela reconstrução das identidades e pelo reconhecimento da diversidade como valor fundamental”.

REFERÊNCIAS

ALVES, Scarlet Dandara Borges; ALVES, Maria Zenaide; SOUSA, Michela Augusta de Moraes e. **A Lei 10.639 e as licenciaturas da UFG/RC: uma análise a partir dos Projetos Pedagógicos de Curso.** Poíesis Pedagógica, Catalão, v. 17, n. 1, p. 16-26, 2020. DOI: 10.5216/rppoi.v17i1.58542. Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/58542. Acesso em: 13 maio 2025.

CARMO, Marilda Aguiar do. **Literatura regional na aula de Língua Portuguesa: um caminho para o reconhecimento identitário.** 2021. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas.** Revista Brasileira de Política e Administração Escolar, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; ABRAMOWICZ, Anete (org.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORAIS, Lerkiane Miranda de; VELANGA, Carmen Tereza. **Formação de professores para a diversidade cultural: uma análise do PPC do curso de Pedagogia da UFAM-Humaitá.** RECH – Revista Ensino de Ciências e Humanidades: Cidadania, Diversidade e Bem Estar, v. 7, n. 2, p. 366-384, jul./dez. 2023.

MOURA, Danilo Faria et al. **A aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 na educação das relações étnico-raciais.** Revista Master – Ensino, Pesquisa e Extensão, v. 6, n. 11, p. 99-109, 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PAULA, Benjamin Xavier de. **A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas.** 2013. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

PINHEIRO, Maria de Paula; SUZUKI, Clarissa Lopes; MATTAR, Sumaya. **A Lei 11.645/08 e o ensino de artes: pesquisa, formação docente e práticas educativas.** Revista Encantar: Educação, Cultura e Sociedade, v. 1, n. 2, p. 461-472, 2020.

SILVA, José Alessandro Cândido da. **Uma década e meia da Lei 11.645/08: o que mudou nas licenciaturas do Campus Floresta – UFAC?** Educar em Revista, Curitiba, v. 40, e89842, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-0411.89842. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/89842. Acesso em: 22 mar. 2025.

SILVA, Joselina; LINHARES, Ângela Maria Bessa; PAULO, Adriano Ferreira de. **Didática do Ensino Superior e a Lei 10.639/03 nos cursos de História do Ceará.** História & Ensino, v. 25, n. 2, p. 35-57, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.5433/2238-3018.2019v25n2p35. Acesso em: 4 maio 2026.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; MORAIS, Danilo de Souza (org.). **Ações afirmativas: perspectivas de pesquisas de estudantes da reserva de vagas.** 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – ICSEZ/UFAM.** Parintins: UFAM, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física – ICSEZ/UFAM.** Parintins: UFAM, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – ICSEZ/Parintins.** Parintins: UFAM, 2014.

EIXO

03

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Este eixo tem como objetivo discutir a formação de professores para as novas demandas da educação, incluindo o uso de tecnologia e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos processos educativos, explorando suas possibilidades, potencialidades, desafios e múltiplos diálogos com teorias da aprendizagem, práticas pedagógicas e a didática para o uso da inteligência artificial na formação acadêmica, profissional e continuada. Neste sentido, também abarca pesquisas que tratem da educação para além da sala de aula, desenvolvida pelos movimentos sociais, terceiro setor e/ou outros espaços de aprendizagem. Engloba as perspectivas de estudos do campo da Educomunicação, na negociação das relações articuladas no contexto das disputas da economia das atenções, os impactos provocados nos sujeitos do processo educativo e na relação entre eles. Considera ainda as particularidades dos desafios e das possibilidades quando vinculados aos territórios e à diversidade.

COORDENAÇÃO

Prof.ª Dra. Cândida Maria Nobre de Almeida Moraes

Prof.ª Dra. Patrícia dos Santos Trindade

EIXO 03

ANIMAÇÃO ARTESANAL NA AMAZÔNIA: PRÁTICAS DECOLONIAIS NO ENSINO DE ARTE

Ana Cláudia de Souza Laudelino[1]
Clarissa Lopes Suzuki[2]

RESUMO

Este resumo apresenta um recorte de pesquisa em andamento no Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES/UFAM), que investiga as potencialidades da bioanimação artesanal como prática educativa decolonial no ensino de Artes no contexto amazônico. A proposta articula a técnica de Stop Motion a materiais da floresta e objetos cotidianos, visando à produção de narrativas visuais autorais que expressem cosmovisões amazônicas. A pesquisa-ação, desenvolvida com estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Manaus, utiliza diários de campo, registros audiovisuais, rodas de conversa e questionários, analisados por meio da análise de conteúdo temática. Resultados preliminares indicam que os artefatos Jogo Lendas Amazônicas e Jogo Bioanimação, integrantes do produto educacional Sementeiro de Narrativas, estimularam repertórios culturais e a criação de storyboards. O Repositório Visual-Virtual ampliará a visibilidade das produções estudantis. A experiência evidencia a bioanimação como prática político-pedagógica decolonial, fortalecendo identidades, protagonismos amazônicos e valorizando saberes locais.

Palavras-chave: Bioanimação; Decolonialidade; Arte-educação na Amazônia; Protagonismo estudantil; Ressignificação de materiais.

ABSTRACT

This abstract presents a segment of ongoing research within the Professional Master's Program in Arts (PROFARTES/UFAM), investigating the potential of artisanal bio-animation as a decolonial educational practice in art education within the Amazonian context. The proposal combines stop-motion techniques with forest materials and everyday objects, aiming to produce original visual narratives that express Amazonian worldviews. This action research—conducted with third-year high school students at a public school in Manaus—employs field journals, audiovisual records, discussion circles, and questionnaires, all analyzed through thematic content analysis. Preliminary results indicate that the *Amazonian Legends Game* and *Bio-animation Game*—components of the *Narrative Seedbed* (*Sementeiro de Narrativas*) educational product—stimulated cultural repertoires and the creation of storyboards. A virtual visual repository will further increase the visibility of student productions. The experience highlights bio-animation as a decolonial political-pedagogical practice that strengthens identities and Amazonian agency while valuing local knowledge.

Keywords: Bioanimation; Decoloniality; Art Education in the Amazon; Student protagonism; Material resignification.

[1] Mestranda do Mestrado Profissional em Arte - ProfArtes (UFAM/UEA); Pós-Graduada em Arte Educação pela Uniasselvi; Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Manaus, Amazonas. E-mail: ana.laudelino@ufam.edu.br

[2] Professora Doutora do Mestrado Profissional em Arte - ProfArtes (UFAM/UEA) e do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade de São Paulo (PPGAV/USP); Vice-coordenadora e Professora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, campus Parintins. Vice-líder do GMEPAE (ECA/USP) e do Encruzilhadas Amazônidas (ICSEZ/UFAM). Parintins, Amazonas. E-mail: clarissa.suzuki@ufam.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A educação na Amazônia contemporânea enfrenta uma encruzilhada epistemológica, marcada pela tensão entre a riqueza de saberes tradicionais e a persistência de modelos curriculares que privilegiam referenciais distantes da realidade local. Conforme analisam (Quijano, 1988) e (Krenak, 2020), essa contradição tem raízes na herança colonial, que estabeleceu hierarquias de conhecimento nas quais os saberes eurocêntricos prevalecem sobre as epistemologias tradicionais. No ensino de artes, essa dinâmica materializa-se na predominância de imagens e referências estéticas descontextualizadas, que desvalorizam os saberes locais em favor de produções culturais externas. Como alerta Moura (2022, p. 72), essa hegemonia manifesta-se tanto nas instituições difusoras quanto nas formadoras de professores de arte, que tendem a reproduzir um repertório visual homogêneo e desconectado das realidades latino-americanas, marginalizando as expressões culturais amazônicas.

Diante desse cenário, a bioanimação artesanal apresenta-se como alternativa pedagógica alinhada às diretrizes nacionais para o ensino de arte. Conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular:

> O trabalho com a Arte no Ensino Médio deve promover o cruzamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade (Brasil, 2018, p. 474).

A bioanimação - conceito desenvolvido nesta investigação - propõe uma releitura decolonial da técnica de Stop Motion, articulando elementos da floresta e objetos cotidianos na construção de narrativas visuais autênticas, capazes de expressar cosmovisões amazônicas. Essa proposta alinha-se à compreensão de que, nas palavras de Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 78), "a pesquisa em educação precisa interligar o sentido teórico e prático sem perder a cientificidade e a possibilidade de aplicabilidade". Nessa perspectiva, o presente trabalho, vinculado ao Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES/UFAM), em andamento, assume o duplo compromisso de analisar criticamente e intervir propositivamente no contexto educacional amazônico, desenvolvendo uma metodologia que combine rigor acadêmico e sensibilidade às particularidades regionais.

É nesse movimento de análise e intervenção que a bioanimação artesanal se oferece não como fórmula, mas como gesto: uma aposta na potência criativa dos estudantes e na força das narrativas que brotam do território. Menos uma resposta acabada do que uma pergunta que insiste — como fazer da sala de aula um lugar onde a floresta não seja apenas tema, mas matéria, voz e protagonista? A sistematização dessa experiência, a ser apresentada ao longo deste trabalho e materializada em um produto educacional de livre acesso, busca justamente compartilhar não certezas, mas um caminho possível entre tantos outros.

Objetivo Geral

Analisar as potencialidades da bioanimação artesanal enquanto prática educativa de base decolonial aplicada ao ensino de artes na Amazônia.

Objetivos Específicos

- Analisar o processo de criação das animações, desde a coleta de materiais até a finalização das narrativas visuais, fomentando a produção de narrativas autorais que expressem saberes e cosmovisões amazônicas;
- Compreender como a técnica ressignifica saberes locais, a exemplo das histórias do Boto e da Vitória Régia, da medicina natural e da culinária regional;
- Avaliar o impacto da metodologia no protagonismo discente e na valorização da identidade cultural dos estudantes;
- Desenvolver um produto educacional que sistematize a metodologia para replicação em outros contextos educacionais.

2 METODOLOGIA

A pesquisa de mestrado que origina este resumo expandido, ainda em desenvolvimento, tem como participantes estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Manaus, Amazonas, e adota a pesquisa-ação como opção metodológica, entendida como uma abordagem participativa e transformadora, alinhada aos pressupostos decoloniais. Conforme Thiollent (2011), esta perspectiva permite que pesquisadores e participantes atuem conjuntamente na resolução de problemas reais, rompendo com a hierarquia tradicional do conhecimento. Como destacam Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa-ação possui natureza cíclica e intervencionista, envolvendo planejamento, ação, observação e reflexão em um processo contínuo, o que a torna particularmente adequada para investigações que ocorrem no chão da escola, onde as condições são dinâmicas e imprevisíveis.

Nesse sentido, o professor que assume o papel de pesquisador deixa de ser mero consumidor de conhecimento produzido por terceiros e passa também a gerar saberes a partir de seus próprios desafios profissionais, com vistas ao aprimoramento contínuo de sua prática (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 46). O registro sistemático das observações em diário de campo, empreendido ao longo de toda a pesquisa, alinha-se a essa perspectiva, pois se trata de "uma antiga prática de letramento bem consolidada em nossas culturas", que permite anotações entre uma atividade e outra sem que isso tome muito tempo (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 47). Uma grande vantagem do trabalho do professor pesquisador, ainda segundo a autora, é que ele resulta em uma "teoria-prática", ou seja, "em conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor, permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação" (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 48).

A coleta de dados recorre a um conjunto diversificado de ferramentas investigativas: diários de campo, para registro sistemático das observações; registros audiovisuais, que capturam o processo criativo em sua materialidade; rodas de conversa, privilegiando a dimensão dialógica da experiência; e questionários semiestruturados, que permitem mapear percepções antes e após as oficinas. Essa diversidade de fontes assegura a triangulação dos dados, conferindo maior robustez à análise, conforme recomendado por Creswell (2007).

A interpretação do material segue os princípios da análise de conteúdo temática (Bardin, 2016), organizando as informações em eixos analíticos como engajamento criativo, ressignificação de saberes, protagonismo discente e identidade cultural. Como define Bardin (2016, p. 38), "a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições da produção (ou, eventualmente, de recepção),

inferência, esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)". Trata-se, portanto, de um conjunto de técnicas que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou recepção dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 42). Nesta pesquisa, os vestígios analisados incluem os storyboards produzidos pelos estudantes, as animações finalizadas, os registros fotográficos e videográficos das oficinas, as respostas aos questionários e as anotações do diário de campo — todos tratados como indícios dos processos criativos, das ressignificações culturais e das percepções dos sujeitos sobre sua própria experiência.

A intervenção pedagógica está organizada em três etapas sequenciais. A primeira é a fase exploratória, com introdução teórica sobre Stop Motion, decolonialidade e cultura visual, na qual os estudantes são apresentados à técnica e aos conceitos que fundamentam a pesquisa. A segunda etapa compreende as oficinas práticas, dedicadas à criação coletiva de animações, nas quais os alunos experimentam materiais diversos — desde elementos naturais da floresta (folhas, sementes, argila) até objetos cotidianos (canetas, brinquedos, tecidos, tampinhas) — e desenvolvem narrativas autorais a partir de seus repertórios culturais. A terceira etapa, por sua vez, é a de sistematização, que compreende a produção do produto educacional da pesquisa.

O produto educacional, denominado Sementeiro de Narrativas: coleção artístico-pedagógica para bioanimação, é composto por três artefatos integrados: o Jogo Lendas Amazônicas (inspirado na mecânica do Jogo do Mico, com 20 pares de cartas mais uma carta sem par), que ativa o repertório cultural dos estudantes; o Jogo Bioanimação (com 40 cartas distribuídas em quatro categorias codificadas por cores), que inspira a criação narrativa e a geração de storyboards; e um Repositório Visual-Virtual (https://www.youtube.com/@BioanimacaoNaEscola), que reúne as animações produzidas, garantindo visibilidade e protagonismo aos estudantes. A proposta é que o material seja disponibilizado para acesso gratuito, com arquivos para impressão, regras e orientações para replicação, podendo ser adaptado para diferentes contextos e disciplinas.

3 RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que a bioanimação artesanal fortaleça o protagonismo dos estudantes, colocando-os no centro do processo criativo como autores de suas próprias narrativas. Acredita-se que a prática promova maior engajamento na aprendizagem, a valorização da cultura local e dos saberes tradicionais, a ressignificação de materiais — tanto orgânicos quanto cotidianos — como expressão criativa, e a produção de narrativas autorais que expressem cosmovisões amazônicas.

Nesse sentido, a pesquisa alinha-se à perspectiva de Brown (2010) de que é preciso construir novas escolhas e ideias para enfrentar desafios globais como a educação. A bioanimação insere-se nesse movimento ao oferecer uma alternativa pedagógica contextualizada, crítica e ancorada nas realidades e potencialidades da Amazônia.

Há ainda a expectativa de que o produto educacional resultante desta investigação — o Sementeiro de Narrativas — possa cumprir um papel relevante na disseminação da proposta, oferecendo a outros educadores um material acessível, inspirador e aberto a adaptações, de modo que a bioanimação possa florescer em outros contextos para além desta pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A bioanimação artesanal vem se consolidando, ao longo desta investigação, como uma proposta pedagógica promissora ao integrar a técnica do Stop Motion à reflexão decolonial e à valorização identitária amazônica. Como gesto político-pedagógico, a prática opera uma dupla descolonização: dos materiais, ao ressignificar tanto recursos naturais quanto objetos cotidianos, e das narrativas, ao fomentar vozes e saberes locais (Walsh; Oliveira; Candau, 2018).

Os resultados preliminares indicam que os estudantes têm demonstrado maior interesse pela cultura local e um crescente sentimento de protagonismo ao se perceberem como criadores de suas próprias histórias. A dificuldade enfrentada por muitos no acesso a materiais orgânicos, longe de inviabilizar a proposta, revelou a potência dos objetos cotidianos como suportes de memória, afeto e criação — uma descoberta que não estava prevista inicialmente, mas que enriqueceu significativamente o percurso.

No que se refere ao produto educacional, as expectativas são positivas. O Sementeiro de Narrativas tem sido desenvolvido como um conjunto de artefatos lúdico-pedagógicos que poderá, no futuro, ser disponibilizado a outros educadores, contribuindo para que a bioanimação floresça em diferentes territórios. Contudo, reconhece-se que a sistematização em material didático replicável depende ainda de ajustes, estando prevista para as etapas finais da pesquisa.

Por fim, é importante ressaltar que este estudo não pretende esgotar as possibilidades da bioanimação nem apresentar soluções prontas. Trata-se, antes, de um percurso em construção — um convite a outros educadores e pesquisadores para experimentarem, critiquem e reinventem a proposta à luz de suas próprias realidades. A pesquisa segue em andamento, e os achados aqui apresentados são parciais. O que se oferece, neste momento, é um caminho possível entre tantos outros: uma aposta na potência criativa dos estudantes amazônicos e na força das narrativas que brotam do território.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 3a ed. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf. Acesso em: 24 ago. 2025.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1F1C3qrC0hlCJ29B03hyExT9ZHU6lNMLl/view. Acesso em: 4 jun. 2025.

BROWN, Tim. **Design Thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CRESWELL, John W. P**rojeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2a ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da Pesquisa: Um Guia Prático.** Itabuna: Via Litterarum, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/41321813/METODOLOGIA_DA_PESQUISA_UM_GUIA_PR%C3%81TICO. Acesso em: 6 jun. 2025.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020. Disponível em: https://pt-static.z-dn.net/files/db9/dc6b2e7e2fd0a9746aa8f000a6e53ddf.pdf. Acesso em: 23 jun. 2025.

MOURA, Eduardo Junio Santos. **Uma cartografia da decolonialidade nas artes visuais da américa latina para pensar uma arte/educação decolonial.** Arteriais, Belém, v. 8, p. 64, 2022. DOI: http://dx.doi.org/10.18542/arteriais.v8i14.14752. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/article/view/14752/10226. Acesso em: 17 maio. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar De. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2a ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013. Disponível em: https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, cultura, y conocimiento en América Latina.** Em: Ecuador Debate. Descentralización: entre lo global y lo local. Quito: CAAP, 1988. p. 227–238. Disponível em: https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6042/1/RFLACSO-ED44-17-Quijano.pdf. Acesso em: 3 jul. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18a edição. São Paulo: CORTEZ EDITORA, 2011. Disponível em: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/metodologia-de-pesquisa-acao-89057-1.pdf. Acessado: 30 maio 2026.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes De; CANDAU, Vera Maria. **Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação Outra.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Arizona, v. 26, 2018. DOI: 10.14507/epaa.26.3874. Disponível em: https://www.academia.edu/37099996/Colonialidade_e_Pedagogia_Decolonial_Para_Pensar_uma_Educa%C3%A7%C3%A3o_Outra. Acesso em: 1 jul. 2025.

EIXO 03

ENTRE O SONHO E A REALIDADE: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESTUDANTE DE PEDAGOGIA NOS DESAFIOS DE CONCILIAR TRABALHO E FORMAÇÃO ACADÊMICA

Mariana Oliveira Rodrigues[1]
Fernanda Priscila Alves da Silva[2]

RESUMO

O presente artigo aborda os desafios enfrentados por estudantes universitários que conciliam trabalho e formação acadêmica, com foco na experiência de uma estudante de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Objetiva relatar dificuldades vivenciadas nesse processo, evidenciando impactos da dupla jornada na aprendizagem, saúde física e emocional e permanência no ensino superior. A fundamentação teórica apoia-se em estudos sobre narrativas autobiográficas e escritas de si como instrumentos de investigação e formação docente, além de dados da PNAD Contínua Educação (IBGE, 2023), que evidenciam a realidade dos estudantes trabalhadores brasileiros. A metodologia é qualitativa, caracterizada como relato de experiência construído a partir da reflexão sobre a trajetória acadêmica da autora. Os resultados apontam sobrecarga física e emocional, redução do tempo de estudos e impactos no desempenho acadêmico e qualidade de vida. Conclui-se que a persistência fortalece a formação profissional, destacando a necessidade de políticas de permanência estudantil voltadas aos universitários trabalhadores.

Palavras-chave: Trabalho; Ensino Superior; Formação Acadêmica; Sobrecarga; Permanência Estudantil.

ABSTRACT

This article addresses the challenges faced by university students who balance work and academic studies, focusing on the experience of a student in the Pedagogy degree program at the Federal University of Amazonas (UFAM). It aims to report the difficulties encountered during this process, highlighting the impacts of juggling work and study on learning, physical and emotional health, and persistence in higher education. The theoretical framework draws on studies regarding autobiographical narratives and writing about the self as tools for research and teacher training, as well as data from the Continuous PNAD Education survey (IBGE, 2023), which illustrate the reality of working students in Brazil. The methodology is qualitative, characterized as an account of experience constructed through reflection on the author's own academic journey. The results indicate physical and emotional strain, reduced study time, and impacts on academic performance and quality of life. The study concludes that persistence strengthens professional development, underscoring the need for student retention policies specifically aimed at working university students.

Keywords: Work; Higher Education; Academic Training; Overload; Student Retention.

[1] Discente do 3º período curso de Pedagogia, do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM), E-mail: oliveiramaaryl 3@gmail.com.

[2] Docente do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM), E-mail: fernandasilva@ufam.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A conquista de um diploma de ensino superior é vista por grande parte dos jovens brasileiros como o principal caminho para mudar de vida, adquirir conhecimento técnico e realizar o sonho de uma profissão estável e valorizada. No entanto, a jornada universitária idealizada no imaginário social, aquela em que o estudante se dedica exclusivamente às aulas, leituras e debates, costuma se chocar rapidamente com as urgências da sobrevivência financeira.

Longe de viverem apenas para a rotina acadêmica, muitos estudantes precisam entrar cedo no mercado de trabalho para custear seus estudos ou colaborar no sustento de suas residências. Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Educação (PNAD-C) do IBGE de 2023, existem cerca de 6,9 milhões de jovens entre 18 e 29 anos frequentando o ensino superior no Brasil, e 66,4% deles precisam conciliar as aulas com um emprego. Esse dado estatístico deixa claro que o estudante-trabalhador não é uma exceção nas universidades brasileiras, mas representa a realidade da maior parte dos universitários do país.

Essa realidade de dupla jornada se torna ainda mais complexa e desafiadora quando analisamos as diferenças regionais do país, especialmente na região do Baixo Amazonas. Em cidades do interior com características geográficas isoladas, como Parintins, no Amazonas, o desafio de entrar e permanecer na universidade é agravado pela falta de infraestrutura e pela oferta limitada de empregos locais. A presença do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM) é fundamental para descentralizar o acesso ao ensino público e gratuito, permitindo que os jovens da cidade e das comunidades rurais vizinhas tenham a oportunidade de cursar uma graduação sem precisar migrar para a capital. Porém, o ingresso é apenas o primeiro passo; as dificuldades materiais e logísticas ainda são grandes barreiras para que esses alunos consigam levar o curso adiante com um bom aproveitamento pedagógico. Problemas cotidianos com o transporte urbano e intermunicipal, o valor elevado dos aluguéis na cidade e a falta de políticas de assistência estudantil mais amplas, voltadas para a alimentação e permanência, deixam esses estudantes em uma situação de constante vulnerabilidade.

Nesse contexto regional, a sobrevivência financeira fala mais alto e exige respostas imediatas. Muitos jovens saem de áreas rurais ou de comunidades ribeirinhas para estudar na zona urbana de Parintins e precisam aprender a se sustentar sozinhos, distantes do apoio financeiro ou da presença física de suas famílias. Como não contam com reservas de dinheiro ou auxílios institucionais que cubram todos os custos de moradia e alimentação, esses alunos acabam aceitando os empregos que surgem no comércio e nos setores de serviços locais. Esses postos de trabalho, na maioria das vezes noturnos ou informais, quase nunca oferecem flexibilidade de horários ou compressão de jornada. Isso exige um esforço físico e mental enorme do estudante, que se vê obrigado a equilibrar as cobranças produtivas do emprego durante a noite e a madrugada com os prazos, provas, seminários e leituras exigidos pelos professores na manhã seguinte.

Diante desse cenário social e educacional contemporâneo, este artigo propõe uma reflexão sobre a rotina daqueles que precisam dividir suas forças entre o sustento imediato e a construção do futuro profissional. O tema central deste trabalho é a análise das barreiras e vivências de quem enfrenta essa dupla jornada na Amazônia. Assim, o objetivo geral deste artigo é relatar e analisar criticamente a experiência real de uma

estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFAM que concilia um emprego no período noturno com as aulas da graduação no turno matutino. Especificamente, busca-se discutir variáveis como a falta de tempo, o cansaço acumulado e as cobranças institucionais e de que forma afetam o aprendizado diário, bem como identificar os impactos da perda de horas de sono na saúde física e mental da aluna e mostrar os caminhos de resiliência encontrados por ela para persistir no curso. Espera-se, com este relato de si, contribuir para o debate sobre as reais condições de permanência e os desafios da formação dos futuros professores na região amazônica.

2 METODOLOGIA

O presente estudo configura-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, utilizando a narrativa autobiográfica como dispositivo metodológico. Longe de reduzir-se a um exercício intimista, a escrita de si na pesquisa educacional atua como uma ferramenta de conexão entre o sujeito e a realidade social. Como sintetiza Passeggi (2011, p. 7):

> As narrativas autobiográficas como artefatos de formação e autoreflexão, na perspectiva freireana, não se limitam, jamais, a uma visão intimista do eu, mas elas se desdobram num processo de objetivação, de socialização, que transforma uma narrativa privada em uma narrativa civil, na qual o narrador, ao buscar compreender a sua historicidade, faz uso de suas margens de manobra reais para inserir sua ação na História. (Passeggi, 2011, p. 7).

Dessa forma, ao analisar as vivências de uma estudante-trabalhadora no interior do Amazonas, este relato ultrapassa a esfera individual para discutir as barreiras coletivas à permanência e os desafios estruturais enfrentados na universidade pública.

Este relato de experiência está pautado diretamente na perspectiva das pesquisas educacionais sobre as escritas de si nos processos de formação e profissionalização docente. Essas perspectivas teóricas e metodológicas surgiram e se consolidaram no campo educacional a partir dos anos de 1990, tendo nas histórias de vida, nas narrativas de si e nas escritas de si um método legítimo de investigação qualitativa.

A metodologia deste trabalho, portanto, está ancorada na abordagem qualitativa de pesquisa (Minayo, 2010), pois envolve a obtenção de dados essencialmente descritivos. Esses dados não são medidos por números, mas são obtidos a partir da reflexão profunda sobre a narrativa e a escrita de si da autora proponente deste relato, permitindo compreender a realidade por meio da subjetividade e da prática vivida.

Escrever sobre a própria trajetória dentro da universidade não significa apenas listar acontecimentos passados, mas realizar um exercício de autoformação. Assim, os registros analisados nesta pesquisa nasceram das anotações e memórias da rotina diária da autora como acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia no ICSEZ/UFAM, em Parintins.

3 RESULTADOS

Desde a infância, a docência e o trabalho no universo infantil figuravam como metas

de vida. Costuma-se dizer que a pedagogia exerceu um chamado, despertando o interesse em pesquisar a fundo as atribuições e as possibilidades que o curso oferecia. Quanto mais o campo da educação era conhecido, maior se tornava a certeza de que aquela era a escolha apropriada para o futuro profissional. Após a aprovação no processo seletivo da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a expectativa inicial em relação à trajetória acadêmica na graduação em Licenciatura em Pedagogia assemelhava-se a um percurso tranquilo e idealizado. Imaginava-se um cenário no qual seria possível focar exclusivamente nas demandas acadêmicas, participar de projetos de extensão, usufruir dos espaços da universidade e vivenciar a formação docente de maneira integral.

No entanto, o início da rotina universitária no campus de Parintins impôs rapidamente o choque com a realidade material. Apesar de contar com o suporte e o acolhimento da família, os custos invisíveis da vida estudantil, como a aquisição de materiais didáticos, as despesas com transporte e alimentação, geraram pressões financeiras que não podiam ser ignoradas. Diante da necessidade urgente de obter uma fonte de renda que garantisse a subsistência e a permanência na instituição, surgiu a oportunidade de um emprego no período noturno.

Se, por um lado, essa inserção no mercado de trabalho garantiu a autonomia financeira necessária para continuar estudando, por outro, inaugurou uma rotina marcada por severas restrições e privações. A primeira grande barreira vivenciada nessa dupla jornada estava relacionada ao isolamento institucional provocado pelo choque entre os horários de trabalho e os da universidade. Por trabalhar durante a noite e frequentar as aulas regulares no turno matutino, o período da tarde, que teoricamente poderia ser utilizado para o descanso, acaba sendo absorvido pelo cansaço acumulado e pelas tarefas domésticas cotidianas, dificultando a realização de um estudo produtivo.

Como consequência, atividades extracurriculares indispensáveis para uma formação acadêmica mais ampla, como projetos de pesquisa, grupos de estudos, reuniões de monitoria e eventos acadêmicos que ocorriam nos turnos vespertino e noturno, tornaram-se praticamente inacessíveis. Essa limitação produzia um sentimento de exclusão em relação à vivência universitária plena, restringindo o contato com o ambiente acadêmico, em grande medida, ao tempo obrigatório em sala de aula.

Nas primeiras semanas da experiência laboral, o entusiasmo e o vigor da juventude camuflavam o desgaste físico. Havia energia suficiente para cumprir as obrigações do emprego e manter a atenção nas aulas teóricas da faculdade. Contudo, com o passar dos meses, o cansaço acumulado começou a produzir impactos físicos e cognitivos. Inicialmente, esse desgaste manifestou-se na perda de concentração durante as aulas da manhã, enquanto o sono acumulado reduzia a capacidade de assimilação dos conteúdos explicados pelos professores. Gradativamente, a exaustão física contribuiu para o aumento das faltas, transformando a rotina acadêmica em um ciclo contínuo de desgaste.

Essa situação de sobrecarga chegou ao seu ponto crítico durante o período do Festival de Parintins, evento cultural que altera significativamente a dinâmica socioeconômica do município. Em razão da dinâmica do mercado de serviços local, a jornada de trabalho foi ampliada, iniciando ainda no período da tarde e estendendo-se até o início da manhã seguinte. Durante esse período, a rotina foi reduzida ao essencial: dormir poucas horas, alimentar-se e trabalhar. A sensação relatada é de que, desde então, o organismo não conseguiu recuperar plenamente o descanso perdido, dando lugar a uma sensação constante de fadiga que permanece até o presente momento, no qual a estudante se encontra cursando o terceiro período da graduação.

Os dados extraídos dessa rotina revelam uma severa restrição do tempo de repouso: a jornada de trabalho diária consome entre 9 e 10 horas, restando apenas de 5 a 6 horas por noite para o sono. No entanto, esse tempo de descanso, que já é reduzido, torna-se ainda menor na prática. Isso ocorre porque o período que deveria ser reservado ao sono e à recuperação das energias acaba sendo ocupado pela realização de tarefas da faculdade e por outras demandas que exigem esforço mental durante a noite. Sem alternativas ao longo do dia, a madrugada transforma-se no único momento disponível para dar conta das atividades, fazendo com que o sono seja sacrificado em favor das obrigações do curso.

Esse cenário de privação do sono chega a momentos de intenso desgaste, nos quais a exaustão compromete a capacidade de concentração e reflexão. Como consequência das noites em que o descanso é insuficiente ou até mesmo inexistente, a estudante relata passar a realizar suas atividades, tanto acadêmicas quanto laborais, em um estado de completo automatismo, operando sem plena percepção das ações realizadas devido ao esgotamento mental e físico. Em uma dessas ocasiões extremas, o cansaço severo culminou em uma situação em que, em uma noite não dormida, a trabalhadora acabou resolvendo um problema no trabalho de forma puramente automática, resultando em desavenças entre ela e o resto da equipe.

Do ponto de vista da saúde humana, esse padrão está significativamente abaixo dos parâmetros recomendados por especialistas da área médica e educacional. Conforme apontam os estudos publicados pela Fundação de Ensino Octávio Bastos (UNICEP, 2023), os jovens adultos necessitam de um período de sono regular situado entre 7 e 9 horas por noite. A privação sistemática de repouso compromete diretamente o funcionamento das funções cognitivas superiores, como a memória de curto prazo, o foco e o raciocínio lógico, além de desencadear problemas psicossomáticos sérios, incluindo crises de ansiedade, estresse crônico e fadiga generalizada, prejudicando severamente o rendimento acadêmico dos universitários.

Os efeitos desse desequilíbrio são sentidos todas as manhãs, manifestando-se no despertar já acompanhado pelo cansaço e na perda frequente de apetite, o que reduz a disposição para realizar as atividades cotidianas. Para além do âmbito acadêmico, o esgotamento repercute na vida pessoal, limitando os momentos de lazer e prejudicando a convivência familiar. Entre as maiores preocupações está a possibilidade de que essa sobrecarga comprometa ainda mais o processo de aprendizagem. A dificuldade de assimilar os conteúdos em sala de aula obriga a estudante a realizar revisões solitárias em casa, no pouco tempo livre que lhe resta. Entretanto, esse esforço nem sempre se concretiza, pois, ao final do dia, o cansaço acumulado muitas vezes se sobrepõe à necessidade de estudar.

Essa dinâmica acelerada e desgastante não é recente na trajetória da estudante. Trata-se de um padrão de sobrecarga que a acompanha desde o ensino médio, período em que já enfrentava a dupla jornada ao conciliar as aulas regulares em tempo integral com a realização de um curso técnico. Esse histórico de cansaço acumulado ao longo dos anos representa uma carga adicional, tornando o processo de formação universitária ainda mais exaustivo e desafiador.

No dia a dia da graduação, a percepção de apresentar um ritmo de assimilação mais lento ou de estar aparentemente atrasada em relação aos colegas de turma, que têm a possibilidade de se dedicar exclusivamente aos estudos, também produz um desgaste emocional significativo. Nesse contexto, o esgotamento físico e mental não é apenas uma consequência pontual da rotina, mas uma realidade que se faz presente diariamente e se impõe desde as primeiras horas da manhã.

Apesar de todas as barreiras materiais e do cansaço extremo que por várias vezes faz surgir o pensamento de desistência, a permanência na universidade é sustentada por uma postura de força e resistência. A decisão de manter-se presente nas aulas, participar ativamente das discussões teóricas e responder aos questionamentos dos docentes, mesmo quando o corpo clama por repouso e a mente opera no limite, evidência estratégias profundas de resiliência. Conciliar o trabalho com a universidade no interior da Amazônia tem se mostrado uma tarefa extremamente difícil, mas a recusa em abandonar o curso firma-se na convicção de que todo esse sacrifício diário não é em vão. A estudante agarra-se à certeza de que este esforço atual viabilizará a conquista de sua autonomia e a realização do sonho da profissionalização docente na área infantil, transformando a exaustão presente em combustível para garantir o seu lugar de direito na educação superior.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso construído ao longo deste artigo evidencia que a trajetória de uma estudante-trabalhadora no interior da Amazônia vai muito além de uma simples rotina de dupla jornada: trata-se de um ato diário de resistência política e pedagógica. Longe de reduzir-se a um desabafo isolado, a experiência aqui analisada funciona como um espelho da realidade de milhares de universitários brasileiros que desafiam as estatísticas de exclusão. Ao expor a privação de sono, o automatismo provocado pelo esgotamento e a necessidade de ocupar as madrugadas com os estudos, este trabalho não busca reforçar uma perspectiva de vitimização, mas denunciar as falhas estruturais de um sistema que ainda confunde a democratização do acesso com a garantia de permanência na universidade.

Este relato abre caminhos para um olhar muito mais sensível e urgente sobre esses jovens, que, na maioria das vezes, tornam-se completamente invisíveis aos olhos de grande parte da comunidade universitária. Existe uma tendência institucional perversa em tratar o esgotamento do estudante-trabalhador como se fosse desinteresse ou falta de compromisso acadêmico, ignorando as barreiras reais que cercam sua sobrevivência material. Julgar o silêncio, o cochilo na carteira ou a dificuldade de acompanhar o ritmo dos demais como "desleixo" é uma violência velada contra quem já entrega o próprio corpo ao limite para estar ali. Não se trata de falta de interesse, mas de uma batalha diária contra o tempo, o cansaço e a ausência de amparo.

No contexto específico de Parintins, em que o isolamento geográfico e a escassez de recursos ampliam as dificuldades logísticas, as vivências analisadas demonstram que a trajetória acadêmica não pode ser compreendida apenas a partir do mérito individual. Ela é atravessada pelas condições concretas de vida, pelas possibilidades de permanência e, também, pela capacidade de agência e resiliência construída pela própria estudante diante das adversidades. Nesse sentido, a escrita de si, enquanto recurso metodológico, cumpriu um papel fundamental ao transformar uma experiência pessoal em uma narrativa capaz de dar visibilidade a questões que ultrapassam o âmbito individual. O relato evidencia, assim, que o cansaço acumulado desde o ensino médio, embora tenha imposto limites e dificuldades, não foi capaz de interromper o desejo de continuar estudando e de construir, por meio da educação, possibilidades de transformação social.

Conclui-se, portanto, que a formação de futuros professores na região amazônica exige que as instituições de ensino enxerguem o estudante-trabalhador não como uma exceção incômoda ou um aluno desinteressado, mas como o perfil real e majoritário

que move a educação no país. Este relato reafirma que o sonho da docência na área infantil permanece intacto e inabalável. O esforço extremo e as noites sacrificadas não são aceitações passivas de uma rotina opressora, mas o preço pago por uma futura pedagoga que se recusa a abrir mão do próprio futuro e que sabe, com absoluta certeza, que o seu lugar de direito na Universidade Federal do Amazonas é inegociável.

REFERÊNCIAS

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

NEXO POLÍTICAS PÚBLICAS. **Jovens universitários/as e os desafios em conciliar estudo e trabalho.** Nexo Jornal, 17 fev. 2025. Disponível em: https://pp.nexojornal.com.br/ponto-de-vista/2025/02/17/jovens-universitarios-as-e-os-desafios-em-conciliar-estudo-e-trabalho. Acesso em: 15 set. 2026.

PASSEGGI, M. da C. **Narrativas autobiográficas: solidariedade e ética em educação.** Rizoma freireano, v. 11, 2011.

UNICEP. **A importância do sono na saúde: qual sua relação com os estudos?** São Carlos, 31 jan. 2025. Disponível em: https://www.unicep.edu.br/post/a-import%C3%A2ncia-do-sono-na-sa%C3%BAde-qual-sua-rela%C3%A7%C3%A3o-com-os-estudos. Acesso em: 15 set. 2026.

EIXO 03

PRÁTICA COMUNICATIVA EM LÍNGUA INGLESA COM NATIVA NORTE-AMERICANA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

Maria Roseana Costa Rodrigues[1]

RESUMO

Este trabalho apresenta um projeto pedagógico de prática comunicativa com nativa pedagógica exitosa, desenvolvida com alunos do 3º ano do Ensino Médio, com foco no ensino da língua inglesa por meio da interação com uma falante nativa. A proposta teve como objetivo principal desenvolver as habilidades linguísticas e culturais dos estudantes, especialmente a compreensão oral (listening) e a produção oral (speaking). A fundamentação teórica está ancorada na abordagem comunicativa e nas metodologias ativas, que valorizam o uso real da língua em contextos significativos e a participação ativa do estudante no processo de aprendizagem. A metodologia consistiu em uma aula prática mediada pela professora e com a participação de uma norte-americana, na qual os alunos elaboraram e realizaram perguntas em inglês, utilizando conteúdos previamente estudados. Os resultados evidenciaram maior engajamento discente, melhoria na pronúncia, ampliação do vocabulário e fortalecimento da competência comunicativa. Conclui-se que a interação com falantes nativos contribui significativamente para a aprendizagem significativa da língua inglesa.

Palavras-chave: Ensino de Inglês; Metodologias Ativas; Prática Comunicativa; Interculturalidade; Ensino Médio.

ABSTRACT

This paper presents a successful pedagogical project involving communicative practice with a native speaker, developed with 3rd-year high school students and focused on English language instruction through interaction with a native speaker. The primary objective was to develop the students' linguistic and cultural skills, particularly listening comprehension and speaking abilities. The theoretical framework is grounded in the communicative approach and active learning methodologies, which emphasize authentic language use in meaningful contexts and active student participation in the learning process. The methodology involved a practical lesson facilitated by the teacher with the participation of a native speaker from the United States; during the session, students formulated and asked questions in English based on previously studied material. The results demonstrated increased student engagement, improved pronunciation, expanded vocabulary, and strengthened communicative competence. It is concluded that interaction with native speakers contributes significantly to meaningful English language learning.

Keywords: English Teaching; Active Methodologies; Communicative Practice; Interculturality; High School.

[1] Graduada em Letras Português-Inglês, pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA/CESP, 2006. Especialista em Tecnologias Educacionais para Docência em Educação Profissional e Tecnológica pela Escola de Superior de Tecnologia da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, 2023. Discente do curso de Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, Faculdade de Minas, 2026. Atua como Professora de Língua Inglesa da Escola Estadual Tomaszinho Meirelles, Coordenadoria Regional de Educação de Parintins (AM). E-mail: roseanacosta79@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa na educação básica brasileira ainda enfrenta desafios relacionados à baixa motivação dos estudantes, à limitação de práticas comunicativas e à predominância de métodos tradicionais centrados na gramática. Nesse contexto, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas, incorporando metodologias que promovam o protagonismo discente e a aprendizagem significativa.

A abordagem comunicativa, segundo Richards e Rodgers (2001), prioriza o uso da língua em situações reais de comunicação, favorecendo o desenvolvimento da competência comunicativa. Aliada a essa perspectiva, as metodologias ativas incentivam a participação do aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo relatar e analisar uma prática pedagógica inovadora desenvolvida com alunos do 3º ano do Ensino Médio, baseada na interação com uma falante nativa da língua inglesa, destacando seus impactos no processo de ensino-aprendizagem.

A abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras enfatiza a capacidade de comunicação em contextos reais, indo além do domínio estrutural da língua. De acordo com Hymes (1972), a competência comunicativa envolve não apenas o conhecimento linguístico, mas também a capacidade de utilizar a língua de forma adequada em diferentes contextos sociais.

No contexto brasileiro, Almeida Filho (2002) destaca que o ensino comunicativo de línguas deve promover situações autênticas de interação, nas quais o aluno utilize a língua-alvo de forma significativa. Segundo o autor, "aprender uma língua é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes" (Almeida Filho, 2002, p. 15). Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas que aproximem os estudantes do uso real da língua inglesa, como a realização da aula prática com a participação de uma norte-americana no ensino da língua inglesa, pois proporciona experiências reais de comunicação e aproxima os alunos do uso autêntico da língua. A interação com uma falante nativa favorece o desenvolvimento das habilidades de listening e speaking, permitindo que os estudantes tenham contato com a pronúncia natural, entonação, ritmo da fala e vocabulário autêntico da língua inglesa, favorecendo o campo linguístico da língua. A prática comunicativa também contribui para aumentar a motivação e o engajamento dos estudantes, pois rompe com aulas exclusivamente teóricas e aproxima o ensino da realidade vivida pelos alunos. A participação ativa durante perguntas, respostas e diálogos favorece a autonomia, a confiança e o protagonismo discente no processo de aprendizagem.

Para Paiva (2009), o ensino de línguas estrangeiras precisa ultrapassar atividades mecânicas e proporcionar experiências de comunicação contextualizadas, nas quais os estudantes possam interagir socialmente por meio da língua. A autora ressalta que a aprendizagem se torna mais significativa quando o aluno percebe sentido na comunicação e consegue relacionar o conteúdo aprendido com situações concretas de sua realidade.

Além disso, as metodologias ativas, como defendem Moran (2015) e Bacich e Moran (2018), promovem a aprendizagem significativa por meio da participação ativa dos estudantes, da resolução de problemas e da interação social.

Social e culturalmente, a presença de uma norte-americana possibilita uma rica troca intercultural, permitindo aos estudantes conhecer costumes, hábitos, formas de pensar e aspectos culturais diferentes dos seus. Essa interação amplia a visão de mundo dos alunos e promove o respeito à diversidade cultural, aspecto defendido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ensino de língua inglesa.

No ensino de idiomas, a interação oral desempenha papel essencial para o desenvolvimento da fluência e da confiança comunicativa. Conforme Leffa (2016), o ensino de línguas deve possibilitar experiências concretas de comunicação, favorecendo o uso da língua em contextos autênticos. Para o autor, a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando o estudante percebe sentido e funcionalidade naquilo que aprende.

Segundo Antunes (2003), por exemplo, a linguagem deve ser compreendida como prática social, uma vez que o uso da língua ocorre em situações reais de interação humana. A autora enfatiza que "é na interação verbal que os indivíduos se tornam capazes de participar socialmente, defendendo opiniões, compartilhando ideias e produzindo sentidos" (Antunes, 2003, p. 41). Assim, práticas comunicativas em sala de aula favorecem não apenas o aprendizado linguístico, mas também o desenvolvimento da autonomia e da participação social dos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) também reforça a importância do desenvolvimento de competências comunicativas e interculturais no ensino de língua inglesa, destacando a necessidade de práticas que integrem linguagem e cultura. O documento orienta que o ensino de língua inglesa deve promover experiências de interação que possibilitem ao estudante compreender diferentes visões de mundo e ampliar sua participação social.

Dessa forma, a prática comunicativa com falantes nativos configura-se como uma estratégia pedagógica relevante, pois proporciona aos estudantes experiências reais de uso da língua, favorecendo o desenvolvimento das habilidades de listening e speaking, além da ampliação da competência intercultural.

Desenvolvimento da Aula Prática

A prática pedagógica foi realizada no dia 27 de março de 2025, na Escola Estadual Tomaszinho Meirelles, com alunos das turmas 03 e 04 do 3º ano do Ensino Médio.

A atividade consistiu em uma aula prática com duração de duas horas, envolvendo a participação de uma falante nativa norte-americana, missionária em visita ao município de Parintins.

A metodologia foi organizada em quatro etapas:

- **Etapa 1 - Preparação:** Os alunos foram orientados a elaborar perguntas em inglês com base em conteúdos previamente estudados, como vocabulário relacionado a cultura, hobbies, esportes e alimentação, usando os tempos verbais Simple Present e Present Continuous. A prática foi mediada e orientada pela professora de Língua Inglesa Roseana Costa.
- **Etapa 2 - Apresentação:** A convidada norte-americana, Sister Verguso, fez a sua apresentação pessoal em inglês, falando um pouco sobre ela, sua família e sua cidade, adaptando a fala para facilitar a compreensão dos estudantes. Segue a transcrição da fala da norte-americana:

FIGURA 1
Apresentação da norte-americana Sister Verguson.



Fonte: Autoria própria, 2025.

> *"Good morning! My name is Sister Ferguson, and I am 17 years old. I live in a small town in Ohio, United States of America. My family is not very large; I have three sisters, two brothers, and a dog.*
>
> *I am a missionary for The Church of Jesus Christ of Latter-day Saints together with Sister Andrade. I have been in Parintins for three months. I am here today at the invitation of Professor Rose. You are welcome to ask me questions"*
>
> *Sister Verguson*

- **Etapa 3 - Interação:** Os alunos iniciaram a interação fazendo uma entrevista com a norte-americana Sister Verguso, formulando perguntas como "How many brothers do you have? What city do you live in? Do you like Parintins and why? Do you like tacacá? What are you doing in Parintins? Which do you prefer, Garantido or Caprichoso? What did you like most about Brazil? What is your favorite sport? Do you know Maicon Jordan?" Com muita atenção nas respostas, registravam em seus cadernos.

FIGURA 2
Momento de diálogo com a norte-americana.



Fonte: Autoria própria, 2025.

Posteriormente, houve uma troca cultural dos alunos dialogando com a norte-americana. Durante o diálogo, foram percebidas algumas diferenças culturais, sanaram-se algumas curiosidades sobre a cultura americana e compartilharam um pouco da cultura brasileira.

- **Etapa 4 - Reflexão:** Ao final, foi realizada uma roda de conversa para discutir as aprendizagens, dificuldades e percepções dos alunos.

2 RESULTADOS

A prática evidenciou resultados significativos no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes. Observou-se maior engajamento, participação ativa e interesse pela língua inglesa.

Os alunos demonstraram evolução na pronúncia, maior segurança na fala e ampliação do vocabulário. A interação com a falante de língua inglesa possibilitou o contato com a língua em uso real, favorecendo a compreensão oral.

Além disso, a atividade promoveu uma rica troca cultural, contribuindo para o desenvolvimento da competência intercultural, conforme proposto pela BNCC.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica relatada demonstrou que a utilização de metodologias ativas e da abordagem comunicativa pode tornar o ensino de língua inglesa mais dinâmico, significativo e eficaz.

A interação com falantes nativos mostrou-se uma estratégia potente para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e culturais dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada.

Recomenda-se a ampliação de práticas semelhantes no contexto escolar, visando fortalecer o ensino de línguas estrangeiras na educação básica.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** Porto Alegre: Penso, 2018.

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

HYMES, Dell. **On communicative competence.** In: PRIDE, J.; HOLMES, J. Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972.

MORAN, José. **Educação híbrida: um conceito-chave para a educação.** São Paulo: USP, 2015.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

EIXO 03

CRIANDO LAÇOS E BRINQUEDOS: UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA

Rayza Batista Gadelha[1]
Jéssica Jacinta Noronha Cavalcante[2]

RESUMO

A participação da família no contexto escolar constitui elemento fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este trabalho apresenta os desdobramentos de uma prática pedagógica desenvolvida com turmas do 1º ano da Escola Estadual Nossa Senhora do Carmo, em Parintins-AM, entre 7 e 14 de abril de 2025. O objetivo foi promover a integração entre escola e família por meio da confecção artesanal de brinquedos utilizando materiais recicláveis. A proposta fundamentou-se na ludicidade, consciência ambiental e fortalecimento dos vínculos afetivos. Metodologicamente, caracterizou-se como experiência pedagógica qualitativa, participante e interdisciplinar. As famílias receberam orientações para confeccionar os brinquedos em casa, estimulando a criação conjunta entre adultos e crianças. Na culminância escolar, os estudantes apresentaram suas produções e participaram de atividades corporais coletivas. Os resultados evidenciaram engajamento, criatividade, fortalecimento de vínculos e desenvolvimento da oralidade, autonomia motora e percepção socioambiental, demonstrando potencial para aprendizagens significativas e contextualizadas.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Ludicidade; Família e Escola; Materiais Recicláveis; Aprendizagem.

ABSTRACT

Family involvement in the school setting is a fundamental element of children's holistic development, particularly during the early years of elementary education. This paper presents the outcomes of a pedagogical initiative carried out with first-grade classes at the Nossa Senhora do Carmo State School in Parintins, Amazonas, between April 7 and 14, 2025. The objective was to foster integration between school and family through the crafting of toys using recyclable materials. The proposal was grounded in play-based learning, environmental awareness, and the strengthening of emotional bonds. Methodologically, the initiative was characterized as a qualitative, participatory, and interdisciplinary pedagogical experience. Families received instructions on how to craft the toys at home, encouraging collaborative creation between adults and children. At the culminating school event, students showcased their creations and participated in collective physical activities. The results demonstrated engagement, creativity, strengthened bonds, and the development of oral communication skills, motor autonomy, and socio-environmental awareness, highlighting the potential for meaningful, contextualized learning.

Keywords: School Physical Education; Playfulness; Family and School; Recyclable Materials; Learning.

[1] Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM), E-mail: rayzagadelha@gmail.com

[2] Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM), E-mail: jessica.cavalcante@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A construção das relações entre a instituição escolar e o núcleo familiar tem sido amplamente reconhecida pelo debate científico contemporâneo como um dos pilares de sustentação para o desenvolvimento integral das crianças e para a melhoria das aprendizagens escolares. No horizonte dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo no 1º ano, o envolvimento da família adquire uma relevância ainda mais urgente. Esta etapa é marcada por uma transição complexa da Educação Infantil para o modelo escolarizado, demandando que as experiências vivenciadas pelas crianças encontrem apoio e validação em seus ambientes de convivência em casa, influenciando de forma direta as dimensões cognitivas, afetivas, sociais e motoras.

No território conceitual e prático da Educação Física Escolar, o brincar deixa de ser encarado como mero passatempo e passa a ser compreendido como uma linguagem essencial da infância, uma forma de leitura do mundo e uma indispensável ferramenta de intervenção pedagógica. As dinâmicas lúdicas, quando estruturadas com intencionalidade, convertem-se em estimuladores da criatividade, da socialização, da autonomia e da expressão corporal das crianças. Elas estendem as possibilidades de aprendizagem para além da simples repetição mecânica de gestos técnicos, valorizando a cultura corporal de movimento de forma inclusiva e humanizadora.

Simultaneamente, a incorporação de materiais alternativos e recicláveis nas práticas pedagógicas da Educação Física surge como uma resposta crítica e necessária aos desafios da atualidade, alinhando a escola com as urgências da consciência ambiental e do desenvolvimento sustentável. O ato de ressignificar e reaproveitar materiais que originalmente seriam descartados abre espaço para uma reflexão sobre práticas sustentáveis no cotidiano escolar. Isso demonstra aos estudantes que a criatividade pode superar as barreiras do consumo comercial de brinquedos industrializados, gerando experiências educativas acessíveis, inclusivas e ligadas à realidade socioeconômica e cultural da região amazônica.

Diante dessas necessidades, delineou-se a intervenção pedagógica intitulada "Criando Laços e Brinquedos: uma experiência de aprendizagem em família", implementada junto às turmas de 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Nossa Senhora do Carmo, situada no município de Parintins, Amazonas. O estudo justifica-se pela necessidade de aproximar a comunidade e a escola para participarem juntas da construção do aprendizado. O objetivo geral deste trabalho é analisar as contribuições da construção de brinquedos recicláveis em parceria com as famílias, buscando identificar os reflexos dessa ação no desenvolvimento da ludicidade, no estímulo à criatividade infantil e no fortalecimento dos vínculos afetivos e comunitários na infância.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O brincar ocupa um papel central no desenvolvimento da infância, constituindo o principal meio de ligação entre a criança e o ambiente cultural que a cerca. Conforme aponta Kishimoto (2003), o jogo, o brinquedo e a brincadeira não acontecem isolados da sociedade; ao contrário, representam estruturas que permitem à criança a exploração ativa do mundo físico e social, estimulando a reorganização de pensamentos cognitivos, o refinamento da motricidade e o amadurecimento afetivo. Sob essa ótica, o brinquedo

atua como um suporte para a ação lúdica, permitindo que a imaginação infantil recrie o real e construa caminhos que impulsionam a autonomia e o aprendizado (Vygotsky, 1991).

Ao inserirmos a ludicidade no ambiente escolar, especialmente no campo da Educação Física, mobiliza-se o conceito de cultura corporal de movimento. Como aponta Kunz (2004), a Educação Física Escolar deve se comprometer com a transformação didático-pedagógica do esporte e do jogo, garantindo que as crianças aprendam a se movimentar não para a competição ou rendimento técnico, mas como forma de autonomia, prazer e leitura crítica da realidade. A brincadeira na escola abre um espaço democrático para o protagonismo infantil, descentralizando a figura do professor e permitindo que as vozes e as expressões das crianças ocupem o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Essa perspectiva encontra amparo legal na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento balizador nacional estabelece que a Educação Física deve assegurar aos estudantes o acesso a uma variedade de vivências que contemplem as brincadeiras e os jogos de matrizes diversas, reconhecendo essas práticas como patrimônios culturais que integram a identidade do sujeito (Brasil, 2018). De acordo com o texto normativo: A experimentação e a fruição de práticas corporais devem valorizar o brincar como uma dimensão essencial da infância, permitindo o reconhecimento das diferenças, o exercício da empatia e o acolhimento das diversidades culturais presentes no contexto da comunidade e do entorno escolar (Brasil, 2018, p. 215).

Somado ao debate da ludicidade, o uso pedagógico de sucatas e materiais não estruturados reposiciona o debate da Educação Ambiental no interior da cultura corporal. Bisognin (2015) destaca que a transformação de materiais recicláveis em recursos lúdicos democratiza o acesso ao brinquedo, reduz a dependência do comércio e promove uma consciência ecológica prática. Ao construir o próprio brinquedo, a criança projeta nele sua identidade e desenvolve um sentimento de cuidado que se estende à sua relação com o meio ambiente (Benjamin, 1984).

Finalmente, a articulação dessa base, família, ludicidade e consciência sustentável, encontra respaldo na pedagogia de Paulo Freire, que defende uma educação baseada no diálogo e na realidade do aluno. Freire (1996) afirma que a prática educativa não pode se distanciar do universo real dos estudantes. Quando a escola convoca a família para confeccionar um brinquedo utilizando os recursos do seu próprio ambiente doméstico, ela valoriza o saber do cotidiano, estreita as relações de afeto e converte o ato educativo em uma experiência comunitária compartilhada, humanizada e revestida de significado real para o estudante do Ensino Fundamental.

3 METODOLOGIA

O presente estudo configura-se como um relato de experiência pedagógica de natureza qualitativa e cunho participante (Triviños, 2008). A intervenção foi desenvolvida no contexto das aulas de Educação Física Escolar com estudantes matriculados nas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Nossa Senhora do Carmo, uma instituição de ensino tradicional localizada no município de Parintins, no Estado do Amazonas. As ações pedagógicas e a coleta de dados por meio da observação atenta e de registros fotográficos transcorreram ao longo da semana compreendida entre os dias 7 e 14 de abril de 2025.

O trabalho foi estruturado de forma interdisciplinar em três fases integradas, articulando os conhecimentos da Educação Física, da Educação Ambiental e do desenvolvimento socioemocional:

- **Fase 1 - Sensibilização e Engajamento Familiar (Extraclasse):** A primeira etapa consistiu no envio de comunicados pedagógicos impressos (bilhetes) e mensagens eletrônicas via aplicativos de comunicação da escola. Nesses materiais, explicou-se o objetivo do projeto, convidando os pais e responsáveis a reservarem materiais recicláveis limpos e seguros em suas residências (como garrafas plásticas, tampas de diferentes tamanhos, caixas de papelão e rolos de papel). A instrução central era que o brinquedo deveria ser construído por meio de um esforço cooperativo entre o adulto e a criança, criando um espaço de diálogo entre gerações em casa. Os responsáveis foram incentivados a registrar esse processo por meio de fotografias.
- **Fase 2 - Socialização e Protagonismo (Intraclasse):** A segunda etapa ocorreu nas dependências da escola. Os estudantes trouxeram suas produções lúdicas e foram organizados em rodas de conversa. Cada aluno foi incentivado a assumir o papel de protagonista de sua criação, realizando uma breve apresentação oral aos colegas. Nesse momento, deveriam explicar o nome do brinquedo, os materiais utilizados, quem os auxiliou na tarefa em casa e a forma de funcionamento do objeto.
- **Fase 3 - A Culminância e a Vivência Prática:** A última fase materializou-se em oficinas de jogos integrados no pátio escolar. Os brinquedos trazidos foram compartilhados entre as crianças, permitindo a experimentação coletiva de regras criadas de forma cooperativa pelos próprios alunos, estimulando o brincar livre e a socialização.

A avaliação da proposta deu-se de forma processual e contínua, tendo como critérios de análise o nível de engajamento das famílias (medido pelo retorno dos brinquedos e dos registros fotográficos), a evolução da expressão falada e motora das crianças durante as apresentações e a capacidade de cooperação manifestada durante o compartilhamento dos brinquedos confeccionados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados qualitativos e as observações coletadas durante a intervenção evidenciaram impactos de grande relevância nas dimensões pedagógica, afetiva e social dos alunos envolvidos. O primeiro indicador de sucesso da prática residiu no expressivo índice de participação das famílias: praticamente a totalidade das crianças compareceu à escola com um brinquedo próprio, feito de forma artesanal. Os registros fotográficos enviados pelos responsáveis demonstraram que o momento da construção em casa constituiu um espaço de afeto, em que pais, mães, avós e irmãos se reuniram, reduzindo temporariamente o uso de telas digitais para se dedicarem a uma atividade manual compartilhada.

No campo do desenvolvimento da linguagem, a apresentação dos brinquedos funcionou como um excelente estímulo para o aprimoramento da oralidade e superação da timidez, traço bastante comum em crianças nessa fase inicial do Ensino Fundamental. Ao segurarem um objeto que ajudaram a construir e que carregava um valor sentimental, os estudantes demonstraram segurança, clareza e desenvoltura para falar. Eles explicaram com orgulho que "uma caixa de sapato virou um carrinho de boi" ou que "tampinhas de garrafa viraram as rodas". Essa constatação reforça as ideias de Diniz e Libâneo (2019) ao afirmarem que a fala da criança ganha fluidez e clareza quando associada a uma prática concreta e de forte valor emocional.

Sob o ponto de vista motor e da cultura corporal, as oficinas de jogos coletivos revelaram que os brinquedos de materiais recicláveis desafiaram as crianças a descobrirem novas formas de movimento e manipulação. Diferente dos brinquedos

prontos, que limitam a ação ao toque em telas ou botões, os brinquedos artesanais exigem o equilíbrio, a coordenação motora fina, a precisão das mãos e dos olhos e a criatividade para inventar formas de brincar. O quadro a seguir sintetiza as principais categorias de brinquedos produzidos e as respectivas competências estimuladas:

QUADRO 1
Relação de Brinquedos Confeccionados e Dimensões do Desenvolvimento.

Categoria do Brinquedo	Principais Materiais Mobilizados	Competências Motoras e Cognitivas Estimuladas
Jogos de Alvo (Bil-boquê/Vai-Vem)	Garrafas PET, cordões de varal, tampas plásti-cas.	Coordenação motora fina, percepção de espaço e tempo, controle muscular dos braços.
Veículos e Tratores	Caixas de papelão, ro-los de papel higiênico, palitos.	Coordenação motora, imaginação espacial, criatividade visual e auto-nomia de escolha.
Jogos de Tabuleiro e Encaixe	Caixas de pizza, carte-las de ovos, sementes locais.	Raciocínio lógico-matemático, pinça fina com os dedos, atenção e respeito a regras coletivas.

Autor: Dados da pesquisa 2025.

A análise das interações durante a culminância revelou, ainda, a diminuição de posturas individualistas. Como os brinquedos eram diversificados e não comerciais, houve um interesse real das crianças em trocar de brinquedo com o colega, exercitando a partilha, o compartilhamento e o cuidado com a produção do outro.

Essa experiência prática evidenciou que a conscientização ecológica na infância não se consolida com discursos distantes, mas com a ação concreta de transformar o resíduo em recurso (Bisognin, 2015). A união entre a responsabilidade com o meio ambiente, a atividade física e o suporte familiar transformou o pátio da escola em um espaço rico de cidadania e afetividade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da prática pedagógica "Criando Laços e Brinquedos: uma experiência de aprendizagem em família" permitiu constatar que propostas educativas marcadas pela simplicidade de materiais, quando organizadas com uma intenção pedagógica clara, são capazes de gerar ótimos resultados na cultura escolar. A intervenção demonstrou que a Educação Física possui uma flexibilidade que a permite atuar como ponte entre os conhecimentos da escola e as vivências da comunidade, unindo o desenvolvimento do corpo ao cultivo de valores humanos e ecológicos.

A confecção dos brinquedos em casa gerou benefícios que foram além do cumprimento das tarefas escolares: ela promoveu um reencontro de afeto no interior das famílias, fornecendo aos pais a oportunidade de se fazerem presentes de forma ativa na escolarização de seus filhos. Para os estudantes, o projeto deixou avanços na autonomia motora, na autoconfiança para falar em público e no senso de cuidado com o meio ambiente, lições fundamentais para a formação de sua cidadania.

Por fim, esta experiência reforça a necessidade de que a escola pública continue a desenvolver metodologias participativas que valorizem o brincar como um direito de

toda criança. Recomenda-se que novas investigações e ações pedagógicas na região do Baixo Amazonas se dediquem a criar estratégias de integração comunitária, garantindo que o ato educativo se consolide como um processo democrático, baseado no diálogo, no afeto e inteiramente ligado à realidade local.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Duas Cidades, 1984.

BISOGNIN, N. C. **Aprendendo e ensinando através do uso de materiais recicláveis na educação infantil.** Revista Monografias Ambientais, Santa Maria, RS, p. 208-214, 2015.

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

DINIZ, J. A.; LIBÂNEO, J. C. **Didática e democratização da escola.** São Paulo: Cortez, 2019.

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

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijuí, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2008.

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

EIXO 03

VIVÊNCIAS: UMA PRÁTICA INSPIRADORA DA LEITURA

Meriam Nascimento de Queiroz[1]

RESUMO

A presente pesquisa analisa como a produção textual baseada em vivências cotidianas contribui para o desenvolvimento da escrita, da autonomia e da expressão de uma estudante com deficiência intelectual no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Trata-se de um estudo qualitativo, de natureza descritiva, caracterizado como relato de prática pedagógica, realizado em uma Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola pública estadual. A proposta envolveu a produção de textos mediada por imagens e experiências do cotidiano, especialmente do ambiente familiar. Os procedimentos incluíram sondagem de conhecimentos prévios, mediação pedagógica e acompanhamento individualizado. Os resultados evidenciaram avanços na organização do pensamento, ampliação do vocabulário, estruturação narrativa e autonomia da estudante. Conclui-se que a utilização de práticas contextualizadas favorece o engajamento e a aprendizagem significativa, contribuindo para uma educação inclusiva centrada no sujeito.

Palavras-chave: Educação Especial Inclusiva; AEE; Produção textual; Vivências; Deficiência intelectual.

ABSTRACT

This study analyzes how text production based on everyday experiences contributes to the development of writing, autonomy, and expression of a student with intellectual disability in the context of Specialized Educational Assistance (SEA). It is a qualitative, descriptive study, characterized as a report of pedagogical practice, conducted in a Multifunctional Resource Room of a public school. The proposal involved text production mediated by images and daily life experiences, especially those related to the family environment. The methodological procedures included prior knowledge assessment, pedagogical mediation, and individualized support. The results showed improvements in thought organization, vocabulary expansion, narrative structure, and student autonomy. It is concluded that the use of contextualized practices promotes engagement and meaningful learning, contributing to inclusive education centered on the student.

Keywords: Inclusive Special Education; Specialized Educational Assistance; Text Production; Everyday Experiences; Intellectual Disability.

[1] Graduada em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e pós-graduada em Educação Especial Inclusiva pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Servidora da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), atuando como docente efetiva na área de Educação Especial Inclusiva, na Sala de Recursos Multifuncionais. E-mail: meire_quei@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos pilares fundamentais das políticas educacionais contemporâneas, assegurando o direito à aprendizagem de todos os estudantes, especialmente aqueles do público-alvo da educação especial. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se destaca como um espaço pedagógico que visa complementar e/ou suplementar o ensino regular, por meio de estratégias que considerem as especificidades dos alunos, promovendo sua autonomia, participação e desenvolvimento integral.

Segundo Brasil (2008a) a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como meta garantir a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para assegurar:

> Acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008a, p. 14).

O documento ainda especifica que são considerados alunos com deficiência aqueles que possuem impedimentos físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais de longo prazo que, em interação com barreiras, podem limitar sua participação plena na escola e na sociedade. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento têm dificuldades significativas nas interações sociais, na comunicação e apresentam interesses e atividades limitados e repetitivos, como no caso de autismo e síndromes relacionadas. Alunos com altas habilidades ou superdotação possuem elevado potencial em áreas como intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de alta criatividade e dedicação ao aprendizado em suas áreas de interesse. Transtornos funcionais específicos incluem dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (Brasil, 2008a).

Entre as diversas habilidades a serem desenvolvidas no ambiente escolar, a produção textual assume papel central, pois envolve não apenas o domínio da linguagem escrita, mas também a organização do pensamento, a expressão de ideias e a construção de sentidos. No entanto, estudantes com deficiência intelectual frequentemente enfrentam desafios no processo de escrita, sobretudo quando as práticas pedagógicas não dialogam com suas vivências e contextos reais. Diante disso, torna-se necessário repensar metodologias que valorizem experiências significativas, tornando a aprendizagem mais acessível e motivadora.

Nesse sentido, emerge o seguinte problema de pesquisa: de que maneira a produção textual baseada em vivências cotidianas pode contribuir para o desenvolvimento da

escrita, da autonomia e da expressão de uma estudante com deficiência intelectual no contexto do AEE?

A partir dessa problemática, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar os impactos de uma prática pedagógica inspirada na proposta "Vivências: uma prática inspiradora da escrita" no desenvolvimento das habilidades de escrita de uma aluna atendida na Sala de Recursos Multifuncionais.

Como objetivos específicos, destacam-se: estimular a produção textual a partir das experiências do cotidiano da estudante, valorizando suas vivências como base para a construção do conhecimento; desenvolver a organização do pensamento e a estruturação narrativa, favorecendo a elaboração de textos com coerência e sequência lógica; ampliar o vocabulário e a capacidade de expressão escrita, possibilitando uma comunicação mais clara e enriquecida; promover a autonomia e o protagonismo da aluna no processo de aprendizagem, incentivando sua participação ativa e autoria; e fortalecer a relação entre linguagem, memória e vivência significativa, contribuindo para uma aprendizagem mais contextualizada e duradoura.

Dessa forma, este estudo buscou evidenciar a importância de práticas pedagógicas inclusivas que valorizem a individualidade do estudante, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e humanizada, além de promover o desenvolvimento integral e o fortalecimento de sua autonomia no ambiente escolar.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, configurando-se como um relato de prática pedagógica desenvolvida no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A abordagem qualitativa, segundo Minayo, (2001) e Ludke & Andre (1986), permite compreender fenômenos educacionais em sua complexidade e contexto, valorizando significados e experiências dos sujeitos envolvidos.

A investigação foi realizada com uma estudante da 3º do Ensino Médio com deficiência intelectual, atendida na Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola da rede pública estadual, no período de 26 de março a 2 de abril de 2025. Os materiais utilizados incluíram imagens previamente selecionadas, papel, lápis, recursos pedagógicos adaptados e atividades orientadas de leitura e escrita. Também foram incorporados elementos do cotidiano da estudante, como a construção de uma narrativa baseada no preparo de uma receita culinária, favorecendo uma aprendizagem significativa e contextualizada, conforme defendido por Ausubel (2003).

Os procedimentos metodológicos foram desenvolvidos em 3 etapas. Inicialmente, realizou-se a sondagem dos conhecimentos prévios e a identificação de interesses da estudante, estratégia fundamental para promover o engajamento e a aprendizagem significativa.

Em seguida, foram apresentadas imagens relacionadas a vivências familiares, utilizadas como estímulo para a produção textual, favorecendo a mediação simbólica e a construção do conhecimento, conforme a perspectiva sociocultural de Vygotsky (2007). Nesta perspectiva, o autor destaca que é essencial considerar os conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida para a construção de novos saberes, incentivando práticas educativas baseadas na cooperação e no diálogo.

Posteriormente, ocorreu o acompanhamento individualizado durante a produção escrita, com mediação pedagógica voltada à organização do pensamento, ampliação do vocabulário e estruturação da narrativa (início, meio e fim). As intervenções foram realizadas de forma pontual, respeitando o ritmo e as necessidades específicas da estudante, em consonância com os princípios da educação inclusiva (Mantoan, 2003).

A avaliação dos resultados ocorreu de forma contínua e processual, considerando avanços na expressão escrita, autonomia, participação e envolvimento da aluna. A análise dos dados baseou-se na observação direta, nos registros das produções textuais e na evolução apresentada ao longo da prática pedagógica, conforme orientam estudos sobre avaliação formativa (Hoffmann, 1991).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos a partir da prática pedagógica desenvolvida no Atendimento Educacional Especializado (AEE) evidenciam avanços significativos no processo de aprendizagem da estudante, especialmente no que se refere à produção textual, organização do pensamento e expressão de ideias. Segundo parâmetros da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:

> O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que elimine as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (Brasil, 2008, p. 16)

A análise das atividades realizadas ao longo do período permitiu observar uma evolução gradual na construção da escrita, passando de registros mais simples e fragmentados para textos com maior coerência, sequência lógica e intencionalidade comunicativa, o que reforça a compreensão de que o desenvolvimento da linguagem ocorre de forma progressiva e mediada.

Inicialmente, a estudante apresentava dificuldades na organização das ideias e na estruturação de narrativas, com limitações no vocabulário e na articulação entre as frases. No entanto, com a utilização de imagens significativas e a proposta de escrita baseada em vivências, foi possível perceber maior envolvimento e interesse pela atividade.

FIGURA 1

Produção Textual no AEE: Vivências e Práticas Mediadas por Imagens.



Fonte: Autoria própria, 2025.

A escolha de um tema relacionado ao cotidiano, como o preparo de uma receita em família, favoreceu a ativação da memória e a construção de sentidos, aspecto defendido por Antunes (2003), ao destacar que a linguagem se desenvolve de maneira mais eficaz quando vinculada a práticas sociais concretas. Nessa perspectiva, Bastolla & Souza (2017) destacam que:

> A linguagem como prática social denota um processo de interação que operacionaliza a vida social, porque a multiplicidade de práticas discursivas leva às mudanças sociais quando se utiliza recursos linguísticos empregados pelos atores e/ou grupos sociais no ato da interação dialógica, a partir de reflexões sobre determinada temática ou ações. (p.1)

Ao longo das intervenções pedagógicas, observou-se ampliação do repertório vocabular, uso mais frequente de elementos descritivos e melhor organização textual, com identificação de início, meio e fim na narrativa produzida. Esses avanços corroboram a perspectiva de que a aprendizagem se torna mais significativa quando o estudante participa ativamente do processo, sendo mediado por práticas contextualizadas (Freire, 1996).

Além disso, a proposta dialoga com os princípios da educação inclusiva, que defendem a valorização das potencialidades dos estudantes e a adaptação das estratégias pedagógicas às suas necessidades. A BNCC (Brasil, 2017) orienta estados e municípios a criar ou revisar currículos para que as escolas adaptem seus Projetos Político-Pedagógicos às necessidades de cada estudante, promovendo a equidade. Embora mencione brevemente a inclusão, para uma abordagem mais detalhada é preciso consultar as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2009), que ressaltam a importância de uma educação que cuide e acolha todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. As DCN enfatizam a necessidade de uma educação que valorize a dignidade, reconheça as diferenças e desenvolva a cidadania, exigindo ações práticas para garantir a inclusão e a participação plena de todos no ambiente educativo.

Neste contexto, o professor atua como mediador entre o aluno e o conhecimento,

ajustando métodos e estratégias para atender às necessidades individuais de cada um (Libâneo, 2013). Além disso, é essencial adaptar o currículo para que ele seja acessível a todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência intelectual. Isso pode envolver a modificação de atividades, materiais e avaliações para garantir a compreensão e participação de todos (Mantoan, 2003).

Os resultados reafirmam que a linguagem é um instrumento essencial na constituição do pensamento e da identidade do sujeito, sendo potencializada por meio da interação social e da mediação pedagógica (Vygotsky, 2007). Nesse sentido, o papel do professor como mediador torna-se fundamental, sobretudo no contexto do AEE, ao criar as que favoreçam a expressão, a autonomia e o desenvolvimento das habilidades cognitivas e linguísticas.

Garcia (2008) entende que os atendimentos especializados refletem uma visão da inclusão escolar que reconhece a importância de identificar obstáculos que podem obstruir o acesso de alunos considerados diferentes. Em consonância com o princípio da diversidade, a finalidade do esforço educacional deve ser viabilizar o acesso à educação para todas as crianças, jovens ou adultos.

Além dos aspectos cognitivos, destaca-se também o impacto positivo na autonomia e na autoestima da aluna, que passou a se reconhecer como autora de sua própria produção. Esse protagonismo contribuiu para maior participação nas atividades e para o fortalecimento de sua confiança no processo de aprendizagem, em consonância com a perspectiva freireana de educação como prática de liberdade (Freire, 1996).

Dessa forma, os resultados demonstram que a utilização de práticas pedagógicas baseadas em vivências cotidianas constitui uma estratégia eficaz para o desenvolvimento da escrita em estudantes com deficiência intelectual, promovendo uma aprendizagem mais significativa, inclusiva e alinhada às suas necessidades e potencialidades, conforme orientam as diretrizes da educação especial na perspectiva inclusiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar de que maneira a produção textual baseada em vivências cotidianas pode contribuir para o desenvolvimento da escrita, da autonomia e da expressão de uma estudante com deficiência intelectual no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A partir dos resultados obtidos, foi possível responder ao problema de pesquisa, evidenciando que práticas pedagógicas fundamentadas nas experiências pessoais do estudante favorecem significativamente o engajamento, a construção de sentidos e o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

A prática desenvolvida demonstrou o potencial pedagógico de transformar vivências cotidianas em narrativas significativas. Ao mobilizar aspectos sensoriais, emocionais e afetivos, a proposta favoreceu não apenas o desenvolvimento da escrita, mas também a ressignificação de experiências pessoais, promovendo maior envolvimento e protagonismo da estudante no processo de aprendizagem. A utilização de elementos do cotidiano, como o preparo de uma receita em contexto familiar, contribuiu para uma aprendizagem significativa, articulando conhecimentos prévios, memória afetiva e construção de sentido.

No que se refere aos objetivos propostos, destacam-se avanços na capacidade de produção textual a partir de experiências concretas, compreendendo a escrita para além de um processo mecânico. Observou-se também a melhoria na organização do

pensamento, ampliação do vocabulário e maior domínio da estrutura narrativa (início, meio e fim). Além disso, houve aprimoramento da oralidade, da autonomia comunicativa e do protagonismo da aluna, que passou a se reconhecer como autora de sua própria aprendizagem, fortalecendo sua autoestima e participação no ambiente escolar.

Para a estudante com deficiência intelectual, a prática revelou-se especialmente relevante ao contribuir para o desenvolvimento da criatividade, da coordenação motora, da compreensão da linguagem e da organização cognitiva. Destaca-se ainda o papel da escrita no fortalecimento da memória, uma vez que a descrição de vivências favorece a fixação e reconstrução mental das experiências, ampliando conexões cognitivas e significativas.

Como evidências de sucesso, observou-se a evolução na capacidade de observação, na atenção aos detalhes e na organização sequencial das ideias. A estudante demonstrou habilidade em estruturar narrativas coerentes, integrando elementos descritivos e emocionais. A escolha de temas relacionados ao contexto familiar reforçou o vínculo afetivo com a atividade, tornando a produção textual mais significativa e engajada.

Entretanto, destaca-se como limitação do estudo o fato de ter sido realizado com apenas um estudante e em um período relativamente curto, o que não permite generalizações amplas dos resultados. Além disso, a ausência de acompanhamento a longo prazo restringe a análise sobre a consolidação das habilidades desenvolvidas.

Como encaminhamentos futuros, recomenda-se a ampliação da pesquisa com um número maior de participantes, bem como sua aplicação em diferentes contextos educacionais e etapas de ensino. Sugere-se também a realização de estudos longitudinais, que possibilitem acompanhar de forma mais aprofundada os impactos das práticas pedagógicas inclusivas ao longo do tempo. Por fim, destaca-se a importância da incorporação de diferentes recursos didáticos e tecnológicos, potencializando ainda mais as práticas de ensino no contexto da educação inclusiva.

Conclui-se, portanto, que a prática “Vivências: Uma prática inspiradora da escrita” alcançou seus objetivos de forma exitosa, evidenciando que estratégias pedagógicas contextualizadas, mediadas e inclusivas são fundamentais para promover o desenvolvimento integral do estudante, valorizando sua subjetividade, suas experiências e seu papel ativo na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano, 2003.

BASTOLLA, F. F.; SOUZA, A. E. de. **A importância da linguagem como uma prática social na formação docente em nível médio.** In: SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 22., 2017, Cruz Alta. Anais [...]. Cruz Alta: Unicruz, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais.** Brasília: Conselho Nacional de Educação: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC; SEEP; 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, SEB, 2017.

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

GARCIA, Rosalba Maria C. **Políticas inclusivas na educação: do global ao local.** In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). Educação especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOFFMANN, Jussara Maria Loch. **Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre:Mediação, 1991. p. 83-108.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). P**esquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EIXO 03

WHATSAPP DOS ENCONTROS VOCÁLICOS

Carmen Deyse Veiga dos Santos[1]

RESUMO

A comunicação é fundamental para a interação humana e o desenvolvimento de competências educacionais. Nesse contexto, a presença das redes sociais transforma as dinâmicas de aprendizagem, demandando a integração do universo digital às práticas pedagógicas. Este trabalho objetiva descrever uma atividade lúdica e contextualizada para a aprendizagem dos encontros vocálicos, visando desenvolver a consciência fonológica, o conhecimento do alfabeto e competências de cultura digital previstas na BNCC Computação. Trata-se de um relato de experiência qualitativo, desenvolvido por meio de uma sequência didática de dez aulas com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. A atividade central, denominada "WhatsApp dos Encontros Vocálicos", utilizou painel interativo, recursos de áudio e elementos lúdicos para simular mensagens instantâneas. Os resultados demonstraram maior engajamento, autoconfiança e articulação entre escrita, oralidade e análise linguística. Conclui-se que a integração entre tecnologias e ludicidade favorece o letramento digital e a aprendizagem significativa, contribuindo para a formação de estudantes críticos diante das demandas da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Alfabetização; Ludicidade; Tecnologias na Educação; Metodologias; Aprendizagem Significativa.

ABSTRACT

Communication is fundamental to human interaction and the development of educational competencies. In this context, the presence of social media transforms learning dynamics, requiring the integration of the digital realm into pedagogical practices. This study aims to describe a playful, contextualized activity for learning vowel clusters, seeking to develop phonological awareness, alphabet knowledge, and the digital culture competencies outlined in the BNCC (National Common Curricular Base) for Computing. It presents a qualitative account of an experience carried out through a ten-lesson teaching sequence with a first-grade elementary school class. The core activity, titled "Vowel Cluster WhatsApp," utilized an interactive board, audio resources, and playful elements to simulate instant messaging. The results demonstrated increased engagement and self-confidence, as well as a stronger connection between writing, oral communication, and linguistic analysis. The study concludes that integrating technology with play fosters digital literacy and meaningful learning, contributing to the development of students who can think critically about the demands of contemporary society.

Keywords: Literacy; Playfulness; Technologies in Education; Methodologies; Meaningful Learning.

1 INTRODUÇÃO

A comunicação é um elemento essencial no cotidiano, pois permite a interação entre as pessoas, a troca de informações, sentimentos e conhecimentos. Desde os tempos antigos até os dias atuais, os meios de comunicação evoluíram significativamente, tornando as relações sociais mais rápidas e dinâmicas. No contexto educacional, a comunicação desempenha papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a expressão oral, a leitura, a escrita e o desenvolvimento das habilidades sociais dos estudantes.

Ao darmos início ao ano letivo com a turma de 1º ano, fizemos inúmeras indagações a cerca da importância da comunicação; o motivo pelo qual estudamos; a razão pela qual precisamos ler e escrever e a necessidade de estarmos inseridos no mundo letrado. No processo de alfabetização, os exercícios de leitura possuem papel fundamental na consolidação dos conteúdos e no desenvolvimento das habilidades linguísticas. O contato inicial das crianças com os livros, mesmo que inicialmente voltado apenas à apreciação das ilustrações, possibilita a exploração de imagens, letras, interpretações e significados, ampliando gradativamente a compreensão do universo letrado. Além dos livros, outros materiais como placas, cartazes, letreiros e fichas com nomes estão presentes no cotidiano da criança e constituem importantes suportes para a construção da leitura e da escrita, mas que necessitam de práticas pedagógicas lúdicas para colaboração da solidificação deste processo, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

FIGURA 1

Momento de interação entre a professora e a turma realizando cantiga com gestos.



Fonte: Veiga, 2025.

Na sociedade contemporânea, o mundo digital e as redes sociais transformaram significativamente as formas de comunicação entre as pessoas. Aplicativos de mensagens, redes sociais e diferentes plataformas digitais possibilitam a troca rápida de informações, aproximando indivíduos mesmo à distância. Esses recursos fazem parte do cotidiano de crianças, jovens e adultos, influenciando a maneira como interagem, aprendem e compartilham experiências.

FIGURA 2

Estudante no quadro branco explorando sobre linguagem com utilização de ícones.



Fonte: Veiga, 2025.

Nesse contexto, compreender e utilizar as tecnologias digitais de forma consciente e educativa torna-se cada vez mais importante, especialmente no ambiente escolar, onde podem contribuir para práticas pedagógicas mais dinâmicas e contextualizadas. Ao abordar os estudantes sobre as redes sociais e as formas de comunicação, a turma demonstrou familiaridade com a temática, demonstrando conhecer pelo menos uma ou duas das principais ou mais populares redes de comunicação, tendo aplicativos de mensagens nos aparelhos telefônicos de seus responsáveis.

FIGURA 3 E 4

Estudantes participando da atividade escolar abordando as redes de comunicação.



Fonte: Veiga, 2025.

E com este pensamento, elaboramos a atividade "Whatsapp dos Encontros Vocálicos", como metodologia de abordagem ao componente curricular Língua portuguesa direcionado ao eixo Construção do Sistema Alfabético de Escrita.

2 OBJETIVOS

- Realizar uma aula lúdica e contextualizada para assimilação dos objetos

de conhecimento abordados, utilizando o tema das redes sociais como meios de comunicação;

- Desenvolver a consciência fonológica e fonêmica;
- Promover o conhecimento do Alfabeto;
- Revisar os Encontros Vocálicos estudados;
- Reconhecer as Configurações do Alfabeto;
- Avaliar e sondar as habilidades adquiridas pela turma, por meio da atividade de leitura WhatsApp dos Encontros Vocálicos;
- Incluir a BNCC Computação nas práticas pedagógicas.

3 METODOLOGIA

Com foco numa aprendizagem significativa que, para Moreira (2010, p. 03), "é a aprendizagem com significado, com compreensão, com capacidade de transferência, de aplicação a situações novas", para trabalharmos a construção do Sistema Alfabético Da Escrita com os estudantes do 1º do Ensino Fundamental Anos Iniciais, a proposta metodológica foi estruturada em uma sequência didática de 10 aulas, buscou contextualizar os objetos de aprendizagem com as vivências dos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa e engajadora.

A cada objetivo pensado, as nossas metodologias lúdicas tinham em foco a participação e interesse da turma. De acordo com Libâneo (1994).

> [...] para superar os desafios do uso do lúdico na educação, é necessário planejamento e criatividade por parte dos professores. Eles podem utilizar diferentes estratégias, como jogos educativos e atividades práticas relacionadas aos conteúdos curriculares. Essas estratégias permitem que os alunos aprendam de forma lúdica e interativa, promovendo o engajamento e a motivação.

Ao longo da sequência foram realizadas atividades diversificadas voltadas ao processo de alfabetização com materiais concretos, de forma lúdica, coletiva e individual, como exploração de textos, formação de palavras com letras móveis, dentre outras.

FIGURA 5 E 6

Momento de interação entre a professora e a turma realizando cantiga com gestos.



Fonte: Veiga, 2025.

Dentro do processo de imersão ao mundo da leitura e escrita, as atividades desplugadas e plugadas com uso de recursos tecnológicos, também foram motivadoras. Para o planejamento, tivemos como suporte a BNCC Computação.

FIGURA 7 E 8

Estudantes participando de atividade projetadas no quadro sobre os Encontros Vocálicos.



Fonte: Veiga, 2025.

Destarte, para avaliar o alcance dos objetivos propostos, desenvolveu-se a atividade intitulada "WhatsApp dos Encontros Vocálicos". Esta atividade foi planejada como uma forma atrativa de realizar leituras, utilizando um painel no quadro branco com a temática mencionada. O painel serviu como um espaço visual que estimulou a participação dos alunos, criando uma atmosfera lúdica e interativa.

FIGURA 9

Painel da atividade WhatsApp dos Encontros Vocálicos.



Fonte: Veiga, 2025.

A tecnologia foi integrada ao processo de aprendizagem por meio da utilização de um microfone e uma caixa de som, permitindo que as crianças se ouvissem durante a atividade. Essa abordagem não apenas facilitou a prática da leitura, mas também contribuiu para o desenvolvimento dos Protocolos de Leitura, que incluem a identificação de que textos e palavras são lidos da esquerda para a direita, além da entonação da voz, postura e firmeza na articulação das palavras.

FIGURA 10 E 11

Estudantes praticando a leitura dos encontros vocálicos com uso do microfone.



Fonte: Veiga, 2025.

A dinâmica da atividade envolveu a gravação de um áudio de notificação que anunciava a chegada de uma mensagem do "WhatsApp", com a frase “Mensagem do WhatsApp”. Um a um, os estudantes foram convidados a se dirigir ao painel, onde escolheram um smartphone ilustrado em papel sulfite.

Ao se aproximarem do microfone, revelavam a palavra correspondente ao encontro vocálico escrita no verso da ilustração. Essa interação não apenas reforçou a prática da leitura, mas também promoveu um ambiente colaborativo para que os alunos pudessem compartilhar suas descobertas e aprendizados.

A metodologia adotada visa não apenas o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas também a valorização das experiências e vivências dos alunos, promovendo uma aprendizagem ativa e reflexiva. A sequência didática foi planejada para que cada aula contribuísse para a construção do conhecimento de forma integrada e contextualizada.

4 RESULTADOS

Os resultados obtidos desta experiência pedagógica demonstram a eficácia de interligar os Eixos de Escrita, Oralidade e Análise Linguística Semiótica (Alfabetização) em uma única atividade lúdica. A proposta de realizar leituras de palavras por meio das mensagens "recebidas" no WhatsApp da turma permitiu uma integração significativo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente nos eixos de Mundo e Cultura Digital da BNCC Computação.

A atividade despertou a imaginação dos alunos, impulsionando seu desejo de ler as palavras expostas como mensagens do aplicativo de comunicação. Cada acerto na leitura proporcionava a oportunidade de participar até três vezes, incentivando a prática e a autoconfiança. Quando um estudante não conseguia ler corretamente, a turma se mobilizava para ajudar na correção, promovendo um ambiente colaborativo e solidário. Essa dinâmica continuava até que todos os alunos tivessem a chance de participar, garantindo a inclusão de todos no processo.

FIGURA 12 E 13

Estudantes praticando a leitura dos encontros vocálicos em letras cursivas e imprensa.



Fonte: Veiga, 2025.

Além de fomentar a leitura, a atividade também gerou um intercâmbio conversacional enriquecedor entre os estudantes. A familiaridade com o aplicativo de mensagens trouxe um contexto significativo para as leituras, tornando-as mais relevantes e engajadoras. Enquanto um estudante estava no quadro branco, os demais aguardavam sua vez, atentos e envolvidos, o que contribuía para a fixação do aprendizado.

FIGURA 14

Professora orientando a leitura da estudante.



Fonte: Veiga, 2025.

Ressaltamos que, além do eixo de oralidade, a sequência didática também promoveu momentos de escrita com produções de materiais e práticas recreativas com objetivos de assimilação dos objetos de trabalho, como o reconhecimento das configurações do alfabeto.

FIGURA 15 E 16

Estudantes realizando atividades de reconhecimento das configurações de escrita das vogais e produção de cartas das vogais.



Fonte: Veiga, 2025.

A satisfação em participar de uma atividade lúdica, repleta de possibilidades de aprendizado, foi evidente. Muitos alunos expressaram o desejo de repetir a experiência,

revelando o impacto positivo que a abordagem teve na motivação e no envolvimento dos estudantes. A atividade não só promoveu a aquisição de habilidades de leitura, mas também fortaleceu a interação social e a construção coletiva do conhecimento, evidenciando o potencial de práticas pedagógicas inovadoras no ambiente escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica apresentada neste artigo evidencia a importância de diversos materiais de suporte, como livros, placas, cartazes e letreiros, que oferecem inúmeras possibilidades para o desenvolvimento da leitura. Para que esses recursos sejam efetivamente aproveitados em sala de aula, é fundamental explorar uma variedade de metodologias que despertem o interesse e o gosto pela leitura, habilidades essenciais para a promoção da alfabetização.

Os exercícios de leitura demonstraram ter um impacto significativo na fixação de conteúdos e no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes. Os livros, mesmo em sua forma mais simples, proporcionam os primeiros contatos com a leitura, permitindo que as crianças apreciem ilustrações, explorem letras e descubram um novo mundo. Com a chegada da tecnologia, as páginas de papel se transformaram em formatos digitais, e as crianças já trazem de casa conhecimentos prévios sobre redes sociais e aparelhos eletrônicos, mostrando uma curiosidade natural para explorá-los.

A integração de tecnologias ao processo educativo se revela uma estratégia eficaz para realizar um letramento digital, evidenciando a face positiva das tecnologias da informação e comunicação (TICs) em sala de aula. Ao aliar métodos tradicionais a recursos tecnológicos, conseguimos criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e

envolvente, que não apenas promove a alfabetização, mas também prepara os alunos para um mundo em constante transformação.

Essa abordagem, portanto, não apenas enriqueceu a experiência de leitura, mas também fomentou um aprendizado mais significativo e contextualizado, essencial para a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

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

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Antônio Marcos. **Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente.** III Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa. São Paulo-SP:2010. Disponível em: https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1TLX8RFT7-29KQH6G-4PD/Abandono%20da%20narrativa%20%20%20Moreira.pdf. Acesso em: 22 de nov. 2024.

EIXO 03

ÁLBUM DE FIGURINHAS DA LITERATURA

Adriano Farias da Silva[1]

RESUMO

O presente relato de prática descreve a implementação da atividade "Álbum de Figurinhas da Literatura", desenvolvida com o objetivo de promover o interesse pela leitura de forma lúdica e interativa. Fundamentado em teorias de aprendizagem significativa e metodologias ativas, o projeto buscou aproximar os estudantes do universo literário por meio de uma abordagem visual e colaborativa. A metodologia envolveu o planejamento e criação de um álbum temático, produção e distribuição de figurinhas e sua utilização em atividades pedagógicas que incentivaram a leitura, a pesquisa e a troca de conhecimentos. Os resultados evidenciaram aumento do engajamento dos alunos, melhora na memorização de conteúdos literários e maior participação nas atividades em sala. Além disso, observou-se fortalecimento da interação social e desenvolvimento de habilidades de comunicação. Conclui-se que estratégias lúdicas, como o uso de álbuns colecionáveis, contribuem significativamente para tornar o ensino de literatura mais atrativo, favorecendo a aprendizagem significativa e o protagonismo discente.

Palavras-chave: Leitura. Literatura; Aprendizagem Lúdica; Engajamento; Ensino.

ABSTRACT

This practice report describes the implementation of the activity "Literature Sticker Album", developed with the aim of promoting interest in reading in a playful and interactive way. Based on meaningful learning theories and active methodologies, the project sought to bring students closer to the literary universe through a visual and collaborative approach. The methodology involved planning and creating a thematic album, producing and distributing stickers, and using them in pedagogical activities that encouraged reading, research, and knowledge exchange. The results showed increased student engagement, improved memorization of literary content, and greater participation in classroom activities. Additionally, there was a strengthening of social interaction and development of communication skills. It is concluded that playful strategies, such as collectible albums, significantly contribute to making literature teaching more attractive, fostering meaningful learning and student protagonism.

Keywords: Reading; Literature; Playful Learning; Engagement; Teaching.

[1]Docente e pesquisador na área de Linguagens e Literaturas, especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Suas Literaturas pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: adriano.silva@prof.am.gov.br

1 INTRODUÇÃO

O ensino de literatura na educação básica brasileira enfrenta, historicamente, o desafio do distanciamento entre os conteúdos escolares e o universo sociocultural dos estudantes, o que frequentemente resulta em desinteresse e baixa adesão às práticas leitoras. Nesse cenário, torna-se imperativo repensar estratégias pedagógicas que promovam não apenas o acesso à leitura, mas sua ressignificação como prática social. Como afirma Paulo Freire (2011), "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", indicando que o aprendizado significativo emerge da conexão entre experiência e conhecimento.

Nesse contexto, a prática pedagógica "Álbum de Figurinhas da Literatura" configura-se como uma proposta inovadora que articula ludicidade, cultura visual e aprendizagem ativa. Fundamentada na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel (2003), segundo a qual o conhecimento se consolida quando novas informações se ancoram em estruturas cognitivas pré-existentes, a atividade busca transformar o estudante em agente ativo do processo educativo.

Ademais, a proposta dialoga com as metodologias ativas defendidas por José Moran (2018), para quem "aprendemos melhor quando participamos ativamente do processo, experimentando, criando e compartilhando". Tal perspectiva também encontra respaldo em Lev Vygotsky (2007), ao enfatizar que o conhecimento é construído socialmente por meio da interação.

Páginas e Imagens: O Letramento Literário em Movimento

A implementação da prática foi estruturada de maneira sistemática, contemplando planejamento, execução e avaliação. Inicialmente, a curadoria dos conteúdos literários considerou não apenas a relevância canônica, mas também sua potencialidade de diálogo com a realidade discente, alinhando-se ao conceito de "letramento literário" proposto por Rildo Cosson (2009), que defende a leitura como prática social significativa.

As figurinhas foram elaboradas como unidades informacionais multimodais, integrando texto e imagem, o que dialoga com a cultura digital contemporânea. Nesse sentido, Zygmunt Bauman (2001) observa que, na modernidade líquida, o conhecimento precisa ser dinâmico e adaptável para manter sua relevância. Assim, o álbum atua como dispositivo pedagógico que aproxima a literatura dos formatos culturais consumidos pelos jovens.

Durante a execução, a dinâmica de troca de figurinhas revelou-se particularmente eficaz para promover interação social e aprendizagem colaborativa. Tal prática remete ao conceito de "zona de desenvolvimento proximal" de Vygotsky (2007), na qual o aprendizado ocorre por meio da mediação entre pares.

Além disso, ao associar a obtenção das figurinhas à realização de atividades cognitivas, a proposta incorpora elementos da gamificação, estratégia amplamente discutida por Jane McGonigal (2012), que destaca o potencial dos jogos para aumentar o engajamento e a motivação intrínseca.

Os resultados evidenciaram não apenas melhora no desempenho acadêmico, mas também no desenvolvimento de competências socioemocionais, como cooperação e comunicação — aspectos essenciais para a formação integral do sujeito.

FIGURA 1
Página de Álbum de Figurinhas da Literatura.



Fonte: Álbum de Figurinhas da Literatura de Alencar Schuerofffonte.

A imagem intitulada "Figura 1 – Página de Álbum de Figurinhas da Literatura" apresenta uma proposta pedagógica extraordinária que utiliza o lúdico para transpor os muros da sala de aula tradicional. Ao focar na Seleção Modernismo 2ª Fase (1930–1945), o layout organiza visualmente conceitos densos, transformando o estudo da poesia em uma experiência de coleção e descoberta, o que rompe com a monotonia dos materiais didáticos convencionais.

A estrutura visual da página destaca-se pela clareza e pelo estímulo à participação ativa. A presença de ícones como Carlos Drummond de Andrade, Vinícius de Moraes e Cecília Meireles, apresentados como "figurinhas", humaniza os autores e convida o estudante a interagir com suas trajetórias e datas de vida. Essa novidade no formato transforma o aluno de um mero espectador em um curador do próprio conhecimento, motivando a busca pela completitude do álbum.

Um ponto extraordinário da imagem é a integração intertextual entre a literatura e as artes plásticas, exemplificada pela obra "Os Retirantes" (1944) de Cândido Portinari. Ao posicionar a pintura ao lado dos tópicos de "denúncia social" e "regionalismo nordestino", a página fornece um suporte visual imediato que auxilia na decodificação do sentimento da época. Essa estratégia facilita a compreensão de temas complexos ,como o existencialismo e a espiritualidade, de forma orgânica e menos abstrata.

A novidade pedagógica também se reflete na valorização do objeto físico, como a reprodução da capa da obra "Alguma Poesia" de Drummond. Ver a imagem real do livro de 1930 dentro de um contexto de álbum desperta a curiosidade histórica e o prazer estético. Esse tipo de recurso incentiva o estudante a pesquisar além do que está escrito, promovendo uma autonomia intelectual em que o aprendizado acontece por meio do entusiasmo de colecionar momentos da nossa cultura.

Por fim, a característica extraordinária deste trabalho é a sua capacidade de síntese sem perda de profundidade. A página consegue elencar o retorno de elementos clássicos (como o soneto) e reflexões filosóficas em um espaço dinâmico e vibrante. Ao destacar a imagem como o centro da atividade, o professor proporciona uma ferramenta que é, ao mesmo tempo, um guia de estudos "premium" e um passatempo intelectual, garantindo que o Modernismo seja assimilado com leveza e protagonismo estudantil.

FIGURA 2

Página de Álbum de Figurinhas da Literatura.



Fonte: Álbum de Figurinhas da Literatura de Alencar Schuerofffonte.

O uso de figurinhas focado na 3ª Fase do Modernismo brasileiro representa uma ruptura extraordinária com os métodos tradicionais de ensino de Literatura. Ao transformar nomes como Clarice Lispector, Guimarães Rosa e João Cabral de Melo Neto em elementos colecionáveis, o material desmistifica o cânone literário e o aproxima da realidade lúdica do estudante. Essa novidade pedagógica converte o estudo de características densas, como a prosa psicológica e o regionalismo renovado, em uma experiência visualmente estimulante e memorável.

A característica mais marcante dessa metodologia é a promoção da participação ativa. Diferente de uma aula expositiva passiva, o álbum exige que o aluno manipule o conhecimento: para completar a página, ele precisa identificar autores, relacionar obras às suas estéticas e compreender o contexto histórico de 1945 a 1960. O ato de "colar" uma figurinha, como a capa de Perto do Coração Selvagem, simboliza a fixação de um conceito, transformando a aprendizagem em um desafio de engajamento e descoberta pessoal.

A intertextualidade presente na imagem, que une a literatura de João Cabral ao espetáculo "O Cão sem Plumas" de Deborah Colker, demonstra como o álbum expande os horizontes culturais da sala de aula. Ao visualizar essa conexão entre poesia e dança contemporânea, o estudante percebe que a Literatura não está isolada em livros antigos, mas viva em diversas manifestações artísticas. Esse recurso visual é fundamental para estimular o pensamento crítico e a capacidade de fazer associações complexas entre diferentes linguagens.

Além do aspecto visual, o álbum de figurinhas atua como uma ferramenta de gamificação que altera a dinâmica social da escola. A troca de figurinhas e a busca por preencher as lacunas do conhecimento criam um ambiente de colaboração e entusiasmo raramente visto em conteúdos gramaticais ou literários tradicionais. O aluno deixa de ser apenas um receptor de informações sobre o "pós-guerra" ou a "inovação na linguagem" para se tornar o protagonista de sua própria coleção de saberes.

Por fim, esse trabalho pedagógico valoriza a estética e o design como aliados da educação de qualidade. A organização clara, o uso de cores e a seleção de retratos icônicos conferem um caráter "premium" ao material de estudo, o que eleva a autoestima do estudante e o respeito pelo objeto de aprendizagem. Trabalhar com um álbum de figurinhas da literatura é, em essência, transformar o currículo em algo tátil, vibrante e, acima de tudo, profundamente humano e conectado com a sensibilidade dos jovens leitores.

É fundamental estabelecer essa distinção acadêmica e técnica para valorizar o rigor por trás do recurso utilizado. Embora a aplicação em sala de aula dependa do seu protagonismo e mediação como docente, a concepção estrutural e pedagógica do material tem uma autoria específica que une a experiência prática à alta pesquisa acadêmica.

Páginas Que se Colam: A Cooperação Didática na Construção da Gamificação Literária

O Álbum de Figurinhas da Literatura não é apenas um material lúdico, mas o resultado de um projeto intelectualmente denso, idealizado e estruturado pelo Professor Alencar Schueroff. Com uma trajetória de mais de 27 anos no magistério, Schueroff consolidou sua expertise unindo a prática do cotidiano escolar com uma formação acadêmica robusta, sendo Mestre em Educação e Doutor em Literatura, qualificações que conferem ao álbum uma profundidade teórica superior aos materiais didáticos convencionais.

A fundamentação desse ecossistema gamificado repousa sobre o conceito de que o engajamento dos estudantes da Educação Básica contemporânea exige novas pontes de comunicação. Longe de ser um mero passatempo, a transposição dos grandes movimentos literários e seus autores para a dinâmica de colecionismo de figurinhas ativa mecanismos cognitivos essenciais, como o desejo de autoria, o senso de progresso e a busca pela completude. O olhar do pesquisador se alia à sensibilidade do docente de chão de escola para garantir que cada cromo colado represente uma ancoragem visual e conceitual estruturada, convertendo o ato de folhear o álbum em uma experiência de imersão e fruição textual.

No cerne dessa engenharia pedagógica, a cooperação mútua assume o papel de motor da aprendizagem. A mecânica de troca de figurinhas repetidas entre os estudantes extrapola o aspecto mecânico do jogo e transforma a sala de aula em um ambiente de intensa sociabilização e debate cultural. Ao negociarem seus cromos, os alunos dialogam sobre as estéticas literárias, correlacionam períodos históricos e revisitam os conceitos apresentados em aula sem o engessamento das avaliações tradicionais. Trata-se de uma metodologia ativa pura, em que o conhecimento circula horizontalmente e a construção do saber literário passa a ser um esforço coletivo e compartilhado.

Ademais, a sofisticação da proposta reside na cuidadosa curadoria visual e textual que compõe as páginas do álbum. Diferente dos manuais de ensino lineares, que muitas vezes distanciam o jovem leitor da complexidade das obras, a linguagem do design instrucional adotada por Schueroff fragmenta e sequencia os conteúdos em pílulas de alto impacto visual (microlearning). Cada detalhe gráfico e cada sinopse crítica funcionam como gatilhos de curiosidade, estimulando o estudante a buscar a

leitura integral dos textos clássicos e contemporâneos por meio de uma narrativa visual envolvente que dialoga diretamente com as novas mídias.

Por fim, o projeto estabelece um novo paradigma para a formação de leitores críticos e autônomos no ambiente escolar. Ao validar o lúdico como uma ferramenta rigorosa e cientificamente embasada pela pós-graduação stricto sensu, o Professor Alencar Schueroff demonstra que a erudição literária não precisa ser sinônimo de rigidez pedagógica. O Álbum de Figurinhas consolida-se, portanto, como uma prática exitosa de ponta: uma tecnologia educacional inovadora que, ao colar páginas e conectar saberes, eterniza o amor pelos livros e pela memória literária no imaginário dos estudantes.

A Fusão Entre Teoria e Prática: A Vivência da Gamificação Literária

A implementação do Álbum de Figurinhas da Literatura em minha prática docente representou um divisor de águas, motivado pelo impacto imediato de um material extraordinariamente rico aos olhos dos estudantes. A estrutura projetada pelo Professor Alencar Schueroff utiliza a gamificação como base científica para estimular a participação ativa, convertendo o espaço da sala de aula em um ambiente de constante descoberta. Ao mediar o uso desse recurso, percebi como a sofisticação visual e o apelo estético das páginas foram capazes de capturar a atenção de uma geração profundamente imagética, servindo como o ponto de partida ideal para uma jornada de aprendizagem significativa.

Essa experimentação prática me levou, inevitavelmente, a repensar a condução das minhas próprias aulas de literatura, desconstruindo abordagens tradicionais em prol de uma dinâmica muito mais viva e integrada. Por ser Doutor na área, o Professor Alencar conseguiu selecionar intertextualidades precisas e refinadas que desafiam o senso comum pedagógico. Ver os alunos maravilhados ao compreenderem, por meio dos cromos colecionáveis, a relação profunda entre as telas de Portinari e o regionalismo de 1930, ou a cadência da poesia de João Cabral de Melo Neto dialogando com a dança contemporânea de Deborah Colker, ressignificou meu papel enquanto educador e expandiu os horizontes do que consideramos um material didático de excelência.

Essa capacidade ímpar de cruzar linguagens artísticas diferentes dentro de um álbum de figurinhas é o que torna o recurso tecnicamente sofisticado e pedagogicamente potente. No cotidiano escolar, a riqueza de detalhes e as conexões estéticas propostas pelo autor funcionaram como um catalisador de debates ricos e espontâneos. A teoria literária, tantas vezes encarada como abstrata ou distante pelos estudantes da Educação Básica, ganhou materialidade e frescor, forçando-me a reestruturar minhas estratégias de ensino para acompanhar o ritmo investigativo e entusiasmado que o manuseio do álbum despertou na turma.

É fundamental compreender, contudo, a linha que conecta o papel do docente aplicador à genialidade da autoria do recurso. Embora eu tenha implementado o álbum com pleno sucesso, tornando-me o agente essencial que dá vida e movimento ao material através de diversos trabalhos inovadores em sala de aula, a propriedade intelectual e o design pedagógico original pertencem estritamente a Schueroff. Foi a sensibilidade e o rigor técnico desse pesquisador que permitiram a criação de uma base sólida, desenhada por quem conhece detalhadamente as reais dificuldades e os desafios diários da Educação Básica brasileira.

Essa engenharia conceitual prévia foi o solo fértil que permitiu ao meu trabalho docente florescer com segurança e criatividade. Ao disponibilizar para os estudantes um suporte que consegue ser, simultaneamente, um objeto de desejo lúdico e uma fonte de consulta acadêmica inteiramente confiável, o projeto eleva o nível da prática pedagógica

no chão da escola. Os alunos não estavam apenas brincando de colecionar; eles estavam manuseando um produto de intensa dedicação intelectual, o que chancelou a qualidade das atividades complementares, dos debates e das produções textuais que desenvolvi a partir dele.

Em suma, utilizar o recurso projetado pelo Professor Alencar Schueroff é escolher trabalhar na fronteira da inovação e da excelência acadêmica. A estrutura minuciosa do álbum é o reflexo nítido de décadas de dedicação dele ao ensino e à pesquisa literária, servindo como uma ponte altamente eficiente entre o conhecimento complexo e o interesse do estudante contemporâneo. Ao conduzir essa experimentação e, justamente, dar os devidos créditos ao seu autor, reforço não apenas o sucesso da minha própria prática em sala de aula, mas também a importância crucial da pesquisa científica aplicada à educação e a urgente valorização de mestres que dedicam suas carreiras a revolucionar o modo como aprendemos nossa cultura.

Diante do exposto, conclui-se que a prática "Álbum de Figurinhas da Literatura" transcende a mera estratégia didática, configurando-se como uma abordagem pedagógica inovadora capaz de ressignificar o ensino de literatura. Ao integrar ludicidade, interação social e construção ativa do conhecimento, a proposta promove uma aprendizagem significativa e duradoura. Dá oportunidades de empreender diversas táticas e dinâmicas pela grandeza da ideia.

Conforme destaca Antoine Compagnon (2009), "a literatura nos ensina a compreender o outro e a nós mesmos", reforçando a importância de metodologias que ampliem o acesso e o interesse por essa área do conhecimento.

Assim, recomenda-se a ampliação e adaptação dessa prática em diferentes contextos educacionais, bem como sua integração com tecnologias digitais, potencializando seus impactos. Em um cenário educacional marcado por transformações constantes, iniciativas como esta reafirmam o papel da escola como espaço de inovação, criticidade e formação humana.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo.** Tradução de Eduardo Rieche. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** Porto Alegre: Penso, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EIXO 03

MÃE NATUREZA: QUESTÕES POLÍTICAS E SOCIAIS NAS LEITURAS DAS TOADAS DE BOI-BUMBÁ CAPRICHOSO E GARANTIDO

Maria Auxiliadora Ferreira da Costa[1]
Edgar Silva Prestes[2]
Lukas Reis de Oliveira[3]

RESUMO

Mãe Natureza: questões políticas e sociais nas leituras das Toadas de Boi-Bumbá Caprichoso e Garantido, foi um projeto voltado para o estudo das toadas dos Bois-Bumbás de Parintins, Caprichoso e Garantido e teve como tema questões direcionadas para a preservação da floresta, do nativo em seu habitat, das mazelas sociais, usurpações de territórios, abuso de poder, silenciamentos e insurreições. Este projeto foi direcionado para dois gêneros: a resenha crítica e construção de Booktube, colocando em evidência o protagonismo dos alunos de Terceira série, turma 04, do turno vespertino da Escola Estadual Dom Gino Malvestio, com a ideia de reforçar o conhecimento destes gêneros textuais e enriquecimento da leitura voltada para a poesia, para a canção do gênero toada, e entender a importância da Amazônia, da biodiversidade e de mundo, assim como o melhoramento da escrita e de se perceber protagonistas de suas histórias, enquanto seres sociais. A produção da resenha foi dividida em dois momentos: através da escrita e a visual. Os alunos aumentaram a habilidade de escrevê-la e de transformá-la em vídeo, como Booktuber e desta forma, não somente desenvolveram o lado crítico, artístico, mas de conhecimento da Terra Mãe que os acolhe.

Palavras-chave: Mãe Natureza; resenha crítica; Toada de Boi-bumbá; Booktuber; Parintins.

ABSTRACT

Madre Naturaleza: Cuestiones Políticas y Sociales en las Lecturas de las Canciones Caprichoso y Garantido Boi-Bumbá fue un proyecto enfocado en el estudio de las canciones de los grupos Caprichoso y Garantido Boi-Bumbá de Parintins. El tema abordó cuestiones relacionadas con la conservación de los bosques, la población nativa en su hábitat, los males sociales, la usurpación territorial, el abuso de poder, el silenciamiento y las insurrecciones. Este proyecto empleó dos géneros: reseñas críticas y creación de Booktube, destacando el protagonismo de los estudiantes de tercer año, clase 04, turno de tarde, de la Escuela Estatal Dom Gino Malvestio. El objetivo fue reforzar su conocimiento de estos géneros textuales y enriquecer su lectura enfocada en la poesía y el género de la canción, comprendiendo la importancia de la Amazonia, la biodiversidad y el mundo, así como mejorar su escritura y fomentar un sentido de agencia como protagonistas de sus propias historias, como seres sociales. La producción de la reseña se dividió en dos partes: escrita y visual. Los alumnos mejoraron su capacidad para escribir y transformar sus escritos en videos, convirtiéndose en Booktubers, y de esta forma, no solo desarrollaron sus habilidades críticas y artísticas, sino también su conocimiento de la Madre Tierra que los acoge.

Keywords: Madre Naturaleza; reseña crítica; canción de Boi-bumbá; Booktuber; Parintins.

[1] Mestra em Letras: Estudos Literários, pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM; graduada em Letras, pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Professora de Ensino Médio da Secretaria de Educação e Desportos - SEDUC. E-mail: mauxfcosta@hotmail.com

[2] Aluno egresso da Escola Estadual Dom Gino Malvestio. Participou do PCE/2025 como Bolsista Cientista Junior.

[3] Aluno egresso da Escola Estadual Dom Gino Malvestio. Participou do PCE/2025 como Bolsista Cientista Junior.

1 INTRODUÇÃO

A partir do projeto Mãe Natureza: questões políticas e sociais na leitura das toadas de Boi-Bumbá Caprichoso e Garantido, contemplado pelo PCE/AM, buscou-se aprimorar o conhecimento da escrita dos alunos, o entendimento dos efeitos de sentido, da autoria e valorização do gênero musical toada de Boi-Bumbá, assim como o trabalho com a mídia a partir do Booktube. Com o objetivo de desenvolver o gênero resenha crítica com as toadas de Boi-Bumbá Caprichoso e Garantido e expô-la no formato do gênero visual Booktube, a partir de pesquisas, leitura, escrita e vídeo, direcionadas para alunos da 3ª Série, turma 04 do turno vespertino do Ensino Médio da Escola Estadual Dom Gino Malvestio. Ao pensar na toada de Boi-Bumbá como objeto de estudo, pensou-se no cotidiano destes docentes, pois as letras falam de uma realidade muito próxima de seus contextos vivenciados. Ao falar da toada, pensa-se na terra dos cancioneiros e suas cantigas, seus trovadores, menestréis que se remontam aos séculos medievais da Península Ibérica e que foram ganhando formatos específicos a partir do momento das migrações destes povos. A toada chegou ao Brasil a partir da colonização trazida pelos imigrantes e ganhou notoriedade na costa litorânea do Nordeste, Sudeste, e posteriormente, nas demais reigões. Os nordestinos a trouxeram para a Amazônia. Na toada de Boi-Bumbá, de Parintins, a ênfase antes direcionada para o auto do boi, voltou-se para temáticas voltadas para a natureza, de cunho indígena, afro-brasileiro, o caboclo amazônida e suas mazelas sociais. Barbosa (2024), representa muito bem na toada Hutukara Yanomami Um canto para Davi Kopenawa, o lamento de um povo originário que compõe o Brasil e está sendo dizimado pela ambição de donos de garimpos que comandam milícias de extermínio. Nesta toada, o lamento é pujante e, de certa forma, reforça a crítica social em relação ao sofrimento dos Yanomami.

Hutukara Yanomami Um Canto Para Davi Kopenawa
Yanomami eu sou
E tudo o que sou
E ninguém poderá calar
A minha voz Yanomami sem nome
Eu vivo a fome
Na terra-floresta terminal
Xapiripês no canto
Reahú em prantos
Na xawara desse ouro canibal
Para Yanomami
Hutukara é nossa aldeia
Para Yanomami, Hutukara é nossa terra-mãe
Meus dias estão chegando ao fim
Eu e meu curumim
Omama se eu te esquecer
Não te esqueças de mim
Eu ouço a tua voz
Não deixarei o céu cair
Eu sinto a tua dor
E não te deixarei jamais
Yanomami, Yanomami,
Yanomami, Yanomami

Observando a outra vertente da miscigenação brasileira, vê-se em Boi de Negro, a história cantada, a partir da composição de Nascimento [Et.al.] (2018), o legado histórico, cultural e social que fortaleceu o DNA do povo brasileiro.

Boi de Negro
Afro-brasileiro vindo de além-mar
Desembarcou nas senzalas do Brasil colonial
Cultura africana transfigurada em mitos
Das lendas e histórias se fez o bumba-meu-boi
Ginga, boi
De Zulu a Zumbi
Gira, boi Afro-parintintin
Resistência de um povo Brasil
Maracá, pandeirão, tamborinho
Meu tambor é de fogo, é de onça
Que dança o miolo debaixo do mito popular
Yorubá, Ijexá
É zambumba, boi-bumbá
Bumba-meu-boi, sangue África
Na minha dança e na minha festa
É o saber ancestral nascido de ventre África
Parido, plantado, roubado e negado
É o canto, é brado, manifesto
Que tremula o tambor
E pulsa, regando esse chão
É a festa de Cabanos
De terreiro, rua e quintal
É arte, luta, resistência e revolução
Boi de santo, boi de negro
Boi de Cid, brasileiro
O batuque, o gingado
Cantoria, Pai Francisco
Gazumbá, Catirina

A força da ancestralidade está visível na letra desta toada, na qual não está pautada apenas a cultura do povo afro, mas a resistência, resiliência de um povo que, sequestrado da África, foi obrigado a seguir a um regime de escravidão, e consequentemente, seus descendentes, por mais de dois séculos. Quando se pensa na preservação, as toadas tomam proporções gigantescas, pois elas tornam-se gritos de alerta contra os abusos presenciados contra a natureza. Na composição de Medeiros e Aguiar, "A vida depende da vida", percebe-se o apelo à preservação.

A Vida Depende Da Vida
Não deixe o meu rio secar
Agonizar e morrer
O que será deste mundo
Se o rio e a mata desaparecer
Não eu não vou devastar
Meu filho precisa crescer
A Vida Depende da Vida

Pra sobreviver
Cadê pau pra canoa... Não tem
Nem madeira pro meu Tapiri
A paca, o tatu e a cutia fugiram daqui
Tem fumaça no ar, tá queimando meu chão
É preciso parar
Com tanta destruição
O homem perdeu o juízo
Mas não a razão
Cadê peixe na mesa... Não tem
nem farinha pro meu curumim
A vida defendo com a vida
E não saio daqui

A natureza precisa ser preservada para que a humanidade possa desfrutar de seus benefícios em uma relação de equilíbrio, paz e harmonia. Nessa perspectiva ecológica, a composição, o canto e a apresentação da toada possibilitam articular a temática ambiental ao estudo das linguagens e da literatura, contribuindo para o aprimoramento da escrita dos alunos, para a compreensão dos efeitos de sentido e para o reconhecimento da autoria e da valorização do gênero musical. Nesse contexto, Pertele (2018, p. 10) evidencia a evolução da escrita e sua importância desde os primeiros momentos de registro.

> [...] para superar os desafios do uso do lúdico na educação, é necessário planejamento e criatividade por parte dos professores. Eles podem utilizar diferentes estratégias, como jogos educativos e atividades práticas relacionadas aos conteúdos curriculares. Essas estratégias permitem que os alunos aprendam de forma lúdica e interativa, promovendo o engajamento e a motivação.

As resenhas do passado narravam histórias e, no decorrer de suas evoluções, foram transformadas em gêneros textuais que aguçam a capacidade escrita e de interpretação trabalhadas na escola. O aluno resenhista precisa conhecer a sua estrutura, perceber a fonte bibliográfica de quem escreve o texto, precisa ter a capacidade da escritura, trabalhar o resumo e desenvolver uma crítica sobre ele.

O projeto direcionou-se para o dialogismo de Bakhtin, na percepção de que os textos dialogam entre si; Stam (1992, p. 17), relembra que "o eu necessita da colaboração de outros para poder definir-se e ser "autor" de si mesmo". E, no ato de resenhar, essa sintonia precisa estar presente, pois o resenhista irá dialogar com a obra, irá perceber o autor e assim levantar argumentos que sustentem a sua crítica em relação ao lido, ao visto e percebido. Lugarinho (2013, p. 55) diz que "a linguagem da crítica funciona como uma metalinguagem que permite a comparação entre o texto e a nova interpretação – compreendendo o texto como sendo dotado de uma História em que estão presentes, também, as suas interpretações". Desta forma, para falar do texto em si, depreende-se de uma interpretação observando a sua trajetória e o contexto vivenciado por ambos no ato de resenhar.

Ao trazer a toada de Boi-Bumbá para o âmbito da resenha, buscou-se não somente a valorização deste novo gênero musical da região Norte, mas revisitar a fala regional de povos, muitas vezes, invisíveis. Quando a letra é adaptada para ser cantada, como é o caso

da toada, Pinto, (2029, p. 167), enfatiza que "letra-poema está na qualidade intrínseca de um poema". Muitos poemas que fazem parte dos mais variados estilos literários foram adequados à musicalidade e, ainda hoje, fazem parte da música popular brasileira. Bakhtin (2014, p. 37) ressalta que a linguagem "é extraordinariamente importante. Por um lado, ela está diretamente vinculada aos processos de produção e, por outro lado diz respeito às esferas das diversas ideologias especializadas e formalizadas". A leitura precisa se fazer presente como uma prática de percepção das ideologias nem sempre visíveis no texto. A escrita transforma-se numa ferramenta muito forte para o desenvolvimento da aprendizagem, principalmente, quando vem respaldada pelo conhecido crítico colocado em pauta. Ayres, Pereira e Azevedo (2024, p. 151) destacam esse novo gênero, criado pelas redes virtuais: "acreditamos que o trabalho com o Booktube na escola pode contribuir para o ensino de literatura e para o desenvolvimento do letramento literário, tornando o trabalho com obras literárias mais atrativo dentro do contexto das TDIC, no qual os estudantes geralmente estão inseridos". Assim, utilizando-se destes gêneros textuais e visuais, os alunos desenvolveram as atividades aprendidas, transformando-as em práticas exitosas para a melhoria de suas aprendizagens.

A Teoria Sendo Colocada em Prática

Com a participação efetiva dos bolsistas cientistas juniores e sob a orientação da professora coordenadora do projeto, foi feito o levantamento bibliográfico e fichamentos sobre questões voltadas ao gênero narrativo, o discurso, toadas de Boi-Bumbá, resenhas, e sobre Booktube. De posse desse conhecimento, foram executadas oficinas em sala de aula com a participação dos demais alunos para que fossem elaboradas as resenhas. A montagem do passo a passo da estrutura da resenha foi orientada pela professora.

FIGURA 1

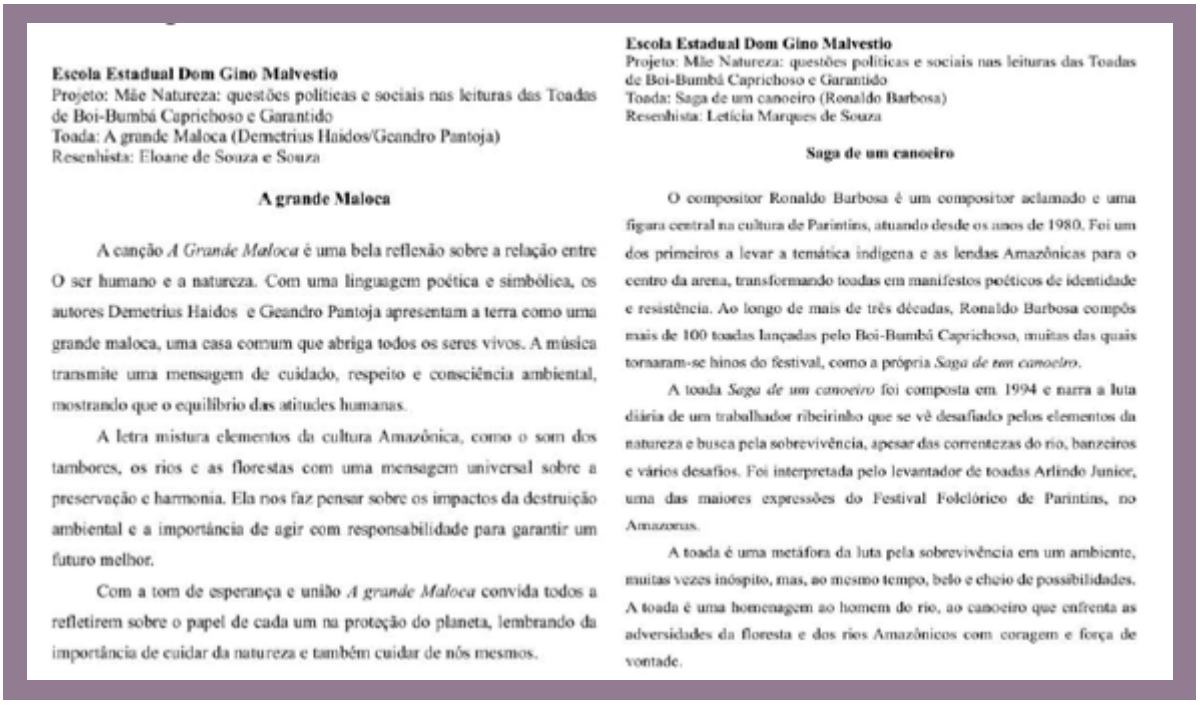
Bolsistas Cientistas Juniores - PCE/2025.



Fonte: Acervo fotográfico de Maria Auxiliadora Ferreira da Costa.

FIGURA 2

Resenhas sobre as Toadas de Boi-Bumbá — PCE/2025.



Escola Estadual Dom Gino Malvestio
Projeto: Mãe Natureza: questões políticas e sociais nas leituras das Toadas de Boi-Bumbá Caprichoso e Garantido
Toada: A grande Maloca (Demetrius Haidos/Geandro Pantoja)
Resenhista: Eloane de Souza e Souza

A grande Maloca

A canção *A Grande Maloca* é uma bela reflexão sobre a relação entre O ser humano e a natureza. Com uma linguagem poética e simbólica, os autores Demetrius Haidos e Geandro Pantoja apresentam a terra como uma grande maloca, uma casa comum que abriga todos os seres vivos. A música transmite uma mensagem de cuidado, respeito e consciência ambiental, mostrando que o equilíbrio das atitudes humanas.

A letra mistura elementos da cultura Amazônica, como o som dos tambores, os rios e as florestas com uma mensagem universal sobre a preservação e harmonia. Ela nos faz pensar sobre os impactos da destruição ambiental e a importância de agir com responsabilidade para garantir um futuro melhor.

Com a tom de esperança e união *A grande Maloca* convida todos a refletirem sobre o papel de cada um na proteção do planeta, lembrando da importância de cuidar da natureza e também cuidar de nós mesmos.

Escola Estadual Dom Gino Malvestio
Projeto: Mãe Natureza: questões políticas e sociais nas leituras das Toadas de Boi-Bumbá Caprichoso e Garantido
Toada: Saga de um canoeiro (Ronaldo Barbosa)
Resenhista: Letícia Marques de Souza

Saga de um canoeiro

O compositor Ronaldo Barbosa é um compositor aclamado e uma figura central na cultura de Parintins, atuando desde os anos de 1980. Foi um dos primeiros a levar a temática indígena e as lendas Amazônicas para o centro da arena, transformando toadas em manifestos poéticos de identidade e resistência. Ao longo de mais de três décadas, Ronaldo Barbosa compôs mais de 100 toadas lançadas pelo Boi-Bumbá Caprichoso, muitas das quais tornaram-se hinos do festival, como a própria *Saga de um canoeiro*.

A toada *Saga de um canoeiro* foi composta em 1994 e narra a luta diária de um trabalhador ribeirinho que se vê desafiado pelos elementos da natureza e busca pela sobrevivência, apesar das correntezas do rio, banzeiros e vários desafios. Foi interpretada pelo levantador de toadas Arlindo Junior, uma das maiores expressões do Festival Folclórico de Parintins, no Amazonas.

A toada é uma metáfora da luta pela sobrevivência em um ambiente, muitas vezes inóspito, mas, ao mesmo tempo, belo e cheio de possibilidades. A toada é uma homenagem ao homem do rio, ao canoeiro que enfrenta as adversidades da floresta e dos rios Amazônicos com coragem e força de vontade.

Fonte: Acervo de Maria Auxiliadora Ferreira da Costa.

FIGURA 3
Booktuber das Toadas de Boi-Bumbá — PCE/2025.



Fonte: Acervo fotográfico de Maria Auxiliadora Ferreira da Costa.

Como produto final, os vídeos foram apresentados na escola, com a presença do coordenador do Projeto PCE de Parintins, o senhor André dos Santos Menezes e, da comunidade escolar, o projeto foi apresentado na IV Feira de Conhecimento Científico — PCE/2025, na cidade de Parintins - AM.

Apesar do trabalho executado de forma satisfatória, foram percebidas dificuldades encontradas que dizem respeito à leitura e produção textual dos alunos. Uma parte significativa tem preguiça de ler, outra, não sabe ler, apesar de saber decodificar os códigos linguísticos. As leituras ligeiras das redes sociais estão anulando o hábito de uma leitura mais profunda e não superficial, como se vê nos dias atuais. E sem uma leitura mais consistente, o aluno não consegue produzir a partir de suas ideias. A procura pelo ChatGPT é uma realidade que os direciona para a cópia e não para a pesquisa, o que poderia lhes proporcionar as marcas de autoria.

2 CONCLUSÃO

Benjamin (2018, p.21) enfatiza que a essência-de-linguagem do ser humano é a sua língua. Ou seja: o ser humano comunica a sua própria essência espiritual na sua língua. Mas a língua dos humanos fala por palavras. Essa comunicação é espiritual e, por si só, percebemos a beleza do ato na aprendizagem. O insigt resplandece no brilho dos olhos, na fala empolgada de quem se vê luz. Apesar das dificuldades encontradas em relação ao conhecimento trazido na bagagem intelectual dos alunos (leitura, escrita e interpretação textual) no início do projeto, eles, à sua maneira, foram percebendo a importância da aprendizagem dos gêneros estudados e corresponderam satisfatoriamente ao que havia sido proposto. A produção escrita foi bem fundamentada a partir das leituras pesquisadas. Ao perceberem o dialogismo, a polifonia existente nas obras estudadas, compararam com os seus cotidianos, seus lugares de fala e se perceberam nestes espaços, em algumas situações.

A empolgação na construção dos vídeos fechou o projeto. As dificuldades enfrentadas pelos professores de Ensino Médio são, justamente, a falta de leitura e letramento funcional de seus alunos, daí é de suma importância social encontrar mecanismos para combater essa situação e fazer com que estes alunos percebam a importância de desenvolver o raciocínio nas mais variadas leituras e aprendizagens para ter um domínio crítico do lido, do contexto vivenciado. Morin (2011, p. 28), enfoca que "as ideias existem pelo homem e para ele, mas o homem existe também pelas ideias e para elas. Somente podemos utilizá-las apropriadamente se soubermos também servi-las". As teorias existem por conta das ideias de homens e mulheres, mas para chegar a esse patamar, houve um processo de aprendizagem que os levou a isso. Os primeiros passos são dados na escola a partir da leitura, escrita e interpretação, relevantes para o desenvolvimento psíquico e social dos alunos.

Desta forma, quando se traz para a sala de aula realidades visíveis, a aprendizagem acontece fluida, satisfatória, sem pressão e, assim, ficou a ideia de que possíveis leitores/escritores desta turma irão poder desenvolver com mais desenvoltura suas práticas no decorrer de suas vidas, quer na faculdade, quer no mercado de trabalho ou apenas pelo prazer que ler e escrever, numa prerrogativa do ser humano. A linguagem, nos seus mais variados campos, é social, não importa se é falada, escrita, visual, o importante é a comunicação que representa, e que faz cada um, neste processo, reconhecer a si e aos seus pares.

REFERÊNCIAS

AYRES, Dayana Junqueira; PEREIRA, Márcia Helena de Melo; AZEVEDO, Ana Claudia Oliveira. **Booktube: um gênero em três letramentos (digital, literário e oral).** Revista (Con)Textos Linguísticos, Vitória, v. 18, n. 41, 2024.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem.** Prefácio Roman Jakobson. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16º Ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARBOSA, Ronaldo. **Hutukara Yanomami — Um canto para Davi Kopenawa.** Álbum digital do Boi-Bumbá Caprichoso - Um brado de um povo Guerreiro. Faixa 9, 2024.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura.** 8º ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

LUGARINHO, Mário César. **Uma Nau que me carrega: rotas da literariedade em Língua Portuguesa.** Manaus: UEA edições, 2013.

MEDEIROS, Tony; AGUIAR, Magno. **A vida depende da vida.** Álbum do Boi Garantido — Mito, cultura e Arte, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Joanne Sawya. São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO, Ralrison [Et.al.]. **Boi de Negro.** Álbum do Boi-Bumbá Caprichoso — Sabedoria popular: uma revolução ancestral, 2018.

PETERLE, Tatiana Gomes dos Santos. **Letramentos e alfabetização.** [et al.]. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2018.

PINTO, Zemaria. **O texto nu — Teoria da Literatura: gênese, conceitos, aplicação.** Manaus: Editora Valer, 2009.

STAM, Robert; JAHN, Heloisa. **Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa.** Editora Ática SA, 1992.

EIXO 03

TRIBUNAL DE JUSTIÇA: ARGUMENTOS EM PAUTA

Adriano Farias da Silva[1]

RESUMO

Este relato de prática descreve a implementação do projeto "Tribunal de Justiça: Argumentos em Pauta", desenvolvido com o intuito de promover o aprimoramento das habilidades de leitura crítica, argumentação e comunicação oral dos estudantes. Fundamentado em abordagens de aprendizagem ativa e no desenvolvimento do pensamento crítico, o projeto partiu da análise de casos policiais fictícios como estratégia didática para engajar os discentes em situações-problema complexas. A metodologia foi organizada em quatro etapas: imersão nos casos, análise de evidências, construção de argumentos e apresentação em formato de tribunal simulado. Durante o processo, os estudantes trabalharam em grupos, analisaram pistas, formularam hipóteses e defenderam suas conclusões com base em evidências. Os resultados evidenciaram avanços significativos na interpretação de textos, na organização lógica do pensamento e na capacidade argumentativa, além de maior desenvoltura na oralidade e fortalecimento do trabalho colaborativo. Conclui-se que a utilização de metodologias investigativas e contextualizadas contribui de forma eficaz para o desenvolvimento de competências essenciais, tornando o processo de aprendizagem mais significativo, dinâmico e participativo.

Palavras-chave: Leitura Crítica; Argumentação; Pensamento Crítico; Aprendizagem Ativa; Oratória.

ABSTRACT

This practice report describes the implementation of the project "Court of Justice: Arguments on the Agenda", aimed at developing students' critical reading, argumentation, and oral communication skills. Based on active learning approaches and critical thinking development, the project used fictional criminal cases as a teaching strategy to engage students in complex problem-solving situations. The methodology was structured into four stages: immersion in the cases, evidence analysis, argument construction, and presentation in a simulated court format. Throughout the process, students worked in groups, analyzed clues, formulated hypotheses, and defended their conclusions using evidence. The results showed significant improvement in text interpretation, logical reasoning, and argumentative skills, as well as greater confidence in oral communication and strengthened teamwork. It is concluded that investigative and contextualized methodologies effectively contribute to the development of essential competencies, making learning more meaningful, dynamic, and participatory.

Keywords: Critical Reading; Argumentation; Critical Thinking; Active Learning; Oratory.

[1] Docente e pesquisador na área de Linguagens e Literaturas, especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Suas Literaturas pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: adriano.silva@prof.am.gov.br.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta um relato de prática pedagógica centrado no desenvolvimento de competências de leitura crítica, argumentação e oralidade por meio da simulação de um tribunal investigativo. Em um contexto educacional marcado pela necessidade de superação de práticas tradicionais e transmissivas, torna-se essencial adotar metodologias que promovam o protagonismo discente e a construção ativa do conhecimento.

Nesse sentido, o projeto "Tribunal de Justiça: Argumentos em Pauta" foi concebido como estratégia para engajar os estudantes na análise de situações complexas, incentivando a construção de conhecimentos de forma colaborativa e reflexiva. Tal perspectiva encontra respaldo na teoria sociocultural da aprendizagem, segundo a qual o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social e da mediação simbólica (Vygotsky, 1991).

Além disso, a proposta dialoga com o pensamento complexo, que defende a necessidade de integrar diferentes saberes para compreender fenômenos multifacetados (Morin, 2000). Ao trabalhar com casos investigativos, os estudantes são instigados a mobilizar múltiplas competências — linguísticas, cognitivas e socioemocionais —, o que contribui para uma formação mais integral.

A argumentação, elemento central da proposta, também se fundamenta em princípios clássicos da retórica, nos quais a construção do discurso eficaz depende da articulação entre razão, credibilidade e emoção (Aristóteles, 2005). Assim, a prática proposta busca desenvolver não apenas a capacidade de interpretar informações, mas também de posicionar-se criticamente diante delas, condição indispensável para o exercício da cidadania.

Dessa forma, a utilização de casos fictícios possibilita a criação de um ambiente investigativo no qual os estudantes podem analisar evidências, levantar hipóteses e sustentar argumentos de maneira estruturada, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

O Tribunal de Justiça como Eixo Interdisciplinar da Aprendizagem Ativa

O projeto "Tribunal de Justiça: Argumentos em Pauta" foi concebido como uma estratégia pedagógica robusta para engajar os estudantes na análise de situações complexas, incentivando a construção de conhecimentos de forma colaborativa e reflexiva. Longe de se limitar às fronteiras tradicionais das aulas de Língua Portuguesa, essa proposta nasce da oportunidade de realizar um trabalho grandioso no espaço escolar. Ao simular a estrutura de um julgamento real, os estudantes deixam o papel de espectadores passivos e assumem o protagonismo de uma dinâmica que exige investigação profunda, tomada de decisões éticas e rigor metodológico na construção do pensamento crítico. Ao perceber e agir sobre a oportunidade de conectar tantas áreas do saber, a escola passa a oferecer uma aprendizagem significativa e viva, consolidando o que Morin (2000) aponta como a necessidade de situar os dados em seu contexto para que de fato adquiram sentido, superando a fragmentação do ensino.

Essa perspectiva encontra respaldo direto na teoria sociocultural da aprendizagem, segundo a qual o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social. No contexto do tribunal simulado, a sala de aula se transforma em uma zona de

desenvolvimento proximal coletiva, onde o significado das leis, dos direitos e dos deveres é negociado ativamente entre os pares. O debate e a argumentação jurídica funcionam como as ferramentas simbólicas essenciais que medeiam a compreensão dos alunos sobre conflitos sociais, forçando-os a organizar o pensamento de forma lógica para defender pontos de vista complexos diante de um público real.

Conforme Freire (1987), o ato educativo deve ser uma prática eminentemente problematizadora, na qual os sujeitos utilizam o diálogo e a leitura crítica da realidade circundante para se conscientizarem e intervir ativamente em suas estruturas sociais.

O grande diferencial dessa experimentação reside no fato de que o projeto se expande para além da análise puramente textual ou gramatical, configurando-se como um guarda-chuva para um projeto escolar muito maior. A Língua Portuguesa entra com o suporte técnico essencial — o desenvolvimento da oratória, a estrutura do texto dissertativo-argumentativo, o uso dos operadores discursivos e das técnicas de persuasão —, mas a temática dos julgamentos exige uma imersão profunda em dilemas que tocam diretamente os componentes curriculares de Ciências Humanas, como a História e a Filosofia.

> "A retórica é útil porque a verdade e a justiça são por natureza mais fortes que os seus contrários [...]. Além disso, em relação a certos públicos, nem mesmo se possuíssemos a ciência mais exata seria fácil comunicá-la por meio de discursos baseados nela; pois o discurso científico pertence ao âmbito do ensino, o que aqui é impossível." (Aristóteles, 2005, p. 49).

Dessa forma, a proposta estabelece um diálogo vivo e orgânico com disciplinas como a Sociologia, ao debater a estrutura das leis e o funcionamento das instituições democráticas, e a Filosofia, ao revisitar discussões profundas sobre ética, moral e o conceito mutável de justiça ao longo dos séculos. Os casos levados a julgamento podem, inclusive, abraçar áreas como a Biologia e a Geografia, ao simularem tribunais ambientais que analisam o impacto ecológico de grandes indústrias, ou a História, ao colocarem personagens históricos e suas ações em xeque à luz dos direitos humanos contemporâneos. Essa costura interdisciplinar confere uma densidade intelectual extraordinária ao projeto.

Para a necessidade de o aluno investigar laudos e cruzar dados reais (Biologia/Química/Matemática) para solucionar os problemas do tribunal, as obras de John Dewey e Jerome Bruner chancelam a experiência investigativa. "Toda autêntica educação acontece por meio da experiência." (Dewey, 1938, p. 25).

> "O ensino de matérias científicas na escola não deve ser uma mera exposição de resultados, mas sim a introdução do estudante no processo de descoberta e no método de investigação científica." (Bruner, 1961, p. 14).

Sob essa ótica integrada, o "Tribunal de Justiça" dinamiza o cotidiano escolar ao mostrar aos estudantes a aplicação prática e integrada de saberes que, normalmente, são fragmentados em grades horárias rígidas. Para construir uma tese de acusação ou defesa, o aluno percebe que a competência linguística é indissociável do contexto histórico e do dado científico. O projeto funciona, portanto, como um catalisador de

habilidades essenciais para o século XXI, estimulando a empatia ao obrigar o estudante a defender perspectivas diferentes das suas, a resiliência sob pressão e o trabalho de pesquisa em equipe.

Assim, a execução de "Argumentos em Pauta" consolida um modelo de educação integral e conectada com as complexidades do mundo real. Ao transformar a argumentação jurídica em uma arena de intersecção de múltiplas disciplinas, o ambiente escolar cumpre seu papel mais nobre: o de formar cidadãos conscientes, capazes de usar a palavra como instrumento de mediação e de justiça social. É um trabalho de fôlego que não apenas enriquece o currículo, mas deixa um legado duradouro na formação crítica, intelectual e humana de cada participante envolvido na jornada.

Sob a perspectiva sociocultural de Vygotsky (1991), as funções psicológicas superiores, como o pensamento abstrato e a argumentação lógica, são desenvolvidas a partir de interações sociais mediadas por sistemas simbólicos, sendo a linguagem o principal instrumento de reorganização interna do sujeito.

A retenção de conhecimentos complexos torna-se duradoura à medida que as novas informações encontram ancoragem em conceitos previamente estruturados e significativos para o aluno (Ausubel, 2003), algo materializado quando os eixos científicos se encontram na arena do tribunal escolar.

A implementação do projeto “Tribunal de Justiça: Argumentos em Pauta” consolidou-se como um marco pedagógico no espaço escolar, desenhado especificamente com o intuito de promover o aprimoramento das habilidades de leitura crítica, argumentação e comunicação oral dos estudantes. Ao converter a sala de aula em uma arena jurídica simulada, a proposta pedagógica rompeu com a passividade do ensino tradicional. Os discentes foram desafiados a assumir papéis de advogados, promotores, juízes e jurados, exigindo deles um mergulho profundo na análise de casos complexos e dilemas sociais que demandavam uma postura investigativa rigorosa antes de qualquer tomada de posicionamento.

O coração metodológico do projeto residiu na meticulosa arquitetura dos argumentos. Para além de simplesmente expressar opiniões, os estudantes aprenderam a estruturar o pensamento de forma lógica, sequencial e fundamentada, compreendendo que a eficácia do discurso jurídico depende da solidez de suas bases de sustentação. Sob a mediação docente, a turma foi introduzida ao estudo dos operadores argumentativos, das estratégias de persuasão e das falácias lógicas. Esse processo permitiu que cada equipe construísse teses consistentes, em que a apresentação de provas, a refutação de contra-argumentos e o uso de silogismos fossem articulados com precisão cirúrgica.

Nesse cenário, a leitura crítica emergiu como o primeiro e mais crucial passo da jornada. Para fundamentar suas peças de acusação ou de defesa, os alunos precisaram esmiuçar autos processuais fictícios, textos legais, notícias e artigos de opinião com um olhar profundamente analítico. Essa etapa exigiu a capacidade de ler nas entrelinhas, identificar contradições, separar fatos de interpretações e avaliar a fidedignidade das fontes de informação. A leitura, portanto, deixou de ser uma atividade mecânica de decodificação e passou a ser encarada como uma ferramenta de poder intelectual e busca pela verdade.

Paralelamente, a comunicação oral foi intensamente estimulada durante as sessões de julgamento, transformando a fluidez verbal e a postura corporal em extensões diretas do raciocínio lógico. Falar em público, sob a pressão de um tempo preestabelecido e diante de uma banca examinadora atenta, forçou os estudantes a dominarem o ritmo da fala, a entonação da voz e o uso de pausas estratégicas para gerar impacto emotivo

e racional. A prática constante do debate oral refinou a capacidade de improvisação assertiva, ensinando os jovens a reagirem a questionamentos inesperados da parte adversária com elegância, clareza e respeito mútuo.

A arquitetura argumentativa desenvolvida no projeto também fomentou um profundo exercício de empatia e flexibilidade cognitiva. Ao serem sorteados para defender posições que contrariavam muitas vezes suas convicções pessoais, os estudantes foram obrigados a se colocarem no lugar do outro e a compreenderem a lógica interna de perspectivas divergentes. Essa descentração do próprio "eu" foi fundamental para que percebessem e que os conflitos humanos são multifacetados e que a construção de soluções justas exige a capacidade de ouvir atentamente, analisar cenários por múltiplos ângulos e contra-argumentar com base em fatos e direitos, nunca em ataques pessoais.

Assim sendo, o projeto “Tribunal de Justiça: Argumentos em Pauta” entregou um resultado que ultrapassou os limites da avaliação de conteúdo programático, consolidando uma verdadeira tecnologia educacional focada na formação cidadã. Ao conectar o rigor da leitura crítica, o refinamento da oralidade e a engenharia da arquitetura dos argumentos, a vivência prática preparou os estudantes para os desafios intelectuais e comunicativos do século XXI. Os jovens saíram da experiência cientes de que a palavra, quando bem estruturada e eticamente empenhada, é o instrumento mais poderoso para a mediação de conflitos, a defesa de direitos e a promoção da justiça social.

O projeto “Tribunal de Justiça: Argumentos em Pauta” revelou-se um terreno fértil para o desenvolvimento da oratória e do pensamento crítico, mas foi no calor dos debates que a verdadeira potência da dinâmica se manifestou. Ao mediar as primeiras sessões de julgamento simulado, percebi que o esforço dos estudantes para sustentar suas teses extrapolava os limites da análise puramente textual da Língua Portuguesa. A necessidade de compreender o contexto dos conflitos e a fundamentação das normas evidenciou que o projeto não deveria ser um esforço isolado, mas sim um catalisador para um trabalho grandioso e integrado, passível de ser ampliado por meio de um profundo envolvimento interdisciplinar.

Nessa perspectiva de expansão, a História e a Sociologia surgem como parceiras orgânicas e indispensáveis para enriquecer a bagagem dos estudantes. Ao analisar casos que envolvem direitos civis, disputas territoriais ou dilemas trabalhistas, o professor de História pode guiar a turma na compreensão de como as leis evoluíram e refletiram as tensões de diferentes épocas. Paralelamente, a Sociologia oferece o suporte teórico para que os alunos debatam a estrutura das instituições jurídicas, as desigualdades no acesso à justiça e o impacto das decisões judiciais nas minorias sociais. Juntas, essas disciplinas transformam o tribunal em um laboratório de conscientização cidadã, em que os argumentos ganham profundidade histórica e sensibilidade social.

O diálogo estende-se de forma igualmente natural à Filosofia, componente curricular que assume o papel de bússola ética do projeto. Para além do rigor técnico das leis, os estudantes são desafiados pelo professor de Filosofia a investigar os conceitos de moral, equidade e a própria definição mutável de "justiça" ao longo dos séculos. Essa parceria pedagógica permite introduzir o estudo das falácias lógicas, dos dilemas éticos utilitaristas versus deontológicos e da argumentação aristotélica. Compreender a base filosófica do direito impede que o debate se torne superficial, forçando os alunos a estruturarem uma arquitetura argumentativa refinada, pautada em valores universais e na dignidade humana.

A interdisciplinaridade alcança novos patamares de dinamismo ao incorporar as Ciências da Natureza (Biologia e Química) na formulação dos casos a serem julgados. A

simulação de um tribunal que investiga um crime ambiental — como o descarte ilegal de rejeitos químicos em um rio ou o desmatamento de uma área de preservação — exige que a equipe de acusação e a de defesa dominem dados científicos reais. Sob a orientação dos professores de Biologia e Química, os estudantes aprendem a interpretar laudos técnicos, analisar o impacto de poluentes nos ecossistemas locais e avaliar os riscos à saúde pública. Essa abordagem demonstra, na prática, que a competência linguística e a argumentação dependem diretamente da validação do dado científico e do rigor empírico.

Até mesmo a Geografia e a Matemática encontram eixos de conexão específicos e produtivos dentro dessa macroestrutura pedagógica. A Geografia subsidia os julgamentos que envolvem conflitos agrários, impactos da urbanização acelerada ou geopolítica internacional, fornecendo mapas e análises de uso do solo como evidências processuais. Já a Matemática assume uma função crucial na análise de dados e na estatística descritiva: os alunos precisam decodificar gráficos socioeconômicos, calcular probabilidades e interpretar índices financeiros para fundamentar pedidos de indenização ou demonstrar a escala de um dano coletivo. A matemática financeira e a análise de dados convertem-se, assim, em ferramentas de prova incontestáveis no tribunal escolar.

Assim sendo, a ampliação do projeto “Tribunal de Justiça: Argumentos em Pauta” por meio desse arranjo interdisciplinar ressignifica a dinâmica do espaço escolar, quebrando o engessamento das grades horárias tradicionais. Ao perceber e agir sobre a oportunidade de conectar tantas áreas do saber, a escola passa a oferecer uma aprendizagem significativa e viva, na qual o estudante compreende que o conhecimento não é fragmentado. Essa experiência grandiosa não apenas consolida as habilidades de leitura crítica e comunicação oral, mas prepara os jovens para intervir na sociedade de forma integrada, empática e intelectualmente madura, utilizando a palavra como o ponto de encontro de todas as ciências.

O trabalho consolidou-se como um divisor de águas no espaço escolar, atuando muito além da absorção de conteúdos curriculares. Ao converter a sala de aula em uma arena jurídica simulada, a dinâmica impôs aos estudantes o desafio de assumirem papéis de advogados, promotores e juízes. Essa imersão prática gerou uma necessidade imediata de adaptação comunicativa, desencadeando uma metamorfose profunda na forma como os jovens se expressavam. O ambiente solene do tribunal exigiu o abandono da passividade cotidiana, impulsionando uma transformação radical no vocabulário, na postura e na linguagem corporal de cada participante envolvido.

No aspecto lexical, a necessidade de sustentar teses complexas operou uma verdadeira revolução no repertório linguístico dos alunos. Gírias, repetições e expressões vagas de apoio, comuns na comunicação informal da juventude, foram naturalmente substituídas pelo formalismo e pela precisão exigidos pelo rito processual. Termos técnicos do universo jurídico e conectivos de alta coesão textual — como "outrossim", "em contrapartida", "consoante as provas" e "com base no pressuposto" — passaram a fazer parte orgânica dos discursos. Essa ampliação do vocabulário permitiu que os estudantes abandonassem o campo das opiniões superficiais e do senso comum, conferindo densidade teórica e sofisticação à arquitetura de seus argumentos.

A transformação da linguagem oral veio acompanhada de um refinamento agudo na modulação da voz e na clareza da dicção. Falar sob a rigidez de um cronômetro e diante de um júri atento forçou os estudantes a dominarem o ritmo da fala e a importância das pausas estratégicas para gerar impacto e credibilidade. A oratória, antes vista como uma barreira intimidadora, tornou-se uma ferramenta de poder intelectual; os alunos aprenderam que a eficiência de uma tese não residia no aumento do volume da voz, mas

sim na clareza da articulação silábica, na entonação assertiva e na capacidade de sustentar o raciocínio lógico mesmo sob a pressão imediata das réplicas da parte adversária.

Paralelamente, a linguagem corporal dos discentes passou por uma reestruturação visível durante as sessões de julgamento. Braços cruzados, mãos nos bolsos ou o ato de balançar o corpo defensivamente deram lugar a gestos intencionais e controlados que acompanhavam e reforçavam a fala. Os estudantes compreenderam na prática que o corpo também argumenta e que a incoerência entre o gesto e a palavra pode enfraquecer uma defesa. Movimentos abertos de mãos para destacar pontos cruciais, o uso do espaço físico do "plenário" com segurança e a manutenção de uma expressão facial firme e serena tornaram-se a norma nas apresentações, demonstrando uma maturidade cênica surpreendente.

A postura física, por sua vez, refletiu diretamente o ganho de autoconfiança e a apropriação do papel de liderança por parte dos jovens. Ombros alinhados, coluna ereta e o olhar fixo e seguro, direcionado aos interlocutores e avaliadores, substituíram a timidez e o recolhimento físico das apresentações de trabalhos tradicionais. Manter o contato visual com a bancada oposta durante momentos de confronto argumentativo exigiu inteligência emocional e resiliência, forçando-os a dominar o nervosismo. Essa nova presença física na tribuna não apenas conferiu solenidade ao projeto, mas fez com que os alunos enxergassem a si mesmos como agentes intelectuais capazes e respeitáveis.

Assim, a execução do projeto “Tribunal de Justiça: Argumentos em Pauta” entregou resultados que ultrapassaram as expectativas metodológicas tradicionais, consolidando uma transformação comportamental integral. Ao alinhar a sofisticação do vocabulário ao domínio da postura e à expressividade da linguagem corporal, a dinâmica ofereceu aos estudantes os pilares da comunicação de alto impacto para o século XXI. Os jovens concluíram a jornada conscientes de que a palavra, quando aliada a uma presença física ética e segura, deixa de ser mera emissão de sons e passa a ser o instrumento mais refinado para a mediação de conflitos, a liderança social e o exercício pleno da cidadania.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Retórica.** São Paulo: Edipro, 2005.

AUSUBEL, David. **Aquisição e retenção de conhecimentos.** Lisboa: Plátano, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRUNER, Jerome. **The process of education.** Cambridge: Harvard University Press, 1961.

DEWEY, John. **Experience and education.** New York: Macmillan, 1938.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, João. **Leitura e pensamento crítico na escola.** São Paulo: Editora Educacional, 2006.

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

EIXO 03

À MESA COM AS CIÊNCIAS: ALIMENTAÇÃO, CULTURA E SUSTENTABILIDADE

Rosa Mery Oliveira e Oliveira[1]
Maria de Nazaré Moreira do Nascimento[2]
Ionice Glória de Souza[3]
Antônio Lucas Barbosa Batalha[4]

RESUMO

Este trabalho apresenta o projeto interdisciplinar "À Mesa com as Ciências: Alimentação, Cultura e Sustentabilidade", desenvolvido na Escola Estadual Senador Álvaro Maia com estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. O projeto teve como objetivo explorar as relações entre conhecimento científico, cultura alimentar brasileira e sustentabilidade no ambiente escolar. Fundamentou-se nas diretrizes do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, com foco na problemática do desperdício de alimentos e seus impactos socioambientais. A metodologia envolveu atividades investigativas e práticas articuladas às áreas de Língua Portuguesa, Ciências Naturais, Arte e Matemática, incluindo a "Estação de Saberes", análise estatística do desperdício e construção de uma composteira. Os resultados evidenciaram redução do descarte de alimentos, valorização das matrizes culturais indígena, africana e europeia e fortalecimento da consciência ambiental. Conclui-se que a alimentação escolar pode constituir importante instrumento de educação ambiental, valorização cultural e cidadania.

Palavras-chave: Sustentabilidade; Educação Alimentar; Interdisciplinaridade; Desperdício; Merenda Escolar.

ABSTRACT

This paper presents the interdisciplinary project "At the Table with Science: Food, Culture, and Sustainability," developed at the Senador Álvaro Maia State School with students in grades 6 through 9 (Upper Elementary/Middle School). The project aimed to explore the relationships between scientific knowledge, Brazilian food culture, and sustainability within the school environment. It was grounded in the guidelines of the National School Feeding Program (PNAE) and the UN Sustainable Development Goals (SDGs), focusing on the issue of food waste and its socio-environmental impacts. The methodology involved investigative and practical activities integrated across the subject areas of Portuguese Language, Natural Sciences, Art, and Mathematics, including a "Knowledge Station," statistical analysis of waste, and the construction of a composting unit. The results demonstrated a reduction in food waste, an appreciation of Indigenous, African, and European cultural roots, and a strengthening of environmental awareness. It is concluded that school meals can serve as a significant tool for environmental education, cultural appreciation, and citizenship.

Keywords: Sustainability; Food Education; Interdisciplinarity; Waste; School Meals.

[1] Professora da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar – SEDUC-AM. E-mail: rosa.e.oliveira@prof.am.gov.br

[2] Professora Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar – SEDUC-AM.

[3] Professora Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar – SEDUC-AM. E-mail: ionicegloria@gmail.com

[4] Professor e Pedagogo da SEMED Barreirinha. E-mail: antoniolucas.luke77@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O projeto interdisciplinar "À Mesa com as Ciências: Alimentação, Cultura e Sustentabilidade" emergiu como uma resposta pedagógica e cidadã aos desafios contemporâneos observados no ambiente educacional da Escola Estadual Senador Álvaro Maia, localizada no município de Parintins, Amazonas. Implementado durante o segundo bimestre do ano letivo de 2025, o trabalho propôs uma reflexão profunda sobre o ato de alimentar-se, deslocando-o da esfera estritamente biológica para o centro de um debate que envolveu dimensões antropológicas, ambientais e matemáticas. A iniciativa foi direcionada aos estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e visou desconstruir a invisibilidade do percurso do alimento, desde a sua produção agrícola até o momento em que chegava ao prato do aluno, evidenciando as intrincadas redes de interdependência que sustentam a vida humana no planeta.

A justificativa desta pesquisa-ação ancorou-se na premissa de que a alimentação é, primordialmente, uma expressão robusta da identidade cultural. A formação da culinária nacional brasileira resulta de um hibridismo histórico entre as matrizes indígena, africana e europeia. No entanto, no ambiente escolar, esse patrimônio cultural frequentemente cedia espaço à desconexão e ao desperdício. A merenda escolar, regida pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) nos termos da Lei 11.947/2009, não devia ser encarada meramente como um mecanismo de saciedade temporária, mas sim como uma extensão do currículo e um espaço contínuo de aprendizagem. Estudantes bem nutridos apresentam índices expressivamente melhores de foco, retenção cognitiva e engajamento psicossocial, elementos vitais para a eficácia do ensino-aprendizagem.

A problemática que impulsionou este trabalho residiu na observação empírica de um alto índice de desperdício da merenda escolar diária. O descarte de alimentos não consumidos transcendia a perda econômica imediata; representava um severo impacto ambiental consubstanciado no desperdício de água potável, energia, força de trabalho agrícola e desgaste do solo, culminando na emissão de gases de efeito estufa em aterros sanitários.

Diante desse cenário paradoxal – em que recursos públicos e naturais eram descartados em um contexto global de insegurança alimentar –, a escola assumiu a responsabilidade de intervir. A questão central a ser respondida foi: como o engajamento interdisciplinar e a valorização das matrizes socioculturais podem mitigar o desperdício de alimentos na escola, promovendo simultaneamente o letramento científico e a cidadania ecológica?

Neste sentido, a proposta alinhou-se de maneira rigorosa aos preceitos dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). Especificamente, as ações projetadas atuaram diretamente sobre o ODS 2 (Fome Zero e Agricultura Sustentável), o ODS 3 (Saúde e Bem-Estar), o ODS 4 (Educação de Qualidade) e, crucialmente, o ODS 12 (Consumo e Produção Responsáveis).

Por meio de de uma rede integrada de saberes, envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências Naturais, Matemática e Arte, o projeto transformou os estudantes em pesquisadores de suas próprias realidades, capacitando-os a analisar nutricionalmente os insumos, calcular desperdícios diários, investigar plantas medicinais amazônicas e atuar como vetores de conscientização ambiental em suas comunidades.

Ademais, foi imperativo reconhecer que a relação dos discentes com o alimento frequentemente obedecia a uma lógica cognitiva não linear, em que influências midiáticas, pressões sociais, regionalismos e memórias afetivas se entrelaçavam de maneira

complexa e fluida. Compreender o ecossistema alimentar escolar exigiu uma abordagem pedagógica que abraçasse essa multiplicidade de fatores simultâneos, permitindo que os alunos fizessem conexões em rede entre o que consumiam, como se sentiam fisicamente e os impactos globais gerados por suas microdecisões.

Essa dinâmica multifacetada transformou a merenda de um simples evento nutricional padronizado para um momento de intensa troca analítica e social, em que a sala de aula se expandiu organicamente para o refeitório, acolhendo as diversas formas de processar e significar a realidade ao redor.

2 METODOLOGIA

O projeto foi arquitetado em fases complementares, iniciando-se por atividades teóricas e culminando em imersões práticas. O desenho curricular foi adaptado da seguinte maneira: Arte: O componente artístico assumiu o papel de resgatar e materializar a estética e a ancestralidade alimentar. Os estudantes conduziram um vasto levantamento iconográfico e cultural sobre os ingredientes e temperos basilares das três matrizes formadoras do Brasil. A metodologia prática envolveu a criação de mandalas vegetais, composições visuais com folhas prensadas, sementes nativas e galhos, além da elaboração de um painel coletivo no 6º ano, em que tintas naturais extraídas de vegetais (como urucum e açafrão) substituíram pigmentos sintéticos. Essa etapa reforçou a capacidade de simbolização dos alunos, atrelando a ecologia à sensibilidade estética.

Matemática ("Boa temática" na Cozinha): As turmas do 6º e 7º ano utilizaram a gastronomia como laboratório de raciocínio lógico-matemático. O ensino de frações ocorreu através do escalonamento de receitas culinárias tradicionais. A regra de três simples foi aplicada na gestão e distribuição de merenda para diferentes contingentes populacionais do ambiente escolar. Além disso, introduziu-se o letramento estatístico profundo: os alunos realizaram a pesagem sistemática das sobras de alimentos rejeitados (desperdício) durante o recreio matutino, transpondo esses dados para gráficos de barras e setores. As turmas também analisaram planilhas de custos, debatendo o valor financeiro do alimento desperdiçado frente ao orçamento repassado pelo FNDE/PNAE.

Ciências Naturais: O laboratório analítico e a horta escolar foram os palcos deste componente. No 6º ano, focou-se nos impactos ecológicos da cadeia produtiva, abordando a emissão de carbono, o ciclo da água na agricultura e a importância de transições agroecológicas. Estudou-se detalhadamente a bioquímica nutricional, dissecando as funções fisiológicas dos macronutrientes (proteínas, lipídios, carboidratos) e micronutrientes presentes no cardápio escolar diário. No 7º ano, os discentes realizaram um inventário etnobotânico, pesquisando e classificando plantas de interesse econômico e alimentar, com forte ênfase nas propriedades terapêuticas e medicinais da flora amazônica local. Como intervenção direta, planejou-se a construção e manejo de uma composteira orgânica, fechando o ciclo do descarte ao transformar restos de frutas e verduras em adubo rico para o jardim escolar.

Língua Portuguesa: A mobilização linguística, concentrada nas turmas do 8º ano, objetivou o refinamento da capacidade argumentativa e interpretativa. Trabalhou-se a distinção rigorosa entre fato (dados sobre fome e desperdício) e opinião, utilizando artigos científicos e reportagens. Os estudantes produziram textos dissertativo-argumentativos, relatos de experiência baseados nas entrevistas com a gestão escolar e merendeiras, e estruturaram o gênero textual 'receita' com precisão gramatical. A oralidade foi avaliada através de debates formais sobre o consumo consciente e na

apresentação dos dados das pesquisas.

Complementarmente, foram estruturadas "Ações Práticas", incluindo a Estação de Saberes, composta por ciclos de palestras com nutricionistas, agrônomos especialistas em agricultura familiar e representantes do Instituto de Proteção Ambiental do Amazonas (IPAAM). Os alunos do 9º ano protagonizaram o Dia da Merenda Consciente, espalhando intervenções textuais e provocações pelos refeitórios (e.g., "O futuro começa no prato"). A culminância estabelecida foi a Feira de Saberes, Cores e Sabores, um evento integrador aberto à comunidade com exposições sensoriais, degustação orientada e apresentações folclóricas.

Aspectos Financeiros do Projeto

A exequibilidade deste projeto interdisciplinar fundamentou-se em uma gestão de recursos compartilhada entre a escola, colaborações da Associação de Pais, Mestres e Comunitários (APMC) e parcerias institucionais. A fim de manter a transparência e aplicar o conceito matemático de custeio estruturado na prática, consolidou-se a matriz financeira descrita na Tabela 1. Os valores abaixo demonstraram que, com um planejamento adequado, intervenções pedagógicas de alto impacto exigem investimentos plenamente viáveis e majoritariamente focados na aquisição de insumos estruturais básicos e elementos para as exposições finais.

3 RESULTADOS

A execução da proposta "À Mesa com as Ciências" repercutiu substancialmente no cotidiano escolar, produzindo dados observáveis e promovendo uma profunda reestruturação na forma como a comunidade lida com a alimentação. Os desdobramentos deste processo investigativo foram categorizados a seguir.

Redução Mensurável do Desperdício Alimentar

A ação de monitoramento diário conduzida pelas turmas de Matemática revelou-se o vetor mais pragmático de transformação comportamental. A balança deixou de ser um conceito abstrato para se tornar o juiz diário do comportamento coletivo. Ao longo do bimestre, observou-se uma redução empírica, gradativa e sistêmica do volume de sobras nos pratos após a implementação das mensagens de impacto nos refeitórios ("Desperdiçar é jogar fora mais que comida"). A visualização gráfica desses dados, plotada semanalmente nos murais escolares, provocou um fenômeno de autocontrole social entre os pares, em que os próprios estudantes passaram a policiar o excesso nas porções solicitadas.

Letramento Científico e o Ciclo Orgânico (Compostagem)

Na dimensão das Ciências Naturais, os alunos ultrapassaram o papel de receptores passivos para se tornarem agentes do ciclo biogeoquímico. A implantação da composteira solucionou a destinação das cascas e talos não aproveitáveis oriundos da cozinha escolar. O projeto promoveu a compreensão palpável de que o fim da cadeia de consumo alimentar é o início de um novo ciclo de vida, por meio da geração de adubo orgânico de altíssima qualidade biológica. O interesse pelas plantas de matriz medicinal e econômica estimulou o reconhecimento e a valorização do conhecimento empírico, muitas vezes herdado das avós e da comunidade local, harmonizando saberes ancestrais e o método científico acadêmico.

A observação diária da composteira funcionou como um verdadeiro laboratório dinâmico de ecologia sistêmica. Os estudantes puderam registrar, de forma tangível, múltiplas variáveis simultâneas, como temperatura interna, umidade retida e a proliferação acelerada de microrganismos decompositores. Compreenderam, assim, a biologia não como uma ciência estática de livro didático, mas como uma rede interconectada e pulsante de reações. Esse acompanhamento contínuo foi fundamental para quebrar a visão imediatista que alicerça o consumo moderno, instigando uma paciência investigativa profunda e a clareza de que os processos de regeneração da Terra possuem seu próprio ritmo, um contraponto pedagógico extremamente valioso à cultura do descarte rápido.

Criatividade e Representação Artística de Conceitos Ambientais

O estímulo à criatividade permitiu que os alunos utilizassem a arte como uma linguagem poderosa para comunicar conceitos ambientais complexos de maneira lúdica e visualmente impactante. Através das oficinas de pintura e criação de figurinos com materiais recicláveis, os discentes simbolizaram a beleza dos biomas brasileiros e os riscos que os ameaçam, transformando resíduos em expressões de resistência e beleza.

A capacidade de representar o mundo natural por meio da arte não apenas ampliou o repertório imagético dos alunos, mas também facilitou a compreensão de temas científicos que antes pareciam abstratos. As produções artísticas revelaram um alto nível de simbolismo, demonstrando que o "Pintando um Futuro Verde" cumpriu seu papel de unir a estética à consciência crítica, transformando a arte em uma ferramenta de transformação social.

Resgate Identitário e Reconhecimento Cultural

O aprofundamento investigativo nas disciplinas de Arte e Língua Portuguesa provocou um intenso reconhecimento das raízes socioculturais que compõem a identidade parintinense e amazônida. O estudo sobre a farinha, o tucupi, e as especiarias europeias e africanas deixou claro que a culinária é um texto vivo, um documento histórico ingerido diariamente. A culminância na "Feira de Saberes, Cores e Sabores", que priorizou uma estética isenta de plásticos (zero balões), utilizando palmeiras e arranjos locais, ratificou a capacidade criativa dos discentes em produzir beleza sustentável. As manifestações folclóricas, como o carimbó e as toadas, cimentaram a ponte entre a nutrição biológica e a nutrição do espírito cultural da juventude.

Engajamento e Repercussão Comunitária

O projeto expandiu os muros da escola. A integração de agricultores familiares, agrônomos do Instituto Federal do Amazonas, nutricionistas da SEDUC e a equipe do IPAAM horizontalizou o diálogo educacional. O momento das entrevistas conduzidas com a equipe de merendeiras concedeu a essas profissionais um status de educadoras transversais, valorizando imensamente o labor do preparo diário do alimento. Os alunos assumiram a postura de multiplicadores e agentes de mudança, levando as reflexões dos ODS para as mesas de jantar de suas próprias residências.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação do projeto "À Mesa com as Ciências: Alimentação, Cultura e

Sustentabilidade" confirmou de maneira inequívoca o potencial transformador da pedagogia baseada em projetos transversais. Ficou evidente que o tratamento estanque e disciplinar das ciências empobrece a visão de mundo do discente; em contrapartida, quando Língua Portuguesa, Matemática, Arte e Ciências uniram forças para elucidar uma problemática local, o aprendizado adquiriu significado real, duradouro e emancipador. O estudante deixou de decorar fórmulas e regras gramaticais de modo alienado para aplicá-las em prol da resolução de um problema crônico de sua comunidade escolar: o desperdício.

Outro aspecto de suma importância revelado pelo projeto foi a capacidade de adaptação e a fluidez do raciocínio dos estudantes quando estimulados por metodologias ativas. Ao invés de serem forçados a seguir um único caminho linear de raciocínio, eles foram incentivados a construir mapas mentais ramificados, conectando organicamente a precisão matemática das frações à complexidade da bioquímica da digestão e às profundas cicatrizes da história colonial do Brasil. Essa teia dinâmica de saberes consolidou um perfil de aluno muito mais questionador, adaptável e nitidamente menos suscetível à alienação promovida pelo consumo desenfreado e irresponsável de recursos naturais.

Ademais, ao mergulhar nas matrizes culturais da alimentação, o projeto ofereceu aos jovens da Escola Estadual Senador Álvaro Maia as ferramentas necessárias para não apenas compreender, mas se orgulhar de sua ancestralidade. Reconhecer a inteligência ecológica presente nos modos de cultivo indígenas ou na culinária de resistência de matriz africana foi um ato de profunda justiça histórica promovido dentro do ambiente formal de ensino.

Por fim, as metas atreladas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável demonstraram-se factíveis quando traduzidas para a realidade microestrutural da escola. A redução documentada do descarte no refeitório, a inauguração da composteira e o desenvolvimento do letramento financeiro e estatístico formaram cidadãos mais conscientes da finitude sistêmica do planeta Terra. Concluiu-se que projetos dessa envergadura são vitais para reafirmar a instituição escolar não como um mero repassador de conteúdos, mas como um autêntico laboratório de cidadania planetária, provando que o futuro e a preservação do amanhã começam irrevogavelmente pelo prato que servimos hoje.

REFERÊNCIAS

ABBATE, F. M.; ALBUQUERQUE, M. B. B. **Cultura alimentar indígena e os cuidados da cunhã, trocas culturais e educação não escolar na Amazônia colonial.** Revista Brasileira de História da Educação, v. 24, e340, 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 2, de 10 de março de 2023.** Altera a Resolução CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 mar. 2023.

FAIP. **Revista Científica de Ciências Aplicadas da FAIP.** [Local de publicação]: FAIP, 2025.

SILVA, Paula Pinto e. **Farinha, feijão e carne-seca: um tripé culinário no Brasil colonial.** São Paulo: Editora Senac, 2005.

EIXO

04



DIFERENÇA, DIVERSIDADE E ACESSIBILIDADE NA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Este eixo tem como objetivo compartilhar inquietações, provocações, estudos, reflexões e práticas sobre a diferença, diversidades e acessibilidade na práxis pedagógica. Serão considerados trabalhos que abordam as relações étnico-raciais, identidades, diversidade, marcadores sociais da diferença (gênero, sexualidades, geração, classe social, capacidade), acessibilidade e interseccionalidades, ampliando os espaços dialógicos entre a escola pública e a universidade, contribuindo para a construção de ambientes mais plurais, acessíveis e inclusivos. E que apontem a compreensão dos processos de colonização dos saberes e da decolonialidade como perspectiva de ampliação das possibilidades de transformação da educação como prática de liberdade e emancipação. Serão aceitos trabalhos que versam sobre: Políticas afirmativas para populações étnicas e políticas afirmativas específicas em educação. A aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 na educação. Populações étnicas e diáspora. Racismo, discriminação e perspectiva didático-pedagógica de educação antirracista. Acessibilidade, Inclusão e Diversidades. Etnia/ Raça e a indissociabilidade de outras categorias da diferença. Movimentos Sociais e educação não formal. Artes, visualidades e poéticas emancipatórias no campo da educação.

COORDENAÇÃO

Prof.ª Dra. Clarissa Lopes Suzuki

Prof.ª Dra. Fernanda Priscila Alves da Silva

Prof.ª Ma. Railce da Silva Azevedo

EIXO 04

AMAZÔNIA EM AQUILOMBAMENTO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE RESISTÊNCIA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM PARINTINS-AM

Antônia Ivanilce Castro da Silva[1]
Patrícia dos Santos Trindade[2]
Manoel Marcos de Moura Clementino (Marcos Moura)[3]
Amanda Mendes Soares[4]

RESUMO

A implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 ainda enfrenta desafios na formação inicial de professores para práticas pedagógicas antirracistas, especialmente em contextos amazônicos. Este artigo analisa experiências formativas do Projeto Aquilombamento de Formação Antirracista no ICSEZ/UFAM, buscando compreender suas contribuições para o letramento racial de licenciandos em Artes Visuais e Educação Física. Adotou-se abordagem quali-quantitativa, fundamentada na Pretagogia, Pedagogia do Encantamento e Epistemologias do Sul. Participaram aproximadamente 70 licenciandos, em cinco encontros realizados entre setembro e novembro de 2025. Os dados foram produzidos por formulários estruturados e relatos reflexivos, analisados por procedimentos descritivos e interpretação das narrativas. Os resultados indicaram que 70,1% relataram ter sofrido ou presenciado racismo e 41,8% não tiveram contato com temáticas afro-brasileiras e indígenas na educação básica. As narrativas evidenciaram fortalecimento identitário, pertencimento territorial e valorização dos saberes amazônicos, destacando o aquilombamento como estratégia para práticas docentes antirracistas.

Palavras-chave: Formação Antirracista; Formação docente antirracista; Letramento racial; Parintins; Amazonas; Amazônia.

ABSTRACT

The implementation of Laws No. 10.639/2003 and No. 11.645/2008 still faces challenges regarding initial teacher training for anti-racist pedagogical practices, particularly in Amazonian contexts. This article analyzes the training experiences of the *Aquilombamento de Formação Antirracista* (Anti-Racist Training *Quilombo* Building) Project at ICSEZ/UFAM, seeking to understand its contributions to the racial literacy of undergraduate students in Visual Arts and Physical Education. A mixed-methods approach was adopted, grounded in *Pretagogia* (Black Pedagogy), the Pedagogy of Enchantment, and Epistemologies of the South. Approximately 70 undergraduate students participated in five sessions held between September and November 2025. Data were collected via structured forms and reflective accounts, then analyzed using descriptive procedures and narrative interpretation. The results indicated that 70.1% of participants reported having experienced or witnessed racism, and 41.8% had no exposure to Afro-Brazilian and Indigenous themes during their basic education. The narratives highlighted the strengthening of identity, a sense of territorial belonging, and the valuing of Amazonian knowledge, underscoring the *aquilombamento* process as a strategy for anti-racist teaching practices.

Keywords: Anti-racist education; Anti-racist teacher education; Racial literacy; Parintins; Amazonas; Amazon.

[1] Docente do Curso de Artes Visuais, do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM), E-mail: ivanileecastro@ufam.edu.br.

[2] Docente do Curso de Educação Física, do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM), E-mail: pstrindade@ufam.edu.br.

[3] Coordenador da Escola Afro-Amazônica e presidente do Instituto Cultural Ajuri (INCA), E-mail marcosmouracult@gmail.com.

[4] Professora da Educação Infantil na rede municipal de ensino no CEI Alvorada- SEMED Parintins. Pedagoga da Escola Afro-Amazônica/INCA. Email: juliesonresmendes@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representa um dos principais marcos das políticas educacionais voltadas à valorização das histórias, culturas e epistemologias africanas, afro-brasileiras e indígenas no currículo escolar brasileiro. Entretanto, apesar dos avanços legais, sua efetivação permanece marcada por desafios relacionados à formação inicial de professores, especialmente em contextos amazônicos, onde a riqueza da diversidade sociocultural ainda convive com práticas pedagógicas fortemente influenciadas por referenciais eurocentrados.

Embora a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena esteja prevista na legislação brasileira há mais de duas décadas, persistem desafios relacionados à formação inicial de professores capazes de desenvolver práticas pedagógicas antirracistas articuladas às especificidades amazônicas. Nesse contexto, este trabalho analisa a experiência do Projeto Aquilombamento de Formação Antirracista no ICSEZ/UFAM, buscando compreender suas contribuições para o letramento racial e para a formação docente de licenciandos em Artes Visuais e Educação Física.

Diante desse cenário, instituiu-se o Projeto Aquilombamento de Formação Antirracista no ICSEZ/UFAM, desenvolvido em parceria entre a Universidade Federal do Amazonas, por meio do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ), a Escola Afro-Amazônica e o Instituto Cultural Ajuri. A iniciativa foi concebida como uma estratégia de fortalecimento da formação inicial de professores, buscando promover o letramento racial de licenciandos dos cursos de Artes Visuais e Educação Física por meio da integração entre linguagens artísticas, saberes ancestrais e práticas culturais amazônicas. Ao aproximar universidade, escola e movimentos sociais, o projeto procura tornar o ensino das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas mais significativo e presente nas práticas pedagógicas, inicialmente durante os estágios supervisionados e, posteriormente, na atuação desses futuros docentes na educação básica.

Nessa perspectiva, o aquilombamento é compreendido como um espaço formativo de resistência, partilha e produção coletiva de saberes, capaz de tensionar estruturas eurocentradas e fortalecer processos de construção identitária, pertencimento e emancipação. Essa concepção fundamenta-se na Pretagogia, proposta teórico-metodológica desenvolvida por Pestana (2024), que emerge como resposta às dificuldades enfrentadas por professores na implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Ao reconhecer a centralidade das experiências, da ancestralidade e do autoconhecimento na formação docente, a Pretagogia favorece o reconhecimento da identidade negra para além dos marcadores fenotípicos, oferecendo subsídios para a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a educação antirracista.

Essa fundamentação pretagógica encontra ressonância na Pedagogia do Encantamento (Freire, 1996; Rufino, 2019) e nas Epistemologias do Sul (Santos e Meneses, 2010), compondo um arcabouço metodológico que prioriza o corpo como veículo primordial de produção de conhecimento e memória. No contexto do projeto, o encantamento opera como o elo entre intelecto e sensibilidade, justificando-se, primeiramente, pela compreensão do corpo como um "terreiro" de memória. Para as licenciaturas de Artes Visuais e Educação Física, o corpo não é apenas um instrumento técnico, mas o suporte de saberes ancestrais, nos quais a performance, o gesto e a criação artística em Parintins atuam como formas de escrita da própria história afro-indígena.

Diferentemente de abordagens pedagógicas centradas predominantemente na

racionalidade cognitiva, a Pedagogia do Encantamento compreende o corpo, a arte, os mitos, a música e as manifestações culturais como dimensões constitutivas dos processos educativos. Sob essa perspectiva, experiências como o boi-bumbá de Parintins e o batuque do Gambá deixam de ocupar uma posição periférica no currículo para se constituírem como práticas produtoras de conhecimento, memória, pertencimento e identidade. Na Amazônia, isso significa trazer para dentro da formação os saberes das matas, das águas e das comunidades. Ela reconhece que os povos indígenas e quilombolas possuem tecnologias de vida que a ciência europeia muitas vezes ignora.

Diante desse contexto, o presente artigo objetiva analisar as experiências formativas desenvolvidas no Projeto Aquilombamento de Formação Antirracista no ICSEZ/UFAM, buscando compreender suas contribuições para o letramento racial e para a formação inicial de professores das licenciaturas em Artes Visuais e Educação Física.

Caminhos Do Aquilombamento

A proposta emerge da articulação entre professores(as) dos cursos de Artes Visuais e Educação Física do ICSEZ/UFAM com integrantes da Escola Afro-Amazônica e se concretiza por meio do projeto "Aquilombamento de Formação Antirracista", que propõe uma educação decolonial e crítica, capaz de reconhecer a pluralidade dos povos amazônicos e suas diversas expressões culturais.

A Escola Afro-Amazônica nasce como uma ação coletiva e comprometida com o enfrentamento ao racismo estrutural, inspirada nos princípios da solidariedade, circularidade e ancestralidade. Nessa perspectiva, o aquilombamento é compreendido como um espaço formativo de resistência, partilha e produção de saberes, que rompe com estruturas eurocentradas e promove processos formativos que contribuem para o fortalecimento identitário e o empoderamento coletivo.

As atividades foram realizadas no auditório e no hall do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM), campus Parintins, entre os meses de setembro e novembro de 2025. O percurso formativo foi organizado em cinco encontros temáticos realizados aos sábados, com duração média de quatro a cinco horas cada, articulando diferentes linguagens artísticas, culturais e corporais como estratégias pedagógicas para a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A organização do percurso formativo inspirou-se na proposição de André Pestana (2024), que apresenta o tripé rua, chão da escola e antirracismo como elementos indissociáveis da formação docente, estabelecendo uma interlocução com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que orienta a universidade pública brasileira. Nessa perspectiva, as atividades foram estruturadas de modo a integrar essas três dimensões. O ensino materializou-se nas ações previstas nos planos das disciplinas envolvidas; a pesquisa compreendeu tanto o diálogo com autores que fundamentam a educação antirracista quanto um movimento investigativo de autorreflexão sobre identidade, pertencimento e "ancestralidade", estimulando os estudantes a problematizarem suas próprias trajetórias e experiências; e a extensão concretizou-se pela participação de lideranças indígenas, quilombolas e do movimento negro nas atividades desenvolvidas no espaço universitário. Promovendo o encontro entre diferentes saberes e fortalecendo uma formação antirracista construída a partir das experiências, das memórias e dos lugares socialmente situados dos sujeitos envolvidos, a adoção da abordagem quali-quantitativa permitiu integrar a caracterização do perfil dos participantes com a compreensão dos significados atribuídos às experiências vivenciadas ao longo do projeto, ampliando as possibilidades de interpretação dos resultados (Creswell, 2010). Posteriormente, os relatos produzidos pelos estudantes

foram analisados de forma interpretativa, buscando compreender os sentidos atribuídos às experiências formativas (Nóvoa e Finger, 2010).

Participaram aproximadamente 70 estudantes, com idades entre 19 e 34 anos, vinculados às disciplinas de Estágio Supervisionado dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Educação Fisica, bem como à disciplina Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Escola, do curso de Educação Física. As atividades também contaram com a participação de docentes universitários e representantes de organizações do movimento social e cultural de Parintins, promovendo um espaço formativo pautado no diálogo entre universidade e comunidade.

Como instrumento de produção dos dados, foi aplicado, no início das atividades, um formulário estruturado composto por questões referentes ao perfil sociodemográfico (idade, gênero e bairro de residência), identidade e autodeclaração étnico-racial e religiosa, experiências relacionadas ao racismo, participação em atividades sobre história e cultura afro-brasileira e indígena durante a educação básica, bem como aspectos da participação social e política, incluindo envolvimento em organizações sociais, participação em conferências públicas e percepção sobre a importância do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena na escola.

Ao final dos encontros de aquilombamento, os estudantes elaboraram um relatório reflexivo descrevendo suas experiências e aprendizagens ao longo dos encontros. Os dados quantitativos obtidos por meio dos formulários foram organizados e tabulados em planilhas eletrônicas (Microsoft Excel), permitindo a obtenção de frequências e percentuais. Os relatos produzidos pelos participantes foram submetidos à analise interpretativa, sendo selecionados trechos representativos das experiência vivenciadas, com o objetivo de compreender as contribuições do projeto para o fortalecimento do letramento racial, da identidade e da formação docente antirracista.

Tecendo o Aquilombamento: Percursos Formativos e Reexistências

Esse primeiro momento constituiu a base conceitual do percurso formativo, favorecendo a compreensão dos fundamentos históricos, políticos e pedagógicos da educação antirracista, que seriam aprofundados nos encontros seguintes.

1º Encontro: Diálogos e Práticas Decoloniais

O encontro inaugural transcendeu a mera exposição de conteúdos, configurando-se como um espaço de sistematização de saberes insurgentes. Ao socializarmos as produções da Escola Afro-Amazônica, colocamos em xeque o currículo hegemônico, apresentando videoaulas e obras literárias como dispositivos pedagógicos de aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Essa imersão metodológica permitiu aos licenciandos visualizar caminhos concretos para uma educação que não apenas cita as raízes indígenas e negras, mas as coloca no centro da construção do conhecimento, promovendo uma verdadeira reparação histórica no ambiente escolar.

Se o primeiro encontro privilegiou a construção conceitual, o segundo deu foco para as experiências corporais, afetivas e territoriais da formação.

2º Encontro: Corporeidade e Resistência Feminina

Dedicado à profundidade do Mulherismo Africano, o segundo encontro provocou um debate urgente sobre a interseccionalidade entre gênero, raça e território.

A exibição do filme Negra Parintins serviu como catalisador para reflexões sobre as invisibilidades que cercam a condição feminina no Baixo Amazonas. O encerramento, através da dinâmica da teia e da batida dos tambores, materializou o conceito de corpo-território: ao dançar o jacundá e vibrar com o gambá, os participantes vivenciaram a estética afro-amazônica não como folclore estático, mas como uma tecnologia de resistência e afirmação de identidades historicamente silenciadas.

A partir desse movimento de sensibilização, o terceiro encontro aprofundou a dimensão da ancestralidade como experiência estética e pedagógica.

3° Encontro: Ancestralidade e Arte-Educação

No terceiro encontro, a exibição do curta Wake Sése ampliou a percepção sobre a cosmologia Sateré-Mawé, fortalecendo os laços de pertencimento e a compreensão da pluralidade amazônica. A confecção das bonecas Abayomis não foi um simples exercício artesanal, mas um ato político de conexão sensorial com a ancestralidade. Ao customizarem as bonecas, os futuros educadores de Artes Visuais e Educação Física exercitaram a sensibilidade como ferramenta de luta, reafirmando que a formação antirracista exige uma prática pedagógica que envolva o afeto, a estética e a valorização da memória coletiva.

4° Encontro: Arte e grafismo

Grafismo indígenas e africanos; símbolos e pedagogia visual. O quarto encontro concentrou-se na linguagem visual dos grafismos indígenas e africanos, compreendidos como formas de comunicação, memória e identidade. A oficina permitiu aos licenciandos reconhecer que símbolos, traços e grafismos constituem narrativas visuais que expressam cosmologias, territorialidades e modos próprios de interpretar o mundo.

Segundo o registro da fala do Estudante 1: "*Na oficina de grafismo, por exemplo, aprendi que cada símbolo tem um significado profundo e que a arte pode contar histórias sem precisar de palavras*".

A fala do estudante evidencia que a leitura dos grafismos ultrapassou sua dimensão estética, passando a ser compreendida como linguagem cultural capaz de comunicar histórias, identidades e cosmologias. O reconhecimento de: simbólica amplia a compreensão da arte como produtora de conhecimento, aproximando-se da perspectiva de uma educação intercultural comprometida com a valorização dos saberes tradicionais.

5° Encontro: Saberes quilombolas e educação patrimonial na formação docente

Encerramos o nosso primeiro ciclo de aquilombamento de Formação Antirracista, com uma roda de conversa com uma liderança do Quilombo de Santa Tereza do Matupiri do município de Barreirinha, Dona Maria Amélia. Durante a atividade, foi mostrado e falado sobre os quilombos do Rio Andirá. E com um Show Didático de Educação Patrimonial da Banda Ajuri Amazon Music, que trouxe arte, música e dança, história e identidade cheia de afetos, trocas e saberes que fortalecem a caminhada dos nossos estudantes e futuros educadores dessa terra que pulsa ancestralidade.

Fala da Estudante 2: "*Quando D. Maria Amélia, uma mulher negra, compartilhou sua trajetória, suas dificuldades, suas conquistas e seu processo de reconhecimento como mulher negra, foi impossível não se emocionar*".

Fala do Estudante 3: *"Em diferentes momentos, o distrito onde fui criado, o distrito da*

Freguesia do Andirá, foi mencionado nas formações, o que me gerou um profundo sentimento de pertencimento. Ouvir o nome da minha comunidade sendo pronunciado dentro de um espaço acadêmico, valorizando-ocomo parte de uma história, fez com que eu percebesse a importância de fortalecer e preservar as memórias que me constituem... Entendi que a universidade é também um território de disputa simbólica, onde nossas histórias precisam ser contadas por nós e para nós, para que não sejam apagadas ou distorcidas".

O registro da Estudante 3 evidencia que o percurso formativo extrapolou a transmissão de conteúdos, produzindo experiências capazes de aproximar os licenciandos das realidades sociais e culturais que frequentemente permanecem invisibilizadas nos processos tradicionais de formação docente. Ao afirmar que *"essa vivência prática nos permitiu sair do campo abstrato e sentir de forma direta os impactos das desigualdades no cotidiano das pessoas. Foi um momento de escuta sensível, troca de experiências e construção coletiva de saberes"*, a estudante demonstra que a formação antirracista se fortalece quando se ancora na experiência vivida, na escuta e no diálogo entre diferentes sujeitos e territórios. Essa percepção reforça a importância da universidade como espaço de construção compartilhada do conhecimento, no qual a escuta sensível e a valorização das experiências constituem elementos fundamentais para a formação de educadores comprometidos com a justiça social e o reconhecimento da diversidade.

A narrativa do estudante evidencia que o processo formativo extrapolou a apropriação de conteúdos relacionados à educação antirracista, alcançando dimensões profundas de reconhecimento identitário e pertencimento territorial. Ao afirmar que "ouvir o nome da minha comunidade sendo pronunciado dentro de um espaço acadêmico" despertou um profundo sentimento de pertencimento, o estudante revela a ruptura com uma lógica histórica de invisibilização dos saberes e das experiências produzidas nos territórios amazônicos. Essa experiência materializa o que Santos (2010) denomina Ecologia de Saberes, ao reconhecer que comunidades tradicionais não constituem apenas objetos de investigação, mas espaços legítimos de produção de conhecimento. Ao mesmo tempo, evidencia um movimento de enfrentamento da colonialidade do saber, descrita por Quijano (1988), que historicamente relegou as experiências locais à condição de conhecimentos periféricos ou subalternizados. Nesse contexto, a universidade deixa de ocupar exclusivamente o lugar de difusora de saberes e se torna território de diálogo, reconhecimento e legitimação das memórias, histórias e identidades amazônicas, fortalecendo a formação de futuros professores comprometidos com uma educação situada, intercultural e socialmente referenciada.

Sob a perspectiva da Pedagogia do Encantamento (Rufino, 2019), esse reconhecimento também representa um processo de reencantamento com o próprio território. A comunidade deixa de ser percebida como um espaço periférico em relação ao conhecimento acadêmico e passa a constituir-se como referência de memória, ancestralidade e produção de saberes. O pertencimento manifestado pelo estudante revela, portanto, um deslocamento epistemológico e afetivo: ao reconhecer sua história como parte legítima do espaço universitário, ressignifica sua própria identidade e amplia sua compreensão sobre o papel social da docência na valorização das culturas e territorialidades amazônicas.

Concluído o percurso formativo, tornou-se necessário compreender de que maneira essas experiências repercutiram na formação dos licenciandos. Mais do que avaliar a satisfação dos participantes, interessava identificar as transformações produzidas pelo aquilombamento em suas compreensões sobre identidade, território, ancestralidade, docência e relações étnico-raciais.

Ecos do aquilombamento: letramento racial, pertencimento e transformação

Observamos que a horizontalidade dos encontros potencializou a expressão de subjetividades que, muitas vezes, são silenciadas em modelos pedagógicos tradicionais. Os dados coletados evidenciaram que 70,1% dos estudantes afirmaram ter sofrido ou presenciado situações de racismo, revelando a persistência de práticas discriminatórias em diferentes espaços sociais da região. Para os estudantes que vivenciaram ou testemunharam o racismo, não é apenas um dado estatístico, mas um sintoma da colonialidade que ainda estrutura as relações sociais e educativas na região.

Sob a ótica da Educação Popular, esse cenário revela o que Santos e Meneses denominam epistemicídio e exclusão, onde corpos e saberes racializados seja vivências traumáticas ou submetidos a processos de invisibilização. A partilha do círculo de cultura transformou o sofrimento individual em denúncia coletiva e consciência política, reafirmando que a educação, para ser verdadeiramente emancipatória, precisa enfrentar as feridas abertas pelo racismo estrutural como passo (2010).

No que se refere à formação inicial, os resultados também revelaram importantes lacunas relacionadas ao conhecimento da legislação educacional, fundamentais para a construção de uma nova identidade estudantil. Lacunas relacionadas ao conhecimento da legislação educacional: 58,2% relataram ter participado de alguma atividade voltada à história e cultura afro-brasileira e indígena durante sua formação escolar, enquanto 41,8% nunca tiveram essa oportunidade. Esse dado demonstra a necessidade de fortalecer o cumprimento da Lei 11.645/2008 nas instituições de ensino.

Esse dado pode ser corroborado com a fala do Estudante 1: "*Antes eu nem imaginava que essas leis existiam, muito menos que era tão difícil aplicá-las nas escolas. Quando escutamos professores e convidados falando sobre isso, percebi a importância de valorizar essas culturas e combater o racismo dentro e fora da sala de aula*".

Também foi identificado que apenas 11,9% dos participantes possuem envolvimento com manifestações culturais afro-brasileiras ou indígenas e 13,4% participaram de conferências públicas, o que evidencia a fragilidade na articulação entre formação acadêmica e participação social.

Entre as experiências que mais mobilizaram os estudantes, destacou-se a confecção das bonecas Abayomi, frequentemente mencionada como um dos momentos mais significativos do percurso formativo, encantando os futuros professores para que eles vejam beleza e poder na própria identidade amazônica.

Fala do Estudante 4: *"Outra vivência marcante foi a confecção das bonecas abayomi, como forma de resgatar histórias e memórias africanas. As abayomi, entendidas como símbolos de resistência, afeto e proteção, permitiram aos acadêmicos refletir sobre os processos históricos de opressão e, ao mesmo tempo, sobre a potência dos objetos culturais na preservação da identidade negra".*

A reflexão da estudante dialoga com os escritos de Munanga (2005), ao se referir sobre a prática manual e reflexiva reforça a importância da cultura material como recurso pedagógico e ferramenta de humanização.

Fala da Estudante 6: *"Onde realizei meu estágio, realizamos — projeto. Contextualização e confecção das bonecas abayomi. A turma em si foi bastante participativa: o projeto foi dividido em três etapas: contextualização, reflexão e produção das bonecas. Desse modo, ao final da confecção das bonecas abayomi, os alunos perceberam que não se tratava somente de materiais simples e de fácil acesso, como retalhos de panos coloridos e pano preto, mas do quão simbólicas eram as bonecas e o que elas representavam, um momento reflexivo sobre respeito, identidade e a valorização da cultura africana e a importância do tema abordado dentro de sala de aula".*

Hooks (2017) afirma que a escola é um espaço de construção social e deve ser o local onde se combatem asdesigualdades, seja de gênero, sexualidade, raça, deficiência ou crença religiosa. "*Desse modo, compreendi que ensinar também é um ato político, é reconhecer histórias, resgatar memórias e abrir espaços para diferentes vozes, vozes que foram caladas pelo preconceito, discriminação racial e pela desigualdade*" (Estudante 6).

Da mesma forma, outras experiências artísticas e culturais contribuíram para ampliar os processos de pertencimento e reconhecimento identitário. Essa pedagogia também se materializa no relato de um estudante que, ao ouvir o mestre tocar o Gambá, reconectou-se com a própria infância na Comunidade de São Benedito, onde cresceu entre os marujeiros de um grupo folclórico local.

A Pedagogia do Encantamento combate ao racismo ao reativar memórias, enquanto as Epistemologias do Sul combatem o que Boaventura chama de epistemicídio. Ao integrar o batuque e a ancestralidade na formação docente, deixamos de desperdiçar a riqueza da Comunidade de São Benedito para entendê-la como um centro produtor de sentido e de pedagogias decoloniais. A vivência descrita materializa a proposta de uma Ecologia de Saberes. Ao trazer o Gambá para o centro da formação, rompe-se com a lógica colonial que separa o saber erudito do saber popular. Aqui, a identidade amazônica não é um objeto de estudo, mas a própria lente pela qual o mundo é compreendido e ressignificado. Assim, o letramento racial deixa de ser apenas teórico para tomar-se uma vivência estética das cosmologias locais, permitindo que o futuro docente desenvolva uma escuta atenta aos saberes dos povos que habitam a Amazônia.

Se a Pedagogia do Encantamento devolve o brilho ao olhar do educador amazônico, as Epistemologias do Sul oferecem o suporte teórico para validar esse processo. Elas nos provocam a perceber que o toque do Gambá ou a confecção trás mais conhecimentos nascidos na luta abayomi não são apenas manifestações culturais que desafiam o monopólio do pensamento eurocêntrico. Boaventura fala que o mundo sofre de um "desperdício de experiência" porque ignoramos o que não vem da academia tradicional. O relato do estudante que se reconecta com a Comunidade de São Benedito é o exemplo perfeito disso.

Rufino (2019) sugere que o encantamento é uma forma de combater o desencanto provocado pelo racismo e pela colonização. Enquanto o racismo tenta dizer que a cultura afro-indígena é “coisa do passado” ou “folclore bobo”, a Pedagogia do Encantamento afirma que esses saberes são vivos e fundamentais para o futuro. As transformações produzidas pelo aquilombamento não se limitaram ao reconhecimento identitário, alcançando também a compreensão da própria prática docente, conforme relatos a seguir:

Fala do Estudante 5: *"Até pouco tempo eu não dava a mínima para questões culturais, digo, não sabia que deveria me preocupar com esses fatores e através da disciplina e na formação eu tive essa visão que é parte de mim e de todos os brasileiros".*

Fala do Estudante 7: "*Antes minhas aulas e reflexões sobre a prática pedagógica estavam concentradas principalmente nos movimentos corporais: correr, saltar, arremessar, coordenar. Hoje, compreendo que movimentar o corpo é muito mais do que executar gestos. Movimentar o corpo é movimentar histórias, culturas, identidades e resistências. É reconhecer que cada gesto, brincadeira, cada atividade físicacarrega valores culturais, modos de viver e formas de expressar o mundo".*

Fala do Estudante 8: *"Essa atividade trouxe leveza (referindo-se a música e dança), sensibilidade e profundidade para os encontros, pois pudemos perceber como a música, enquanto expressão cultural, carrega histórias, lutas, tradições e afetos.* Essa fala evidencia Hooks (2021), quando os princípios básicos do amor constituem a base da interação entre docentes e estudantes,

a busca mútua por conhecimento cria condições para um ótimo aprendizado".

Fala do Estudante 8: *"Essa formação contribuiu diretamente para o meu desenvolvimento, não apenas como estudante de Educação Física, mas como cidadão. Fez com que eu entendesse que a educação antirracista não pode ser tratada como tema isolado ou de momento; ela precisa estar presente em todo processo educativo, influenciando nossas práticas, escolhas e posturas".*

Fala do Estudante 9: "*...ampliou meu entendimento sobre como a educação deve dialogar com o território, com os saberes comunitários e as particularidades dos estudantes. Essa aproximação reforçou a necessidade de uma pedagogia que valorize as raízes e que reconheça a diversidade no processo de ensino aprendizagem".*

Fala do Estudante 10: *"Sobre os quilombos, especialmente os de Barreirinha, foi um aprendizado profundo. Eu desconhecia completamente a quantidade de comunidades existentes naquela região e a riqueza cultural que eles preservam... Não se tratou apenas de aprender conteúdos, mas de repensar a minha postura enquanto cidadão e futuro professor".*

Os relatos demonstram que o contato com a legislação, os referenciais teóricos e as experiências compartilhadas ampliaram a compreensão dos estudantes acerca do racismo estrutural e da responsabilidade da escola na promoção da educação antirracista. Mais do que conhecer a legislação, os participantes passaram a compreender seu significado político e pedagógico.

Esses resultados demonstram que o aquilombamento, mais do que uma estratégia metodológica, constituiu um processo formativo capaz de produzir deslocamentos epistemológicos, afetivos e políticos na formação dos licenciandos.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências desenvolvidas no Projeto Aquilombamento de Formação Antirracista permitiram compreender que a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 depende da constituição de espaços formativos capazes de articular universidade, movimentos sociais, arte, ancestralidade e território. Os resultados demonstram que o aquilombamento ultrapassa a condição de estratégia metodológica, configurando-se como um processo de formação docente que promove letramento racial, fortalecimento identitário, pertencimento territorial e reconhecimento da legitimidade dos saberes produzidos por povos negros, indígenas e comunidades tradicionais da Amazônia. As narrativas evidenciaram deslocamentos epistemológicos e afetivos que repercutem diretamente na compreensão da docência como prática comprometida com a justiça social e o enfrentamento ao racismo estrutural.

Ao aproximar universidade e comunidade, o projeto reafirma o potencial das práticas decoloniais para transformar a formação inicial de professores, especialmente quando fundamentadas na escuta, no diálogo intercultural e na valorização das experiências vividas. Embora o estudo esteja circunscrito a uma experiência localizada, seus resultados indicam possibilidades de replicação em outros contextos amazônicos e brasileiros, contribuindo para a consolidação de políticas institucionais voltadas à educação antirracista. Recomenda-se que futuras pesquisas acompanhem os impactos dessas formações na prática pedagógica dos licenciandos durante sua inserção na educação básica, ampliando a compreensão dos efeitos do aquilombamento na constituição da identidade profissional docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a LDB para incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DE, LO jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a LDB para incluir o estudo da história e cultura indígena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 mar. 2008.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos quantitativos e misto.** Porto Alegre, Artmed, 2010.

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

HOOKS, Bell. **Ensinando a comunidade: uma pedagogia da esperança.** São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2017.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MALDONADO, Daniel Teixeira; NEIRA, Marcos Garcia. **O lugar da cultura negra, afro-brasileira e indígena nas aulas de Educação Física.** Caderno de educação física e esporte, v. 19,1. 3, p. 19-25, 2021 Disponível em: https://doi.org/10.36453/cefe.2021.03.26982. Acesso em: 26 fev. 2026.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2005.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

ELBA EEE Go Bio Aaron nelaturas PESTANA, Thiago. **Pretagogiras: práticas e saberes ressignificados para uma educação antirracista.** São Paulo: Editora Dialética, 2024.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, cultura, y conocimiento en América Latina. Em: Ecuador Debate.** Descentralización: entre lo global y lo local. Quito: CAAP, 1988. p. 227238. Disponível em: https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6042/1/RELACSO-ED44-17-Quijano pdf - Acesso em: 26 de fevereiro de 2026.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

EIXO 04

ENTRE TRAÇOS E SABERES: OS GRAFISMOS SATERÉ-MAWÉ NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E INTERCULTURAL

Auricélia Cardoso Ferreira[1]
Clarissa Lopes Suzuki[2]

RESUMO

O presente estudo resulta de um projeto de iniciação científica, financiado pela FAPEAM e desenvolvido na UFAM, que investiga os grafismos Sateré-Mawé como estratégias pedagógicas para uma educação decolonial e intercultural nas aulas de Arte em uma escola pública de Parintins/AM. Fundamentado na Lei nº 11.645/08 e em referenciais teóricos sobre interculturalidade e decolonialidade, o trabalho busca integrar saberes indígenas ao currículo escolar, valorizando a diversidade cultural e problematizando perspectivas eurocêntricas. O objetivo é reconhecer os saberes do povo Sateré-Mawé em contexto escolar não indígena, compreendendo os significados dos grafismos e suas possibilidades pedagógicas. A metodologia adotada é qualitativa, com abordagem de pesquisa-ação, envolvendo pesquisa bibliográfica, entrevistas com artistas indígenas, formação docente e realização de oficinas pedagógicas. Os resultados evidenciam que a inserção dos grafismos nas aulas de Arte promoveu maior valorização da cultura indígena, a desconstrução de estereótipos e aprendizagens significativas entre os estudantes. Conclui-se que práticas pedagógicas interculturais e decoloniais contribuem para a construção de uma educação mais inclusiva, crítica e comprometida com o reconhecimento dos saberes ancestrais indígenas.

Palavras-chave: Educação Decolonial; Interculturalidade; Grafismos Sateré-Mawé; Saberes Indígenas; Lei 11.645/08.

ABSTRACT

This study results from an undergraduate research project funded by FAPEAM and developed at UFAM, which investigates Sateré-Mawé graphic patterns as pedagogical strategies for decolonial and intercultural education in Art classes at a public school in Parintins, Amazonas. Grounded in Law 11.645/08 and theoretical perspectives on interculturality and decoloniality, the research seeks to integrate Indigenous knowledge into the school curriculum, promoting cultural diversity and challenging Eurocentric paradigms. The objective is to recognize the knowledge of the Sateré-Mawé people in a non-Indigenous school context, understanding the meanings of their graphic expressions and their pedagogical potential. The methodology is qualitative, based on action research, including bibliographic study, interviews with Indigenous artists, teacher training, and pedagogical workshops. The results show that the inclusion of these graphic patterns in Art classes fostered greater appreciation of Indigenous culture, deconstruction of stereotypes, and meaningful student learning. It is concluded that intercultural and decolonial pedagogical practices contribute to a more inclusive, critical education committed to the recognition of Indigenous ancestral knowledge.

Keywords: Decolonial Education; Interculturality; Sateré-Mawé Graphics; Indigenous Knowledge; Law 11.645/08.

[1] Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Bolsista PIBIC/FAPEAM e integrante do PIBID/CAPES. Desenvolve pesquisas na área da educação, com enfoque em abordagens decoloniais, interculturalidade e aplicação da Lei nº 11.645/2008 no ensino de Artes. E-mail: Auricelia.cf@gmail.com

[2] Professora do Mestrado Profissional em Arte - ProfArtes (UFAM/UEA) e do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade de São Paulo (PPGAV/USP); coordenadora e docente da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), campus Parintins. Vice-líder do GMEPAE (ECA/USP/CNPq) e do Encruzilhadas Amazônidas (ICSEZ/UFAM/CNPq) E-mail: clarissa.suzuki@ufam.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil abriga uma expressiva diversidade de povos indígenas, com mais de 300 etnias e mais de 270 línguas, evidenciando a riqueza sociocultural que compõe o país. De acordo com dados do Censo Demográfico de 2022, realizado pelo IBGE, a população indígena brasileira alcança 1.693.535 pessoas, correspondendo a 0,83% da população total, sendo que mais da metade reside na Amazônia Legal. A região Norte concentra a maior proporção dessa população, com destaque para o estado do Amazonas, que apresenta um dos maiores contingentes indígenas do país.

Nesse contexto, destaca-se o povo Sateré-Mawé, tradicionalmente localizado na região do Baixo Amazonas, com presença significativa no município de Parintins/AM. Reconhecidos por sua relação histórica com o cultivo do guaraná e por suas práticas culturais específicas, os Sateré-Mawé constituem um importante grupo para a compreensão da diversidade indígena na região amazônica, especialmente em contextos urbanos, onde suas identidades e saberes continuam sendo reafirmados. Conforme ressalta Josias Sateré (2020), trata-se de um povo marcado por uma trajetória de resistência, que preserva seus costumes, tradições e saberes ancestrais.

FIGURA 1
Mapa dos povos indígenas do Brasil.



Fonte: SANTOS, Luana. Povos indígenas no Brasil: o que você precisa saber para o Enem. Blog do Enem, 2025.

A escolha deste tema está diretamente relacionada à presença desse povo no contexto local e à necessidade de compreender como seus saberes culturais são abordados nas escolas, especialmente nas aulas de Arte. Nesse sentido, a pesquisa se insere nas discussões sobre a implementação da Lei nº 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena nas instituições de ensino, levantando o seguinte questionamento: como essa política pública se torna efetivamente orgânica no cotidiano das salas de aula?

Para que essa legislação se concretize de forma significativa, é necessário que vá além da inserção de conteúdos curriculares, incorporando práticas pedagógicas que valorizem as perspectivas indígenas e suas formas próprias de conhecimento.

Como afirma Daniel Munduruku:

> "a educação deve considerar a diversidade cultural como um valor e não como um problema a ser resolvido", apontando para a necessidade de uma abordagem educativa comprometida com o respeito e a valorização das diferenças. (Daniel Munduruku, 2018, p. 45)

Nesse cenário, os grafismos Sateré-Mawé emergem como uma potente estratégia pedagógica, ao possibilitar a inserção de saberes indígenas nas aulas de Arte de maneira sensível e significativa. Conforme destaca Kambeba (2020, p. 14), o corpo indígena pode ser compreendido como "uma grande tela ou livro", no qual se inscrevem conhecimentos fundamentais para a comunicação visual e oral, evidenciando que os grafismos ultrapassam a dimensão estética, constituindo-se como formas de expressão simbólica, transmissão de saberes e afirmação identitária.

Diante disso, o estudo busca investigar de que maneira os grafismos Sateré-Mawé podem ser incorporados às aulas de Arte, contribuindo para a valorização dos saberes indígenas e para a construção de práticas educativas mais alinhadas à diversidade cultural presente no contexto amazônico.

O Povo Sateré-Mawé: Contexto Histórico e Cultural

Segundo informações do portal Povos Indígenas no Brasil, os Sateré-Mawé constituem um povo indígena que habita a região do Médio Amazonas, no estado do Amazonas. Com uma trajetória histórica marcada por resistências, enfrentaram diversos desafios desde a invasão de seus territórios, especialmente relacionados à exploração de recursos naturais e às imposições externas sobre seus modos de vida. Ainda assim, mantêm esforços contínuos para fortalecer sua cultura, língua e práticas ancestrais.

Conhecidos regionalmente como "Mawés", os Sateré-Mawé receberam diferentes denominações ao longo da história por agentes externos, embora sua autodenominação reafirme sua identidade cultural. O termo "Sateré" está associado à "lagarta de fogo", considerada um dos clãs mais importantes, enquanto "Mawé" pode ser compreendido como "papagaio inteligente e curioso". Historicamente, seus ancestrais ocupavam extensas áreas entre os rios Madeira e Tapajós, sendo Nusoken reconhecido como território de origem.

O primeiro contato com não indígenas ocorreu no século XVII, durante o período das missões religiosas, como a Missão de Tupinambaranas, em 1669. A partir desse momento, os Sateré-Mawé passaram a vivenciar conflitos, deslocamentos e perdas territoriais. A demarcação da Terra Indígena Andirá-Marau, em 1986, representa um marco importante na luta por reconhecimento territorial, embora ainda persistam desafios relacionados à garantia de direitos e à continuidade de seus modos de vida.

Organizados em clãs e aldeias, os Sateré-Mawé desenvolvem práticas próprias de agricultura, pesca e coleta, além de possuírem amplo conhecimento da floresta amazônica, especialmente no uso de plantas medicinais. Sua cultura é marcada por narrativas, rituais e práticas que expressam relações profundas entre território, espiritualidade e coletividade, como o ritual da Tucandeira, que simboliza a passagem da juventude para a vida adulta e reafirma valores culturais e identitários.

As narrativas de origem do povo Sateré-Mawé estão profundamente conectadas à natureza e à espiritualidade, revelando modos próprios de compreender o mundo e

a vida. Entre essas narrativas, destaca-se a relação com o guaraná, elemento central em sua cultura, cuja origem é explicada a partir de acontecimentos significativos que articulam vida, morte e continuidade. Essas narrativas, transmitidas por meio da oralidade, não apenas preservam a memória coletiva, mas orientam práticas sociais, relações com o território e formas de existência, fortalecendo a identidade cultural e a continuidade dos saberes entre gerações.

2 METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada na perspectiva da pesquisa-ação, articulando levantamento bibliográfico, entrevistas e práticas pedagógicas no contexto escolar. Inicialmente, realizou-se uma revisão bibliográfica acerca da cultura e dos grafismos Sateré-Mawé, bem como sobre educação decolonial e intercultural, conforme Gil (2002), subsidiando a construção teórica e o planejamento das ações desenvolvidas.

Em seguida, foram promovidas ações de formação docente e diálogo com a escola, com o objetivo de construir coletivamente as atividades e fomentar reflexões sobre a valorização dos saberes indígenas no ambiente escolar. A etapa empírica consistiu na realização de oficinas pedagógicas em uma turma do 7º ano da Escola Estadual Gentil Belém, no município de Parintins/AM, abordando conteúdos relacionados às culturas indígenas, aos grafismos e seus significados, além da participação de artista indígena no processo formativo.

A pesquisa fundamentou-se na concepção de pesquisa-ação proposta por Thiollent (2009), caracterizada pela participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo investigativo, articulando produção de conhecimento e intervenção social. Por fim, procedeu-se à sistematização e análise das informações, considerando as percepções dos participantes e as contribuições dos sujeitos envolvidos, com vistas a compreender as potencialidades pedagógicas dos grafismos Sateré-Mawé no contexto das aulas de Arte.

Nesse sentido, o estudo teve como objetivo investigar a inserção dos grafismos Sateré-Mawé nas aulas de Arte em uma escola não indígena do município de Parintins/AM, buscando compreender seus processos de criação e significação, bem como analisar suas possibilidades pedagógicas no contexto escolar. Além disso, buscou identificar como esses elementos foram abordados no currículo e quais desafios e potencialidades emergiram de sua integração, considerando uma perspectiva intercultural e decolonial em consonância com a Lei nº 11.645/08.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As ações desenvolvidas na Escola Estadual Gentil Belém evidenciaram que a inserção dos grafismos Sateré-Mawé nas aulas de Arte contribuiu para a construção de práticas pedagógicas interculturais e decoloniais. A formação docente inicial indicou a necessidade de aprofundamento na implementação da Lei nº 11.645/08, confirmando o que aponta Medeiros (2012) sobre a distância entre a legislação e sua efetivação no cotidiano escolar.

FIGURA 2

Oficina sobre alei 11.645/08 com a Drª. Clarissa Suzuki.



Fonte: Acervo pessoal.

No início das oficinas, os estudantes apresentaram conhecimentos limitados e, em alguns casos, marcados por generalizações sobre os povos indígenas. Ao longo das atividades, observou-se uma mudança significativa nas percepções, especialmente no reconhecimento da diversidade cultural e da importância dos saberes indígenas. Esse movimento dialoga com Kayapó (2023), ao defender a necessidade de romper com visões homogêneas e estereotipadas.

FIGURA 3

Oficina de Grafismo com KAmy Wará.



Fonte: Acervo pessoal.

A compreensão dos grafismos também foi ressignificada. Inicialmente associados a desenhos decorativos, passaram a ser entendidos como formas de comunicação, identidade e memória, em consonância com Vidal (2000) e Kambeba (2020). Como destacou um dos estudantes: *"cada grafismo tem seu significado"* (Aluno, 13 anos, 2024), evidenciando a apropriação do conteúdo de forma crítica.

A tabela a seguir sintetiza algumas percepções dos estudantes antes e após as oficinas:

QUADRO 3

Percepções dos estudantes sobre povos indígenas e grafismos.

ANTES DAS OFICINAS	APÓS AS OFICINAS
“Não sabia nada sobre os povos indíge-nas.” (Aluno, 13 anos, 2024)	“Aprendi sobre a cultura, os grafismos e os significa-dos.” (Aluno, 13 anos, 2024)
“Só sabia que eles viviam na região.” (Aluno, 12 anos, 2024)	“Existem muitos povos diferentes, cada um com sua cultura.” (Aluno, 13 anos, 2024)
“Nunca estudei grafismo na aula de Arte.” (Aluna, 13 anos, 2024)	“Agora sei que o grafismo representa identidade e história.” (Aluna, 13 anos, 2024)

Autor: Dados da pesquisa, 2024.

Os dados evidenciaram não apenas aquisição de conhecimento, mas um deslocamento de perspectiva, no qual os estudantes passaram a reconhecer os povos indígenas como sujeitos históricos e produtores de saberes. Esse resultado reforça a ideia de que práticas interculturais, quando vivenciadas, promovem aprendizagens significativas.

A participação de sujeitos indígenas no processo formativo foi central para esse deslocamento. Conforme relatado por Adolfo Tapayuna, “o grafismo é arte, é proteção e é uma forma de resistência” (Tapayuna, 2024), evidenciando sua dimensão para além do campo estético. Da mesma forma, Kamy Wará destacou que o grafismo constitui uma forma de registro ancestral e comunicação entre gerações, o que reforça sua importância como linguagem cultural.

FIGURA 4
Entrevista Adolfo Tapaiuna.



Fonte: Acervo pessoal.

Essas contribuições dialogam com Munduruku (2013), ao afirmar que os povos indígenas devem ser reconhecidos como sujeitos de conhecimento, e não apenas como objetos de estudo. Nesse sentido, a presença desses sujeitos nas oficinas fortaleceu uma abordagem pedagógica mais ética, dialógica e situada.

Destaca-se, ainda, o potencial inclusivo das práticas desenvolvidas, evidenciado pela participação ativa de estudantes com diferentes formas de aprendizagem. Um dos casos observados foi o envolvimento de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que expressou sua compreensão por meio da produção de grafismos, indicando que a arte pode atuar como mediadora de processos educativos mais inclusivos.

FIGURA 5

Estudantes fazendo seus próprios grafismos com seus significados.



Fonte: Acervo pessoal.

Dessa forma, os resultados demonstraram que a inserção dos grafismos Sateré-Mawé nas aulas de Arte não apenas ampliou o repertório cultural dos estudantes, mas também contribuiu para a construção de uma postura mais crítica e sensível em relação à diversidade, fortalecendo práticas educativas alinhadas à interculturalidade e à perspectiva decolonial.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido evidenciou que os grafismos Sateré-Mawé não se reduzem a elementos visuais ou decorativos: são linguagens vivas que inscrevem memória, espiritualidade, identidade e resistência. Ao adentrarem o espaço escolar, não ocupam apenas o lugar de conteúdo, mas provocam deslocamentos, exigem escuta, sensibilidade e a abertura para outras formas de conhecer e ensinar.

As experiências construídas ao longo das oficinas demonstraram que, quando os saberes indígenas são acolhidos de forma ética e respeitosa, a escola se transforma em território de encontro. As falas de Kamy Wará e Adolfo Tapayuna revelaram que cada grafismo carrega histórias coletivas e modos próprios de compreender o mundo, reafirmando o grafismo como corpo, linguagem e território. Esse movimento também se refletiu nas crianças, que passaram a reconhecer os povos indígenas como sujeitos vivos, diversos e produtores de conhecimento, superando visões estereotipadas ainda presentes no cotidiano escolar.

Nesse processo, a Lei 11.645/08 deixou de ocupar apenas um lugar normativo e passou a ser vivenciada na prática, ganhando sentido no chão da escola. Mais do que cumprir

uma exigência legal, as ações realizadas apontam para a construção de uma educação comprometida com a diversidade, com a justiça social e com o reconhecimento das epistemologias indígenas.

A experiência reafirma que educar não é apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para o encontro entre saberes. Uma educação decolonial se constrói nesse movimento contínuo de escuta, diálogo e partilha, no qual os povos indígenas não são objeto de estudo, mas sujeitos que ensinam, narram e transformam.

Assim, os grafismos Sateré-Mawé, quando vivenciados em sua profundidade, tornam-se caminhos para repensar a escola e seus currículos, abrindo espaço para práticas mais sensíveis, plurais e comprometidas com outras formas de existência. É nesse entrelaçar de vozes, experiências e saberes que se desenham possibilidades de uma educação verdadeiramente intercultural, onde diferentes mundos não apenas coexistem, mas se reconhecem e se fortalecem mutuamente.

REFERÊNCIAS

Brasil. **Lei nº 11.645,** de 10 de março de 2008. Brasília, DF, 2008.

Delgado, Lucilia de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo e identidades.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística (Ibge). **Censo 2022.** Disponível em: https://www.ibge.gov.br/. Acesso em: 13 jan. 2025.

Instituto Socioambiental (ISA). **Povos Indígenas no Brasil: Sateré-Mawé.** Disponível em: https://pib.socioambiental.org/. Acesso em: 13 jan. 2025.

Kambeba, Márcia Wayna. **Saberes da floresta.** São Paulo: Jandaíra, 2020.

Kayapó, Edson. **Lei 11.645/08 e a educação indígena.** Salvador: EDIFBA, 2023.

Medeiros, Juliana Schneider. **Povos indígenas e a Lei nº 11.645.** In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida et al. (orgs.). **Povos indígenas & educação.** Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 49-62.

Munduruku, Daniel. **Histórias que eu vivi.** São Paulo: Global Editora, 2018.

Munduruku, Daniel. **Não existem índios no Brasil.** Palestra proferida no 10º Congresso do Meio Ambiente, Poços de Caldas, MG, 2013.

Santos, Dener T. dos. **A importância do grafismo indígena para o povo Sateré-Mawé.** Parintins: UEA, 2022.

Sateré, Josias; ALBUQUERQUE, Renan; JUNQUEIRA, Carmem. **KAPI: uma liderança clânica e afim.** Embu das Artes: Alexa Cultural; Manaus: EDUA, 2020.

Sobrinho, Roberto Sanches Mubarac. **As crianças indígenas nas cidades: outros desafios para as pesquisas sociais**. Manaus: UEA, 2008.

Thiollent, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Vidal, Lux (org.). **Grafismo indígena: estudos de antropologia estética.** 2. ed. São Paulo: Studio Nobel; FAPESP; EDUSP, 2000.

EIXO 04

GRAFITE COMO EXPRESSÃO ARTÍSTICA, EDUCATIVA E CONSCIÊNCIA SOCIAL: EXPERIÊNCIAS DE UMA OFICINA EM ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DE UMA PESQUISA SOBRE INTERVENÇÕES URBANAS EM PARINTINS (AM)

Gustavo de Souza Oliveira[1]
Clarissa Lopes Suzuki[2]

RESUMO

O grafite constitui importante manifestação da arte urbana contemporânea, articulando criação estética, identidade cultural e crítica social. Embora historicamente associado à marginalidade e ao vandalismo, vem conquistando reconhecimento como prática artística e educativa capaz de promover reflexão, pertencimento e transformação social. Este artigo apresenta e analisa uma oficina de grafite desenvolvida com estudantes do Ensino Médio do Centro Educacional de Tempo Integral Deputado Gláucio Gonçalves, em Parintins-AM, como desdobramento da pesquisa de Iniciação Científica "Intervenção Urbana: marginalidade, insurgência e diálogos com as artes de rua em Parintins", realizada na Universidade Federal do Amazonas. A investigação adotou abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica, observação participante e registros reflexivos. Os resultados evidenciaram desconstrução de estereótipos sobre a arte urbana, estímulo à criatividade, fortalecimento do pertencimento escolar e ampliação da compreensão da arte como comunicação, resistência e formação cidadã. Conclui-se que o grafite constitui estratégia pedagógica para aproximar estudantes da arte contemporânea e da realidade social.

Palavras-chave: Grafite; Escola pública; Juventude; Arte urbana; Expressão social.

ABSTRACT

Graffiti represents a significant form of contemporary urban art, intertwining aesthetic creation, cultural identity, and social critique. Although historically linked to marginality and vandalism, it is gaining recognition as an artistic and educational practice capable of fostering reflection, a sense of belonging, and social transformation. This article presents and analyzes a graffiti workshop conducted with high school students from the *Centro Educacional de Tempo Integral Deputado Gláucio Gonçalves* in Parintins, Amazonas. The workshop was an extension of the undergraduate research project "Urban Intervention: Marginality, Insurgency, and Dialogues with Street Art in Parintins," carried out at the Federal University of Amazonas. The study employed a qualitative approach based on a literature review, participant observation, and reflective records. The results demonstrated a deconstruction of stereotypes regarding urban art, the stimulation of creativity, a strengthened sense of school belonging, and a broadened understanding of art as a means of communication, resistance, and civic engagement. The study concludes that graffiti serves as a pedagogical strategy for connecting students with contemporary art and social reality.

Keywords: Grafitis; Escuela pública; Juventud; Arte urbano; Expresión social.

[1] Discente do 8º período curso de Artes Visuais, do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM), E-mail: dsouzagustavo@gmail.com.

[2] Professora do Mestrado Profissional em Arte - ProfArtes (UFAM/UEA) e do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade de São Paulo (PPGAV/USP); coordenadora e docente da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), campus Parintins. Vice-líder do GMEPAE (ECA/USP/CNPq) e do Encruzilhadas Amazônidas (ICSEZ/UFAM/CNPq) E-mail: clarissa.suzuki@ufam.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

A arte urbana ocupa, nas últimas décadas, um lugar cada vez mais significativo nas discussões sobre cultura, cidade e educação. Entre suas diferentes manifestações, o grafite destaca-se por transformar muros, fachadas e demais espaços públicos em suportes de comunicação visual capazes de expressar identidades, denunciar desigualdades e produzir novos significados para os territórios urbanos. Muito além de uma prática estética, o grafite constitui uma linguagem que articula memória, identidade, crítica social e participação coletiva. Apesar de seu crescente reconhecimento como prática artística legítima, essa manifestação ainda é frequentemente associada à criminalidade, ao vandalismo e à desordem urbana. Essa percepção é consequência de processos históricos que marginalizaram expressões culturais oriundas das periferias e das juventudes, privilegiando concepções eurocêntricas de arte e estabelecendo hierarquias entre manifestações consideradas legítimas e aquelas produzidas fora dos circuitos institucionais.

Nesse contexto, artistas urbanos continuam enfrentando dificuldades para que seus trabalhos sejam reconhecidos como produção artística e cultural. Essa realidade torna-se ainda mais evidente em cidades amazônicas, como Parintins, onde a produção artística costuma ser amplamente associada ao Festival Folclórico e às manifestações tradicionais da cultura regional. Embora essa riqueza cultural seja irrefutável, outras formas de produção artística permanecem pouco valorizadas, especialmente aquelas relacionadas às intervenções urbanas, ao grafite e às artes de rua. Dessa forma, muitos artistas desenvolvem seus trabalhos à margem dos espaços formais de circulação artística, contribuindo para a permanência de discursos que invisibilizam essas práticas.

Foi a partir dessas inquietações que surgiu a pesquisa de Iniciação Científica "***Intervenção Urbana: marginalidade, insurgência e diálogos com as artes de rua em Parintins***", desenvolvida na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A investigação busca compreender como as intervenções urbanas podem atuar como práticas de resistência cultural, valorização da identidade local e promoção de diálogos entre artistas, comunidade e espaço público. Fundamentada em perspectivas interculturais e decoloniais, a pesquisa entende a arte urbana como forma de produção de conhecimento, comunicação e ocupação simbólica da cidade.

Entre os desdobramentos dessa investigação, destaca-se a realização de uma oficina de grafite voltada para estudantes do Ensino Médio do Centro Educacional de Tempo Integral Deputado Gláucio Gonçalves, em Parintins. A proposta procurou aproximar os alunos da história do grafite, de seus aspectos técnicos e, sobretudo, de suas dimensões culturais, políticas e educativas. Em vez de apresentar apenas procedimentos de pintura, a oficina buscou promover experiências capazes de estimular a criatividade, favorecer o trabalho coletivo e provocar reflexões acerca das relações entre arte, identidade e sociedade. A inserção do grafite no ambiente escolar dialoga diretamente com concepções contemporâneas de educação que compreendem a escola como espaço de formação crítica e valorização das múltiplas culturas presentes na sociedade. Nessa perspectiva, mediar a arte significa ampliar repertórios culturais, desenvolver processos criativos e possibilitar que os estudantes reconheçam diferentes formas de produção estética como legítimas expressões do conhecimento.

As contribuições da autora bell hooks (2017, 2020, 2021) tornam-se particularmente relevantes nesse contexto ao defender uma pedagogia comprometida com o diálogo, a

participação coletiva e a valorização das experiências dos sujeitos. Da mesma forma, autores como Manuel Tavares e Sandra Rosa Gomes (2018) destacam que abordagens interculturais permitem romper com modelos hierarquizados de produção cultural, reconhecendo diferentes formas de criação artística sem estabelecer relações de superioridade entre elas. Nessa perspectiva, o grafite deixa de ocupar apenas o espaço das ruas para assumir também um papel educativo, tornando-se instrumento de mediação entre escola, comunidade e realidade social. Ao ser apropriada como prática pedagógica, amplia as possibilidades de aprendizagem estética, fortalece a construção da identidade dos estudantes e favorece a reflexão crítica sobre os espaços que ocupam e transformam.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições de uma oficina de grafite desenvolvida em uma escola pública de Parintins para a formação artística, criativa e social dos estudantes. Busca-se compreender de que maneira essa experiência colaborou para a ressignificação do grafite enquanto linguagem artística, para o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao espaço escolar e para a ampliação das discussões acerca da arte urbana como prática educativa e instrumento de transformação social.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos relacionados à produção artística, às experiências educativas e às interações sociais não podem ser reduzidos a dados quantitativos, exigindo uma análise interpretativa e reflexiva das experiências vivenciadas pelos participantes. Conforme Godoy (1995), a pesquisa qualitativa possibilita compreender significados, percepções e processos sociais a partir da realidade observada, permitindo flexibilidade metodológica e aprofundamento das análises. Este artigo constitui um desdobramento da pesquisa de Iniciação Científica intitulada "***Intervenção Urbana: marginalidade, insurgência e diálogos com as artes de rua em Parintins",*** desenvolvida na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), cujo objetivo consiste em investigar as intervenções urbanas como práticas de resistência cultural, valorização da identidade local e produção de diálogos entre arte, cidade e comunidade. O estudo fundamenta-se em perspectivas interculturais e decoloniais, buscando compreender como manifestações da arte urbana podem contribuir para a ressignificação dos espaços públicos e para o fortalecimento de identidades historicamente invisibilizadas.

Embora a pesquisa PIBIC contemple diferentes intervenções urbanas realizadas na cidade de Parintins, este artigo foca especificamente na experiência da Oficina de Grafite desenvolvida no Centro Educacional de Tempo Integral Deputado Gláucio Gonçalves, compreendendo esse ato como uma ação de extensão da investigação acadêmica para o contexto escolar. A oficina foi realizada com três turmas do segundo ano do Ensino Médio, distribuídas em três encontros com duração aproximada de uma hora cada, totalizando cerca de três horas de atividades. A proposta foi construída em parceria com o professor de Arte da escola e contou com o acompanhamento de acadêmicos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Amazonas, que auxiliaram no desenvolvimento das atividades e na mediação junto aos estudantes.

A organização da oficina ocorreu em três momentos articulados. No primeiro encontro, foi realizada uma contextualização histórica do grafite, abordando sua origem, seu desenvolvimento como manifestação artística e seus principais aspectos

sociais e culturais. Nesse momento, também foram discutidas as diferenças entre grafite e pichação, procurando desconstruir interpretações simplificadas que frequentemente associam ambas as práticas ao vandalismo. Além da exposição dialogada, foram apresentados artistas de referência nacional e internacional, bem como diferentes estilos presentes na arte urbana contemporânea. Na segunda etapa, foram introduzidos os aspectos técnicos da linguagem do grafite. Os estudantes conheceram diferentes possibilidades de produção artística, compreendendo que o grafite não se restringe apenas ao uso do spray. Foram apresentados materiais como tintas acrílicas, pincéis, rolos, carvão, giz e marcadores, além de demonstrações sobre construção de letras, composição visual, preenchimentos, contornos, contrastes cromáticos e organização espacial da imagem. Em seguida, cada participante desenvolveu estudos preliminares em papel, experimentando diferentes soluções gráficas antes da execução final. No terceiro momento, os estudantes produziram seus grafites em suportes confeccionados especificamente para a atividade, utilizando os materiais disponibilizados pela equipe responsável. Durante todo o processo, buscou-se incentivar a autonomia criativa, o trabalho colaborativo e a livre expressão dos participantes, respeitando seus repertórios culturais, suas experiências pessoais e suas formas particulares de representação.

Os procedimentos metodológicos adotados durante a oficina privilegiaram a observação participante, uma vez que o pesquisador atuou simultaneamente como artista, mediador e observador do processo educativo. Essa posição permitiu acompanhar continuamente as interações entre os estudantes, registrar dúvidas, comentários, dificuldades, descobertas e formas de participação ao longo das atividades.

Além da observação participante, foram produzidos registros escritos em diário de campo, fotografias das etapas da oficina e anotações reflexivas acerca das interações estabelecidas entre estudantes, professores e pesquisadores. Esses registros possibilitaram identificar mudanças na percepção dos participantes sobre o grafite, bem como analisar o desenvolvimento das experiências criativas e das relações estabelecidas entre arte, escola e cultura urbana. A análise dos dados foi conduzida por meio de uma abordagem interpretativa, buscando identificar categorias emergentes relacionadas ao desenvolvimento da criatividade, à construção do sentimento de pertencimento, à valorização da arte urbana e à ressignificação dos espaços escolares. Não se buscou mensurar resultados por indicadores quantitativos, mas compreender os significados produzidos pelos estudantes durante sua participação na oficina.

A opção por essa abordagem metodológica dialoga com Souza (2007), ao compreender que os sujeitos constroem conhecimentos por meio de suas experiências, narrativas e vivências, produzindo sentidos que não podem ser dissociados de seus contextos sociais e culturais. De maneira semelhante, a pesquisa aproxima-se das reflexões de Salles (2013), ao considerar que os processos criativos constituem percursos de experimentação, escolhas e transformações permanentes, sendo tão relevantes quanto a obra produzida ao final da experiência. Assim, a oficina foi compreendida não apenas como atividade de ensino artístico, mas como espaço de investigação, criação compartilhada e produção de conhecimento. Desse modo, a metodologia adotada permitiu integrar pesquisa, ensino e extensão em uma única experiência formativa. Ao aproximar a investigação acadêmica das práticas pedagógicas escolares, tornou-se possível observar como o grafite atua simultaneamente como linguagem artística, estratégia educativa e instrumento de diálogo cultural, produzindo aprendizagens que ultrapassam o domínio técnico e alcançam dimensões sociais, estéticas e políticas da formação dos estudantes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A oficina de grafite mostrou que a arte urbana pode ir muito além do ensino de técnicas de pintura. Durante os três encontros, foi possível perceber o interesse e o envolvimento dos estudantes, principalmente quando compreenderam que o grafite também é uma forma de expressão artística, comunicação e crítica social. No início das atividades, muitos alunos relacionavam o grafite ao vandalismo ou à pichação, reflexo de uma visão muito presente na sociedade. No entanto, conforme foram conhecendo sua história, seus principais artistas e seus diferentes significados, passaram a enxergá-lo como uma manifestação artística legítima. Essa mudança de percepção confirma as discussões de Cascardo (2010) e Amado (s. d.), que apontam como o grafite ainda enfrenta preconceitos por estar ligado às culturas urbanas.

Durante a produção dos grafites, os estudantes demonstraram criatividade e liberdade para desenvolver suas próprias ideias. Mais do que reproduzir desenhos, utilizaram elementos relacionados às suas vivências e interesses, tornando o processo criativo uma oportunidade de expressão pessoal. Como afirma Salles (2013), a criação artística acontece durante todo o percurso de experimentação, e não apenas no resultado. Outro aspecto observado foi o trabalho coletivo. Em vários momentos, os alunos compartilharam materiais, trocaram sugestões e ajudaram uns aos outros durante a atividade. Esse ambiente colaborativo favoreceu a participação da turma e aproximou estudantes que normalmente pouco interagiam. Essa experiência dialoga com bell hooks (2017), ao defender uma educação baseada no diálogo, na participação e na construção coletiva do conhecimento.

Também foi possível perceber que a oficina despertou nos estudantes um novo olhar sobre os espaços da escola. Muitos comentaram que gostariam de ver mais trabalhos artísticos nos muros e em outros ambientes escolares, entendendo que a arte pode contribuir para tornar esses espaços mais acolhedores e representativos da comunidade escolar. Esses resultados aproximam-se das experiências desenvolvidas na pesquisa de iniciação científica, na qual as intervenções urbanas demonstraram potencial para fortalecer o sentimento de pertencimento e identidade e estimular o diálogo entre arte, comunidade e espaço público. Assim como ocorreu na intervenção realizada na Residência Universitária da UFAM, a oficina mostrou que o grafite pode criar conexões entre as pessoas e incentivar novas formas de olhar para os lugares onde vivem.

Além disso, trabalhar o grafite na escola possibilitou ampliar o repertório artístico dos estudantes e valorizar uma linguagem que muitas vezes permanece distante do currículo escolar. Ao aproximar a cultura urbana do ensino de Arte, a oficina favoreceu discussões sobre identidade, diversidade e pertencimento, aspectos importantes para a formação crítica dos jovens. De modo geral, a experiência demonstrou que o grafite pode ser uma importante ferramenta pedagógica. Mais do que ensinar técnicas de pintura, a oficina incentivou a criatividade, o trabalho em grupo, o respeito às diferentes formas de expressão e a reflexão sobre o papel da arte na sociedade. Esses resultados reforçam que a arte urbana, quando trabalhada de forma planejada e contextualizada, contribui para uma educação mais participativa, crítica e conectada com a realidade dos estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar as contribuições de uma oficina de grafite

desenvolvida com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Parintins, buscando compreender como essa experiência poderia favorecer a expressão artística, a criatividade e a reflexão sobre a arte urbana no contexto escolar. A experiência demonstrou que o grafite possui grande potencial como ferramenta pedagógica. Ao longo da oficina, os estudantes não apenas aprenderam técnicas de pintura, mas também conheceram a história dessa manifestação artística, refletiram sobre seus significados e passaram a compreender o grafite como uma forma de expressão, comunicação e ocupação dos espaços. Os resultados mostraram mudanças na forma como os participantes percebiam o grafite. No início, muitos o relacionavam apenas ao vandalismo e à pichação. Após as discussões e as atividades práticas, foi possível perceber uma compreensão mais ampla sobre seu papel artístico, cultural e social, contribuindo para a valorização da arte urbana dentro da escola.

Outro aspecto importante foi o envolvimento dos estudantes durante todas as etapas da oficina. A troca de ideias, o trabalho em grupo e a liberdade para criar favoreceram um ambiente de participação e colaboração, fortalecendo o sentimento de pertencimento e aproximando os alunos da linguagem artística proposta. Além disso, a oficina reafirma os resultados alcançados na pesquisa de Iniciação Científica da qual este trabalho é um desdobramento prático-teórico. Assim como observado nas intervenções urbanas realizadas em Parintins, a experiência escolar demonstrou que a arte pode transformar a maneira como as pessoas percebem e se relacionam com os espaços que ocupam, promovendo diálogo, identidade e valorização cultural. É importante destacar que esta pesquisa não pretende esgotar as discussões sobre o ensino do grafite na educação básica. Pelo contrário, espera-se que este trabalho incentive novas pesquisas e experiências que aproximem a arte urbana do ambiente escolar, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem em Arte.

Por fim, acredita-se que inserir o grafite no contexto escolar representa uma forma de reconhecer diferentes manifestações culturais e de aproximar os estudantes de produções artísticas presentes em seu cotidiano. Mais do que ensinar uma técnica, experiências como essa contribuem para a formação de sujeitos mais criativos, críticos e conscientes do papel da arte na construção da sociedade.

REFERÊNCIAS

AMADO, Guy. **Griffiti ou a transgressão domesticada.** Fórum Permanente.[s.d.]. Parintins. Disponível em: https://www.forumpermanente.org/rede/numero/rev-numero6/seisguyamado. Acesso em: 06 set. 2025.

CASCARDO, Ana Beatriz Soares. **Grafite contemporâneo no Brasil: da subversão à incongruência conceitual a serviço da "arte".** 2010. 91 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Contemporânea). Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CAMPOS, Luís Antônio M.; SILVA, José Aparecido. **Interculturalidade: uma visão geral.** 1. ed. Rio de Janeiro: LF Editorial, 2023.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20–29, 1995.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança.** São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática.** São Paulo: Elefante, 2020.

SALLES, Cecilia Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística.** 6. ed. São Paulo: Intermeios, 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação.** Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: https://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf. Acesso em: 6 fev. 2026.

TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra Rosa. **Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial.** Dialogia, São Paulo, n. 29, p. 47–68, maio/ago. 2018. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/download/8646/4949/52749. acesso em: 02 fev. 2026.

EIXO 04

POR DETRÁS DAS MARGENS: ESPAÇOS DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO BAIXO AMAZONAS

Suanny da Silva Alves[1]
Fernanda Priscila Alves da Silva[2]

RESUMO

Este artigo apresenta uma narrativa autobiográfica que analisa a vivência do estágio de docência desenvolvido numa universidade pública do Baixo Amazonas. Busquei compreender os sentidos e espaços da docência universitária nessa região, articulando ensino, pesquisa e extensão a partir de um lugar de fala situado. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho autobiográfico, tendo como procedimentos de coleta a observação participante, registros em diário de campo, fotografias e participação em atividades acadêmicas em duas turmas da disciplina Psicologia da Educação I e II. Os resultados evidenciam que a docência no interior amazônico exige flexibilidade pedagógica, escuta ativa e sensibilidade cultural, transcendendo modelos técnicos de formação. Desvelando-se ainda a necessidade e a importância da interiorização da pós-graduação nesses territórios, como estratégia de descolonização do saber, valorizando as pessoas e saberes locais, promovendo assim uma educação inclusiva e emancipatória. Concluo que o estágio de docência nos campi fora da sede, cada vez mais, pode se constituir como legítimos espaços de pesquisa-formação, fomentando uma prática docente crítica, reflexiva e comprometida com as realidades territoriais.

Palavras-chave: Estágio à docência; Amazônia; Formação docente; Autobiografia; Pesquisa-formação.

ABSTRACT

This article presents an autobiographical narrative that analyzes the experience of a teaching internship conducted at a public university in the Lower Amazon region. I sought to understand the meanings and contexts of university teaching in this region, linking teaching, research, and community engagement from a situated perspective. This is a qualitative, autobiographical study, employing data collection methods such as participant observation, field diary entries, photographs, and participation in academic activities in two classes of the course Educational Psychology I and II. The results show that teaching in the Amazonian interior requires pedagogical flexibility, active listening, and cultural sensitivity, transcending technical training models. They also reveal the need for and importance of bringing graduate programs to these regions as a strategy for the decolonization of knowledge, valuing local people and local knowledge, and thereby promoting an inclusive and emancipatory education. I conclude that teaching internships at off-campus locations can increasingly serve as legitimate spaces for research and training, fostering a teaching practice that is critical, reflective, and committed to local realities.

Keywords: Teaching internship; Amazon; Teacher training; Autobiography; Research-based training.

[1] Mestre em Educação pelo PPGE/UFAM. Bolsista FAPEAM. Membro do grupo de pesquisa Encruzilhadas Amazônicas – Grupo contracolonial de pesquisa em Artes, Educação e Psicologia da UFAM. E-mail: suhalves8@gmail.com.

[2] Doutora em Educação e Contemporaneidade. Psicóloga e Pedagoga. Docente no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ/UFAM), professora colaboradora no PPGE/UFAM e responsável pelo grupo de pesquisa Encruzilhadas Amazônicas – Grupo contracolonial de pesquisa em Artes, Educação e Psicologia da UFAM. E-mail: feracatejo2@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente no ensino superior brasileiro tem sido historicamente marcada pela dualidade entre teoria e prática, na qual o arcabouço acadêmico nem sempre dialoga com as exigências multifacetadas dos cenários pedagógicos reais (Pimenta; Anastasiou; Tardif, 2002). No contexto amazônico, essa dicotomia se complexifica ainda mais diante dos desafios a enfrentar, como a diversidade étnico-cultural, as desigualdades socioeconômicas e as próprias condições geográficas da região, que interferem constantemente nesses processos formativos (Fas e Instituto Unibanco, 2022).

Nessa direção, Teixeira (2003) ressalta que a experiência docente é uma construção sócio-histórica, envolvendo dimensões objetivas (tempo dos relógios e calendários) e subjetivas (significados que os sujeitos atribuem às suas práticas), o que exige uma formação que considere essa complexidade temporal e existencial do ser professor. É nesse lócus que o estágio de docência, enquanto componente curricular dos programas de pós-graduação stricto sensu, se revela como um espaço epistêmico emergente para superar tais dissociações, constituindo-se não apenas como uma mera etapa obrigatória, mas como um campo amplo e fértil para a pesquisa-formação.

Está escrita, nasce justamente desse lugar de tensão vivenciado em meu estágio de docência no mestrado em Educação. Compreende-se que a formação do educador constitui um processo construído nas condições históricas e nas experiências cotidianas, sendo a reflexão sobre esse percurso fundamental para o desenvolvimento da prática pedagógica (Cunha, 2004). Para além de sua dimensão formativa, a descentralização do estágio configura-se como uma estratégia de inclusão epistêmica e de justiça territorial, pois, ao restringir suas atividades às sedes urbanas, os programas de pós-graduação acabam por perpetuar uma lógica que marginaliza os contextos educacionais do interior, embora uma parcela significativa de seus egressos atue ou venha atuar profissionalmente nessas localidades, por delas ser oriunda.

Por isso, é imperativo que a formação docente se alimente das especificidades dos diferentes territórios, permitindo aos futuros educadores construir didáticas coerentes com as realidades de suas turmas. Nessa perspectiva, compreende-se que a formação se fortalece quando construída "dentro da profissão" (Nóvoa, 2009) e quando a teoria oferece aos professores perspectivas para compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais em que desenvolvem sua atividade docente, favorecendo intervenções críticas e transformadoras (Pimenta, 2006). Assim, a universidade poderá cumprir, de fato, seu papel social de produzir conhecimento com e para todas as dimensões da Amazônia.

Por ser natural do município de Parintins, interior do Baixo Amazonas, onde não há efetivamente a interiorização da pós-graduação, ingressei no mestrado em Educação na capital, onde se concentrava maior oferta de cursos nesta área na instituição federal. Desde então, minha trajetória no stricto sensu tem sido atravessada por denso deslocamento geográfico, pedagógico e socioeconômico imposto pelo sistema. Logo, a escolha pelo campus nesta cidade, longe de ser aleatória, foi um ato político e identitário, pois, para além de seu reconhecimento enquanto patrimônio cultural imaterial, este é um território que carrega estigmas históricos associados à educação 'do interior', vista como inferior em relação aos centros metropolitanos. Portanto, realizar o estágio ali configurou-se como uma reparação simbólica e um gesto de insurgência epistemológica

para valorizar as vozes, os saberes locais e o conhecimento científico produzido por detrás das margens.

Partindo desta inquietude, o estudo buscou compreender os sentidos e os espaços da docência universitária pública nessa região a partir do seu fazer pedagógico nas dimensões ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, indagamos: Como a vivência do estágio de docência em um campus do interior amazônico contribui para uma formação docente crítica e sensível às especificidades locais? E de que maneira a articulação entre ensino, pesquisa e extensão materializa-se nesse contexto, tensionando e ressignificando os modelos formativos tradicionais?

A metodologia adotada foi a abordagem qualitativa, com enfoque autobiográfico, desenvolvida numa universidade pública no interior do Amazonas, nas turmas dos cursos de Artes Visuais e Pedagogia. Utilizou-se como principal procedimento de coleta a observação participante, para imersão nas atividades pedagógicas, eventos acadêmicos e diálogos com a comunidade universitária.

Teoricamente, a pesquisa ancora-se na perspectiva freireana da educação como ato dialógico e político (Freire, 1989, 2016), nos estudos sobre pesquisa-formação e autobiografia (Josso, 2010; Nóvoa, 2010) e no pensamento decolonial que critica a hierarquização e a invisibilização de saberes não-hegemônicos (Walsh, 2013). Dialogamos também com autores que discutem o estágio como campo de conhecimento (Lima; Pimenta, 2006) e a formação docente para a contemporaneidade, especialmente em contextos amazônicos (Oliveira; Costa; Aikawa, 2024; Pimenta, 2011).

Por fim, ao analisar a vivência do estágio de docência a partir da narrativa (auto) biográfica, esta pesquisa pretende contribuir para o debate sobre a formação docente na pós-graduação, defendendo a pesquisa-formação como caminho ético e epistemológico para o fortalecimento de uma prática pedagógica sensível, política, crítica e comprometida com a transformação social dos territórios. Para a produção dos dados e da narrativa, utilizei como instrumentos metodológicos o diário de campo com registros diários de observações e reflexões, além de registros fotográficos e audiovisuais que auxiliaram na documentação e na análise interpretativa das experiências vivenciadas ao longo das quatro semanas de imersão.

A Pesquisa-Formação e o Lugar da Autobiografia

É notório o quanto a formação docente na pós-graduação ainda reproduz, em muitos contextos, um distanciamento entre o universo da pesquisa científica e as demandas concretas do exercício da docência, evidenciando a necessidade de superar modelos de estágios puramente técnicos e com uma visão conservadora do conhecimento. Nesse sentido, Freire (1992, p. 85) alerta que "[...] subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca de uma ideologia elitista". Tal compreensão reforça a importância de reconhecer os saberes produzidos nos diferentes campis onde há atuação docente universitária.

Em consonância com essa perspectiva, Josso (2010, p. 247) afirma que a formação tem lugar quando a pesquisa enriquece o olhar de descoberta sobre si mesmo, de novas perspectivas, de tomada de consciência sobre temáticas criadoras. A pesquisa-formação apresenta-se, assim, como uma perspectiva epistêmica que aproxima investigação e formação, superando a separação entre teoria e prática e reconcebendo o processo formativo como espaço de reflexão, produção de conhecimentos e transformação dos sujeitos envolvidos.

Conforme destaca Passeggi (2016), a pesquisa-formação valoriza as narrativas de experiência como caminho para compreender os processos pelos quais os sujeitos atribuem sentidos às suas trajetórias formativas. Nesse movimento, a autobiografia deixa de ser apenas um relato ou escrita pessoal e se constituir como um recurso epistêmico-metodológico, pois, ao narrar o sujeito expressa uma experiência humana singular marcada por relações daquele que viveu, com quem viveu, onde viveu. Trata-se de investigar como esses sujeitos constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que convivem (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011). Essa articulação entre pesquisa, formação e narrativa contribui para a construção de uma docência mais engajada, crítica e vinculada aos contextos sociais e educacionais.

Nesse viéis, Lima e Pimenta (2006) destacam que o estágio deve ser compreendido como um campo de conhecimento que se produz na interação entre os cursos de formação e o campo social das práticas pedagógicas. Mais do que uma disciplina obrigatória, constitui-se como atividade investigativa de natureza reflexiva, na qual o estagiário, assumindo a posição de pesquisador em formação, lança-se na compreensão crítica da realidade educativa.

Com base nesse pressuposto, encarei o estágio de docência vivenciado não como uma mera aplicação de técnicas, mas como um lugar de fala e de escuta, um território existencial onde meu percurso formativo se entrelaçou com as narrativas dos outros. A autobiografia não é um simples relato cronológico, mas um exercício hermenêutico de interpretação da própria história à luz de referenciais teóricos e do contexto social. Como ressalta Nóvoa (2010, p. 22-23), "formar é sempre se formar", visto que o indivíduo se constitui "[...] simultaneamente, objeto e sujeito da formação".

Coadunando esta abordagem ao contexto amazônico, onde a educação é intrinsecamente atravessada pelas trajetórias de vida, pelos saberes tradicionais e pelas lutas identitárias, a autobiografia ganha contornos políticos singulares, ao dar visibilidade a essas subjetividades frequentemente silenciadas pelo cânone acadêmico hegemônico, fazendo da narrativa pessoal um ato de resistência e reexistência. Corroboro com Oliveira, Costa e Aikawa (2024) quando defendem uma "docência amazônida da escuta", que valorize os modos de ser, viver e conhecer próprios desta região, reconhecendo diversos espaços formais e não formais como legítimos produtores de conhecimento. É nessa transversalidade entre teoria, prática e investigação que o estágio de docência se constitui como um espaço vivo de pesquisa-formação, como afirma Libâneo (2011, p. 77),

> [...] as instituições formadoras precisam promover as condições para a formação de pesquisadores em educação para a construção do conhecimento científico na área, à medida que a educação é um campo teórico-investigativo e que a produção resultante é requisito fundante de toda formação técnica docente.

Não é um lugar de reproduzir a mecanicidade determinada nos cursos, mas de discuti-la de forma consciente sobre a realidade acadêmica em sua multidimensionalidade, conduzindo a uma atitude transformadora de si e dos sujeitos. No intuito de acessar e narrar este "lugar de formação", a autobiografia constituiu-se como ferramenta metodológica necessária para o registro, a análise e a reflexão situada da prática docente, de onde emergiu um diálogo profícuo entre teoria e prática, gerando aprendizados significativos sobre o que é ser educadora no Baixo Amazonas.

Travessia acadêmica: desafios e significados do Estágio no Interior Amazônico

Antes de adentrar a escrita narrativa, é importante contextualizar a dinâmica do viver na Amazônia. A região, conhecida por sua ampla biodiversidade, é lar de uma intrínseca relação entre seus habitantes e os rios, que se tornam estradas fluviais conectando cidades e comunidades nortistas dispersas (Fas e Instituto Unibanco, 2022).

Essa logística, afetada por fenômenos naturais como secas e cheias, impõe adaptações constantes e reflete-se nos custos das passagens fluviais[3], que oscilam conforme sazonalidades e festividades. Segundo o Censo 2022 do IBGE, a região Norte abriga quase 18 milhões de habitantes, dos quais 26% encontram-se distantes dos centros urbanos, o que explica a intensa mobilidade hidroviária em busca de oportunidades de trabalho, educação e serviços de saúde.

Ao longo da Bacia Amazônica, destaco o rio Amazonas, que, em seu percurso, banha, à sua margem direita o município de Parintins, lócus desta pesquisa. Fundado na Ilha Tupinambarana, em homenagem aos seus primeiros habitantes, os povos indígenas Tupinambás, Maués e Sapupés, o município localiza-se no extremo leste do Estado do Amazonas, cerca de 370[4] (via aérea) ou 420 (via fluvial) quilômetros da capital Manaus. Com população aproximada de 101.956 habitantes, é o quarto município mais populoso do estado (IBGE, 2024). O acesso à cidade, partindo de Manaus, se dá por duas formas: via aérea (até 1h30), porém tende a ser mais caro; e via fluvial, opção mais acessível, que leva em torno de 12 a 20 horas, a depender da embarcação escolhida: barcos, ferryboat ou lanchas a jato/expressos, e do trajeto a ser percorrido: subindo (Parintins - Manaus) ou descendo o rio (Manaus - Parintins).

Realizar o estágio de docência no campus de Parintins significou muito mais que cumprir uma carga horária obrigatória; representou uma travessia simbólica que revelou os desafios estruturais da educação superior no interior amazônico e a potência política de ocupar esses espaços. A materialização dessa práxis aconteceu devido à incompatibilidade de horários na capital e ao apoio da minha orientadora, motivando-me a estagiar no campus do qual sou egressa. Contudo, esbarramos na resistência burocrática da coordenação, que considerava a proposta uma ruptura ao modelo convencional. Após um mês de insistência, obtive o deferimento e, como não contava com bolsa de estudos, precisei reorganizar despesas para suprir os deslocamentos fluviais exigidos.

O percurso logístico exigiu quatro viagens de ida e volta entre Manaus e Parintins, com custos que superaram o valor da bolsa de estudos (50%) oferecida pela agência de fomento, evidenciando a inadequação das políticas de apoio logístico às realidades regionais. Esse "custo amazônico", expressão que designo ao conjunto de despesas extras e esforços acadêmicos exaustivos impostos pela geografia local, opera como um mecanismo de exclusão epistêmica, restringindo o acesso e a permanência de estudantes do interior na pós-graduação. Ao descer o rio em minha primeira viagem, fui tomada por um sentimento de gratidão ao retornar à minha terra natal. Ao ouvir as narrativas dos alunos na primeira aula, percebi que o estágio não era apenas aplicação de teorias, mas um ato que envolve escuta, acolhimento e construção coletiva do conhecimento.

Nessa roda de conversa, ficou nítido o quanto o campus do ICSEZ representa um contraponto ao estigma que associa a educação do interior à inferioridade. Optar pelo estágio ali foi uma forma consciente de desafiar a centralização do saber, que concentra as atividades de pós-graduação nos campi da capital. Essa escolha alinha-se

[3] Tabelas de preços de passagens fluviais site https://www.arsepam.am.gov.br/.

[4] Fonte: https://parintins2024.am.gov.br/pt/sobre-parintins/.

ao debate sobre a descolonização do saber (Walsh, 2013), que propõe a desconstrução de hierarquias epistêmicas e a valorização de conhecimentos subalternizados.

Ao deslocar o lócus da formação para o interior, operamos uma insurgência epistemológica, reconhecendo o interior como espaço pleno de saberes e potências científicas. O público estudantil, composto por comunidades tradicionais, ribeirinhas e pessoas em vulnerabilidade social, revelou problemáticas como abandono familiar e violência estrutural, evidenciando o pensamento de Freire (2016): a educação como ato dialógico, onde os saberes experienciais se encontram com os curriculares.

Escutar aquelas narrativas ativou em mim memórias que impactaram minha identidade, mas que hoje me impulsionam a novos horizontes. O episódio mais potente foi a presença dos sujeitos da pesquisa na plateia de uma defesa de TCC, simbolizando a democratização do conhecimento e reforçando o papel da universidade "de pôr a educação a serviço da transformação social" (Almeida, 2012, p. 101). Como adentrei o estágio em período de finalização das atividades, observei a dinâmica árdua de um professor universitário, cuja atuação debruçava-se sobre ensino, pesquisa e extensão, tríade que, como sintetizam Sampaio e Freitas (2010), cabe ao ensino a socialização do conhecimento; à pesquisa, alargar fronteiras; e à extensão, cumprir a função social da universidade.

Assim, a travessia configurou-se como metáfora do processo formativo: saída de si, encontro com o outro e retorno transformado. Os desafios não foram meros obstáculos, mas elementos pedagógicos que ensinaram que, na Amazônia, a docência começa no reconhecimento do lugar e no respeito aos seus tempos e deslocamentos.

A tridimensionalidade pedagógica e diálogos sensíveis: à docência no chão da universidade pública amazônida

O Ensino Como Espaço Dialógico e de Escuta

A imersão nas disciplinas de graduação dos cursos de Artes Visuais e Pedagogia permitiu observar e participar de uma docência universitária eminentemente dialógica, engajada e emancipatória. Longe de um modelo conteudista e bancário, as aulas eram espaços de encontro e troca, onde as trajetórias de vida se entrelaçavam com os conteúdos curriculares, criando uma prática pedagógica sensível, colaborativa e, ao mesmo tempo, complexa a ponto de romper paradigmas engessados.

Por serem turmas pouco participativas e com frequência irregular, ao longo do semestre, a docente titular precisou ressignificar suas aulas em espaços de cooperação. Por meio de de dinâmicas com recursos artísticos e fomentando discussões coletivas (seja dupla, trio ou grupo), mobilizou os discentes a exporem suas concepções sobre temáticas como: o processo da família na alfabetização, princípios da democracia: igualdade e equidade, maternidade universitária, preconceito e inclusão na escola, psicologia da arte, violência simbólica a pessoas LGBTQIAPN+, interseccionalidades e tecnologias na educação, que, por vez, coadunava a outros postos-chave: trajetórias de vida, relação dialógica professor-aluno, pedagogia das encruzilhadas, marcadores e movimentos sociais, heteronormatização, inteligência artificial, formação docente e demais, em que os discentes relacionavam às suas realidades locais.

Essa experiência de escuta e acolhimento das trajetórias de vida em sala de aula ressoa com o que Teixeira (2003) identifica como um dos aspectos centrais da condição docente: a convivência entre gerações (professores e alunos) e as temporalidades constitutivas das interações educativo-pedagógicas. A autora observa ainda que o tempo

da docência é marcado por ambiguidades (vivido simultaneamente como excesso e falta ou como alegria e dor), o que exige do professor uma gestão delicada das múltiplas temporalidades implicadas no ato educativo.

Dessa forma, a docente das turmas conduziu as aulas teóricas com clareza e domínio conceitual dos conteúdos humanismo, sempre considerando as falas e as vivências dos alunos em suas abordagens orais. Esta postura contrasta com a visão hegemônica, de outras áreas, que recusam a dimensão pedagógica em prol de uma suposta neutralidade científica, confirmando a urgência, apontada por Almeida (2012), de fundamentar a prática docente em postulados pedagógicos que integrem, de forma indissociável, o rigor científico e a sensibilidade educativa.

Nessa perspectiva, houve também a visita didática com ambas as turmas ao Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro, a fim de conhecer as nuances e oportunidades de atuação profissional além da escola regular, concretizando a compreensão de como a teoria trabalhada em sala de aula pode ser aplicada e aperfeiçoada em contextos educativos múltiplos, inclusive, nos não formais. Por atuar neste setor cultural na capital, ao reviver essa experiência sob o olhar da docência, percebi sua essência extraordinária como um espaço que integra criação, pedagogia e reflexão constante, servindo como incubadora artística que projeta artistas em âmbitos locais, nacionais e internacionais.

A Indissociabilidade Entre Ensino, Pesquisa e Extensão

Tal essência também se reverberava nas produções das pesquisas de campo que, de modo crítico e humanizado, desvelavam os desafios inerentes ao processo educacional no contexto regional. Isso pôde ser observado durante a 3ª Mostra de PIBICs do GESCCOM, na qual os estudos que integravam os eixos saúde e educação, abordaram as seguintes temáticas: Saúde Mental no ensino médio de uma escola de tempo integral; o Programa Saúde na Escola (PSE); e a síndrome do burnout docente e o perfil do egresso de Educação Física do ICSEZ. Na exposição dos resultados, deparei-me com dados preocupantes relacionados a questões psicológicas e marcadores sociais, como os casos de suicídios, acesso a armas, falta de adesão às atividades do PSE nas escolas públicas e indolência e exaustão docente, que vem interferindo diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem.

Cenário este que tem ocupado espaço crescente nos debates acadêmicos, mobilizando a universidade a implantar ações interdisciplinares como estratégias de prevenção, engajamento crítico e propositivo frente a essas urgências sociais. Nesse intuito, participei da execução de um projeto de extensão conduzido pela docente titular, voltado para a promoção da saúde mental de alunos do ensino fundamental em uma escola estadual da rede pública. O projeto, desenvolvido ao longo do ano por alunos bolsistas e voluntários dos cursos de Pedagogia, Serviço Social, Artes Visuais e Educação Física, baseou-se nas observações e escutas das narrativas dos alunos, com o objetivo de identificar pontos críticos a serem trabalhados nas salas de aula.

A partir destas análises, o grupo elaborou e aplicou atividades, palestras e dinâmicas adaptadas às necessidades de cada turma, e, com o passar dos meses, foi possível perceber o avanço significativo no comportamento individual e coletivo dos estudantes, evidenciando a eficácia das intervenções propostas. Não por acaso, em 2023, o campus do ICSEZ destacou-se como o líder em desenvolvimento de ações de extensão, segundo o Relatório de Gestão da UFAM.

Essa integração universitária, também presente no Mestrado, cujo o ato de dialogar,

produzir e pesquisar era realizado em grupo, repercutiu nas atividades de ensino observadas no estágio. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão mostrou-se não como um ideal distante, mas como uma prática viável e necessária. Ela é o antídoto contra uma formação dissociada da realidade e o caminho para formar profissionais engajados e socialmente referenciados. A universidade amazônica cumpre sua função social quando suas atividades acadêmicas respiram o ar, dialogam com as águas e se alimentam dos saberes do território.

A Gestão e o Compromisso Político da Docência

De acordo com Almeida (2012), a docência sofre interferências dos entornos profissional, pessoal e organizacional, sendo que neste último o engajamento docente amplia-se para além da sala de aula, desdobrando-se em participações em instâncias decisórias da instituição. Durante o estágio, acompanhei esse movimento ao participar de assembleias e reuniões do colegiado de Artes Visuais, nas quais foram discutidas pautas como a definição da identidade visual do curso e a homologação de representantes estudantis. Essa vivência permitiu-me dimensionar a complexidade dos processos burocráticos e a importância da participação coletiva nas decisões dos colegiados.

Acompanhei também a organização da Semana da Consciência Negra, protagonizada pelos discentes com apoio docente. Durante o processo de criação e montagem, testemunhei uma comunicação fluida entre as equipes, embora tenha sido perceptível o afastamento de uma parcela de discentes, possivelmente em razão da temática racial proposta, revelando resistências à promoção de ações antirracistas no ambiente acadêmico. Participei da organização de palestras, relatos de experiências e oficinas, como a da boneca Abayomi, conduzidas por representantes de movimentos sociais, professores convidados, egressos e alunos com pesquisas voltadas às relações étnico-raciais. As atividades incluíram o Rádio Documentário, que valorizava a cultura dos marujos afro-amazônicos; o preto na Arte e Cultura, refletindo sobre o silenciamento da presença negra nas artes na Amazônia; e a Experiência Quilombola no Ensino Superior, que destacava a crise de identidade cultural quanto ao reconhecimento desse povo nas legislações educacionais. O evento consolidou-se como espaço de reflexão e resistência, fortalecendo o pensamento decolonial frente à intolerância religiosa e à desconstrução de tabus arraigados na sociedade.

Entre os intervalos, acompanhei a docente nas atividades dos grupos de pesquisa ‘À beira do rio’ e ‘Encruzilhadas Amazônidas’. Nesses momentos, tive trocas significativas com estudantes que, embora manifestassem interesse em cursar a pós-graduação, consideravam-na algo distante devido às barreiras logísticas, acadêmicas e socioeconômicas, o que evidencia a urgência da interiorização da pós-graduação. Foi nesse movimento de renovação que adentrei a etapa aguardada da regência.

Tendo as turmas já estudado as principais teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem infantil, conduzi um cine debate com o filme "Meu Pé de Laranja Lima", precedido por um ambiente acolhedor preparado com o apoio dos monitores. Estiveram presentes aproximadamente 25 alunos, que relacionaram a história do menino Zezé com suas próprias vivências de infância na Amazônia, marcadas por dificuldades socioeconômicas, mas também por fortes laços familiares e comunitários. O filme serviu como ponto de partida para discutirmos infância, afetividade, formação de professores, desenvolvimento cognitivo, escola, tecnologia e socialização, articulando abordagens de Vygotsky, Wallon, Piaget e Paulo Freire.

O cine debate materializou o pensamento de Freire (2016) sobre o diálogo como

fundamento da educação: o conhecimento não foi depositado nos estudantes, mas construído coletivamente a partir da leitura de mundo que cada um trouxe. A atividade funcionou como um círculo de cultura, no qual o objeto de estudo serviu como codificação de uma realidade mais ampla, decodificada e problematizada pelo grupo. Evidenciou-se, assim, uma prática docente que transcende a transmissão de teorias, configurando-se como espaço de escuta, acolhimento e afirmação das subjetividades. Como corrobora Pimenta (2011), a formação docente não pode se reduzir à dimensão técnica, devendo ser também política, ética e estética, capacitando o educador para o engajamento com a alteridade.

No contexto amazônico, isso se traduz em uma docência que exige sensibilidade cultural, empatia histórica e compromisso com a superação das desigualdades regionais. Ao final dessa travessia, percebo que o trabalho docente se assemelha ao banzeiro do rio Amazonas: ora sobre águas calmas, ora sobre corredeiras de prazos e demandas, mas sempre encontrando sentido no movimento constante de ensinar, inspirar e transformar vidas.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do estágio no campus de Parintins constituiu-se como um potente espaço de pesquisa-formação, capaz de fomentar uma prática docente crítica, reflexiva e profundamente vinculada às realidades territoriais. Mais do que cumprir uma formalidade acadêmica, essa vivência revelou-se um processo contínuo de (re) construção identitária e epistemológica. Dentre as principais lições aprendidas, destaco a necessidade da flexibilidade pedagógica. Planejar aulas para o contexto amazônico exige abandonar modelos rígidos e universalizantes, adaptando cronogramas, metodologias e recursos às condições concretas dos estudantes, suas trajetórias de vida e os desafios logísticos que enfrentam.

A escuta ativa, por sua vez, fortalece-se como ferramenta epistemológica quando o professor se dispõe a ouvir histórias, angústias e saberes tradicionais, transformando a sala de aula em espaço dialógico de produção de conhecimento; Esse foi o cerne do cine debate e das interações observadas. A interiorização da pós-graduação, ao realizar o estágio nos campi do interior, revela-se estratégia fundamental de descentralização e descolonização do saber, reconhecendo que a Amazônia é múltipla e todas as suas vozes têm direito a produzir ciência.

Por fim, reitero que a docência é uma prática social complexa que, no contexto amazônico, exige constante reflexão, adaptação criativa e compromisso ético com a educação como ferramenta de transformação. O estágio de docência, quando vivido na perspectiva da pesquisa-formação, pode ser um rito de passagem crucial na construção de uma docência amazônida, aquela que, nas palavras de Oliveira, Costa e Aikawa (2024), pratica a escuta sensível, honra as ancestralidades e se compromete com a defesa da vida e do território.

Espera-se que os desafios logísticos e financeiros identificados nesta experiência impulsionem novas políticas institucionais para fomentar a mobilidade de discentes e docentes da pós-graduação para os interiores e vice-versa. Só assim as universidades públicas amazônicas poderão consolidar-se efetivamente como instituições de todos os povos e lugares da região, contribuindo para uma educação superior verdadeiramente inclusiva, democrática e emancipatória.

Financiamento e Agradecimentos

À FAPEAM, CAPES e ao Grupo de Pesquisa Encruzilhadas Amazônidas - Grupo Contracolonial de Pesquisa em Artes, Educação e Psicologia da Universidade Federal do Amazonas (GCPAEP/ICSEZ/UFAM).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais.** São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática.** 16ª edição. Campinas: Papirus, 2004.

FUNDAÇÃO AMAZÔNIA SUSTENTÁVEL (FAS); INSTITUTO UNIBANCO (IU). **Radar educacional amazônico: iniciativas promissoras para a educação de populações.** 1. ed. Manaus: Fundação Amazônia Sustentável, 2022. E-book (PDF). ISBN 978-65-89242-56-7. Disponível em: https://fas-amazonia.org/wp-ontent/uploads/2022/03/radar-educacional-amazonico-1_compressed-1.pdf.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão Maria da Conceição Passeggi, Marie–Christine Josso. 2. ed. rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência: diferentes concepções.** Catalão: Poíesis Pedagógica, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação.** In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de vida e formação.** Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão Maria da Conceição Passeggi, Marie–Christine Josso. 2. ed. rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Carolina Barroncas de; COSTA, Mônica de Oliveira; AIKAWA, Monica Silva et al. **Por uma docência amazônida da escuta.** Criciúma: Criar Educação, v. 13, n. 3, 2024, p. 453-470.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização.** Educação em Revista, Belo Horizonte, 2011. v. 27, n. 1, p. 369-386, abr.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Professor reflexivo: construindo a crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

SAMPAIO, Jorge Hamilton; FREITAS, Marta Helena. A indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. In: FREITAS, Lêda Gonçalves de; CUNHA FILHO, José Leão da; MARIZ, Ricardo Spindola. **Educação superior: princípios, finalidades do ensino e formação continuada de professores.** Brasília: Universa; Líber Livro, 2010, p.13-32.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Tempos enredados na condição docente: narrativas de professores e professoras.** Pro-Posições, v. 14, n. 1 (40), p. 163-179, jan./abr. 2003.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. (Tomo I).

EIXO 04

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DO PROJETO DABACURI LITERÁRIO: EXPRESSÃO DA CULTURA INDÍGENA

Jéssica Batista dos Santos[1]
Alessandra Bentes Lima[2]
Patrícia dos Santos Trindade[3]
Jadson Justi[4]

RESUMO

O projeto de ensino intitulado "Dabacuri Literário: Expressões da Cultura Indígena" teve como objetivo promover a valorização da cultura indígena por meio de práticas pedagógicas interdisciplinares. Desenvolvido em uma escola pública em tempo integral em Parintins, Amazonas, Brasil, entre fevereiro e maio de 2025, o projeto envolveu 241 estudantes do ensino médio nas disciplinas de Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Fundamentado nas concepções de Freire (1996) e Hernández (2000), o projeto articulou distintos componentes curriculares, incentivando a investigação, a criatividade, a pesquisa e a socialização de saberes. Sua execução ocorreu em cinco etapas, a saber: os estudantes realizaram pesquisas e leituras sobre temáticas indígenas, em seguida, participaram de rodas de conversa que abordaram as lutas, conquistas e produções artísticas dos povos originários, destacando a importância de uma formação decolonial. Posteriormente, elaboraram textos inspirados na literatura indígena e participaram de oficinas interdisciplinares que incluíram coreografias baseadas em toadas, pinturas corporais, dramatizações, confecção de instrumentos e artesanatos. O processo culminou no evento "Dabacuri Literário: Expressões da Cultura Indígena", que integrou diferentes linguagens e saberes. A experiência possibilitou uma ampliação significativa do conhecimento dos estudantes sobre a cultura indígena, contribuindo para uma formação ética, crítica e estética, além de favorecer a valorização de saberes historicamente construídos e frequentemente marginalizados no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação; Práticas pedagógicas; Cultura indígena.

ABSTRACT

The teaching project titled "Dabacuri Literário: Expressões da Cultura Indígena" (Expressions of Indigenous Culture) aimed to promote the valorization of Indigenous culture through interdisciplinary pedagogical practices. Developed at a full-time public school in Parintins, Amazonas, Brazil, between February and May 2025, the project engaged 241 high school students across the subjects of Art, Physical Education, English, and Portuguese. Grounded in the pedagogical principles of Freire (1996) and Hernández (2000), the initiative integrated different curricular components, fostering inquiry, creativity, research, and the sharing of knowledge. The project unfolded in five stages: students conducted research and readings on Indigenous topics, then participated in discussion circles addressing the struggles, achievements, and artistic expressions of Indigenous peoples, emphasizing the importance of a decolonial education. Subsequently, they produced texts inspired by Indigenous literature and took part in interdisciplinary workshops that included choreography based on toadas (traditional Amazonian songs), body painting, dramatizations, and the creation of musical instruments and handicrafts. The process culminated in the event "Dabacuri Literário: Expressões da Cultura Indígena", which brought together multiple forms of expression and knowledge. This experience significantly broadened students' knowledge of Indigenous culture, contributing to their ethical, critical, and aesthetic development, while also reinforcing the valorization of historically constructed and often marginalized knowledge within the school context.

Keywords: Education; Pedagogical practices; Indigenous culture.

[1] Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), UFAM- Parintins. E-mail: santosjessicabatista@hotmail.com

[2] Mestra em Ciência da Educação, Universidade Martin Lutero, E-mail: alesandblm@gmail.com

[3] Docente do Curso de Licenciatura em Educação Física, do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM), E-mail: pstrindade@ufam.edu.br

[4] Docente da Universidade Federal do Amazonas, E-mail: jadsonjusti@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

O município de Parintins, Amazonas, Brasil, é mundialmente reconhecido por seu grandioso festival folclórico, protagonizado pelos bumbás Caprichoso e Garantido. Este evento evidencia a riqueza cultural, as crenças, a religiosidade e os costumes dos povos indígenas, negros e caboclos que historicamente habitam a região. Contudo, em um notável paradoxo, observa-se que as temáticas apresentadas nesse espetáculo são pouco discutidas no ambiente escolar, fazendo com que esses saberes permaneçam subexplorados e insuficientemente compreendidos sob uma perspectiva intercultural.

Essa lacuna educacional se reflete nos currículos escolares, conforme apontam Fonseca, Silva e Fernandes (2011), que a formação educacional brasileira tende a valorizar a cultura clássica europeia como atemporal, enquanto desconhece a permanência e a relevância das culturas de povos não europeus. Nessa vertente, os povos indígenas historicamente marginalizados foram invisibilizados ao longo do processo de colonização, gerando marcas que perpetuam contemporaneamente.

Como marco de superação desse cenário, as Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e n. 11.645, de 10 de março de 2008, tornaram obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena na educação básica, representando um avanço fundamental para a valorização das relações étnico-raciais no contexto escolar (Brasil, 2003, 2008, 2018). Apesar do avanço, a implementação dessas leis nas escolas ainda enfrenta dificuldades, não apenas como uma questão de obrigatoriedade, mas como um movimento de reconhecimento e visibilidade para povos historicamente inferiorizados no sistema educacional brasileiro (Maldonado; Neira, 2021).

A proposta do projeto "Dabacuri Literário: Expressões da Cultura Indígena" emergiu da iniciativa de um grupo de professores que sentiu a necessidade de promover a visibilidade aos povos originários, especialmente em uma escola que conta com 16 estudantes indígenas de diferentes etnias, alguns dos quais ainda se encontravam em processo de aquisição da Língua Portuguesa. Nesse contexto, o projeto promoveu um ambiente escolar mais acolhedor, valorizando o protagonismo dos estudantes e respeitando as múltiplas identidades presentes na escola.

Assim, todas as atividades desenvolvidas tiveram como objetivo valorizar a cultura indígena por meio de práticas pedagógicas interdisciplinares, fundamentadas em narrativas indígenas, por meio da produção literária e artística dos estudantes — inspiradas na diversidade étnico-cultural — e, ao mesmo tempo, propiciar vivências que favoreceram o respeito às tradições dos povos originários e o fortalecimento da formação cidadã e antirracista no contexto educacional. Em suma, o projeto buscou propiciar vivências que favorecessem o respeito à diversidade e o fortalecimento de cidadãos críticos e reflexivos, visando à consolidação de uma educação antirracista no contexto educacional.

É relevante destacar que, inicialmente, os estudantes apresentaram resistência, mas conforme o avanço das atividades, foi aumentando o interesse e a compreensão sobre a importância de relacionar essas temáticas aos conteúdos curriculares. Essa transformação foi particularmente visível na participação dos estudantes indígenas. Se no começo poucos se autodeclaravam e hesitavam falar sobre sua cultura, ao longo do processo o envolvimento cresceu, culminando em um claro orgulho de cada produção realizada.

Nesse contexto, compreende-se que os conteúdos escolares devem estar conectados com a realidade dos estudantes, relacionando-os com o seu mundo, sua história e com seus saberes (Freire, 1996). Paralelamente, entre os estudantes não indígenas, constatou-se uma mudança de percepção. A falta de conhecimento e sensibilidade inicial, que se refletia na incompreensão do papel dos povos originários, deu lugar a um novo entendimento, evidenciando que a discussão em sala de aula é uma forma poderosa de combater estereótipos que limitam a participação desses povos na sociedade.

Ademais, a abordagem interdisciplinar e sistematizada demonstrou ser um divisor de águas, uma vez que os estudantes conseguiram interligar os conhecimentos. minimizando a visão fragmentada dos conteúdos propostos nos currículos. Fica, portanto, evidente que a articulação entre as diversas áreas do saber pode contribuir decisivamente para uma educação de qualidade, comprometida com a justiça social e a valorização das diferenças, tornando a escola um espaço possível a partir do diálogo com a realidade dos estudantes.

A percepção dos professores envolvidos converge para um ponto fundamental, haja vista que a abordagem entre as disciplinas da base curricular e as temáticas étnico-raciais transcende o cumprimento de uma mera formalidade pedagógica, ao contribuir decisivamente para a formação integral dos estudantes e para a promoção de uma aprendizagem verdadeiramente significativa. Nesse sentido, é consenso que a abordagem dessas temáticas não deve se restringir a eventos pontuais; pelo contrário, é imperativo que tais discussões sejam institucionalizadas e permeiem o Projeto Político Pedagógico da escola, de maneira a envolver, de forma orgânica e contínua, todas as áreas do conhecimento, tornando a escola um espaço democrático e socialmente justo.

Evidenciou-se, portanto, que projetos interdisciplinares capazes de articular os conhecimentos curriculares com a realidade do estudante são fundamentais para uma aprendizagem significativa e de qualidade, posicionando o estudante como protagonista na construção do seu próprio saber. Nessa perspectiva, a escola, ao se constituir como um espaço de diálogo cultural, fortalece a relação de pertencimento entre estudantes, professores e a comunidade escolar, promovendo valores como respeito, autonomia e confiança, o que, consequentemente, pode contribuir para minimizar os índices de abandono escolar.

A Cultura Indígena no Contexto Escolar

A cultura indígena brasileira é uma das principais raízes formadoras da identidade nacional, reunindo uma vasta riqueza de saberes, mitologias, línguas, valores e formas de organização social. No entanto, historicamente, essa cultura é tratada nos currículos escolares de forma pontual ou meramente folclórica. Nesse viés, a escola, como espaço de formação, tem o papel de romper com esse apagamento, promovendo uma educação que valorize a diversidade étnico-racial e cultural do país.

De acordo com a Lei n. 11.645/2008, é obrigatória a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial da rede de ensino (Brasil, 2008). Essa legislação representa uma resposta à necessidade de superar o silenciamento histórico e dar visibilidade aos povos originários enquanto sujeitos históricos ativos. Conforme argumenta Munduruku (2012) — escritor e educador indígena, a abordagem educativa voltada aos povos indígenas não deve restringir-se à mera transmissão de conteúdos sobre esses sujeitos, mas deve incluir a participação ativa deles no processo de ensino-aprendizagem, com a devida valorização de seus saberes tradicionais e de suas concepções de mundo.

A Base Nacional Comum Curricular também destaca a importância da valorização das diferentes culturas que compõem a sociedade brasileira, com ênfase na promoção do respeito à pluralidade. No campo da Línguagem e da Literatura, o documento normativo propõe a leitura de autores indígenas e de produções que ampliem a compreensão dos múltiplos modos de ser e viver (Brasil, 2018).

Reconhecimento e a Valorização das Diferenças Culturais

De acordo com Walsh (2019), a interculturalidade crítica propõe o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, indo além da simples tolerância e promoção de diálogo entre saberes. No espaço escolar, isso exige uma prática pedagógica que considere os conhecimentos tradicionais indígenas como legítimos e relevantes na formação dos sujeitos.

Segundo Krenak (2020), a educação intercultural implica não apenas a inclusão de conteúdos sobre povos indígenas, mas também a transformação das estruturas escolares e suas relações pedagógicas. É fundamental compreender que os povos indígenas possuem sistemas próprios de conhecimento, espiritualidade, organização social e práticas educativas.

A política pública Cultura Viva, instituída pela Lei n. 13.018, de 22 de julho de 2014, reconhece a importância dos Pontos de Cultura como espaços de fortalecimento da cultura popular e tradicional. Aplicada à escola, essa política pode contribuir para a construção de projetos pedagógicos culturalmente sensíveis e participativos (Brasil, 2014).

"Dabacuri Literário" é um projeto pedagógico inspirado no ritual do Dabacuri, que simboliza o encontro, a partilha e a renovação social por meio da troca de saberes, de experiências e de vivências (Souza, 2021). Transpondo para o ambiente escolar, o Dabacuri tornou-se metáfora de um evento coletivo de partilha literária e cultural, em que os saberes indígenas foram celebrados em sua potência educativa, estética e política. Segundo Krenak (2020, p.14), é preciso "adiar o fim do mundo" por meio do regaste de modos de vida que respeitam a natureza e o coletivo, princípios presentes na cosmovisão indígena Ao trazer essas perspectivas para a escola, por meio da literatura, da História, da Educação Física e das Artes, o projeto contribuiu para a formação de estudantes mais sensíveis, críticos e conscientes de sua inserção em uma sociedade plural.

2 METODOLOGIA

O presente projeto foi implementado emu ma escola de tempo integral, localizada no munícipio de Parintins. A inciativa envolveu a participação de 241 estudantes do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, além dos professores da área de Linguagens e suas Tecnologias. A execução ocorreu entre os meses de fevereiro a maio de 2025, de forma integrada às aulas das disciplinas de Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

O projeto fundamentou-se em uma abordagem interdisciplinar, articulando distintos componentes curriculares por meio de práticas pedagógicas que estimularam a investigação, a criatividade, a pesquisa e a socialização de saberes, inspirado pelas concepções de Freire (1996) e Hernández (2000), que entendem a aprendizagem como um processo coletivo, dialógico e significativo. Assim, as atividades foram planejadas

com o objetivo de conhecer e valorizar a diversidade cultural e, ao mesmo tempo, promover o protagonismo juvenil.

A execução do projeto desdobrou-se em cinco etapas: (1) pesquisas e leituras sobre a temática com foco em autores indígenas de destaque como Daniel Munduruku, Márcia Kambeba e Ailton Krenak; (2) realização de rodas de conversa que trouxeram à discussão temas como a luta e as conquistas dos povos indígenas, suas referências, produções artísticas e a importância de uma formação decolonial; (3) os estudantes transitaram da reflexão para a produção, elaborando textos com base na literatura indígena. Assim, organizados em grupos, eles desenvolveram poemas, roteiros para teatro de fantoches e análises de letras de toadas de boi-bumbá.

Dando continuidade a esse processo criativo: (4) constou-se da realização de oficinas interdisciplinares realizadas pelos professores e estudantes da escola, nas quais ocorreram atividades práticas como a elaboração de coreografias a partir das toadas analisadas, pinturas corporais, dramatizações de contos indígenas, a apreciação do ritual da tucandeira e a confecção de instrumentos e artesanatos; e; (5) a última etapa culminou na realização do evento "Dabacuri Literário: Expressões da Cultura Indígena", uma feira cultural aberta a estudantes, professores, funcionários e toda a comunidade escolar.

O evento contou com uma programação que incluiu dança, teatro de fantoches, coral, exibição de documentários, degustação da culinária indígena, rituais, leituras em sateré-mawé e exposições de arte. Dessa forma, a feira consolidou-se como um potente espaço de socialização dos conhecimentos adquiridos, em que os estudantes puderam compartilhar suas vivências e aprendizados. Assim, ao longo de três meses de execução com turmas do ensino médio, as ações foram desenvolvidas de forma articulada entre teoria e prática, conforme descrito a seguir:

a) Dramatização a partir de contos indígenas: Após a leitura e o estudo de contos indígenas, os estudantes elaboraram roteiros para dramatizações, confeccionando por conta própria as indumentárias e os cenários. A primeira apresentação ocorreu em sala de aula, diante dos colegas, e foi posteriormente realizada no evento de culminância do projeto. Em consonância com a literatura de Freire (1996), destaca-se que as atividades contribuíram para o desenvolvimento da criatividade e do protagonismo juvenil, possibilitando que os estudantes se tornassem sujeitos ativos do processo educativo, valorizando seus saberes, experiências e contextos socioculturais.

b) Teatro de fantoches (Artes, Língua Portuguesa e Sociologia): nas aulas de Artes, os estudantes foram organizados em grupos para elaboração de roteiros com temáticas sociais relevantes, como bullying, igualdade de gênero, meio ambiente e inclusão. Para representar essas narrativas, confeccionaram fantoches com materiais recicláveis, contribuindo tanto para a conscientização ambiental quanto para o estímulo à criatividade. Atividades simbólicas como essa são fundamentais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vigotski, 2003). Dessa forma, as apresentações possibilitaram o aprimoramento da expressão oral, da empatia e do trabalho em equipe, consolidando uma aprendizagem significativa.

c) Culinária indígena em sala de aula (artes, empreendedorismo, história e sociologia): nas aulas de Artes, os estudantes realizaram pesquisas sobre pratos típicos indígenas. A partir dessas investigações, elaboraram álbuns ilustrativos com imagens, ingredientes e modos de preparo. Posteriormente, a atividade culminou em uma degustação coletiva, promovendo o reconhecimento da culinária indígena como patrimônio cultural e forma de resistência. Além disso, esse momento fortaleceu o sentimento de pertencimento dos estudantes indígenas ao verem sua cultura valorizada

e apreciada no espaço escolar. Hernández (2000) enfatiza a relevância da cultura visual como um campo de conhecimento que transcende os limites do ensino tradicional das artes, abrangendo múltiplas manifestações visuais responsáveis pela construção de significados sociais. Sob essa ótica, a compreensão dessas representações possibilita aos estudantes desenvolver uma postura crítica e reflexiva diante da realidade, tornando-os mais conscientes de seu papel no mundo e aptos a interpretar o universo visual no qual estão inseridos.

d) Documentário "Cultura Sateré-Mawé" (Língua Portuguesa, Sociologia e História): Nas aulas de Língua Portuguesa, os estudantes aprofundaram o estudo do gênero documentário, elaborando roteiros e realizando entrevistas com colegas da etnia Sateré-Mawé. As filmagens foram realizadas com celulares, sob orientação docente, e utilizaram os espaços escolares como cenário, o que contribuiu para tornar o processo mais acessível e significativo. Essa atividade possibilitou o desenvolvimento da leitura crítica, da escrita e de competências socioemocionais, em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular, que valoriza práticas interdisciplinares e autorais (Brasil, 2018).

e) Álbum literário e cultural (Língua Portuguesa, Literatura e História): Na disciplina de Literatura, os estudantes realizaram leituras críticas de obras como "Macunaíma", "A Carta de Pero Vaz de Caminha" e textos de autores indígenas contemporâneos. Com base nesses materiais, estabeleceram conexões com mitos fundantes como "Árvore da Vida" e a lenda da tribo Macuxi, além de refletirem sobre o debate atual do Marco Temporal. A produção de portfólios reflexivos permitiu discutir o apagamento histórico dos povos originários e o papel da literatura na resistência indígena ao enfatizar a urgência do resgate dos saberes ancestrais (Krenak, 2020).

f) Danças inspiradas nas toadas de Boi-Bumbá (Artes e Educação Física): Nas aulas de Educação Física, foi desenvolvida uma atividade baseada em danças folclóricas inspiradas nas toadas do boi-bumbá, manifestação cultural tradicional de Parintins. Essa ação buscou promover a valorização da cultura indígena e a expressão corporal como instrumento pedagógico. A proposta, fundamentada nas concepções de Freire (1996), que defende uma educação problematizadora voltada ao estímulo do pensamento crítico, da criatividade e na autonomia intelectual dos estudantes, foi estruturada em quatro etapas, a saber; (1) estudo da cultura indígena, (2) análise das toadas, (3) criação das coreografias, (4) apresentação final. Ao término do processo, observou-se um aumento da autonomia, na criatividade e do respeito à diversidade cultural por parte dos estudantes, evidenciando o potencial da dança como prática interdisciplinar entre as áreas de Artes e Educação Física.

Além das atividades principais, também foram realizadas ações complementares que enriqueceram o processo pedagógico, tais como práticas de grafismo corporal com tintas naturais, declamação de poemas sobre identidade e resistência, encenação de rituais simbólicos — como o da Tucandeira —, exposições de artesanato e socialização de produções autorais. Essas experiências contribuíram para ampliar o repertório cultural dos estudantes e fortaleceram os vínculos entre a escola e a comunidade.

g) Dabacuri Literário — o evento final: O evento intitulado "I Mostra Dabacuri Literário" foi uma celebração cultural inspirada nos rituais amazônicos e na partilha de saberes. A programação incluiu: (1) abertura oficial, (2) palestra de convidado indígena e especialista, (3) apresentações artísticas e culturais, (4) exposições visuais e literárias, (5) degustação de pratos típicos e (6) encerramento com partilha de experiências. O evento consolidou os aprendizados desenvolvidos ao longo do projeto e o compromisso com uma educação plural e humanizada.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A realização do projeto demonstrou um impacto significativo na formação ética, crítica, estética e cidadã dos estudantes. A participação ativa nas atividades, que inicialmente sofreu resistência por parte de alguns estudantes, despertou o interesse e o envolvimento dos jovens com as temáticas abordadas. Os relatos dos estudantes indígenas expressaram, de um lado, a nostalgia em relação aos costumes e hábitos vivenciados na aldeia e, de outro, a satisfação por poderem estudar em um espaço escolar que valoriza sua cultura de origem. Neste contexto, Hernández (2000) ressalta que, na contemporaneidade a educação deve ser considerada como um processo de construção de identidade e significados, tornando o ensino um espaço de produção de sentido, e não apenas transmissões de informações.

Entre os estudantes não indígenas, observou-se uma mudança de percepção em relação aos povos originários, que passaram a ser reconhecidos como sujeitos históricos, contemporâneos e diversos. Essa mudança reflete um avanço na construção de uma consciência crítica, baseada no respeito as diferenças e no reconhecimento da pluralidade cultural do Brasil. Além disso, o projeto fomentou o protagonismo estudantil, o trabalho colaborativo e o fortalecimento dos vínculos entre família, escola e comunidade. A ampliação do envolvimento da comunidade escolar demonstra a potência de práticas pedagógicas integradoras, capazes de mobilizar diferentes sujeitos em torno de objetivos educativos comuns.

Segundo Brandão (2002), é por meio da valorização dos saberes populares e da escuta atenta aos diferentes sujeitos que a educação cumpre sua função emancipadora. O "Dabacuri Literário", nesse sentido, constitui-se como um espaço de troca simbólica e cultural, ressignificando o papel da escola na construção de uma sociedade plural, democrática e inclusiva.

As atividades desenvolvidas também favoreceram o desenvolvimento de diversas habilidades, como às cognitivas e socioemocionais, ao estimularem o respeito à diversidade, a empatia, a cooperação e a preparação para o mundo do trabalho. Esse impacto pôde ser constatado pelas diversas produções realizadas pelos estudantes, como as pinturas, os poemas e os artefatos artesanais, que evidenciaram criatividade, sensibilidade, estética e engajamento autoral.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto "Dabacuri Literário: Expressão da Cultura Indígena" evidenciou o potencial transformador da escola como espaço dialógico e intercultural, ao promover o contato direto com os saberes e as expressões culturais dos povos indígenas. A iniciativa demonstrou que práticas pedagógicas construídas a partir do diálogo, da escuta sensível e da valorização da diversidade são capazes de romper com os paradigmas coloniais que ainda sustentam grande parte do currículo escolar brasileiro. Nesse sentido, o projeto reafirma o papel da escola como território de resistência, de reconhecimento e de produção de saberes plurais.

Ao integrar diferentes áreas do conhecimento em uma abordagem interdisciplinar, o "Dabacuri Literário" fortaleceu a aprendizagem significativa e contribuiu para a construção de uma consciência crítica e antirracista. A valorização das narrativas indígenas, a leitura de autores originários e as experiências práticas possibilitaram

aos estudantes — indígenas e não indígenas — compreenderem a relevância histórica, social e política dos povos originários, superando estereótipos e reconhecendo-os como sujeitos contemporâneos e produtores de conhecimento. A interdisciplinaridade, nesse sentido, funcionou como uma estratégia de descolonização do saber, reconhecendo que o conhecimento indígena é múltiplo, profundamente ligado à natureza, à oralidade e ao território. Ao entrelaçar campos distintos, o projeto rompeu com hierarquias epistemológicas e promoveu uma formação que valoriza o sensível, o corpo e a palavra como dimensões legitimas da aprendizagem.

A participação ativa dos estudantes no processo formativo foi um dos elementos mais significativos do projeto. Observou-se, ao longo das etapas, uma crescente autonomia e engajamento, resultando em produções criativas, conectadas à realidade local. Os estudantes indígenas, ao perceberem sua cultura representada e valorizada, fortaleceram o sentimento de pertencimento e identidade, enquanto os não indígenas desenvolveram empatia, respeito pelas diferenças culturais. Essa interação revelou o poder da escola como espaço de convivência intercultural, onde o aprender acontece em rede, na troca e na partilha, como simboliza o próprio ritual do "Dabacuri".

Além do impacto educacional, o projeto promoveu também uma transformação simbólica no cotidiano escolar, consolidando práticas pedagógicas que valorizam o território, a oralidade e as experiências comunitárias. Essa vivência ressignificou a relação entre escola e comunidade, aproximando famílias, professores e estudantes em torno de um objetivo comum, a construção de uma educação comprometida com a valorização das identidades amazônicas.

A experiência do "Dabacuri Literário" aponta caminhos possíveis para uma escola que assume seu papel político na consolidação de uma sociedade plural e democrática. Mostra que a implementação efetiva das Lei n. 10.639/2003 e Lei n. 11.645/2008 não deve se restringir ao cumprimento burocrático, mas deve se traduzir em ações pedagógicas vivas, sensíveis e transformadoras, que façam da diversidade um princípio orientador da prática educativa.

É importante salientar que o sucesso do projeto não se limita à sua execução pontual, mas reside na possibilidade de continuidade e de multiplicação. O "Dabacuri Literário" pode inspirar outras instituições a repensarem suas práticas, incorporando metodologias interdisciplinares, artísticas e culturais que dialoguem com o território e com os sujeitos que o habitam. Assim, a escola deixa de ser mera transmissora de conteúdos e se torna espaço de produção de sentidos, de escuta e de reconhecimento mútuo.

Em síntese, o "Dabacuri Literário" reafirma que a interdisciplinaridade ao promover a integração entre áreas e saberes, rompe fronteiras disciplinares e simbólicas, permitindo que a diversidade se torne eixo estruturante da prática educativa. Educar, nesse horizonte, é partilhar mundos — e cada gesto pedagógico sensível, como ensina Krenak (2020), é uma forma de adiar o fim do mundo.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 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. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.645, de 10 março de 2008.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasilia, DF, 11 mar. 2008. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 13.018, de 22 de julho de 2014.** Institui a Política Nacional de Cultura Viva e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 jul. 2014. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113018.htm. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2018. Não paginado. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 22 out. 2025.

FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges. **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

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

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MALDONADO, Daniel Teixeira; NEIRA, Marcos Garcia. **O lugar da cultura negra, afro- brasileira e indígena nas aulas de Educação Física.** Caderno de Educação Física e Esporte, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 19-25, 2021. Disponível em: https://e- revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/26982/17669. Acesso em: 22 out. 2025.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo: Paulinas, 2012.

SOUZA, Gabriel. **Dabacuri: ritual indígena milenar na região do Alto Rio Negro celebra a fartura e a união entre diferentes povos.** Manaus: Portal Amazônia, 2021. Disponível em: https://portalamazonia.com/amazonia-de-a-a-z/dabacuri/. Acesso em: 22 out. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial.** Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-39, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002/10532. Acesso em: 22 out. 2025.

EIXO 04

RODAS INTERATIVAS AQUILOMBADAS: PROMOVENDO SAÚDE MENTAL EM ESCOLAS E UNIVERSIDADE DO BAIXO AMAZONAS

Anne Kethleen Baraúna Barbosa[1]
Fernanda Priscila Alves da Silva[2]

RESUMO

A perspectiva da saúde mental aquilombada surge no processo de construção das rodas interativas como possibilidade de resgate de saberes e práticas insubordinados ao pensamento eurocêntrico. O presente trabalho tem como objetivo apresentar as ações do Projeto de Saúde Mental nas escolas e na universidade do Baixo Amazonas, promovendo ações de caráter educativo, dialógico e informativo junto à comunidade escolar e universitária sobre saúde mental, cuidado e bem-viver em contextos educacionais. Para fundamentar a discussão, utilizou-se o aporte teórico de Martín-Baró (1996; 2017), Acosta (2019), David (2023; 2024), Silva e Cruz (2024) e Sá (2025). A metodologia e a epistemologia apresentadas nesta proposta partem da perspectiva das rodas interativas, com aproximação da realidade dos sujeitos. Os resultados e as discussões evidenciam a importância de projetos que abordem a saúde mental em ambientes educacionais, valorizando a escuta, o acolhimento e os saberes coletivos. Conclui-se que as rodas interativas constituem espaços relevantes de cuidado, diálogo e fortalecimento de vínculos nos contextos escolares e universitários do Baixo Amazonas.

Palavras-chave: Rodas Interativas; Aquilombamento; Saúde Mental; Escolas; Baixo Amazonas.

ABSTRACT

The perspective of quilombola mental health emerges in the process of constructing interactive circles as a possibility for recovering knowledge and practices that challenge Eurocentric thinking. This paper aims to present the actions of the Mental Health Project in schools and at the university in the Lower Amazonas region, promoting educational, dialogical, and informative actions with the school and university community on mental health, care, and well-being in educational contexts. The discussion is grounded in the theoretical contributions of Martín-Baró (1996; 2017), Acosta (2019), David (2023; 2024), Silva and Cruz (2024), and Sá (2025). The methodology and epistemology are based on interactive circles and on approaching the realities of the participating groups. The results and discussions highlight the importance of projects that address mental health in educational settings, valuing listening, welcoming, and collective knowledge. It is concluded that interactive circles constitute relevant spaces for care, dialogue, and the strengthening of bonds in schools and universities in the Lower Amazonas region.

Keywords: Interactive Circles; Quilombola Mental Health; Mental Health; Schools; Lower Amazonas.

[1] Formação em Licenciatura Plena em Pedagogia, do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM), E-mail: annakarol.uea@gmail.com.

[2] Professora Orientadora, Psicóloga e Pedagoga. Professora Adjunta do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM). Doutora em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Contemporaneidade, UNEB. E-mail: feracatejo2@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A proposição de ações por meio de pesquisas e projetos de extensão que visam ao debate e à articulação sobre saúde mental em âmbito escolar e universitário está atrelada a um movimento anterior, a qual é a articulação entre educação e saúde. Entende-se que educação e saúde, enquanto políticas sociais, são fundamentais para o desenvolvimento dos sujeitos historicamente constituídos.

As rodas interativas surgem como espaços e estratégias metodológicas dos fazeres pedagógicos desenvolvidos com os coletivos e apontam para uma perspectiva de educação dialógica, que parte das experiências, das narrativas e dos saberes de sujeitos historicamente invisibilizados. Quando utilizadas no processo de construção de dados em pesquisas científicas, ações extensionistas e/ou metodologias em sala de aula, possibilitam que os sujeitos que integram os contextos escolares e universitários, por meio das narrativas e escritas de si, se (re)conheçam como sujeitos e protagonistas de suas histórias.

A perspectiva da saúde mental aquilombada surge no processo de construção das rodas interativas como possibilidade de resgate de saberes e práticas insubordinados ao pensamento eurocêntrico. A ideia de aquilombamento da saúde mental, proposta por Emiliano de Camargo David (2023), dialoga com os debates que têm sido construídos e tecidos a partir do desenvolvimento das rodas interativas nas escolas e na universidade em Parintins. As rodas refletem o resgate de perspectivas teórico-metodológicas de saúde-cuidado decolonial.

Nesse sentido, ancoradas e em diálogo com as pesquisas e os estudos desse autor, compreendemos que as rodas interativas, desde uma perspectiva também aquilombada, nos permitem ampliar os debates e a busca por pesquisas e projetos de extensão que desvelem a diversidade cultural e social que atravessa a vida humana.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo apresentar as ações do Projeto de Saúde Mental nas escolas e na universidade do Baixo Amazonas na promoção de ações de caráter educativo, dialógico e informativo junto à comunidade e à universidade sobre saúde mental, cuidado e bem-viver em contextos educacionais, decorrentes das rodas interativas realizadas em Parintins.

Por fim, além desta introdução, o presente artigo está organizado em mais cinco seções. Inicialmente, apresenta-se o referencial teórico, que propõe discussões sobre educação, saúde, aquilombamento e o resgate de saberes e práticas insubordinados ao pensamento eurocêntrico. Em seguida, detalham-se os caminhos metodológicos trilhados por meio das rodas interativas realizadas em duas escolas da Educação Básica, um projeto social e uma universidade de Parintins. Posteriormente, são discutidos os principais achados e as reflexões emergentes do trabalho, seguidos pelas considerações finais.

Saúde Mental Aquilombada: Saberes e Cuidado Ancestral

O entrelaçamento entre o aquilombamento e os saberes e práticas insubordinados ao pensamento eurocêntrico, como a filosofia indígena do Bem-viver e a filosofia africana Ubuntu, nos convoca a olhar a saúde mental por uma nova ótica, que fuja do modelo tradicional da psicologia e caminhe para uma psicologia libertadora e crítica. Os povos negros, quilombolas, indígenas e demais grupos sociais apagados pela sociedade trazem

consigo saberes ancestrais. Essas práticas e saberes mostram que a coletividade é como um fio condutor: nada se consegue sozinho, seja por meio do aquilombamento ou do Bem-viver.

Em vista disso, aquilombar-se é visto como "práxis libertária que tem em sua gênese os quilombos como modos de produção de uma política de comunidade forjada na assunção de sua própria história pelo povo afro-brasileiro" (David, 2024, p. 10). A filosofia do Bem-viver questiona o conceito eurocêntrico de bem-estar. É uma proposta de luta que enfrenta a colonialidade do poder (Acosta, 2019, p. 34). Dessa forma, ao trazer esses conceitos para o contexto da saúde mental, nota-se que eles se afastam da psicologia convencional, marcada por concepções individualistas e homogêneas historicamente criadas e enraizadas na sociedade.

O resgate dos saberes e práticas desses povos para a saúde mental não é apenas uma metáfora, mas uma prática viva, pois a criação de espaços coletivos de cuidado — nesse caso, as rodas interativas — "possibilita tempos formativos, educativos e de escuta" (Silva, 2022, p. 7). Trazer esses saberes e práticas para o cuidado com a saúde mental confronta a tendência contemporânea e eurocêntrica de isolar as pessoas dentro das paredes de uma clínica. Ainda observamos que, quando buscam consultas e tratamentos para aliviar seus sofrimentos psíquicos, algumas pessoas ouvem frases como: "Se estivesse indo à igreja, não estaria assim" ou "Deixa de frescura, agora não se pode mais dizer nada que já fica desse jeito". Tais comentários são vistos como falhas biológicas ou escolhas pessoais e ignoram as cicatrizes que esses indivíduos carregam dentro de si.

Ao propor o aquilombamento da saúde mental ou a filosofia do Bem-viver como eixos estruturantes para o tratamento desses sofrimentos psíquicos, não significa "ajustar" esse sujeito para suportar essas dores de maneira individual. O sofrimento é compartilhado, e a cura também, pois, quando se trabalha com o coletivo, entende-se que não estamos sozinhos no mundo. O coletivo fortalece o indivíduo e cria redes de sustentação, para que, como acontece nas comunidades ribeirinhas, indígenas e quilombolas, se reconheça a importância da solidariedade e da reciprocidade.

> A proposta do Bem Viver, desde que assumida ativamente pela sociedade, pode projetar-se com força nos debates mundiais. Poderia ser inclusive um detonante para enfrentar propositivamente a crescente alienação de uma grande maioria dos seres humanos. Em outras palavras, a discussão sobre o Bem Viver não deveria circunscrever-se às realidades andina e amazônica. Apesar de reconhecermos a extrema dificuldade para se construir o Bem Viver em comunidades imersas no turbilhão do capitalismo, estamos convencidos de que há muitas opções para começar a praticá-lo em outros lugares do planeta, inclusive nos países industrializados (Acosta, 2019, p. 39).

Ou seja, o uso das cosmovisões indígenas e afrodiaspóricas mostra que elas não devem se restringir aos povos de origem, mas que podem servir para enfrentar crises do mundo contemporâneo. Acosta (2019) entende que a luta do Movimento Indígena é árdua em uma sociedade capitalista e racista, mas que é possível levar esse modo de vida integrado à natureza e à coletividade para qualquer lugar. As cosmovisões indígenas e afrodiaspóricas ensinam que o equilíbrio da vida parte da indissociabilidade da relação

entre natureza, sujeito e comunidade. Essas tecnologias ancestrais também convergem no propósito de regulação emocional, transbordando para além das paredes frias dos consultórios e conectando território, espiritualidade e natureza.

Por fim, cuidar de si, nos moldes do aquilombamento e do Bem-viver, também é cuidar do outro, pois criam-se espaços de escuta, cuidado e afeto. Essas perspectivas integram-se à filosofia africana do Ubuntu — "Eu sou, porque nós somos" —, uma filosofia que transmite o poder do laço comunitário e defende que a humanidade não cresce no isolamento, mas nas relações com o outro. É indispensável trazer para os cuidados em saúde mental propostas do coletivo como dispositivos de cuidado, pois a cura também se dá no coletivo.

Um Mergulho em Águas Barrentas: Saúde Mental no Contexto Escolar do Baixo Amazonas

Mergulhar nas águas barrentas do Rio Amazonas, que percorre o Baixo Amazonas, é compreender a dinâmica dos povos que ali vivem. A imensidão desse rio se junta ao verde das matas e florestas para desenhar o cenário da região e das relações humanas que a integram. Marcada por distâncias geográficas, nas quais o transporte é majoritariamente fluvial, essa realidade impacta diretamente campos sociais, como a saúde mental e a educação. Assim como as águas barrentas e turvas do rio, saúde mental e educação refletem a "visão embaçada" de como são tratadas nessa região, criando mais desafios do que soluções.

As escolas ribeirinhas e urbanas localizadas nesse território muitas vezes se tornam lugares que promovem ações sociais em convênio com órgãos de saúde para prevenir casos de sofrimento físico ou psíquico, como evidenciado nas palavras de Silva e Cruz (2024, p. 5), quando afirmam: "a escola, nesta perspectiva, torna-se um lócus importante para construção da promoção e prevenção de saúde". Às vezes, a escola se torna o primeiro lugar em que o adoecimento é percebido, já que muitas crianças e adolescentes passam por situações familiares que afetam sua saúde e têm medo de falar com os pais.

No contexto educacional, falar sobre saúde mental torna-se um trabalho difícil, mas essencial, que exige um olhar atencioso por parte da gestão e dos professores. As demandas escolares e a sobrecarga docente são aspectos frequentemente encontrados como gatilhos de sofrimento psíquico nas escolas.

> A saúde psicossocial pode ser compreendida como o equilíbrio entre os aspectos emocionais, cognitivos, relacionais e sociais que influenciam o bem-estar e a capacidade de enfrentamento dos indivíduos diante das demandas cotidianas. No ambiente escolar, esse conceito ultrapassa a ausência de adoecimento mental e envolve o desenvolvimento de competências socioemocionais, o fortalecimento de vínculos afetivos e o sentimento de pertencimento ao grupo, fatores essenciais para o aprendizado e para a formação integral do estudante (Oliveira; Andrade; Santos, 2025, p. 6).

Apesar da falta de estrutura de muitas escolas ribeirinhas e do interior e do esgotamento dos docentes — salas de aula lotadas, acúmulo de funções ou classes multisseriadas —, a escola torna-se o principal e, às vezes, o único refúgio de muitas crianças e adolescentes. De um lado, temos os estudantes, cujas dores ressoam na sala

de aula; de outro, os profissionais da educação, com rotinas e demandas que vão além do ato de ensinar.

Esse panorama torna-se evidente quando confrontado com a distância entre a Lei nº 13.935/2019 e a realidade dos territórios amazonenses. Segundo a lei, em seu art. 1º, "as redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais" (Brasil, 2019, art. 1º).

Promover saúde mental nesse cenário significa criar espaços de cuidado para que estudantes, professores, técnicos e demais funcionários das escolas e universidades não se sintam sobrecarregados, além de enfrentar as demais demandas institucionais. A saúde mental em âmbito escolar precisa ser dialogada durante todo o ano letivo, para que o adoecimento emocional de estudantes e educadores ganhe visibilidade e seja enfrentado com a mesma persistência necessária para navegar contra a correnteza. Ela não pode ser pensada da mesma forma que nos contextos urbanos mais populosos; precisa, primeiro, compreender os sujeitos da região, utilizar o que o território disponibiliza e traçar possibilidades a partir da identidade amazônica.

Portanto, mergulhar nas águas barrentas é compreender a saúde mental nas escolas e universidades do Baixo Amazonas a partir de uma perspectiva emancipadora, na qual o bem-estar daqueles que estão inseridos nesses espaços também seja considerado. Como mencionado anteriormente, há uma articulação entre saúde e educação para o desenvolvimento dos sujeitos historicamente constituídos. É compreender que a realidade do Baixo Amazonas é diferente da dos centros urbanos; nessa região, os rios são as estradas. Então, buscar soluções para a saúde mental não pode significar recorrer a modelos distantes da realidade amazônica. Trata-se de utilizar o que a comunidade e a natureza oferecem.

2 METODOLOGIA

A metodologia e a epistemologia apresentadas nesta proposta partem da perspectiva das rodas interativas, ou seja, da aproximação com a realidade dos grupos (estudantes, demais atores sociais da universidade e outros grupos parceiros), fundamentando-se, sobretudo, naquilo que Martín-Baró (2017, p. 78) apontou:

> "Que não sejam os conceitos que convoquem a realidade, mas que a realidade busque os conceitos; que as teorias não definam os problemas de nossas situações; mas que os problemas as exijam e, por assim dizer, escolham sua própria teorização" (Martín-Baró, 2017, p. 78).

As ações desenvolvidas no projeto foram definidas a partir de três eixos: (1) Planejamento e Organização, (2) Execução das atividades: Rodas Interativas desenvolvidas em diferentes ambientes educacionais, (3) Monitoramento e Avaliação. As rodas interativas foram realizadas em quatro ambientes: a) Escola Estadual Padre Jorge Frezzini; b) Centro de Tempo Integral –CETI Deputado Gláucio Gonçalves; c) Projeto Social de Muay Thay e d) Universidade Federal do Amazonas – Campus Parintins, com a participação do Grupo de Estudos Sobre Gênero e Sexualidade (GENS), professores e intérpretes, discentes surdos, indígenas e quilombolas.

Resultados e Discussões: Aprendizados e Saberes Construídos

As rodas interativas foram avaliadas positivamente pelos participantes, que demonstraram envolvimento, gratidão e interesse por mais ações relacionadas à saúde mental. Em todos os espaços, destacou-se a importância de iniciativas como essa para quebrar o silêncio sobre o sofrimento psíquico e fortalecer uma cultura de cuidado. A escuta ativa foi o ponto central da metodologia utilizada, permitindo que os relatos fluíssem com empatia e respeito. Questões como ansiedade relacionada ao desempenho acadêmico e escolar, dificuldades financeiras, isolamento social, insegurança em relação ao futuro profissional e sobrecarga emocional surgiram com frequência durante as rodas. Por isso, escolas e universidades deveriam ser também lugares de formação socioemocional e espaços de escuta e cuidado. Nesta seção, apresentaremos um pouco das rodas interativas nos ambientes em que este projeto de saúde mental é realizado.

As rodas interativas realizadas na Escola Estadual Padre Jorge Frezzini contaram com a participação de estudantes do ensino fundamental — anos iniciais (1º ao 5º ano) —, professores e membros da gestão escolar. Foram propostas dinâmicas de identificação das emoções e rodas de partilha em pequenos grupos, promovendo o reconhecimento de que sentimentos como ansiedade, medo e vergonha são comuns e merecem atenção, principalmente nesse público-alvo. A equipe facilitadora reforçou a importância de procurar apoio, dialogar com adultos de confiança e fortalecer vínculos com os colegas como forma de cuidado coletivo. As rodas não se limitaram às crianças: houve, primeiramente, uma roda interativa com os professores dos dois turnos.

Na Figura 1, a equipe utilizou a dinâmica da "Caixinha das Emoções", na qual havia plaquinhas contendo emojis de alegria, medo, vergonha, raiva e tristeza. Uma criança era chamada para retirar uma plaquinha da caixinha e, conforme a emoção sorteada, as crianças deveriam falar sobre o que as fazia se sentir daquela maneira. Assim, todas as crianças participaram e, ao final da dinâmica, houve um momento para expressar, por meio do desenho, qual emoção a criança estava sentindo naquele dia.

FIGURA 1

Roda interativa na Escola Padre Jorge Frezzini – 1º ano "1".



Fonte: Barbosa, 2025.

No Centro Educacional de Tempo Integral Deputado Gláucio Gonçalves (CETI), a roda interativa foi ampliada para estudantes do ensino fundamental II e do ensino médio, além de professores e gestores. A ação teve como foco a construção de redes de apoio no ambiente escolar e a identificação de sinais de sofrimento emocional entre os colegas. A mediação buscou reforçar que pedir ajuda é um ato de coragem, não de fraqueza, e que o papel da escola também é oferecer suporte emocional aos estudantes. Os docentes presentes reconheceram a necessidade de mais formações sobre saúde

mental e destacaram a relevância do projeto para integrar a dimensão humana ao processo pedagógico.

FIGURA 2

Rodas Interativas no CETI.



Fonte: Barbosa, 2025.

As ações realizadas com os jovens e adolescentes participantes do Projeto Social de Muay Thai criaram um espaço de acolhimento diante dos desafios enfrentados no cotidiano familiar e escolar, marcado por cobranças, prazos rigorosos, dificuldades financeiras e, muitas vezes, isolamento social. Por meio do Muay Thai, esses jovens e adolescentes buscam na luta uma válvula de escape para problemas familiares e situações vivenciadas na escola. É nesse contexto de externalização dos sentimentos, para que não sejam acumulados, que as rodas interativas no Projeto Social são importantes. Não basta cuidar somente do físico; a mente também precisa ser cuidada.

FIGURA 3

Rodas interativas com os jovens e adolescentes do Projeto Social.



Fonte: Barbosa, 2025.

Nas rodas interativas ocorridas no ICSEZ/UFAM, contamos com a colaboração do Grupo de Estudos sobre Gênero e Sexualidade (GENS), da comunidade surda, com o Prof. Carlos Sishan e acadêmicos surdos, e de discentes indígenas e quilombolas. Em cada roda interativa, surgiram diversas temáticas que permitiram a construção de momentos enriquecedores, trocas genuínas e reflexões profundas sobre a experiência acadêmica de discentes LGBTQIAPN+, surdos, indígenas, ribeirinhos, negros e quilombolas na universidade. Por meio dessas trocas, observamos a importância de políticas públicas que tratem da saúde mental desses sujeitos, que buscam uma educação igualitária e de qualidade.

FIGURA 4

Roda Interativa Ancestral com discentes indígenas e quilombolas.



Fonte: Barbosa, 2025.

Portanto, as ações das rodas interativas nas escolas e na universidade contribuíram para a construção de mais espaços de cuidado e escuta ativa nos ambientes educacionais. Em cada roda interativa, as equipes puderam observar um pouco do alívio das crianças, dos adolescentes e dos jovens por terem um tempo para falar sobre o que estavam sentindo. A vergonha de falar sobre emoções entre os adolescentes era perceptível; porém, quando falavam, ainda que pouco, demonstravam sentir-se melhor. Aqueles que apenas escutavam não eram obrigados a participar, mas também não eram deixados isolados durante o momento da roda. Esses aspectos indicam a potencialidade desses dispositivos dialógicos para o cuidado em saúde mental no campo educacional.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse percurso, conclui-se que as ações do projeto de saúde mental se mostram eficazes, possibilitando transformação social e educacional para estudantes e cidadãos parintinenses. Possibilitar, criar e manter espaços de fala, escuta e acolhimento mostram e ensinam a importância das relações humanas, o que nos remonta a uma palavra do título deste trabalho — aquilombar —: unir-se no coletivo para construir lugares de acolhimento. Desse modo, ações em conjunto com as instituições escolares da Educação Básica e com a universidade do Baixo Amazonas necessitam tornar-se permanentes, em prol de uma sociedade justa e igualitária, que inclua diferentes sujeitos que são silenciados pela sociedade.

Trazer as cosmovisões indígenas, por meio da filosofia do Bem-viver, e as perspectivas afrodiaspóricas, por meio do Ubuntu e do aquilombamento, como dispositivos dialógicos sobre saúde mental mostrou-se necessário. Com o resgate dessas práticas e saberes ancestrais de cuidado, ficou evidente a relevância de compreender a saúde mental, a partir da coletividade. A superação do sofrimento psíquico dos povos do Baixo Amazonas requer um olhar de respeito à identidade cultural local.

Por fim, entende-se que ações de saúde mental em conjunto com as instituições escolares da Educação Básica e as universidades, precisam ser transformadas em políticas públicas permanentes e continuadas. O "eu sou, porque nós somos" precisa ressoar em cada canto e em cada margem da Região Amazônica; a saúde mental precisa ser dialogada durante todo o tempo, e não somente em datas específicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 dez. 2019. Seção 1, p. 7. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 25 jun. 2026.https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm

DAVID, Emiliano de Camargo. A**quilombamento da saúde mental: cuidado antirracista na atenção psicossocial infanto-juvenil.** São Paulo: Hucitec, 2023.

DAVID, Emiliano de Camargo. **Saúde mental e relações raciais: desnorteamento, aquilombação e antimanicolonialidade.** 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2024.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. **O papel do psicólogo.** Estudos de Psicologia, v. 2, n. 1, p. 7–27, 1996.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. **Crítica e libertação na psicologia: estudos psicossociais.** Petrópolis: Vozes, 2017.

OLIVEIRA, Andressa Raquel Lima de; ANDRADE, Daiany Sales dos Santos; SANTOS, Maria Aline do Nascimento Brandão dos. **Saúde psicossocial no âmbito escolar: reflexões no contexto do interior amazônico.** Anthesis, [S. l.], v. 13, n. 1, 2025. DOI: 10.29327/2435693.13.1-9. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/anthesis/article/view/8879. Acesso em: 27 jun. 2026.https://periodicos.ufac.br/index.php/anthesis/article/view/8879

SÁ, Ianayra Brasil de. **Narrativas e vivências das crianças a partir de rodas interativas: diálogos sobre o bullying em uma escola da rede estadual no Baixo Amazonas.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Amazonas. Parintins, 2025. Disponível em: http://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/8617. Acesso em: 5 jun. 2026.http://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/8617

SILVA, Fernanda Priscila Alves da; CRUZ, Daiana Rodrigues da. **Importância de ações de saúde mental na escola: tessituras de um projeto de extensão em Parintins/Amazonas.** Revista Macambira, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 1–19, 2024. DOI: 10.35642/rm.v8i1.1219. Disponível em: https://revista.lapprudes.net/RM/article/view/1219. Acesso em: 5 jun. 2026.https://revista.lapprudes.net/RM/article/view/1219

SILVA, Fernanda Priscila Alves da. **Saberes de vidas: rodas interativas, diálogos e o Movimento de Mulheres Negras.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 17, e18339, 2022. Disponível em:http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809430920220001004 61&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 jun. 2026.http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809430920220001004 61&lng=pt&nrm=iso.

EIXO 04

IDENTIDADE ÉTNICO - RACIAL E REFLEXÕES SOBRE RACISMO DE ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PARINTINS/UEA

Cidely de Souza Silva[1]
Roana Filgueira de Andrade[2]
Gracy Kelly Monteiro Dutra[3]

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de campo realizada com estudantes do colegiado de Química do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas (CESP/UEA), com o objetivo de reconhecer a percepção étnico-racial dos discentes a partir da identificação. A pesquisa, de abordagem qualitativa com elementos quantitativos, aplicou um questionário estruturado a uma amostra correspondente a 10% do total de 160 alunos matriculados, totalizando 16 participantes. Os dados revelaram que a maioria dos estudantes se identifica como pardo, seguido por preto, indígena e branco. As análises apontam para a existência de fragilidades na construção da consciência racial crítica, bem como um conhecimento limitado sobre políticas de ações afirmativas e combate ao racismo institucional. discussão da nos aportes teóricos de autores como Kabengele Munanga (2003), Sueli Carneiro (2005) e Nilma Lino Gomes (2006), que auxiliam na compreensão das identidades racializadas no contexto| brasileiro. Conclui-se que há a necessidade urgente de ampliar o debate sobre relações étnico-raciais no ambiente universitário, promovendo ações pedagógicas e institucionais que contribuam para a valorização da diversidade e para o enfrentamento do racismo estrutural.

Palavras-chave: Autoidentificação Racial; Identidade Étnico-Racial; Ensino Superior; Diversidade; Racismo Estrutural.

ABSTRACT

This article presents the results of field research conducted with students from the Chemistry program at the Center for Higher Studies of Parintins (CESP) of the State University of Amazonas (UEA), aiming to understand the students' ethnic-racial perceptions based on self-identification. The study employed a qualitative approach with quantitative elements, administering a structured questionnaire to a sample representing 10% of the 160 enrolled students, totaling 16 participants. The data revealed that the majority of students identify as *pardo* (mixed-race), followed by Black, Indigenous, and White. Analyses indicate weaknesses in the development of critical racial consciousness, as well as limited knowledge regarding affirmative action policies and efforts to combat institutional racism. The discussion was grounded in the theoretical frameworks of authors such as Kabengele Munanga (2003), Sueli Carneiro (2005), and Nilma Lino Gomes (2006), who facilitate an understanding of racialized identities within the Brazilian educational context. The study concludes that there is an urgent need to expand the debate on ethnic-racial relations within the university environment, promoting pedagogical and institutional actions that contribute to valuing diversity and confronting structural racism.

Keywords: Racial Self-identification; Ethnic-Racial Identity; Higher Education; Diversity; Structural Racism.

[1] Formanda do curso de pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas (CESP / UEA). Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência — PIBID. E-mail: desouzasilvacidely@gmai.com
[2] Formanda do curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas (CESP / UEA). Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência — PIBID. E-mail: rfda.ped22@uea.edu.br.
[3] Doutora em Ciências + Docente vii ao € de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas (CESP / UEA). E-mail: gkmdutra@uea.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

As discussões em torno da identidade étnico-racial têm adquirido crescente relevância no âmbito educacional brasileiro, notadamente no ensino superior, onde a diversidade cultural e social dos estudantes torna-se cada vez mais evidente. A compreensão acerca da percepção e da autoidentificação racial dos discentes constitui elemento essencial para a promoção de políticas de inclusão, enfrentamento ao racismo e valorização de identidades historicamente marginalizadas. Nesse contexto, o presente artigo expõe os resultados de uma pesquisa de campo realizada junto aos estudantes do colegiado de Química do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas (CESP/UEA), cujo objetivo central foi reconhecer a percepção étnico-racial a partir do processo de autoidentificação.

A investigação foi conduzida mediante a aplicação de um questionário a uma amostra correspondente a 10% do universo de 160 estudantes do referido curso, o que resultou na sistematização e análise de 24 respostas obtidas para cada instrumento aplicado. A partir dessas informações, busca-se analisar de que modo os estudantes se identificam racialmente, quais fatores influenciam tal autoidentificação e de que forma esses elementos se articulam com o contexto acadêmico e social em que estão inseridos.

Dessa maneira, o estudo ora apresentado contribui significativamente para o aprofundamento da compreensão acerca da identidade racial no ambiente universitário, evidenciando a necessidade de ampliar o debate e a reflexão sobre as relações étnico-raciais entre estudantes e docentes. Ao mesmo tempo, destaca a importância fundamental de incorporar a diversi-dade como princípio fundamental das práticas pedagógicas, curriculares e institucionais, pro-movendo, assim, a construção de um espaço acadêmico verdadeiramente inclusivo, democrático e pautado pelo respeito à pluralidade, às diferenças culturais, sociais e étnicas presentes entre os estudantes. Essa valorização da diversidade é elemento essencial para fortalecer a equidade, combater o preconceito e o racismo estrutural, além de contribuir para a formação cidadã e crítica dos futuros profissionais.

Percepções Sobre a Identidade Racial

A análise dos 13 questionários aplicados aos discentes do colegiado de Química do CESP/UEA revela aspectos importantes sobre a forma como os estudantes se percebem e se autoidentificam racialmente. A diversidade étnico-racial presente nas respostas reflete, em parte, o contexto multicultural da cidade de Parintins e da região amazônica como um todo.

O colegiado de Química tem 160 discentes regularmente matriculados e 7 docentes que compõem o colegiado. Segundo a coordenadora do curso, a professora Doutora Célia Maria Serrão Eleutério, o objetivo do curso é “formar professores de Química para a Educação Elmentar” (Eleutério, 2025).

Conforme esses dados, foi retirado 10% do total de 160 discentes para responder aos questionários formulados pela professora da disciplina de Sociedade Indígenas e Educação do curso de Licenciatura em Pedagogia do turno noturno totalizando 16 estudantes.

1. Autoidentificação étnico-racial dos estudantes: A primeira questão do questionário solicitava que os estudantes indicassem a sua autoidentificação racial;

preto, pardo, branco, indígena e os que não sabem responder. Os resultados obtidos foram os seguintes:

QUESTÃO 1

Em questão de cor ou raça, você se considera?

CATEGORIA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Pardo	11	0,11%
Branco	0	0%
Indigena	0	0%
Preto	2	0,02%
Não sabem responder	0	0%
TOTAL	**13**	

Autor: Elaborada pelos autores, 2025.

Esses dados demonstram que a maioria dos estudantes se identifica como parda, seguido de preta e não teve autoidentificação por brancos e indígenas. Embora esperada em algumas regiões do Brasil, onde a categoria "parda" é culturalmente mais aceita, pode indicar uma dificuldade ou resistência social à identificação com a negritude.

2. Percepções sobre a identidade racial: nas questões abertas, foi solicitado que os estudantes explicassem como se percebem racialmente e o que influenciou essa percepção. As respostas mostraram que:

- Dez dos estudantes relacionaram sua autoidentificação com aspectos fenotípicos (cor da pele, cabelo, traços);
- Dois mencionaram a influência familiar;
- Um estudante se considera pardo por estar escrito na certidão de nascimento.

QUESTÃO 2

Você já sofreu racismo?

CATEGORIA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	3	0,03%
Não	10	0,1%
Não sei responder		0%

Autor: Elaborada pelos autores, 2025.

QUESTÃO 3

No dia a dia, você já passou por essas situações?

CATEGORIA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Foi confundido com alguns funcionários de loja	0	0%

Foi seguido por algum segurança de estabelecimento co-mercial	0	0%
Percebeu o tratamentlo diferente e depreciativo em algum espaço público ou privado	0	0%
Se sentiu desconfortável com alguma piada ou comentário a seu respeito	4	0,04%
Nunca percebi que sofria al-gum tipo de racismo	9	0,09%

Autor: Elaborada pelos autores, 2025.

QUESTÃO 4

Você acredita que o racismo deva ser tratado:

CATEGORIA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Pedagogicamente na escola e na universidade	5	0,05%
Em casa	3	0,03%
Pelos movimentos sociais	2	0,02%
Quando acontece algum caso evidente, na justiça	2	0,02%

Autor: Elaborada pelos autores, 2025.

QUESTÃO 5

Você ouviu algum desses comentários ou algo semelhantes?

CATEGORIA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Uma pessoa indígena/Negra é suja	5	0,05%
Uma pessoa diz para uma pessoa negra de cabelo Crespo que ela “toma banho, mas o cabelo é impermeável”	2	0,02%
Só é indígena quem vive na aldeia	2	0,02%
Alguém pergunta para uma pessoa Negra se ela sabe sambar “por que ela é preta"	0	0%
As terras indígenas não tem dono	0	0%
Nunca prestei atenção em comentário semelhante	4	0,04%

Autor: Elaborada pelos autores, 2025.

QUESTÃO 6

Sobre estas palavras, como “Neguinha (0)”, “índio preguiçoso”. Você:

CATEGORIA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Acha normal e usa	0	0%
Não gosta, mas, vê outras pessoas usando no dia a dia	9	0,09%
Não permite que use com ninguém	3	0,03%
Não sei responder	1	0,01%

Autor: Elaborada pelos autores, 2025.

QUESTÃO 7

Se você já ouviu essas "piadas" e apelidos na escola, elas foram feitas por:

CATEGORIA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Colegas	9	0,09%
Família	0	0%
Professores	0	0%
Eu mesma	0	0%
Outras	2	0,02%
Não sei responder	2	0,02%

Autor: Elaborada pelos autores, 2025.

QUESTÃO 8

Algumas das piadas eram direcionadas a você?

CATEGORIA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	3	0,03%
Não	9	0,09%
Não sei responder	1	0,01%

Autor: Elaborada pelos autores, 2025.

QUESTÃO 9

Diante dessa situação de alguém para a pessoa indígena ou Negra, o que você faz:

CATEGORIA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Da risada	0	0%
Não acha graça, mas, fica quieto	11	0,11%
Acha ofensivo e diz para outra pessoa que não gostou	1	0,01%
Expunha o problema e pede providência	0	0%
Outra at itude, qual?	0	0%
Não sei responder	1	0,01%

Autor: Elaborada pelos autores, 2025.

QUESTÃO 10

Se a situação aconteceu com você, qual a sua reação?

CATEGORIA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Da risada	1	0,01%
Não acha graça, mas ficou quieto	4	0,04%

Acha ofensivo e diz para outra pessoa que não gostou	4	0,04%
Expõe o problema e pede providências	2	0,02%
Outra attitude, qual?	0	0%
Não sei responder	2	0,02%

Autor: Elaborada pelos autores, 2025.

QUESTÃO 11

Durante a educação básica, você estudou sobre os Povos Indígenas?

CATEGORIA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
No dia 19 de abril (Dia dos Povos Indígenas)	8	0,08%
Ao longo do ano letivo, como conteúdo nas várias áreas que possibilitaram tartar o assunto	2	0,02%
Não é estudado	2	0,02%
Não sei responder	1	0,01%

Autor: Elaborada pelos autores, 2025.

QUESTÃO 12

Durante a educação básica, você estudou sobre os Povos Africanos?

CATEGORIA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
No dia 13 de maio (Abolição da Escravatura) e no dia 20 de novembro (Consciência Negra)	7	0,07%
Ao lango do ano letivo, como conteúdo nas várias áreas que possibilitam tartar o assunto	3	0,03%
Não é estudado	2	0,02%
Não sei responder	1	0,01%

Autor: Elaborada pelos autores, 2025.

QUESTÃO 13

Quando a cultura indígena é estudada na escola, ela está:

CATEGORIA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Como parte do folclore brasi-leiro	3	0,03%
Como instrument de reconhecimento da luta e diversidade dos povos indígenas	8	0,08%
Quando é assunto da mídia	0	0%
Não sei responder	2	0,02%

Autor: Elaborada pelos autores, 2025.

QUESTÃO 14

Quanto aos professores que ministram/ministraram aulas na educação.

CATEGORIA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Algum (alguns) foi (foram) racistas (racistas) com determinado colega em sala de aula	2	0,02%
Posiciona-se de forma neutra quanto às questões racistas	4	0,04%
Reavalia sua prática refletindo sobre valores e conceitos so-bre os povos indígenas e po-vos africanos	5	0,05%
Não sei responder	2	0,02%

Autor: Elaborada pelos autores, 2025.

QUESTÃO 15

Você já ouviu falar sobre a Lei 11.645/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica:

CATEGORIA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	4	0,04%
Não	9	0,09%

Autor: Elaborada pelos autores, 2025.

QUESTÃO 16

Na Universidade, o currículo do curso que você estuda:

CATEGORIA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Baseia-se nas contribuições das culturas europeias repre-sentadas nos livros didáticos	0	0%
Baseia-se numa metodologia que trata positivamente da diversidade racial, visualizando e estudando as contribui-ções dos povos, especialmen-te,a formação do povo brasi-leiro	5	0,05%
Não sei responder	8	0,08%

Autor: Elaborada pelos autores, 2025.

QUESTÃO 17

Quanto aos professores que ministram/ministrarão aulas na Universidade:

CATEGORIA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Algum (alguns) foi (foram) racista (racistas) com determi-nado colega em sala de aula	1	0,01%
Posiciona-se de forma neutra quanto às questões raciais	4	0,04%
Reavalia sua prática refletindo sobre valores e conceitos so-bre os povos índigenas e povos africanos	7	0,07%
Não sei responder	1	0,01%

Autor: Elaborada pelos autores, 2025.

QUESTÃO 18
você concorda com algumas dessas frases?

CATEGORIA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Não existe racism no Brasil	0	0%
Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantido-se aos brasileiros e aos estrangeiros residents no país a inviolabili-dade do direito à vida, a Liberdade, a igualdade, a segurança e a propriedade	7	0,07%
A palavra preto é algo negati-vo	0	0%
A palavra índio é pejorativo	2	0,02%
Não existe mais indígenas puros	0	0%
África é um país	0	0%
As cotas raciais buscam aca-bar com a desigualdade social e o racism estrutural	0	0%
Não sei responder	4	0,04%

Autor: Elaborada pelos autores, 2025.

QUESTÃO 19
Você já foi chamado de “racista”?

CATEGORIA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	2	0,02%
Não	9	0,09%
Não sei responder	2	0,02%

Autor: Elaborada pelos autores, 2025.

QUESTÃO 20
Você considera a cidade de Parintins “racista”?

CATEGORIA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	4	0,04%
Não	5	0,05%
Não sei responder	4	0,04%

Autor: Elaborada pelos autores, 2025.

QUESTÃO 21
você considera o Estado do Amazonas “racista”?

CATEGORIA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	3	0,03%
Não	3	0,03%

Não sei responder	7	0,07%

Autor: Elaborada pelos autores, 2025.

Esses relatos apontam para um processo ainda incipiente de reflexão crítica sobre a identidade étnico-racial no ambiente universitário. A percepção racial parece ser construída de maneira individualizada, com pouca articulação com as discussões institucionais ou coletivas sobre raça e racismo.

> No fim do século passado e início deste século, o racismo não precisa mais do conceito de raça no sentido biológico para decretar a existência das diferenças insuperáveis entre grupos estereótipos. Além da essencialização somático-biológica, o estudo sobre o racismo hoje deve integrar outros tipos de essencialização, em especial a essencialização histórico-cultural. Embora a raça não exista biologicamente, isto é insuficiente para fazer desaparecer as categorias mentais que o sustentam. O difícil é aniquilar as raças fictícias que rondam em nossas representações e imaginários coletivos. Enquanto o racismo clássico se alimenta na noção de raça, o racismo novo se alimenta na noção de etnia definida como um grupo cultural, categoria que constitui um lexical, mas aceitável que a raça (falar politicamente correto) (Munanga, 2003).

Ou seja, embora muitos estudantes não reconheçam abertamente práticas racistas na universidade, há experiências que indicam a presença de racismo estrutural e institucional, mesmo em contextos que se apresentam como neutros ou inclusivos.

A análise dos dados aponta para a predominância da identidade parda entre os estudantes, um indicativo comum no contexto amazônico, mas que também pode ocultar aspectos mais profundos de pertencimento racial. A frágil articulação entre autoidentificação e consciência racial crítica, somada ao desconhecimento sobre políticas de inclusão, evidencia a urgência de iniciativas institucionais que promovam uma educação antirracista, pautada no reconhecimento, na valorização da diversidade e na promoção de equidade racial no ensino superior.

Os resultados da pesquisa evidenciam a complexidade que envolve a autoidentificação étnico-racial dos estudantes do colegiado de Química do CESP/UEA, revelando tanto aspectos de reconhecimento quanto de silenciamento identitário. A predominância da autoidentificação como pardo, seguida da categoria preto, e sem resultado para as categorias branco e indígenas, sugere a presença de um padrão recorrente no Brasil, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, onde o termo “pardo” muitas vezes é utilizado como uma forma de neutralizar ou suavizar marcadores raciais mais explícitos.

Segundo Munanga (2003), a categoria “pardo” é um produto das políticas de branqueamento simbólico implementadas ao longo da história brasileira, que incentivaram a miscigenação como estratégia para “diluir” a presença negra e indígena na formação da identidade nacional. Para o autor, esse fenômeno contribui para a dificuldade de autoafirmação racial, pois muitas pessoas racializadas acabam não se reconhecendo como negras ou indígenas, mesmo tendo características fenotípicas que as inserem nesses grupos.

A baixa autoidentificação como preto, por exemplo, pode ser interpretada como um reflexo direto do racismo estrutural, que historicamente associou a negritude a estigmas sociais negativos.

> [...] A essência do racismo, enquanto pseudo-ciência, foi buscar legitimar, no plano das ideias, uma prática, e uma política, sobre os povos não- brancos e de produção de privilégios simbólicos e/ou materiais para a supremacia branca que o engendrou. São estes privilégios que determinam a permanência e reprodução do racismo q de dominaçã exploração e mais conter de | social em detrimento de toda evidência científica que invalida qualquer sustentabilidade para o conceito de raça (Carneiro, 2005, p. 29).

Conforme Carneiro (2005), a construção social da raça no Brasil impõe barreiras simbólicas e materiais à valorização da identidade negra, fazendo com que o reconhecimento da própria negritude seja um ato político de resistência. A ausência dessa consciência racial crítica entre muitos estudantes indica que ainda há um longo caminho a ser percorrido para o fortalecimento de identidades raciais positivas dentro do ambiente acadêmico.

Outro ponto relevante da discussão diz respeito à fragilidade do debate racial no ambiente universitário. A baixa familiaridade dos estudantes com as políticas de ações afirmativas, como as cotas raciais, e a pouca participação em espaços de discussão sobre o tema revelam a necessidade urgente de inserir as questões étnico-raciais de forma transversal nos currículos universitários, como preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004). Conforme afirma Nilma Lino Gomes (2012), a universidade precisa se assumir como um espaço estratégico na luta antirracista, promovendo práticas pedagógicas e políticas institucionais que reconheçam e valorizem a diversidade racial e cultural de seu corpo discente.

A percepção parcial ou inexistente de episódios de racismo por parte de alguns estudantes também chama atenção. Embora 10% dos 160 alunos tenham relatado situações de discriminação, a maioria afirmou não ter vivenciado esse tipo de violência. Tal dado pode ser interpretado de duas maneiras: ou o racismo se apresenta de forma velada e naturalizada, passando despercebido pelos sujeitos, ou há uma normalização de práticas discriminatórias, o que torna difícil seu reconhecimento como racismo.

Por fim, os dados analisados evidenciam que a identidade étnico-racial dos estudantes do curso de Química é moldada por fatores diversos, incluindo o meio familiar, o contexto sociocultural e o aspecto fenotípico. No entanto, a ausência de uma formação antirracista estruturada na universidade limita a construção de uma consciência racial crítica. O desafio posto é transformar o espaço universitário não apenas em um local de produção de conhecimento técnico-científico, mas também em um campo de construção de sujeitos conscientes, politizados e comprometidos com a justiça social e racial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Ed! ão das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Resolução CNE/CP n. 01, de 17 de junho de 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Rão nº 510, de 7 de abril de 2016: **diretrizes éticas para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.** ISSN 0104-4931. Cod. Ter. Ocuo. UFSCar, São Carlos, v.24, n.3, p. 429-433, 2016.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** Tese (Doutorado em Edi ão) — Faculdade de Edi ão, Universidade de São Paulo. SP, 2005.

GOMES, Nilma Lino. P**olíticas de ação afirmativa no ensino superior: desafios e perspectivas.** In: Revista Brasileira de Educação, n. 37, p. 18-23, 2006.

MUNANGA, Kambegele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, Identidade e etnia.** In: Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Ed ã PENESB. Rio de Janeiro, 2003.

EIXO 04

O CONCEITO DE RAÇA E RACISMO DE ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PARINTINS/UEA

Jaine Garcia da Silva[1]
Josiane Tavares[2]
Karina Machado Simas[3]
Nayane Caroline Silva Gama[5]
Sabrina dos Santos Barros[5]
Gracy Kelly Monteiro Dutra[6]

RESUMO

A mestiçagem constitui elemento central na formação histórica e social brasileira, influenciando a construção das identidades étnico-raciais no ambiente acadêmico. Este estudo analisou como estudantes de Ciências Biológicas se autodeclaram quanto à cor ou raça e as justificativas relacionadas a essas identificações. A fundamentação apoia-se em Darcy Ribeiro, Vasconcelos e Lobato, considerando discussões sobre formação mestiça, classificações raciais e impactos do pensamento eugênico no Brasil. Adotou-se metodologia quali-quantitativa, mediante questionário aplicado a 25 estudantes. Os resultados indicaram predominância da autodeclaração parda (68%), seguida de preta (16%), branca (8%), indígena (4%) e 4% que não souberam responder. As justificativas envolveram registros oficiais, características fenotípicas, ancestralidade e percepção cultural. Os participantes relataram experiências de racismo e destacaram a educação e a valorização da diversidade como estratégias de enfrentamento, ressaltando a Lei nº 10.639/2003. Conclui-se que a mestiçagem atravessa gerações e identidades, demandando currículos inclusivos e reflexão crítica sobre relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Raça. Racismo; Identidade étnico-racial; Escola; Universidade.

ABSTRACT

Racial mixing is a central element in Brazil's historical and social formation, influencing the construction of ethnic-racial identities within the academic environment. This study analyzed how Biological Sciences students self-identify regarding color or race and the justifications associated with these identifications. The theoretical framework draws on Darcy Ribeiro, Vasconcelos, and Lobato, considering discussions on mixed-race formation, racial classifications, and the impact of eugenic thought in Brazil. A mixed-methods (qualitative and quantitative) approach was adopted, utilizing a questionnaire administered to 25 students. Results showed a predominance of *pardo* (mixed-race/brown) self-identification (68%), followed by *preto* (Black) (16%), *branco* (White) (8%), and *indígena* (Indigenous) (4%), with 4% unable to answer. Justifications cited official records, phenotypic traits, ancestry, and cultural perception. Participants reported experiences of racism and highlighted education and the valuing of diversity as coping strategies, emphasizing the importance of Law No. 10.639/2003. The study concludes that racial mixing spans generations and identities, necessitating inclusive curricula and critical reflection on ethnic-racial relations.

Keywords: Race; Racism; Ethnic-racial identity; School; University.

[1] Acadêmica do 8º período do curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas (CESP / UEA). E-mail: jgds.ped22@uea.edu.br.
[2] Acadêmica do 8º período do curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas (CESP / UEA). E-mail: jdst.ped22@uea.edu.br.
[3] Acadêmica do 8º período do curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas (CESP / UEA). E-mail: kms.ped22@uea.edu.br.
[4] Acadêmica do 8º período do curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas (CESP / UEA). E-mail: ncsg.ped22@uea.edu.br.
[5]Acadêmica do 8º período do curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas (CESP / UEA). E-mail: sdsb.ped22@uea.edu.br.
[6] Doutora em Ciências Humanas. Docente vinculado ao Colegiado de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas (CESP / UEA). E-mail: gkmdutra@uea.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

A temática étnico-racial constitui um dos pilares fundamentais para a compreensão das desigualdades sociais e dos processos históricos que moldaram a sociedade brasileira. O Brasil, país de ampla diversidade étnica, carrega em sua formação elementos de distintas matrizes culturais, sobretudo dos povos indígenas e africanos, frequentemente marginalizados nos discursos e nas práticas institucionais.

Diante disso, torna-se imprescindível refletir sobre como essas questões são percebidas e vivenciadas dentro do espaço acadêmico, especialmente no ensino superior, que tem o compromisso de formar profissionais críticos, éticos e socialmente conscientes.

O curso de Ciências Biológicas, foco deste estudo, conta com oito professores efetivos e 164 alunos regularmente matriculados. O presente trabalho tem como objetivo apresentar e analisar os dados obtidos por meio de uma pesquisa de percepção étnico-racial realizada com 25 acadêmicos do curso. O instrumento utilizado consistiu em um questionário composto por 74 questões, abordando temas como autodeclaração racial, vivência de situações de racismo, experiências escolares relacionadas ao ensino das culturas afro-brasileira e indígena, além da percepção sobre o racismo no ambiente universitário, na cidade de Parintins e no Estado do Amazonas.

A mestiçagem é um fenômeno histórico e social profundamente enraizado na formação do povo brasileiro. Desde os primeiros contatos entre europeus, indígenas e africanos, o Brasil se constituiu como um território marcado pela mistura de povos, culturas e experiências. No contexto acadêmico, especialmente em cursos como Ciências Biológicas, em que se estuda a diversidade da vida, torna-se relevante refletir sobre como os estudantes percebem e se identificam com suas origens étnico-raciais, considerando que a diversidade humana também é parte integrante da biodiversidade.

2 METODOLOGIA

Essa pesquisa foi conduzida com o objetivo de analisar a abordagem de temas étnico-raciais, focando na percepção dos estudantes do Curso de Ciências Biológicas do Centro de Estudos Superiores de Parintins - CESP, sobre a abordagem de questões relacionadas ao racismo. Dada a dificuldade em encontrar os acadêmicos disponíveis dentro do ambiente universitário para participar de entrevistas ou grupos focais, optou-se por utilizar o Google Forms como ferramenta para coleta de dados. Essa plataforma permitiu alcançar um número maior de participantes de forma prática e acessível, garantindo que a pesquisa fosse realizada de forma eficiente.

O instrumento de coleta consistiu em um questionário com perguntas fechadas, abordando as principais questões relacionadas ao estudo de temáticas étnico-raciais. Além disso, foram incluídas algumas perguntas abertas, proporcionando um espaço para que os participantes expressassem suas opiniões e experiências de forma mais detalhada. A pesquisa, portanto, é de natureza mista (qualitativa e quantitativa). As perguntas fechadas permitiram a quantificação das respostas, gerando dados estatísticos sobre a frequência com que os temas foram abordados nas escolas e universidades, por exemplo. Já as perguntas abertas possibilitaram uma

análise qualitativa, permitindo entender as percepções e experiências individuais dos estudantes sobre o tratamento dessas questões nas instituições educacionais.

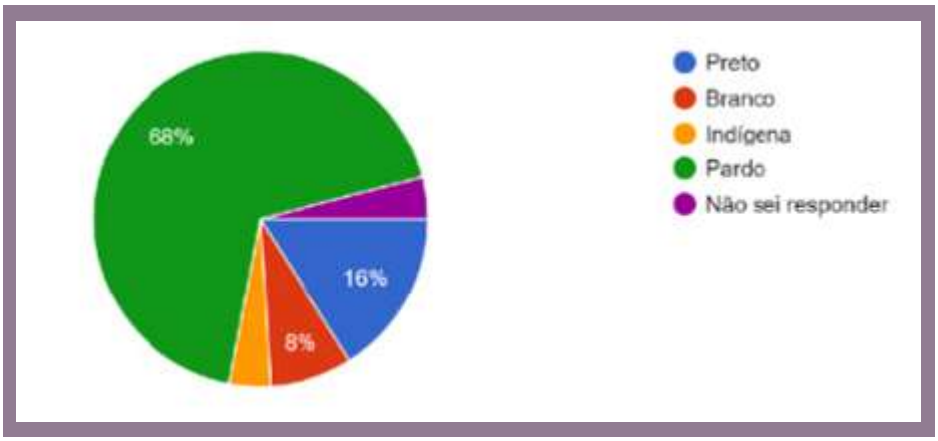
A Mestiçagem e a Construção da Identidade Étnico-Racial no Brasil: Reflexões a Partir de Estudantes de Ciências Biológicas

A coleta de dados foi realizada com 25 participantes, que responderam ao questionário de forma anônima e voluntária. As respostas foram analisadas de maneira agregada para identificar padrões e divergências, fornecendo uma visão ampla da realidade enfrentada pelos estudantes em relação à educação.

A partir destes, a pesquisa foi realizada com estudantes do curso de Ciências Biológicas sobre como se consideravam em questão de cor ou raça. Foi possível observar que a maioria se identifica como parda (68%), seguida por preta (16%), branca (8%), indígena (4%) e aqueles que não souberam responder (4%). Essa distribuição revela a predominância da mestiçagem como categoria de identidade entre os participantes, evidenciando como essa vivência atravessa gerações e se manifesta na forma como os indivíduos se veem e são vistos pela sociedade (Gráfico 1).

GRÁFICO 1

Em questão de cor ou raça, você considera?



Autor: Elaborada pelos autores, 2025.

Para o pesquisador e antropólogo Darcy Ribeiro, "o povo mestiço no Brasil deu-se a partir do cunhadismo com as chegadas dos portugueses, onde se estabeleceu esse criatório de gente mestiça nos focos em que náufragos e degredados se assentaram" (1995, p. 82). O cunhadismo foi um fator fundamental na relação do povo mestiço, pois representou uma estratégia de integração entre os colonizadores e os povos originários, gerando vínculos familiares e culturais que contribuíram para a formação da identidade brasileira.

As justificativas para essa autodeclaração, segundo os acadêmicos, variam entre registros oficiais, como a certidão de nascimento, aspectos fenotípicos (cor da pele, tipo de cabelo, traços físicos), ancestralidade familiar e percepção cultural. Muitos estudantes afirmam que sua cor ou raça foi definida no momento do registro de nascimento, enquanto outros se baseiam em características físicas ou na origem de seus pais e avós. Há também aqueles que reconhecem a mestiçagem como uma forma de pertencimento social e cultural, destacando a miscigenação como elemento central da formação do povo brasileiro.

Ressalta-se que desde o Brasil Colônia, o sistema de classificação racial brasileiro está assentado na cor da pele (Vasconcelos, 2007). A identidade racial no Brasil é

construída a partir de múltiplos fatores, que vão além da biológica e envolvem dimensões culturais, históricas e sociais. Esse processo de identificação revela a complexidade da construção da identidade étnico-racial no Brasil. A mestiçagem, longe de ser apenas uma mistura biológica, é também uma experiência social marcada por relações de poder, pertencimento e exclusão. Nas palavras de Lobato:

> Desde o século XIX, o pensamento científico brasileiro buscava construir uma identidade nacional idealizada, associando a mestiçagem à ideia de "degeneração das origens negras e indígenas". As elites intelectuais da época "alimentaram-se do cientificismo europeu, pregador de ideias eugênicas e centradas na evolução das raças europeias contra as raças ditas inferiores", buscando uma "cara nacional" próxima da europeia (LOBATO, 2021, p. 15-16).

Pode-se observar, portanto, a luta dos povos por uma identidade própria, sem exclusão. Os estudantes demonstram consciência sobre essa dinâmica, reconhecendo que sua aparência não se enquadra nas definições sociais rígidas de branco ou preto, mas sim em uma zona intermediária que reflete a diversidade do país. Essa percepção revela uma sensibilidade crítica diante das estruturas sociais que ainda reproduzem desigualdades raciais.

No ambiente acadêmico, essa consciência pode contribuir para o fortalecimento de currículos mais inclusivos e sensíveis às questões raciais. Além disso, ao estudar a diversidade biológica, os futuros profissionais têm a oportunidade de compreender a diversidade humana em suas múltiplas dimensões, seja genética, cultural e social, promovendo uma formação mais crítica e comprometida com a equidade.

A mestiçagem, portanto, não é apenas um dado estatístico, mas uma vivência que atravessa gerações e se manifesta na forma como os indivíduos se identificam e são identificados pela sociedade. Reconhecer essa complexidade é essencial para construir espaços educacionais mais justos, representativos e acolhedores. Os acadêmicos foram questionados ainda se já haviam sofrido racismo ou passado por situações envolvendo questões raciais no dia a dia, bem como suas opiniões sobre como o racismo deve ser tratado.

Muitos acreditam que o racismo deve ser enfrentado por meio da educação, da conscientização e da valorização da diversidade. A escola e a universidade, nesse sentido, são vistas como espaços fundamentais para promover o respeito às diferenças e combater práticas discriminatórias. Oliveira reforça que:

> A Lei 10.639, sancionada pelo Presidente Luis Inácio Lula da Silva em 2003, o estudo da História e Cultura Afro-brasileira tenha ganhado espaço de discussão nas escolas. A lei deve ser trabalhada de forma interdisciplinar durante todo o ano letivo, porém esta realidade parece, ainda, estar um pouco distante. (Oliveira, 2021, p. 54)

Com base nos dados levantados junto aos estudantes do curso de Ciências Biológicas, é possível construir uma reflexão profunda sobre o papel das escolas e universidades na abordagem das questões étnico-raciais. A pesquisa revela não apenas a diversidade de identidades entre os participantes, mas também experiências concretas de racismo e percepções sobre como esse fenômeno deve ser enfrentado nos espaços educacionais.

O ensino superior exerce papel essencial na formação de profissionais críticos e conscientes de seu papel social. Por isso, é fundamental que as universidades promovam o conhecimento e a reflexão sobre a diversidade étnico-racial, especialmente entre futuros educadores.

O racismo é uma situação grave a ser combatida, por meio de sanções jurídicas, mas, acima de tudo, por meio da educação e informação, e apoio de toda uma comunidade. Para assim conscientizar as pessoas de queo racismo é superimportante a ser combatido e apoiar a causa, na esperança de mudanças na sociedade, pois tem que se respeitar cada pessoa, independentemente da cor, raça ou etnia.

Percepções e Reações dos Estudantes Diante do Racismo no Cotidiano

O racismo no Brasil não é um fenômeno do passado. Ele se transforma, muda de aparência e se adapta ao tempo, mantendo-se infelizmente como parte estrutural da sociedade. Essa constante atualização faz com que as desigualdades raciais continuem a existir, ainda que de forma mais disfarçada e difícil de identificar. No contexto brasileiro, o racismo atua não apenas em ações isoladas, mas como um sistema que produz e reproduz discriminações, sustentando privilégios para alguns e desvantagens para outros. Ele está presente nas oportunidades de trabalho, na educação, na mídia e nas relações cotidianas. Oliveira et al. (2022) afirmam que:

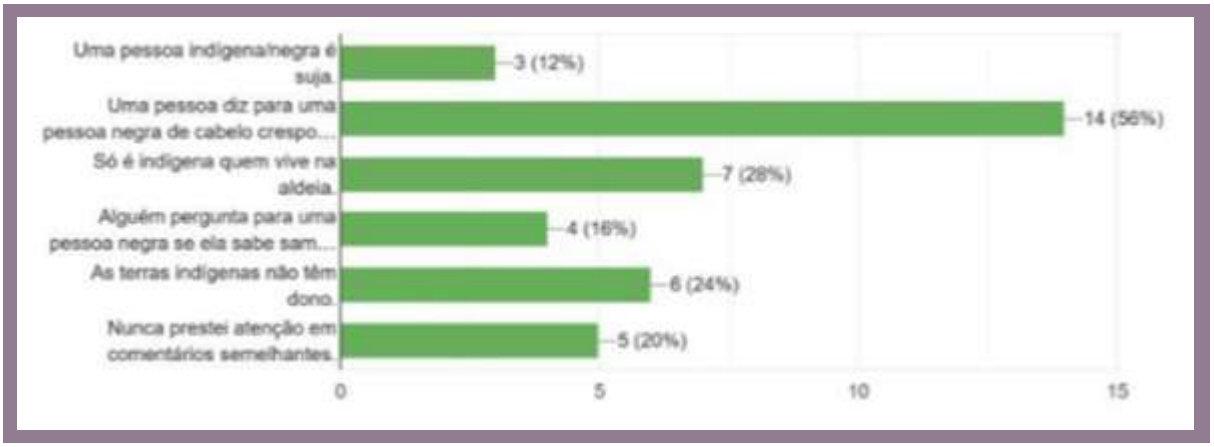
> "[...] No Brasil, um racismo que constantemente atualizado, e, com isso, contribui de forma direta com a produção e reprodução de discriminações da população negra, agindo sobretudo, de modo à silenciamento de quem denuncia práticas racistas e possibilitando a perpetuação dessas atitudes" (p. 515).

Essa estrutura, profundamente enraizada, também se manifesta por meio do silenciamento das pessoas negras e indígenas. Quando uma pessoa denuncia o racismo, é comum ser desacreditada, chamada de "exagerada". Essa reação social impede o debate e naturaliza a violência simbólica, fazendo com que muitos optem pelo silêncio como forma de evitar novos constrangimentos.

Assim, o racismo se perpetua, não apenas nas ofensas explícitas, mas também na ausência de voz e reconhecimento. Essa dinâmica aparece de forma nítida nas falas dos estudantes de Ciências Biológicas do CESP, cujas respostas revelam o impacto das palavras e o peso do silêncio diante das situações de discriminação. Embora muitos afirmem nunca ter sofrido racismo, os relatos mostram a presença constante de comentários e "piadas" que reforçam estereótipos raciais, além de uma tendência ao silêncio ou à naturalização dessas práticas. Como observa-se nos gráficos:

GRÁFICO 1

Você ouviu algum comentário desses ou algo semelhante?



Autor: Elaborada pelos autores, 2025.

O gráfico da pergunta 6 revela que 56% dos estudantes já ouviram comentários como "uma pessoa diz para uma pessoa negra de cabelo crespo...", apontando para a recorrência de falas ofensivas sobre traços físicos, especialmente ligados à população negra.

Além disso, 28% afirmam ter ouvido que "só é indígena quem vive na aldeia", reforçando um estereótipo que invalida identidades indígenas urbanas ou fora de contextos tradicionais. Frases como "as terras indígenas não têm dono" (24%) e "uma pessoa indígena/negra é suja" (12%) também foram citadas, mostrando como ideias preconceituosas ainda circulam socialmente, mesmo que veladas ou disfarçadas de "opinião".

Chama atenção que 20% dos respondentes dizem nunca ter prestado atenção nesses comentários, o que evidencia um processo de naturalização ou invisibilização do preconceito.

Racismo, Concepções Teóricas e Percepções Locais: O Caso de Parintins e do Estado do Amazonas.

A concepção individualista do racismo compreende este fenômeno e é praticada por indivíduos ou pequenos grupos que praticam esta ação de maneiras discriminatórias. Sendo assim, não uma instituição, estado ou cidade que são totalmente racistas, pois o racismo e praticado por pessoas racistas. Segundo Almeida:

O racismo, segundo esta concepção, é concebido como uma espécie de "patologia" ou anormalidade. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou, ainda, seria o racismo uma "irracionalidade" a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis - indenizações, por exemplo - ou penais (Almeida, 2019, p.25).

O racismo é uma situação grave a ser combatida, por meio de sanções jurídicas, mas, acima de tudo, por meio da educação e informação, e apoio de toda uma comunidade. Para assim conscientizar as pessoas de que o racismo é superimportante a ser combatido e apoiar a causa, na esperança de mudanças na sociedade, pois tem que se respeitar cada pessoa, independentemente da cor, raça ou etnia.

O reconhecimento da gravidade que se trata o racismo, indivíduos que praticam o racismo devem ser punidos, pois é crime destratar ou constranger uma pessoa, deve ser pugnado de diversas maneiras, seja no diálogo, processos, educação, mudança cultural. "O racismo é uma imoralidade e um crime, que exige que aqueles que o praticam sejam devidamente responsabilizados, disso estamos convictos (Almeida, 2019, p.25)"

Assim pela afirmação de Almeida (2019), não existem instituições racistas, mas sim que existem pessoas racistas "Sob este ângulo, não haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo. (Almeida, 2019, p.25)", o enfrentamento do racismo se daria pela conscientização, pela educação e pela responsabilização penal ou civil dos agressores racistas. Trata-se de uma concepção limitada, pois desconsidera a dimensão histórica, política e estrutural do racismo, que muitas vezes ocorreu e ainda ocorre amparado pela legalidade, instituições sociais, justiças e manifestações.

Em questão a compreensão sobre o racismo, ela está presente no estado do Amazonas e na cidade de Parintins. Acadêmicos do curso de Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Amazonas, ao serem questionados sobre questões racistas que estão presentes ou não no seu cotidiano. As respostas foram demonstradas de diferentes interpretações. No caso de Parintins, parte dos acadêmicos afirmou que a cidade não é racista, justificando pela ausência de experiências diretas, pela tranquilidade no convívio cotidiano ou pela forte presença da cultura indígena. Esse tipo de resposta se aproxima da concepção individualista, ao considerar que, como não há evidência de casos explícitos e frequentes, não se pode caracterizar a cidade como racista.

Por outro lado, muitos participantes disseram que sim, Parintins é racista, apontando atitudes, falas, piadas e práticas discriminatórias que se manifestam de forma desrespeitosa com as pessoas, demonstradas por meio de brincadeiras ou situações de desigualdade social. Outros ainda afirmaram que não é a cidade em si, mas indivíduos específicos que praticam racismo, reforçando novamente a concepção individualista.

Desse modo, o racismo, ainda que possa ocorrer de maneira indireta, manifesta-se, principalmente, na forma de discriminação direta. Por tratar-se de algo ligado ao comportamento, a educação e a conscientização sobre os males do racismo, bem como o estímulo a mudanças culturais, serão as principais formas de enfrentamento do problema (Almeida, 2019, p.25).

Em relação ao estado do Amazonas, as respostas se dividiram. Parte dos acadêmicos afirmou que o estado não é racista, utilizando como argumento a miscigenação e a diversidade étnica da região. Outros, porém, reconheceram a existência de racismo estrutural, destacando as desigualdades que afetam principalmente indígenas, negros e comunidades tradicionais, além de casos explícitos de discriminação relatados pela mídia. As respostas constatam como a concepção individualista ainda é presente e real no imaginário social: muitos acreditam que o racismo se resume a atos isolados de pessoas preconceituosas, ignorando sua dimensão estrutural. No entanto, algumas falas revelam consciência crítica, ao relacionar racismo com desigualdades sociais, práticas institucionais e privilégios baseados na cor da pele.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada com os acadêmicos do curso de Ciências Biológicas do Centro de Estudos Superiores de Parintins evidenciou que as questões étnico-raciais ainda são um desafio constante no contexto educacional, mesmo diante dos avanços legais e das políticas de inclusão.

Os dados demonstram que, embora exista uma consciência crescente sobre a importância da valorização da diversidade, o racismo - tanto em suas formas explícitas quanto sutis - ainda está presente nas práticas sociais e educacionais. Observa-se que a mestiçagem, elemento central da formação do povo brasileiro, é compreendida pelos

estudantes como um traço de identidade, mas também como reflexo das desigualdades e da exclusão histórica de povos indígenas e afrodescendentes.

As respostas destacam que muitos reconhecem sua origem miscigenada, mas ainda enfrentam estereótipos e falas discriminatórias que reforçam preconceitos estruturais. No âmbito do ensino básico e superior, a pesquisa revela que o tratamento das temáticas étnico-raciais ocorre, na maioria das vezes, de forma pontual, restrita a datas comemorativas, o que demonstra a necessidade de uma abordagem mais contínua e interdisciplinar.

No ensino superior, apesar de avanços pontuais e da presença de docentes comprometidos com práticas inclusivas, ainda predominam posturas neutras e uma formação acadêmica que carece de reflexão crítica sobre as relações raciais.

O desconhecimento da Lei 11.645/2008, verificado entre os participantes, reforça essa lacuna formativa e a urgência de uma educação verdadeiramente antirracista. As percepções sobre o racismo em Parintins e no estado do Amazonas revelam a persistência da visão individualista, que entende o racismo como ato isolado e não como fenômeno estrutural. Essa concepção limita o enfrentamento efetivo do problema, pois desconsidera as desigualdades históricas e institucionais que ainda afetam as populações negras, indígenas e tradicionais.

Diante disso, torna-se essencial que as instituições de ensino, especialmente as universidades, assumam um papel ativo na desconstrução de estereótipos e na promoção de uma educação crítica, plural e inclusiva. A valorização das culturas afro-brasileira e indígena deve ser integrada aos currículos e práticas pedagógicas, não apenas como cumprimento de uma legislação, mas como compromisso ético e social.

Portanto, conclui-se que a luta contra o racismo e pela equidade racial exige uma mudança estrutural que envolva conhecimento, sensibilidade e ação. A formação de professores e pesquisadores conscientes de sua responsabilidade social é o caminho para transformar a educação em um instrumento de justiça e de reconhecimento da diversidade que constitui o povo brasileiro.

REFERÊNCIAS

Almeida, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. - São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. Disponível em: https://sites.ufpe.br/enegrecer/wp-content/uploads/sites/146/2023/01/ALMEIDA-Silvio-Racismo-estrutural-Livro-2019.pdf.

Lobato, Glauber de Araujo Barroco; ROCHA, Taís de Victa. **Educação étnico-racial e gênero em "Clara dos Anjos", de Lima Barreto.** In: LOBATO, Glauber de Araujo Barroco (org.). Educação e as Relações Étnico-Raciais. Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2021. p. 13-28.

Oliveira, Eliany Nazaré et al. "**A cor da minha pele me define": experiências de discriminação racial sofridas por negros.** Gestão e Desenvolvimento, v. 30, p. 506-523, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.34632/gestaodedesenvolvimento.2022.11664. Acesso em: 5 out. 2025.

Oliveira, Gilma Souza. A **efetivação da Lei 10.639/03 no Colégio Estadual Filinto Justiniano Bastos - Seabra - Bahia: o que dizem os/as professores/as e o que suas práticas revelam.** In: LOBATO, Glauber de Araujo Barroco (org.). Educação e as Relações Étnico-Raciais. Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2021. p. 53-73.

Silva, Patrícia Costa Pereira da. **A cor/raça na câmara escura: um estudo sobre identificação racial de desembargadores negros brasileiros.** In: LOBATO, Glauber de Araujo Barroco (org.). Educação e as Relações Étnico-Raciais. Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2021. p. 29-52.

EIXO 04

RELATO (AUTO) BIOGRÁFICO DE UM JOVEM NEGRO INGRESSANTE DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO INTERIOR DO AMAZONAS

Jhônisson Abel Matos de Souza[1]
Fernanda Priscila Alves da Silva[2]

RESUMO

Este relato integra a pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC) "Acesso, Inclusão e Permanência de estudantes afro-indígenas em uma Universidade Pública do Baixo Amazonas", desenvolvida no período de 2025-2026. O estudo busca analisar os processos de ingresso, inclusão e permanência de estudantes afro-indígenas no ensino superior, considerando políticas públicas, desigualdades sociais e ações afirmativas. Metodologicamente, caracteriza-se como pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, de natureza exploratória e descritiva, fundamentada na Psicologia Escolar Crítica e em estudos sobre democratização do ensino superior e ações afirmativas. Foram consideradas produções científicas disponíveis em bases acadêmicas, além de documentos institucionais e normativos da Universidade Federal do Amazonas, especialmente relacionados à assistência estudantil. Neste relato (auto)biográfico, compartilham-se impressões iniciais sobre os significados e sentidos do acesso à universidade pública, bem como desafios, descobertas e reflexões construídas a partir das leituras sobre políticas afirmativas, inclusão e permanência de jovens afro-indígenas no ensino superior, especialmente no interior do Amazonas.

Palavras-chave: Relato (auto) biográfico; Universidade pública; Ações afirmativas; Afro-indígena.

ABSTRACT

This report is part of the undergraduate research project (PIBIC) titled "Access, Inclusion, and Retention of Afro-Indigenous Students at a Public University in the Lower Amazon," conducted during the 2025–2026 period. The study aims to analyze the processes of admission, inclusion, and retention of Afro-Indigenous students in higher education, taking into account public policies, social inequalities, and affirmative action measures. Methodologically, the study is characterized as qualitative, bibliographic, and documentary research—exploratory and descriptive in nature—grounded in Critical School Psychology and studies on the democratization of higher education and affirmative action. The analysis drew upon scientific literature available in academic databases as well as institutional and regulatory documents from the Federal University of Amazonas, particularly those related to student support services. This (auto)biographical report shares initial impressions regarding the meanings and significance of access to public university education, alongside the challenges, discoveries, and reflections that emerged from readings on affirmative action policies and the inclusion and retention of Afro-Indigenous youth in higher education, particularly in the interior of Amazonas.

Keywords: (Auto)biographical report; Aublic university; Affirmative action; Afro-Indigenous.

[1] Discente do 4º período curso de Pedagogia, do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM), E-mail: mariajose@gmail.com.

[2] Docente do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM), E-mail: fernandasilva@ufam.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

Este relato integra parte da pesquisa, em desenvolvimento, projeto de pesquisa de iniciação científica (PIBIC) intitulado: "Acesso, Inclusão e Permanência de estudantes afro-indígenas em uma Universidade Pública do Baixo Amazonas", referente ao período 2025-2026. O objetivo principal da pesquisa consiste em analisar como se dá o processo de ingresso, inclusão e permanência de estudantes afro-indígenas no Ensino Superior no Baixo Amazonas, com ênfase nas políticas públicas, desigualdades sociais e ações afirmativas. E como objetivos específicos: identificar os estudos e pesquisas sobre as políticas públicas e ações afirmativas voltadas ao acesso, inclusão e permanência de estudantes negros e indígenas no ensino superior nos últimos dez anos; analisar os documentos legais por meio de consulta a normatizações legais na rede mundial de computadores e arquivos da Universidade Federal do Amazonas (estatuto, resoluções e Plano de Desenvolvimento Institucional) sobre o modo como se concretiza a Assistência Estudantil na instituição, e realizar um mapeamento e levantamento do perfil de entrada de estudantes afro-indígenas ingressantes no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia.

Em termos metodológicos e epistemológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, pautada nos conhecimentos da psicologia escolar e psicologia crítica, tendo como fio condutor o compromisso ético-político com a construção do Ensino Superior inclusivo e democrático. A pesquisa baseia-se na concepção de psicologia escolar crítica que vem sendo adotada pelos integrantes do GT de Psicologia Escolar da ANPEPP, que consideram as dimensões social e das produções materiais na forma como se concebem a educação e a escola/universidade (Andrada, Petroni, Jesus e Souza, 2018). Ancorado em um aporte teórico que dialoga com as produções sobre as políticas de democratização do ensino superior, sobretudo no que tange às ações afirmativas (Munanga, 2001; Gomes e Abramowics, 2010) e compreensão dos modos como tem se atribuído o acesso, inclusão e permanência de estudantes negros e indígenas na universidade pública, buscaremos identificar as produções científicas e estudos sobre a temática nos últimos 10 anos.

A pesquisa se caracteriza, portanto, uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, com natureza exploratória e descritiva. Busca-se, por meio da pesquisa bibliográfica, analisar as produções e estudos científicos que abordam a temática do acesso, inclusão e permanência de estudantes afro-indígenas no ensino superior. Desse modo, busca-se realizar um levantamento sistemático em bases de dados acadêmicas, como SciELO, Google Acadêmico, CAPES Periódicos, além de obras clássicas e contemporâneas no campo da educação, da psicologia social crítica e das políticas educacionais. Em seguida, por meio da pesquisa documental, análise e consulta a normatizações legais na rede mundial de computadores e arquivos da Universidade Federal do Amazonas (estatuto, resoluções e Plano de Desenvolvimento Institucional) sobre o modo como se concretiza a Assistência Estudantil na instituição.

Neste relato (auto)biográfico, busco compartilhar algumas impressões iniciais acerca dos significados e sentidos de acessar a Universidade Pública, quais os desafios e descobertas venho enfrentando. Compartilho ainda algumas reflexões que surgem a partir de leituras que venho realizando sobre a temática. Tais reflexões surgem a partir de leituras sobre: Universidade Pública no Brasil, Universidade pública nos interiores do país, sobretudo no interior do Amazonas, Políticas de Ações Afirmativas, acesso. Inclusão e permanência de jovens afro-indígenas na universidade.

Primeiras Palavras: Acesso à Universidade Pública no Interior do Amazonas

Desde o seu início, a universidade foi associada ao conceito de que somente uma determinada classe social poderia acessá-la, se por assim dizer, tal qual foi esse o seu objetivo inicial. Tendo em vista que a história corrobora para que esse estigma se perpetue nos dias atuais, faz-se necessáriauma análise detalhada de como a expansão do acesso à universidade se dá no cenário atual.

Há quem diga que muitos são os negros, indígenas e quilombolas que acessam o sistema público de ensino superior, e, de fato, na última década, o número de discentes que ingressaram na faculdade é consideravelmente maior do que há 20 anos. Mas esse fato não se dá por um simples esforço de igualdade social, de forma alguma, são resultados de anos de luta e discussões acerca da questão racial, étnica e cultural, sobre como o potencial é superado por discriminação, intolerância e ignorância. Ignorância essa que acarreta sérios problemas a quem chega à universidade trazendo suas raízes, costumes e cultura, levantando o questionamento do quão maior poderia ser esse número de ingressantes se não houvesse tantas barreiras presentes.

Levando em consideração as diversas particularidades que uma pesquisa sobre esse tema pode desdobrar, nossa concepção sobre o acesso, inclusão e permanência de pessoas afro-indígenas na universidade, sobretudo numa universidade pública do Baixo Amazonas, se dará pelo relato de experiência de um aluno negro ingressante do curso de Pedagogia no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ/UFAM), em Parintins (Amazonas).

Tendo em vista que sua história possui um berço comum, sendo criado em uma comunidade ribeirinha no município de Juruti (Pará), é pertinente retificar como a educação básica nos interiores é dificultada por diversos fatores, seja por fenômenos naturais como a enchente/vazante e como também pela ausência de políticas públicas que beneficiem essas instituições do campo.

Então, desde essa sua experiência com a escassez de recursos institucionais que desmotivam a prática de ensino nessas regiões remotas, a busca por uma educação formal preencheu o coração desse discente, objetivando uma qualidade de vida melhor, mas sempre pensando em como algum dia poderia mudar o cenário que presenciava.

Essa busca incessante lhe levou a diversos lugares, como a um internato na região Transamazônica de Uruará (Pará), o qual a vivência foi fundamental para lhe despertar ainda mais seu interesse por uma educação de qualidade. Entretanto, logo teve que retornar à sua cidade natal, sendo aos poucos forçado a abandonar esse sonho que parecia grande e distante demais.

Até que uma dada oportunidade surgiu, em que não pensou duas vezes e se mudou de cidade, agora cursando uma faculdade que lhe guiará ao compartilhado sonho do Mestre Paulo Freire: “por meio da educação, mudar o mundo”.

Mas, ao embarcar nessa jornada, pôde perceber outras histórias que se igualavam com a sua, assim como outras que traziam um sofrimento a mais e que muitas vezes foram silenciadas, e mais uma vez se encontravam caladas em um ambiente que lhes deveria dar voz.

Essas demais situações lhe causaram diversos questionamentos sobre como ainda a educação formal que tanto buscava estava distante, mas também lhe permitiram observar como poderia iniciar essa transformação educacional que tanto buscara, começando pelo ouvir de cada uma dessas histórias que pouco haviam sido contadas.

Portanto, uma pesquisa que aborde como essas pessoas acessaram a universidade, como está seu processo de adaptação, se as políticas existentes são suficientes para garantir a sua permanência e como buscam, por meio de suas raízes que carregam, contribuir para a transformação desse ambiente que deve ser categorizado como espaço de miscigenação étnico-cultural, servirá de fomento e incentivo para que mais pessoas negras, indígenas e quilombolas ocupem esse lugar que jamais lhes deveria ser negado.

Escrita Autobiográfica: sobre estar e viver a Universidade Pública enquanto jovem Negro

Tendo em vista o conhecimento que tenho recebido desde o momento em que ingressei na universidade, vale ressaltar que nem sempre foi assim. Nunca fui tão ciente das questões étnico-raciais e tão pouco tinha ciência de como eu me encaixava nesse contexto. Tal percepção justifica a importância de refletir sobre a urgência de tratar de questões étnico-raciais e diversidade cultural na educação básica, pois a consciência de pertencimento racial, que Nilma Lino Gomes (2017) denomina construção social da identidade negra, permite que o indivíduo saiba do lugar a que pertence e fala.

Sempre fui o mais retinto dos meus irmãos e, apesar de meus pais serem pardos, o meu tom de pele não condizia tanto com o dos demais filhos. E, mesmo meus avós possuírem um tom de pele parecido com o meu, não viam a necessidade de "se considerarem pretos", pois acreditavam ser algo somente para africanos ou afrodescendentes. E, como morávamos em uma região rural, esse era o conhecimento popular que se possuía. Salvo engano, até hoje ainda se propaga esse pensamento nessas regiões ribeirinhas.

Ao crescer com essa ideia de não pertencimento, também era colocado em um contexto em que sofria os mesmos preconceitos deste grupo estigmatizado, levando a questionar a que raça realmente pertencia, já que "era retinto demais para ser tratado como pardo e claro demais para ser considerado preto". Fui convivendo com essas questões até o momento em que virasse costume a marginalização racial e, conforme posto por Munanga (2005), a ideologia da mestiçagem brasileira frequentemente produz ambiguidades identitárias que dificultam o reconhecimento da negritude e contribuem para a manutenção das desigualdades raciais.

Com a chegada ao ensino superior, pude perceber como as intersecções nos tornam conformados com a realidade, forçando-nos a conviver sem levantar questionamentos, submetendo-nos a esses marcadores sociais. Tive a oportunidade de perceber a magnitude do movimento negro, assim como compreender aquilo que Neusa Santos Souza (1983) denomina de "tornar-se negro", que não é algo unilateral, e sim um processo contínuo de reconstrução identitária, marcado pelo acesso ao conhecimento, pelo contato com o movimento negro e pelo reconhecimento das experiências compartilhadas entre pessoas negras.

Dessa forma, tive ciência de que existe uma série de fatores em que o fenótipo é apenas um deles e confesso que ainda estou em processo de assimilação desses conceitos, uma vez que, até pouco tempo, a negritude não me era habitual e tão pouco considerada por mim como lugar de fala.

Considerando que meu acesso à universidade não se deu por cotas, um novo marcador social acaba surgindo com a justificativa de que posso estar realizando uma apropriação étnico-racial, sendo mais uma barreira para usufruir dos benefícios que a instituição oferece, como a realização de uma pesquisa nessa temática, ou ainda a concessão dos subsídios destinados às ações afirmativas. Sendo neste momento em que a escrita autobiográfica entra como divisora de águas, como propõe Conceição Evaristo (2006), a

escrevivência transforma memórias individuais em narrativas coletivas de resistência.

Ao escrever sobre minha própria trajetória, compreendo que minhas experiências deixam de ser apenas lembranças pessoais para constituírem documentos vivos das desigualdades e das possibilidades de transformação presentes na universidade pública amazônica, pois as vivências e memórias que possuo são mais que necessárias para minha constituição como pessoa negra e afro-indígena.

Desse modo, é notável o quanto o estudo, como a pesquisa, é essencial na constituição social do sujeito, ainda mais se ele é atravessado por diversas intersecções e estigmatizado desde o lugar de onde vem até onde chega, possuindo diversos sinalizadores evidentes antes mesmo de apresentar seu nome, evidenciando que os marcadores sociais da diferença não atuam isoladamente, mas se articulam de maneira interseccional, conforme discutem Crenshaw (2002) e Collins (2019).

Logo, com o pouco que já tenho desenvolvido nessa pesquisa, com o referencial teórico em processo de construção e a experiência cotidiana da graduação por meio da escrita autobiográfica, busco reafirmar a importância de estudos como este nas instituições de ensino superior, tanto para a visibilidade da realidade nas universidades públicas no interior, como para a valorização destes mesmos sujeitos, antes de pesquisa e agora que também pesquisam, sendo portadores de vozes ativas, uma vez que essas mesmas vozes foram silenciadas e passivas em sua própria história.

Como afirma bell hooks (2013), a educação pode constituir uma prática de liberdade quando possibilita que sujeitos historicamente silenciados reconheçam suas próprias vozes e produzam conhecimentos a partir de suas experiências. Nessa perspectiva, escrever sobre si torna-se também um ato político de permanência, resistência e afirmação da existência.

Por tratar-se de uma pesquisa em desenvolvimento, os resultados apresentados neste artigo correspondem à etapa inicial da investigação, centrada na escrita (auto) biográfica do pesquisador. As próximas etapas compreenderão o aprofundamento do referencial teórico e a ampliação das análises sobre as políticas de acesso, permanência e inserção de estudantes afro-indígenas no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas, contribuindo para uma compreensão mais abrangente da democratização do ensino superior na Amazônia.

Portanto, enquanto discente, busco absorver todo conhecimento necessário para minha formação profissional e pessoal, usando o que está à disposição para melhorar a realidade que vivo e das pessoas ao meu redor. Como pessoa negra, procuro compreender mais sobre a minha trajetória, utilizando-a como ponte para ligar a outras semelhantes, criando conexões capazes de superar os estigmas que as atravessam.

Como pesquisador, almejo utilizar o meu estudo como voz para os discentes afro-indígenas que hoje ocupam a universidade pública, assim como incentivo para os negros, indígenas e quilombolas que ingressarão nessas instituições de ensino superior.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato apresentou um recorte de uma pesquisa em desenvolvimento que busca compreender os processos de acesso, permanência e inserção de estudantes afro-indígenas na universidade pública, tomando a narrativa (auto)biográfica como principal percurso metodológico e epistemológico. Ao privilegiar a escrita de si, foi possível compreender que a experiência individual ultrapassa o âmbito do relato

pessoal, constituindo-se como uma forma legítima de produção de conhecimento e de reflexão crítica sobre as desigualdades que atravessam o ensino superior na Amazônia.

A escrita autobiográfica evidenciou que o ingresso na universidade representa muito mais do que uma conquista individual. Trata-se do resultado de processos históricos de luta por reconhecimento, justiça social e democratização da educação. Ao mesmo tempo, revelou que permanecer na universidade implica enfrentar desafios relacionados ao pertencimento, à identidade racial, às condições materiais de permanência e ao reconhecimento dos saberes produzidos por estudantes oriundos de comunidades amazônicas.

Ao longo da narrativa, tornou-se possível compreender que o processo de "tornar-se negro" também se constitui no espaço universitário, por meio do contato com novos referenciais teóricos, da aproximação com o movimento negro e da ressignificação das experiências vividas. Nesse sentido, a escrevivência mostrou-se não apenas uma estratégia de escrita, mas uma prática de resistência, memória e emancipação, permitindo transformar vivências individuais em reflexão científica comprometida com a valorização das vozes historicamente silenciadas.

Embora os resultados apresentados correspondam à etapa inicial da investigação, eles demonstram o potencial da narrativa (auto)biográfica para compreender criticamente os processos de acesso, permanência e inserção de estudantes afro-indígenas na universidade pública. Ao colocar o pesquisador na condição simultânea de sujeito e produtor do conhecimento, esta pesquisa reafirma que escrever sobre si é também produzir ciência, disputar epistemologias e ampliar os modos de compreender a realidade educacional amazônica.

Como pesquisa em desenvolvimento, este estudo terá continuidade mediante o aprofundamento do referencial teórico, da escrita autobiográfica e das análises sobre as políticas institucionais de acesso e permanência estudantil no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas. Espera-se, assim, contribuir para o fortalecimento das discussões sobre democratização do ensino superior, relações étnico-raciais e permanência estudantil, reafirmando a universidade pública como espaço de produção de conhecimento comprometido com a justiça social, a diversidade e a valorização dos saberes produzidos nos territórios amazônicos.

REFERÊNCIAS

GOMES, Helana Miranda da Cruz; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo; GOMES, Luís Alípio. **Assistência estudantil e educação superior: avanços e desafios em uma universidade pública na Amazônia.** Revista Exitus, Santarém, v. 13, n. 1, e023023, 2023. DOI: 10.24065/2237-9460.2023v 13n1ID2226.

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

GOMES, Nilma Lino; ABRAMOWICZ, Anete (org.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento.** São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10,n. 1, p. 171-188, 2002.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

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

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MARTÍN-BARO, Ignacio. **Psicologia da libertação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; MORAIS, Danilo de Souza (org.). **Ações afirmativas: perspectivas de pesquisas de estudantes da reserva de vagas.** 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

SOUZA, Greyssy Kelly Araújo de; SANTOS, Dyane Brito Reis. **Os "novos" universitários e os (des) caminhos para a afiliação estudantil e a permanência.** Olhares Sociais, [S. 1], v. 3,n. 2, p. 68-85, 2014.

EIXO 04

SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS DO MOVIMENTO LGBTQIAPN+ EM PARINTINS/AM

Maurício Matheus Alves de Souza[1]
Kenned de Souza Brandão[2]
Fernanda Priscila Alves da Silva[3]

RESUMO

Este estudo analisa discursos, experiências e narrativas de pessoas LGBTQIAPN+ no contexto de Parintins-AM, com foco nos processos de invisibilidade, discriminação e violação de direitos. A pesquisa teve como objetivo compreender os desafios e enfrentamentos vivenciados por integrantes do movimento social LGBTQIAPN+, especialmente vinculados à Associação de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais de Parintins (AGLTPIN). Adotou-se abordagem qualitativa, fundamentada na perspectiva crítico-dialética, mediante pesquisa bibliográfica, observação participante, entrevistas narrativas e autobiográficas e registros em diário de campo. A análise contemplou categorias relacionadas à orientação sexual no contexto familiar, discriminação, aceitação da diversidade nos espaços públicos e oportunidades educacionais e profissionais. Os resultados evidenciaram dificuldades relacionadas à aceitação familiar, segurança, permanência em espaços públicos, inserção no trabalho e vivências educacionais, além da necessidade de ocultação da sexualidade para evitar preconceitos. Conclui-se que a pesquisa contribui para visibilizar experiências LGBTQIAPN+ e problematizar a heteronormatividade nos contextos social, educacional e organizacional.

Palavras-chave: Sexualidade; Direitos Humanos; Movimento LGBTQIAPN+.

ABSTRACT

This study analyzes the discourses, experiences, and narratives of LGBTQIAPN+ individuals in Parintins, Amazonas, focusing on processes of invisibility, discrimination, and rights violations. The research aimed to understand the challenges and struggles faced by members of the LGBTQIAPN+ social movement, particularly those associated with the Association of Gays, Lesbians, Transvestites, and Transsexuals of Parintins (AGLTPIN). A qualitative approach based on a critical-dialectical perspective was adopted, utilizing bibliographic research, participant observation, narrative and autobiographical interviews, and field journal entries. The analysis covered categories related to sexual orientation within the family context, discrimination, acceptance of diversity in public spaces, and educational and professional opportunities. The results highlighted difficulties regarding family acceptance, safety, presence in public spaces, workforce integration, and educational experiences, as well as the need to conceal one's sexuality to avoid prejudice. The study concludes that the research contributes to making LGBTQIAPN+ experiences visible and critically examining heteronormativity within social, educational, and organizational contexts.

Keywords: Sexuality; Human Rights; LGBTQIAPN+ Movement.

[1] Egresso do curso de Pedagogia, do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM), Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), E-mail: maualves24@gmail.com.

[2] Egresso do curso de Administração, do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM), Mestrando em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), E-mail: kenned.brandao@ufam.edu.br.

[3] Docente no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM), E-mail: feracatejo2@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Os Discursos da Sociedade em Relação às Pessoas e Movimento LGBTQIAP+ no Contexto Parintinense.

No Brasil, vive-se nos últimos anos um processo de luta e reconhecimento dos Direitos Humanos de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transsexuais (LGBT), um segmento da população brasileira que historicamente foi excluído e colocado à margem da sociedade, enfrentando, sobretudo, situações de violações de seus direitos, segregação e discriminação. No Estado do Amazonas, em particular na cidade de Parintins, emergem debates incipientes sobre a questão.

O presente estudo tem como objetivo analisar os discursos da sociedade em relação às pessoas e ao movimento LGBTQIAP+ no contexto parintinense. O foco da pesquisa consiste na análise das narrativas de si, histórias de vida de pessoas LGBTQIAP+ no contexto de Parintins e o processo de violação e invisibilidade destas pessoas e de seus direitos. Em termos metodológicos, são utilizadas como estratégias: pesquisa referencial e bibliográfica, observação participante, entrevistas autobiográficas com pessoas atuantes no Movimento Social LGBTQIAP+. A pesquisa se configura, portanto, em um estudo qualitativo, tendo como ponto de partida o levantamento bibliográfico e a revisão de literatura da produção acadêmica sobre o tema; autores que teorizam sobre o movimento LGBTQIAP+ e as políticas educacionais que constituem seu suporte teórico.

Em seguida, foram realizadas entrevistas, de cunho narrativo e autobiográfico, com pessoas do movimento, na perspectiva das narrativas de si, considerando as experiências e histórias de vida dos sujeitos da comunidade LGBTQIAP+. Assim, com base nos registros das narrativas, observação e experiências em diário de campo, foram analisadas as categorias emergentes nestas narrativas, os discursos construídos sobre as pessoas LGBTQIAP+, os desafios e as violações enfrentadas por estas pessoas no contexto de Parintins/AM.

Dessa forma, este estudo busca visibilizar os discursos acerca de questões relacionadas aos reflexos que a comunidade LGBTQIAPN+ enfrenta diante da sociedade parintinense. Reflexos esses que podem ser: LGBTfobia, preconceito, discriminação e negação de direitos. Desse modo, buscam-se analisar quais são as narrativas, experiências e vivências de pessoas LGBT que participam do movimento social organizado em Parintins/AM. Assim, o grupo pesquisado são pessoas que fazem parte do Movimento LGBT na cidade de Parintins, mais especificamente a Associação de Gays, Lésbicas e Travestis de Parintins – AGLTPIN, visando por meio das trajetórias e relatos destes sujeitos políticos, compreender quais têm sido os desafios e enfrentamentos do movimento na cidade.

Desta maneira, percebe-se que o medo e a insegurança fazem com que estas pessoas se escondam da sociedade, e um exemplo disso é o que aponta Cabral et al. (2013): o Brasil tem se configurado um dos principais países, em que homossexuais são assassinados, ou seja, somos a nação que mais mata pessoas trans no mundo. Conforme Levy e Zanettini (2016): “a invisibilidade e o silêncio é uma realidade até mesmo nos meios acadêmicos, onde as discussões sobre o gênero e os trabalhos acadêmicos sobre a população LGBTQIAPN+ ainda estão nas sombras”. Cabral et al. (2013, p. 120), apontam que “no Brasil, a temática é incipiente e evolui a passos lentos, apesar do avanço percebido nos últimos anos na geografia brasileira”. É nesse quadro de referências que

o presente estudo tem por intuito mapear condutas, referenciadas em estatísticas de suicídios, violências diárias e violação dos direitos da população LGBTs, na cidade de Parintins, assim como também refletir e reconhecer as vozes e narrativas destas pessoas e, a partir disso, analisar quais são os desafios no âmbito da sexualidade, educação e direitos humanos enfrentados por este grupo social neste contexto.

2 METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza, portanto, como uma pesquisa qualitativa que visa à problematização de conceitos e perspectivas hegemônicas e cis-heteropatriarcal em diálogo com os dados e pesquisas desenvolvidas nos últimos anos e tratam da realidade da comunidade LGBTQIAP+, sobretudo nos aspectos relacionados a: situações de preconceitos, discriminações e todo tipo de violências sofridas na sociedade paratinense. Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa se desenvolveu a partir da abordagem qualitativa e quantitativa por meio de levantamento de estudos que apresentam dados relacionados aos modos como a comunidade LGBTQIAPN+ é vista perante a sociedade parintinense.

A abordagem metodológica aqui adotada centra-se na perspectiva crítico-dialética, ou seja, não nos limitando a neutralidade. Desse modo, foi realizada uma revisão bibliográfica e levantamento de estudos sobre a história do movimento LGBT no Brasil, observação participante deste movimento social na cidade de Parintins, a Associação de Gays, Lésbicas, Travestis, Transexuais de Parintins (AGLTPIN), diálogos, levantamento das narrativas e autobiográficas com os sujeitos que aceitaram participar do estudo e análise dos dados obtidos durante o estudo.

Desta maneira, dizemos que a pesquisa é um processo de construção do conhecimento que tem como metas principais gerar novo conhecimento e/ou corroborar ou refutar algum conhecimento preexistente. É basicamente um processo de aprendizagem tanto do indivíduo que a realiza, quanto da sociedade na qual se desenvolve.

3 RESULTADOS

E, quando se trata dos resultados, aqui apresentamos os dados da pesquisa, inicialmente da Associação de Gays, Lésbicas e Travestis de Parintins (AGLTPIN). No segundo momento, abordamos a observação participante, do diálogo com as pessoas, e, no terceiro momento, foi feita uma análise dos dados. Desta maneira, após a revisão bibliográfica e levantamento dos estudos e produção teórica da temática nos últimos anos, iniciamos a aproximação à Associação de Gays, Lésbicas e Travestis de Parintins (AGLTPIN), observação participante e diálogos com pessoas do Movimento. Destacando que a associação tem como missão promover a cidadania e defender os direitos de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, contribuindo para a construção de uma democracia sem quaisquer formas de discriminação, afirmando a livre orientação sexual e identidades de gênero.

A observação participante foi realizada de forma presencial e possibilitou diálogos com algumas pessoas que fazem parte do movimento LGBT em Parintins e com pessoas que são LGBTs, mas não fazem parte do movimento diretamente. Desta maneira, buscou-se relatos de pessoas LGBTsque residem na cidade, pois são estas pessoas que podem falar com propriedade sobre os desafios, enfrentamentos, direitos ou não direitos perante a própria sociedade parintinense. Assim, a análise das falas dos pesquisados

foi organizada nas seguintes categorias:

a) Assumir a orientação sexual no contexto familiar;

b) Discriminação no contexto familiar e na sociedade;

c) Aceitação da diversidade nos espaços públicos e;

d) Oportunidades de inserção no mercado de trabalho e educacional.

Nesse viés, percebeu-se que as falas dos entrevistados refletem a ideia de que a diversidade sexual e de gênero são ignoradas na sociedade, enquanto assumem que somente um padrão é aceito (Brito, 2021). Assim, nesse padrão são idealizados estereótipos e todas as pessoas que não se enquadram são vítimas de discriminação e preconceito, gerando privilégios para pessoas que praticam as normas heterossexuais e excluindo aquelas que não as praticam (Souza & Pereira, 2013). As falas dos entrevistados nos fazem perceber que a compreensão do trabalho perpassa por diferenças de gênero e os papéis compreendidos como masculinos e femininos são determinados em virtude dessas diferenças, e sujeitos com características heteronormativas possuem certa facilidade de inserção no trabalho ,por exemplo.

E, quando se trata de educação, é importante destacar vários fatores que contribuem para a homofobia nas escolas brasileiras. É importante entender que nossa sociedade é caracterizada pela homofobia por causa da cultura machista, que valorizou a heterossexualidade como padrão e, por isso, ao longo do tempo, definiu outras formas de preconceito como normais. Como resultado, o poder hegemônico se solidificou no âmbito cultural e político das verdades, confirmando o conhecimento de que os discursos e práticas impõem uma única forma de identidade sexual e de gênero, ditando e regulando comportamentos. Porém, sabemos que a escola é o local em que o sujeito tem acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade nas mais diversas áreas. Todavia, é também, "no tocante da sexualidade, um local de ocultamento" (Louro, 2001, p. 30), ou seja, na escola é muito difícil para as pessoas assumirem o seu lugar que não seja ser heterossexual. Nesse sentido, "o lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância" (Louro, 2001, p. 30). Se a escola se abstém de fazer essa discussão, a formação dos sujeitos fica comprometida, uma vez que nos demais espaços formativos esses assuntos quase sempre são encarados como tabus, carregados de preconceitos e moralismos.

E, como resultado, foi possível verificar não somente as dificuldades de inserção no mercado de trabalho, de aceitação da família, de segurança em espaços públicos, mas também na sua permanência nestes locais, onde muitos têm que esconder de outras pessoas sua sexualidade, seu modo de ser, de andar, de falar, se moldar para se encaixar e poder ser aceito em uma sociedade que, infelizmente, ainda é cercada de preconceito. A rejeição fere, mas nada machuca mais do que ter que mudar a própria essência para caber no mundo dos outros. Assim, observa-se, por meio através da pesquisa, que apesar dos avanços, conquistas, debates e discussões estas pessoas ainda são invisibilizadas e, quando são visíveis, são discriminadas, xingadas, passam muitas vezes por situações vexatórias e são vistas como um erro, sem vergonha, desviadase tantos outros adjetivos pejorativos. Frente aos resultados obtidos, sugerem novas investigações sobre o tema, realizando a pesquisa com um maior número de pessoas LGBTQIAPN+ em outras cidades do estado do Amazonas.

4 CONCLUSÃO

Diante disso, espera-se que a realização deste estudo contribua para a sociedade, fornecendo um olhar por dentro sobre as práticas de diversidade, de modo a elucidar questões atreladas à heteronormatividade enraizadas nos contextos de trabalho, educação e social, tanto para os participantes quanto para o meio científico, pois, ao versar sobre diversidade e heteronormatividade, o estudo pode contribuir com o avanço das pesquisas que conduzam a novos direcionamentos e horizontes relacionados às questões aqui discutidas no campo dos estudos organizacionais.

REFERÊNCIAS

CABRAL, Vinicius. ORNAT, Marcio Jr. SILVA, Joseli M. **As relações entre espaços, violência e a vivência travesti na cidade de Ponta Grossa-Paraná-Brasil.** Caderno Prudentino de geografia, Presidente Prudente, n.35, volume especial, p.118-135, 2013.

LEVY, Nathalia Levy; ZENETTINE, Germana. **Como a LGBTfobia se esconde no Brasil?** 2016. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/como-lgbtfobia-se-esconde-no-brasilhuffpost-brasil-comcaj/>. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRITO, Leandro Teofilo de. **Da masculinidade hegemônica à masculinidade queer/cuir/kuir: disputas no esporte.** Revista Estudos Feministas, 29(2), 1-14, 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da Sexualidade.** In: O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

COLOFÃO

MEMÓRIAS E VOZES DOCENTES NO BAIXO AMAZONAS

1ª edição - Parintins – AM - 2026

ORGANIZAÇÃO
Fernanda Priscila Alves da Silva

PROJETO GRÁFICO E CAPA
Joneuber Reis de Vasconcelos

DIAGRAMAÇÃO
Joneuber Reis de Vasconcelos e Kenned de Souza Brandão

EDITORA
Editora Coletivo CineFórum

PUBLICAÇÃO
Encontro das Licenciaturas do Baixo Amazonas — ELBA
Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia — ICSEZ
Universidade Federal do Amazonas — UFAM

FORMATO
Publicação digital · PDF

TIPOGRAFIA
Montserrat - Source Serif 4

ISBN

978-65-83315-19-9

editora COLETIVO CINE-FÓRUM®

Coletivo Cine-Fórum®
www.coletivocineforum.com.br
www.editoracoletivocineforum.com.br

Encontro das Licenciaturas do Baixo Amazonas

MEMÓRIAS E VOZES DOCENTES NO BAIXO AMAZONAS



editora COLETIVO CINE-FÓRUM