

Educação Contemporânea

Experiências e Didáticas

vol. 04

Claudinei Zagui Pareschi
Israel Aparecido Gonçalves
Raianni Xavier
Organizadores

Periodicojs
EDITORA ACADÊMICA



Educação Contemporânea

Experiências e Didáticas

vol. 04

Claudinei Zagui Pareschi
Israel Aparecido Gonçalves
Raianni Xavier
Organizadores

Periódicos

Equipe Editorial

Abas Rezaey
Ana Maria Brandão
Fernado Ribeiro Bessa
Filipe Lins dos Santos
Flor de María Sánchez Aguirre
Isabel Menacho Vargas
Izabel Ferreira de Miranda
Leides Barroso Azevedo Moura
Luiz Fernando Bessa
Manuel Carlos Silva
Renísia Cristina Garcia Filice
Rosana Boullosa

Projeto Gráfico e editoração

Editora Acadêmica Periodicojs

Capa

Jordânia da Conceição Silva

Idioma

Português

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

Educação contemporânea [livro eletrônico] :
experiências e didáticas / organizadores
Claudinei Zagui Pareschi, Israel Aparecido
Gonçalves, Raianni Xavier. -- João Pessoa, PB :
Periodicojs, 2026. -- (Educação contemporânea ; 4)
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-6010-254-5

1. Educação 2. Educação - Aspectos sociais
3. Educação - Finalidades e objetivos 4. Educação -
Pesquisa I. Pareschi, Claudinei Zagui. II. Gonçalves,
Israel Aparecido. III. Xavier, Raianni. IV. Série.

26-417346.0 CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Aline Graziele Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Obra sem financiamento de órgão público ou privado

Os trabalhos publicados foram submetidos a revisão e avaliação por pares (duplo cego), com respectivas cartas de aceite no sistema da editora.

A obra é fruto de estudos e pesquisas da seção de Seção de Pesquisas na América Latina da Coleção de livros Humanas em Perspectiva



Filipe Lins dos Santos
Presidente e Editor Sênior da Periodicojs

CNPJ: 39.865.437/0001-23

Rua Josias Lopes Braga, n. 437, Bancários, João Pessoa - PB - Brasil
website: www.periodicojs.com.br
instagram: @periodicojs



APRESENTAÇÃO

Pensar a educação exige reconhecer as contradições que permeiam o trabalho pedagógico, as instituições, as políticas educacionais e as relações construídas entre professores e estudantes. A educação não ocorre fora das condições históricas, sociais e culturais em que está inserida. Por isso, discutir práticas educativas implica também problematizar as tecnologias que passam a integrar o cotidiano escolar, as desigualdades que ainda limitam o direito à educação, os processos de inclusão e exclusão e as diferentes formas de produção, circulação e preservação do conhecimento.

O quarto volume da coletânea “Educação Contemporânea: Experiências e Didáticas” reúne trabalhos que se aproximam justamente por enfrentarem essas questões a partir de diferentes objetos e experiências. Os capítulos tratam da inteligência artificial, das tecnologias digitais, da educação especial na perspectiva inclusiva, da formação docente, da literatura, da memória e da educação patrimonial. Apesar da diversidade temática, há um ponto comum entre os textos: a compreensão de que nenhuma prática educativa pode ser analisada de maneira isolada das condições concretas em que professores e estudantes vivem, trabalham, ensinam e aprendem.

A coletânea se inicia com a crônica de Sergio Riede, construída a partir de uma experiência de Paulo Freire com trabalhadores camponeses no Chile. O episódio retomado pelo autor é conhecido, mas permanece provocador. Ao estabelecer um diálogo em que diferentes formas de conhecimento são colocadas em relação, Freire questiona a hierarquização dos saberes e reafirma a necessidade de uma prática educativa fundada na escuta, no diálogo e no reconhecimento do outro. O conhecimento acadêmico não torna alguém autossuficiente, assim como os saberes produzidos na experiência cotidiana não podem ser tratados como ausência de conhecimento. Essa discussão oferece uma referência importante para os capítulos seguintes, sobretudo quando se considera a presença crescente das tecnologias nos processos educativos.

No primeiro conjunto de textos, o debate concentra-se nas relações entre educação,

tecnologias digitais, inteligência artificial e mediação pedagógica. O primeiro capítulo é de autoria dos pesquisadores Claudinei Zagui Pareschi e Israel Aparecido Gonçalves ao analisarem a inteligência artificial generativa e seus efeitos sobre a autoria acadêmica e a integridade científica. A expansão dessas tecnologias introduziu novas possibilidades de apoio à pesquisa e à escrita, mas também colocou problemas que não podem ser resolvidos apenas por critérios técnicos. O uso de sistemas generativos não elimina a responsabilidade do pesquisador sobre aquilo que escreve, interpreta, referência e pública. A distinção entre apoio computacional e autoria humana torna-se, portanto, uma questão central em um momento no qual ferramentas capazes de produzir textos com elevado grau de fluidez passam a integrar práticas acadêmicas cotidianas.

Ainda nesse eixo, Tiago Giorgetti Chinellato apresenta uma investigação sobre o ensino de Estatística no Ensino Superior com o apoio do Microsoft Excel. O trabalho evidencia que a utilização de ferramentas digitais pode facilitar procedimentos de cálculo e organização dos dados, mas também pode produzir uma relação pouco reflexiva com os processos estatísticos quando o estudante executa comandos sem compreender os conceitos envolvidos. O chamado efeito caixa-preta recoloca a mediação docente no centro do processo. A rapidez oferecida pelo recurso tecnológico não substitui a compreensão conceitual, e a aprendizagem não pode ser reduzida à execução correta de operações em um software.

O segundo conjunto de capítulos desloca a discussão para a educação especial na perspectiva inclusiva. Katia Monica Verdim Eggert e Nicole Glock Maceno apresentam uma experiência desenvolvida no Polo Ativamente, em Joinville, Santa Catarina, envolvendo robótica educacional de baixo custo, abordagem STEAM e estudantes com altas habilidades. A construção de autômatos mecânicos permitiu articular conhecimentos de diferentes áreas e criar condições para que os estudantes participassem ativamente das atividades propostas. O relato permite observar como determinadas experiências pedagógicas podem ampliar

espaços de criação e participação quando são planejadas considerando as características e necessidades dos sujeitos envolvidos.

Wellington de Jesus Pinheiro e Bruna Alves Lopes, por sua vez, analisam as percepções de professores de História sobre a inclusão de estudantes autistas. Os autores identificam dificuldades relacionadas à formação docente, às condições estruturais das escolas e à permanência de concepções capacitistas que ainda interferem no trabalho pedagógico. A inclusão, nesses termos, não se realiza apenas pela matrícula ou pela presença do estudante na sala de aula. Ela exige condições institucionais, formação profissional, recursos adequados e revisão de práticas que continuam tomando determinados modos de aprender e de se relacionar como referência universal.

A discussão sobre inclusão prossegue nos capítulos dedicados à educação de estudantes surdos. José Marcio de Souza Silva, Maria Aldenora dos Santos Lima Ferreira e Gizeli Fernandes Sessa Mendonça analisam a disponibilidade de materiais didáticos bilíngues para o ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental. A pesquisa evidencia a insuficiência desses recursos e mostra como professores acabam assumindo parte da produção de materiais visuais e estratégias pedagógicas mediadas pela Libras. O problema ultrapassa, portanto, a existência ou não de determinados materiais. Ele envolve políticas de acessibilidade, formação docente e condições institucionais para que a educação bilíngue seja efetivamente assegurada.

Railan Araújo de Oliveira, Maria Arlete Costa Damasceno, Maria Aldenora dos Santos Lima Ferreira e José Ivo Peres Galvão analisam questões semelhantes no Ensino Superior, tomando como referência estudantes surdos do curso de Letras-Espanhol da Universidade Federal do Acre. O estudo mostra os desafios impostos por uma formação universitária que articula português, Libras e língua espanhola, além das dificuldades relacionadas à acessibilidade e à permanência acadêmica. As estratégias construídas por estudantes, professores e intérpretes revelam possibilidades de enfrentamento desses obstáculos, mas

também indicam que soluções baseadas apenas em esforços individuais são insuficientes. A garantia de permanência exige políticas institucionais contínuas e estruturas capazes de responder às especificidades da formação desses estudantes.

Os capítulos finais deslocam a atenção para a literatura, a memória e o patrimônio cultural. Silvia Paulo discute a formação literária docente a partir de experiências realizadas na Academia de Letras do Brasil de Santa Catarina. Oficinas, práticas de escrita e publicação de antologias escolares aparecem como possibilidades de aproximação entre professores, estudantes e produção literária. O trabalho recupera uma dimensão da literatura que nem sempre encontra espaço nas práticas escolares: a experiência estética, a criação e a possibilidade de que os sujeitos se reconheçam também como autores.

Viviane Regina Calikevstz encerra a coletânea com um estudo sobre a elaboração colaborativa de uma cartilha didática voltada à educação patrimonial em Ibirama, Santa Catarina. A experiência aproxima escola, memória local e patrimônio cultural, articulando esses elementos às orientações da Base Nacional Comum Curricular. Ao trabalhar com referências presentes na própria comunidade, o estudo mostra que o currículo também pode criar condições para que os estudantes compreendam os processos históricos e culturais dos lugares em que vivem, reconhecendo as disputas, permanências e transformações que constituem a memória coletiva.

Os trabalhos reunidos neste volume não apresentam uma concepção única de educação, tampouco pretendem oferecer respostas definitivas aos problemas discutidos. Sua contribuição está justamente na diversidade dos objetos e das experiências analisadas e na possibilidade de colocar em diálogo questões que, embora distintas, atravessam o cotidiano educacional: a presença das tecnologias, a autoria, a mediação docente, a inclusão, a acessibilidade, a formação, a literatura, a memória e o patrimônio.

Ao reunir essas experiências, a coletânea reafirma uma compreensão que orienta muitos dos debates presentes nestas páginas: tecnologias, currículos, materiais didáticos e

práticas pedagógicas não possuem sentido educativo por si mesmos. Seus efeitos dependem das relações sociais em que são produzidos, das condições concretas de utilização e das escolhas realizadas por professores, estudantes, gestores e instituições. Esperamos que a leitura dos capítulos contribua para ampliar essas discussões e, sobretudo, para produzir novas perguntas sobre práticas que muitas vezes são naturalizadas no cotidiano educacional. Em educação, respostas definitivas costumam ser menos fecundas do que perguntas capazes de problematizar aquilo que parece evidente.

Boa leitura.

Organizadores

Claudinei Zagui Pareschi,

Israel Aparecido Gonçalves

Raianni Xavier

Joinville (SC), novembro, 2026.

Prefácio

A ignorância nossa de cada dia.

O educador Paulo Freire percebia o processo educativo tradicional muito centrado num modelo que ele classificou como “concepção bancária” de educação. Nesse modelo, o professor é o senhor absoluto do conhecimento e o “deposita” na cabeça dos alunos como pronto e acabado. Depois faz “saques” na forma de provas, nas quais o educando precisa demonstrar o que absorveu. A postura do “aprendiz” é passiva, sem espaço para trocas ou questionamentos. O objetivo, em última análise, seria manter o poder vigente.

Freire propôs, em contraponto, uma “educação libertadora” ou “dialógica”, na qual professor e aluno aprendem “em comunhão”, a partir da troca de experiências e saberes. O processo educativo passa a ser visto como de construção e questionamento da realidade.

Durante seu exílio no Chile, na década de 1960, Paulo Freire aplicou a nova metodologia em assentamentos rurais. Levava em conta o vocabulário dos camponeses e tentava descobrir “palavras geradoras”, que tinham a ver com a realidade em que eles viviam. A ideia era substituir a sala de aula tradicional por “círculos de cultura” e estimular os agricultores a debater a situação concreta em que estavam inseridos em vez de apenas copiar textos.

Só que a nova prática educativa não aconteceu facilmente. Os camponeses estavam habituados a dividir as pessoas entre cultas e ignorantes. Entendiam a palavra “ignorante” como sinônimo de menosprezo, funcionando até como xingamento. Não conseguiam perceber que todos nós temos algum grau de ignorância sobre qualquer assunto, mesmo a respeito dos temas em que somos especialistas. Sempre há algo a aprender.

Numa palestra que fez no início dos anos 1990 na empresa em que eu trabalhava, Freire contou que, no Chile, tentava iniciar um diálogo pedagógico, mas os camponeses não aceitavam a ideia de que tinham conhecimentos para trocar com uma pessoa tão “culta” como ele.

Percebendo que, apenas com palavras, não iria convencer os alunos de que “mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”, como dizia Guimarães Rosa, Paulo Freire propôs um jogo a seus interlocutores. Ele faria dez perguntas aos alunos e eles fariam dez perguntas ao educador. Venceria o jogo quem fizesse o adversário errar mais respostas. O placar seria marcado em tempo real no quadro de giz.

O pessoal topou. Freire mandou como primeira pergunta alguma coisa sobre a epistemologia entre o sujeito indagativo e o objeto inerte ou algo parecido. Ninguém soube responder. O educador vibrou e marcou 1 a 0 para ele. Relembrou aos alunos que, para ganhar o jogo, eles teriam que perguntar a respeito de coisas que possivelmente ele não soubesse. Um agricultor perguntou algo sobre o mês mais indicado para se plantar um produto típico chileno que Paulo não conhecia. Quando o mestre falou que não sabia a resposta, a classe foi ao delírio: 1 a 1. E assim o jogo prosseguiu. A cada ponto que conquistavam, a classe fazia festa e ia ficando mais confiante. Quando chegaram ao placar de 10 a 10, Paulo Freire interrompeu o jogo e perguntou a todos:

– Agora vocês acreditam que eu sei coisas que vocês não sabem e vocês sabem coisas que eu não sei? Vamos então trocar ideias sobre como cada um de nós pode ajudar o outro, compartilhando nosso conhecimento e combatendo, lado a lado, a ignorância que precisa ser superada? Vamos construir juntos um saber que seja útil a nós todos e possa ajudar a melhorar a realidade em que vocês vivem?

Sergio Riede

Cronista

Sumário

APRESENTAÇÃO 4

EIXO I — CRÍTICA, CULTURA DIGITAL E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 1

AUTORIA ACADÊMICA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA 16

Claudinei Zagui Pareschi e Israel Aparecido Gonçalves

CAPÍTULO 2

A INTEGRAÇÃO DO EXCEL NO ENSINO DE ESTATÍSTICA: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DISCENTES 37

Tiago Giorgetti Chinellato

EIXO II — EDUCAÇÃO INCLUSIVA, LINGUAGEM E NEURODIVERSIDADE

CAPÍTULO 3

AUTÔMATOS JOINVILENSES: PRIMEIROS PASSOS NA ROBÓTICA PARA ESTUDANTES COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO 56

Katia Monica Verdim Eggert e Nicole Glock Maceno

CAPÍTULO 4

AUTISMO, ENSINO DE HISTÓRIA E INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DE HISTÓRIA? 76

Wellington de Jesus Pinheiro e Bruna Alves Lopes

CAPÍTULO 5

A IMPORTÂNCIA DA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO BILÍNGUE (LIBRAS-INGLÊS) PARA ALUNOS SURDOS: SOB A ÓTICA DAS AÇÕES DESENCADEADAS NA SALA DE AULA COMUM 101

José Marcio de Souza Silva, Maria Aldenora dos Santos Lima Ferreira e Gizeli Fernandes Sessa Mendonça

CAPÍTULO 6

A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO CURSO DE LETRAS-ESPANHOL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE/CAMPUS FLORESTA 123

Railan Araújo de Oliveira, Maria Arlete Costa Damasceno, Maria Aldenora dos Santos Lima Ferreira e José Ivo Peres Galvão

EIXO III — LINGUAGENS, PATRIMÔNIO E MEDIAÇÃO FORMATIVA

CAPÍTULO 7

A EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR COM A LITERATURA POR MEIO DA ACADEMIA DE LETRAS 145

Silvia Paulo

CAPÍTULO 8

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E SEUS DESAFIOS: UM ESTUDO DE CASO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO MUNICÍPIO DE IBIRAMA/SC 161

Viviane Regina Calikevstz

DOS AUTORES 184



EIXO I — CRÍTICA, CULTURA DIGITAL E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO



CAPÍTULO 1

AUTORIA ACADÊMICA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

AUTORIA ACADÊMICA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Claudinei Zagui Pareschi

Israel Aparecido Gonçalves

Resumo: Este artigo analisa a autoria acadêmica diante do uso da inteligência artificial generativa na educação, com atenção às mudanças introduzidas por sistemas capazes de produzir e revisar textos, sintetizar informações e participar de diferentes etapas da escrita. A pesquisa, de abordagem qualitativa, desenvolve uma revisão bibliográfica centrada em estudos que discutem autoria, produção acadêmica, responsabilidade, transparência, originalidade e confiabilidade no uso dessas tecnologias. A análise distingue a participação da inteligência artificial na produção textual da responsabilidade intelectual atribuída aos autores. Os trabalhos examinados apresentam posições diferentes sobre a possibilidade de reconhecer formas de autoria compartilhada entre humanos e sistemas generativos, enquanto a responsabilidade humana pela avaliação e pelo conteúdo utilizado aparece de forma recorrente nos estudos analisados. Também são identificados problemas relacionados à produção de informações incorretas, à declaração do uso da inteligência artificial e à transferência de atividades intelectuais para sistemas generativos. A análise indica que a presença dessas ferramentas exige critérios mais precisos para diferenciar apoio à escrita, participação na produção textual e autoria acadêmica. No campo educacional, essa diferenciação também precisa considerar a escrita como parte do processo de formação, e não somente como produto final de uma atividade.

Palavras-chave: Inteligência Artificial Generativa; Autoria acadêmica; Escrita acadêmica; Integridade acadêmica; Educação.

INTRODUÇÃO

A inteligência artificial generativa (IAG) passou a ocupar espaço nas atividades acadêmicas pela capacidade de produzir textos, resumos, traduções, imagens e outros conteúdos a partir de comandos formulados pelos usuários. Na educação, essa possibilidade alcança diretamente práticas de leitura, escrita, avaliação e produção de conhecimentos. A participação desses sistemas na elaboração de trabalhos acadêmicos modifica algumas condições em que a escrita é realizada e coloca em discussão questões relacionadas à autoria, à responsabilidade pelo conteúdo produzido, à transparência no uso das ferramentas e à confiabilidade das informações incorporadas aos textos.

A discussão adquire características particulares quando a inteligência artificial participa diretamente da produção escrita. Sistemas generativos podem auxiliar na revisão, organização e elaboração textual, mas também podem produzir conteúdos incorretos ou assumir parte de atividades intelectuais tradicionalmente atribuídas ao estudante ou pesquisador. Espírito Santo, Pinto e Lima (2024) discutem essas possibilidades no campo da redação científica e mantêm a responsabilidade pelo trabalho vinculada à ação humana.

Santos, Vasconcelos e Ferrete (2024), ao examinarem o uso do ChatGPT na escrita acadêmico-científica, também apontam possibilidades e limites de sua utilização na produção do conhecimento. Essas discussões aproximam o uso da IA de uma questão que ultrapassa a qualidade formal do texto: quem responde intelectualmente pelo conteúdo apresentado?

A autoria ocupa posição central nesse debate porque a participação de sistemas generativos pode ocorrer em diferentes graus. Pimentel e Carvalho (2024) discutem a noção de autoria híbrida humano-IA para situações em que há participação da ferramenta no processo de criação, reconhecendo, ao mesmo tempo, que a caracterização da IA como coautora não é consensual.

Sobral (2024) aborda a questão por outra perspectiva, aproximando autoria, obra e

produção discursiva das formas de escrita mediadas pelas tecnologias digitais. Em pesquisa com docentes universitários, Rosa e Silva (2024) identificam preocupações relacionadas à integridade, à qualidade da escrita e à autoria no uso acadêmico do ChatGPT. Embora partam de enfoques diferentes, esses estudos mostram que a presença da IA na produção textual exige examinar com maior precisão a relação entre o conteúdo produzido pela ferramenta e a participação intelectual daquele que assume a autoria do trabalho.

Os estudos analisados, contudo, não adotam o mesmo entendimento sobre essa relação. Há diferenças quanto ao reconhecimento da participação da IA na autoria e quanto aos critérios utilizados para distinguir apoio à escrita, interferência na elaboração textual e responsabilidade pelo conteúdo apresentado. Essa distinção é particularmente importante no campo educacional, em que a escrita também constitui parte do processo formativo. Um texto pode atender formalmente às exigências de uma atividade sem que o estudante tenha realizado as operações de leitura, seleção, interpretação e argumentação que justificam pedagogicamente sua elaboração. É nesse ponto que se concentra este artigo.

A pesquisa orienta-se pela seguinte questão: como a literatura recente discute a autoria acadêmica no uso da inteligência artificial generativa na educação? O objetivo é analisar como a autoria acadêmica é abordada nos estudos selecionados, considerando a participação da IA na produção textual, a responsabilidade pelo conteúdo produzido, a transparência no uso dessas ferramentas e os problemas relacionados à originalidade e à confiabilidade.

Para desenvolver essa análise, apresenta-se inicialmente o percurso metodológico da revisão. Em seguida, discute-se a participação da inteligência artificial generativa na produção acadêmica e, posteriormente, as diferentes compreensões de autoria e responsabilidade associadas a esse uso. A análise avança para os problemas de transparência e confiabilidade e, na seção de discussão, articula esses aspectos a partir da distinção entre participação da IA na produção textual e responsabilidade intelectual pelo trabalho apresentado.

METODOLOGIA

Este estudo adota abordagem qualitativa e caracteriza-se como uma revisão bibliográfica. Segundo Gil (2017), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já publicados e permite reunir contribuições de diferentes autores sobre determinado problema, possibilitando sua análise e interpretação.

O levantamento dos estudos foi realizado na SciELO, no Google Acadêmico e no Portal de Periódicos CAPES, utilizando combinações dos descritores “inteligência artificial generativa”, “autoria acadêmica”, “escrita acadêmica”, “integridade acadêmica”, “ChatGPT” e “educação”. Foram considerados trabalhos diretamente relacionados à autoria e à produção acadêmica com uso de inteligência artificial generativa, sendo excluídos textos centrados apenas em aspectos técnicos da tecnologia ou sem relação com o problema investigado.

A análise dos trabalhos selecionados foi organizada em três eixos: autoria e participação da IA na escrita; responsabilidade e transparência; originalidade e confiabilidade. A partir desses eixos, foram examinadas aproximações, diferenças conceituais e questões recorrentes entre os estudos, relacionando-as ao problema de pesquisa.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA E PRODUÇÃO ACADÊMICA

Espírito Santo, Pinto e Lima (2024) analisam a IA generativa como recurso que pode complementar a escrita científica sem substituir a atividade intelectual do pesquisador. Os autores alertam que os conteúdos produzidos por esses sistemas podem apresentar equívocos, informações rasas ou enviesadas, razão pela qual seu uso exige análise crítica e conferência. Nessa perspectiva, a redação científica permanece como atribuição humana, cabendo ao pesquisador avaliar os conteúdos gerados e decidir sobre sua utilização no trabalho.

Santaella e Kaufman (2024) explicam que os modelos generativos de texto operam por relações probabilísticas construídas a partir de grandes volumes de dados. Embora possam produzir respostas sintaticamente consistentes e semanticamente coerentes, isso não significa compreensão do conteúdo nos mesmos termos humanos. As autoras alertam, por isso, para o risco de tomar a fluidez textual como garantia de precisão, reforçando a necessidade de avaliação e edição humanas.

Santos, Vasconcelos e Ferrete (2024) discutem desafios e contribuições do ChatGPT para a escrita acadêmico-científica e para a construção do conhecimento científico. Os autores relacionam pesquisa bibliográfica e interação com a própria ferramenta para examinar possibilidades e limitações de seu uso. A discussão apresentada permite relacionar a incorporação da IA à escrita acadêmica à necessidade de avaliação crítica dos conteúdos gerados.

Rosa e Silva (2024) acrescentam dados empíricos a esse debate. Entre os docentes investigados, 65,52% afirmaram conhecer o ChatGPT, enquanto 7,14% declararam utilizá-lo na produção acadêmica. Os resultados mostram, assim, uma diferença expressiva entre o conhecimento da ferramenta e sua utilização nesse tipo de atividade.

Os dados também mostram posições divididas sobre a utilização da ferramenta por estudantes na elaboração de trabalhos acadêmicos: 52% dos respondentes se declararam favoráveis e 48% contrários. Quando questionados se a integridade da pesquisa e a conduta ética seriam mantidas com o uso do ChatGPT, 11,11% concordaram plenamente e 33,33% concordaram parcialmente. Além disso, 33,33% concordaram plenamente que o uso do ChatGPT poderia comprometer a qualidade da produção científica e reduzir a habilidade de escrita dos estudantes.

Os dados não indicam rejeição generalizada da ferramenta, mas mostram uma diferença entre conhecimento e incorporação efetiva do ChatGPT às práticas acadêmicas. O percentual elevado de docentes que conhecem a ferramenta contrasta com sua utilização

reduzida na produção acadêmica. Essa diferença pode ser lida, no conjunto dos resultados apresentados pelos autores, em relação às preocupações manifestadas sobre integridade, qualidade da produção científica e domínio da tecnologia.

AUTORIA ACADÊMICA E PARTICIPAÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A discussão sobre autoria acadêmica diante da inteligência artificial generativa envolve, ao menos, dois problemas que precisam ser distinguidos. O primeiro diz respeito ao grau de participação da IA no processo de produção textual e às interpretações que procuram reconhecer formas de autoria compartilhada entre sujeitos e sistemas generativos. O segundo se refere aos critérios de responsabilidade que permanecem vinculados à autoria acadêmica, especialmente quando o texto integra atividades de ensino, pesquisa ou comunicação científica. A partir dessa distinção, esta seção examina, inicialmente, a proposta de autoria híbrida formulada por Pimentel e Carvalho (2024) e, em seguida, discute os limites dessa compreensão quando confrontada com exigências de responsabilidade acadêmica e autoria científica presentes em outros estudos.

A proposta de autoria híbrida

Pimentel e Carvalho (2024) formulam uma posição clara sobre a participação da IA na produção autoral. Para os autores, sistemas generativos podem apoiar a reflexão e a construção de conhecimentos durante a elaboração de uma obra. É nesse contexto que propõem a noção de autoria híbrida humano-IA.

A proposta, entretanto, não significa atribuir autoria exclusiva à inteligência artificial. Pimentel e Carvalho (2024) afirmam que a IA generativa não possui autonomia e depende de um prompt humano para gerar textos e imagens. Por essa razão, eles rejeitam a

caracterização da IA como autora isolada e discutem sua participação como coautora em determinadas situações.

Os autores também estabelecem uma condição pedagógica para essa participação: o estudante precisa trabalhar ativamente na produção e aprender com a IA. O uso da ferramenta não deveria significar transferência integral do pensamento e da expressão para o sistema computacional. Assim, a própria noção de autoria híbrida depende, na proposta de Pimentel e Carvalho (2024), de participação humana efetiva no processo de produção.

Essa posição permite diferenciar situações em que a IA participa do processo de elaboração daquelas em que o estudante apenas apresenta um conteúdo produzido pela ferramenta. A partir dessa proposta, a questão deixa de se concentrar apenas no uso da IA e passa a considerar o tipo de participação humana existente no processo de produção.

Pimentel e Carvalho (2024) reconhecem ainda que a ideia de autoria híbrida não é consensual. O próprio capítulo afirma que a caracterização da IA como coautora permanece em debate e confronta concepções tradicionais que vinculam criatividade e autoria exclusivamente aos seres humanos.

A proposta amplia a discussão sobre a participação de sistemas generativos na elaboração de uma obra, mas sua aplicação ao campo acadêmico exige distinguir participação na produção e atribuição de autoria. Um sistema pode interferir de maneira significativa no texto sem assumir as responsabilidades acadêmicas associadas ao conteúdo produzido. Nesse ponto, o grau de participação da IA e o reconhecimento de autoria constituem problemas relacionados, mas não equivalentes.

Autoria e responsabilidade acadêmica

A proposta de Pimentel e Carvalho (2024) precisa ser diferenciada das exigências próprias da autoria científica. Espírito Santo, Pinto e Lima (2024) retomam orientações

editoriais segundo as quais sistemas de inteligência artificial não atendem aos requisitos necessários para serem reconhecidos como autores científicos. Entre os problemas apontados estão a impossibilidade de assumir responsabilidade pelo manuscrito, avaliar conflitos de interesse e responder por direitos autorais.

Monteiro e Assis (2025) também vinculam o uso da inteligência artificial na pesquisa à manutenção da autonomia e da responsabilidade do pesquisador. Os autores tratam a IA como instrumento de apoio às atividades metodológicas e sustentam que sua incorporação ao trabalho científico deve observar três condições: transparência processual, competência metodológica e verificação crítica dos resultados produzidos. A transparência envolve o registro das interações realizadas com os sistemas; a competência metodológica permanece necessária para definir o problema, selecionar o corpus e avaliar as respostas obtidas; e a verificação crítica exige confrontar os conteúdos gerados com fontes que permitam examinar sua consistência. Nessa perspectiva, a utilização da IA pode contribuir para tarefas operacionais da pesquisa sem transferir ao sistema a autoria ou a responsabilidade pelas decisões científicas.

Essa abordagem vincula a autoria científica à responsabilidade. Um sistema pode participar da geração de conteúdo, mas não pode responder pelas decisões teóricas, pelos procedimentos metodológicos, pela validação dos resultados ou por eventuais problemas presentes no manuscrito.

A comparação entre essas posições mostra que os autores trabalham com sentidos distintos de autoria. Pimentel e Carvalho (2024) concentram sua análise no processo de criação e na interação entre sujeito e sistema generativo, enquanto Espírito Santo, Pinto e Lima (2024) discutem a autoria científica a partir de critérios de responsabilidade e exigências editoriais. A diferença entre as duas abordagens decorre, portanto, também do critério utilizado para definir quem pode ser reconhecido como autor.

Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024) adotam como princípio a autoria humana e

sustentam que sistemas de inteligência artificial generativa não podem ser reconhecidos como autores, pois não possuem condições de assumir responsabilidade moral ou legal pela originalidade, precisão e integridade de uma produção acadêmica. Para os autores, mesmo quando a IA participa da elaboração do conteúdo, cabe aos pesquisadores revisar, validar e assumir integralmente a responsabilidade pelo produto final.

No contexto da escrita acadêmica, essa distinção permite reconhecer que a IA pode interferir no processo de produção sem que isso resulte automaticamente em atribuição formal de autoria ao sistema. A participação da IA na produção textual não implica, por si só, transferência da responsabilidade autoral.

Veloso (2026) também sustenta a centralidade da autoria humana no uso educacional da inteligência artificial generativa. Para o autor, essas ferramentas podem atuar como assistentes em diferentes tarefas, mas a delegação de atividades não deve alcançar a criatividade, a criticidade e a elaboração autoral dos sujeitos. Nessa perspectiva, a participação da IA pode apoiar diferentes atividades sem substituir a autoria, a criatividade e a criticidade humanas.

Sobral (2024) discute a autoria a partir das noções de autor, obra e ordem do discurso, mobilizando Foucault para relacionar essas categorias às transformações introduzidas pelas tecnologias digitais na produção escrita. A autora observa que a falta de compreensão sobre a inteligência artificial também repercute na escrita escolar e acadêmica. Essa perspectiva amplia a discussão sobre autoria ao considerar as condições de produção e circulação dos textos, embora não estabeleça critérios específicos para a atribuição de responsabilidade acadêmica quando sistemas generativos participam da escrita.

RESPONSABILIDADE, TRANSPARÊNCIA E CONFIABILIDADE NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

A participação da inteligência artificial na escrita acadêmica exige que a discussão sobre autoria seja acompanhada de critérios de responsabilidade. Mesmo quando sistemas generativos participam da elaboração textual, permanece necessário identificar quem responde pelas decisões presentes no trabalho, pela validade das informações utilizadas e pela integridade do conteúdo apresentado.

Rosa e Silva (2024) afirmam que o autor continua responsável pela qualidade da pesquisa quando utiliza recursos de inteligência artificial. O capítulo também defende que ferramentas de apoio à escrita sejam utilizadas para aprimorar o texto, sem substituir atividades centrais de autoria e fundamentação. Essa posição mantém a responsabilidade vinculada ao pesquisador, independentemente do grau de participação da ferramenta no processo de produção.

Os autores também registram a necessidade de orientação institucional para o uso dessas tecnologias no ambiente acadêmico. No texto, essa regulação não é apresentada sob uma perspectiva de proibição, mas como forma de orientar práticas compatíveis com a ética e a integridade científica.

Espírito Santo, Pinto e Lima (2024) seguem direção semelhante ao discutirem critérios de autoria científica. Ao retomarem orientações editoriais, mostram que sistemas de inteligência artificial não podem ser reconhecidos como autores porque não conseguem assumir as responsabilidades associadas ao manuscrito, avaliar conflitos de interesse ou responder por direitos autorais.

A transparência aparece associada à responsabilidade autoral, especialmente quando a IA interfere diretamente na elaboração do texto. A declaração de seu uso permite identificar a extensão dessa mediação. Entretanto, usos distintos exigem graus distintos

de explicitação. Empregar uma ferramenta para corrigir aspectos formais de um texto não corresponde ao mesmo tipo de participação que utilizá-la para produzir argumentos, interpretar dados ou redigir partes do manuscrito. Assim, informar apenas que houve uso de IA pode ser insuficiente para compreender sua participação efetiva na produção acadêmica. A transparência depende também da identificação das etapas em que a ferramenta foi utilizada e da natureza da intervenção realizada.

Almeida e Nas (2024) situam a transparência, a explicabilidade e a responsabilidade entre os princípios que devem orientar o uso da inteligência artificial na pesquisa científica. Os autores defendem que esses princípios sejam acompanhados por mecanismos institucionais de governança capazes de orientar a utilização da IA nas diferentes etapas da pesquisa.

Santaella (2025) também situa a transparência, a verificação de fontes e a garantia de originalidade entre os principais cuidados éticos no uso da inteligência artificial generativa por estudantes e pesquisadores. A autora chama atenção para o problema de apresentar como produção humana textos gerados por IA e ressalta que essa prática constitui uma questão ética situada, sem que deva ser automaticamente classificada como plágio em sentido estrito. Para Santaella (2025), a formação para o uso responsável da IAG exige orientação institucional, diálogo entre professores e estudantes e desenvolvimento de práticas que preservem a autonomia, o pensamento crítico e a honestidade acadêmica.

O Referencial para Desenvolvimento e Uso Responsáveis de Inteligência Artificial na Educação, publicado pelo Ministério da Educação, associa o uso de sistemas generativos à necessidade de transparência, verificação e responsabilidade. O documento chama atenção para riscos relacionados à propriedade intelectual, ao plágio e à produção de informações imprecisas, além de defender práticas de supervisão humana capazes de preservar a confiabilidade dos conteúdos utilizados em atividades educacionais e acadêmicas. No âmbito da Educação Superior e da Pós-Graduação, o Referencial recomenda que as instituições estabeleçam critérios claros para distinguir a contribuição humana dos apoios

automatizados nos processos de pesquisa, escrita e análise, incluindo, quando pertinente, a declaração do uso da inteligência artificial e a observância de normas de citação, validação e autoria (Brasil, 2026).

A responsabilidade também se relaciona à confiabilidade do conteúdo produzido. Espírito Santo, Pinto e Lima (2024) alertam para a ocorrência de “alucinações” em sistemas generativos, expressão utilizada para designar respostas que podem conter conceitos equivocados, ainda que sejam formuladas de maneira coerente.

Ferreira et al. (2024) analisam o uso da inteligência artificial na produção acadêmica e apontam que sua incorporação à escrita científica precisa ser acompanhada por cuidados éticos e legais. Os autores destacam, particularmente, questões relacionadas à proteção de dados, à propriedade intelectual e aos direitos autorais.

Esse problema exige cuidado porque a qualidade linguística de uma resposta não garante sua correção científica. Uma formulação bem escrita pode conter informações imprecisas, relações conceituais inadequadas ou referências que precisam ser verificadas. Por isso, a incorporação de conteúdo gerado por IA exige avaliação crítica antes de sua utilização em trabalhos acadêmicos.

Há, nesse ponto, uma dificuldade particular: a coerência linguística da resposta pode conferir aparência de confiabilidade a conteúdos que não resistem à verificação. Para a produção acadêmica, a qualidade da redação não pode funcionar como critério de validade da informação. A responsabilidade do autor envolve confrontar o conteúdo gerado com fontes identificáveis e decidir sobre sua incorporação ao trabalho.

Rosa e Silva (2024) registram preocupação semelhante ao tratar da preservação da autoria e da criatividade humanas. O capítulo reafirma que o pesquisador continua responsável pela qualidade do trabalho e recomenda que tecnologias de escrita sejam utilizadas como apoio, e não como substituição das atividades de fundamentação e autoria.

Os dados empíricos apresentados pelos autores também mostram que parte dos

docentes entrevistados reconhece a necessidade de recorrer a outras fontes e não aceitar automaticamente o conteúdo apresentado pelo ChatGPT. Os depoimentos valorizam tanto a contribuição própria do estudante quanto a capacidade de formular perguntas e avaliar criticamente as respostas recebidas.

A questão da originalidade precisa ser analisada nesse mesmo quadro. Um texto produzido por um sistema generativo pode não corresponder à cópia literal de uma obra identificável e, ainda assim, criar um problema acadêmico quando é apresentado como resultado de uma elaboração que o estudante ou pesquisador não realizou. Nesse caso, o problema envolve a relação entre o produto apresentado e o trabalho intelectual efetivamente desenvolvido pelo estudante ou pesquisador, mesmo quando não há reprodução literal de uma fonte identificável.

Essa situação exige separar originalidade textual e elaboração intelectual. A ausência de reprodução literal não demonstra, por si mesma, que o percurso de formulação do texto tenha sido realizado pelo estudante ou pesquisador. No contexto educacional, essa diferença é particularmente importante porque a avaliação de uma produção acadêmica envolve também aquilo que o estudante foi capaz de selecionar, relacionar, argumentar e expressar ao realizar a atividade.

Santaella (2025) situa a originalidade e a transparência entre os princípios que devem orientar o uso da inteligência artificial generativa na redação e na pesquisa acadêmica. A autora considera problemático apresentar textos produzidos por IA como se fossem de autoria humana e distingue essa prática do plágio em sentido estrito, uma vez que os modelos generativos operam segundo uma lógica diferente da reprodução direta de uma fonte. Nesse contexto, defende a verificação das fontes, a indicação transparente do uso da IA e a preservação da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes e pesquisadores.

Rodrigues e Rodrigues (2023), ao discutirem a literatura sobre o uso do ChatGPT, abordam problemas relacionados à originalidade, ao plágio e à apropriação de conteúdos

sem referência adequada às fontes. A partir dessa discussão, as autoras defendem uma abordagem crítica sobre o uso da IA no Ensino Superior, com atenção às questões éticas envolvidas nessas práticas.

Veloso (2026) acrescenta a esse debate o risco de empobrecimento progressivo da produção quando conteúdos gerados por IA passam a alimentar novas produções também mediadas por sistemas generativos. O autor relaciona esse processo à perda de diversidade, criatividade e originalidade, alertando para a possibilidade de que sucessivas sínteses reduzam a participação autoral humana.

A análise da autoria exige, portanto, compreender como a ferramenta foi utilizada, em quais etapas participou da produção e quais decisões permaneceram sob responsabilidade do autor. Essa perspectiva permite diferenciar formas de uso que envolvem graus muito distintos de participação humana.

DISCUSSÃO

Os estudos analisados permitem identificar uma diferença entre participação na produção textual e atribuição de autoria. Essa diferença aparece com maior clareza quando se aproximam a proposta de autoria híbrida de Pimentel e Carvalho (2024) e os critérios de autoria científica discutidos por Espírito Santo, Pinto e Lima (2024). Enquanto os primeiros examinam a interação humano-IA no processo de criação, os segundos vinculam a condição de autor à possibilidade de assumir responsabilidade pelo manuscrito.

A aparente oposição entre essas posições precisa, portanto, ser relativizada. Os trabalhos não respondem exatamente à mesma pergunta: um procura compreender quem participa da criação; o outro examina quem pode responder formalmente por uma produção científica. Colocadas em relação, as duas perspectivas permitem reconhecer que participação na elaboração textual e responsabilidade autoral podem coexistir em níveis

distintos.

Os estudos de Santos, Vasconcelos e Ferrete (2024) e Rosa e Silva (2024) acrescentam outra dimensão a essa análise. O primeiro permite relacionar a participação da IA à necessidade de avaliação crítica dos conteúdos produzidos; o segundo mostra, a partir da percepção de docentes, que o uso acadêmico da ferramenta é acompanhado por dúvidas relacionadas à integridade, à autoria e à qualidade da escrita. Em conjunto, esses trabalhos indicam que o problema da autoria não pode ser separado das condições em que o conteúdo gerado é avaliado, incorporado e apresentado como parte de uma produção acadêmica.

Lima, Ferreira e Carvalho (2024) mostram que parte da literatura sobre inteligência artificial na educação ainda tende a apresentar essas tecnologias de forma instrumental e marcadamente otimista, como se sua incorporação fosse inevitável e bastasse aos sujeitos adaptar-se a ela. As autoras identificam, contudo, estudos que problematizam essa naturalização e defendem uma análise mais cuidadosa dos efeitos educacionais, dos interesses envolvidos e das formas de automação introduzidas pela IA. Essa leitura contribui para situar a discussão sobre autoria em um quadro mais amplo, no qual a participação de sistemas generativos precisa ser examinada também pelos efeitos que produz sobre as atividades intelectuais realizadas por estudantes e pesquisadores.

No campo educacional, essa distinção precisa considerar que a escrita integra o próprio processo formativo. Ler, selecionar referências, estabelecer relações entre conceitos, formular argumentos e revisar posições são atividades pelas quais o estudante constrói e demonstra aprendizagem. Quando essas operações são transferidas integralmente a um sistema generativo, o texto final pode apresentar correção formal sem corresponder ao trabalho intelectual esperado na atividade. A análise da autoria, nesse caso, exige observar também o processo de elaboração e o grau de participação efetiva do estudante.

A UNESCO (2024) também relaciona o uso da inteligência artificial generativa à

própria formação do pensamento. O documento observa que a escrita envolve processos de planejamento e estruturação de ideias e questiona os efeitos de sua delegação aos sistemas generativos. Nessa perspectiva, a incorporação da IA à escrita exige preservar a participação humana em atividades de pensamento de ordem superior e desenvolver a capacidade de avaliar criticamente os conteúdos produzidos pelas ferramentas.

Durso (2024) discute como a automação de atividades acadêmicas, entre elas a elaboração de redações e a revisão de literatura, exige repensar as competências desenvolvidas na formação de estudantes e futuros pesquisadores. A questão se torna particularmente importante quando tarefas tradicionalmente associadas ao processo de aprendizagem passam a ser realizadas com apoio de inteligência artificial.

Essa preocupação também aparece no Referencial do Ministério da Educação, que identifica a automação excessiva como risco para a aprendizagem ativa e para a autoria acadêmica. O documento observa que o uso recorrente de respostas prontas pode afastar o estudante de atividades como leitura analítica, escrita argumentativa, síntese crítica, resolução de problemas e elaboração de ideias. Por isso, recomenda que a inteligência artificial seja utilizada como recurso de apoio, preservando a participação do estudante nos processos de reflexão, análise e construção do conhecimento (Brasil, 2026).

Costa et al. (2025), em estudo realizado com docentes de um programa de pós-graduação da UFRJ, identificaram entre os principais desafios associados ao uso da inteligência artificial o risco de plágio, a dependência das ferramentas e a falta de reflexão crítica. Embora os resultados estejam circunscritos ao contexto investigado, eles mostram que, na percepção dos participantes, a incorporação da IA à pós-graduação também suscita preocupações quanto à participação intelectual dos estudantes e ao uso dessas ferramentas na produção acadêmica.

A leitura conjunta dos estudos permite compreender que participação na produção textual e autoria acadêmica não constituem categorias equivalentes. A IA pode atuar em

diferentes momentos da elaboração de um texto e interferir de maneira mais ou menos intensa no resultado apresentado. A responsabilidade acadêmica, porém, permanece vinculada àquele que seleciona, valida, assume e apresenta o conteúdo como parte de seu trabalho. No contexto educacional, essa responsabilidade alcança também o percurso intelectual envolvido na atividade, de modo que a análise da autoria precisa considerar o processo de elaboração e não somente a forma final do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos analisados mostram que a participação da inteligência artificial generativa na produção textual não resolve, por si mesma, a questão da autoria acadêmica. A IA pode intervir em diferentes etapas da escrita e em graus variados, mas essa participação não equivale automaticamente à condição de autor. A responsabilidade pelo conteúdo permanece vinculada ao sujeito que assume o trabalho, verifica as informações, decide o que será incorporado ao texto e responde pelas escolhas teóricas, metodológicas e argumentativas realizadas.

As diferenças identificadas na literatura decorrem, em parte, dos critérios utilizados para definir autoria. Estudos voltados ao processo de criação admitem formas de participação humano-IA mais próximas da ideia de autoria compartilhada, enquanto abordagens vinculadas à comunicação científica mantêm a autoria associada à capacidade de responder pelo conteúdo produzido. Essa diferença mostra que reconhecer a participação da IA não é o mesmo que lhe atribuir autoria acadêmica.

A análise também indica que transparência e responsabilidade não podem ser reduzidas à simples declaração de que uma ferramenta foi utilizada. Quando sistemas generativos participam da formulação de argumentos, da interpretação de informações ou da redação de partes substantivas do trabalho, torna-se necessário identificar a natureza dessa

participação e examinar quais decisões permaneceram efetivamente sob responsabilidade do estudante ou pesquisador. A atribuição formal de responsabilidade humana perde consistência quando o trabalho intelectual que sustenta a produção é amplamente delegado ao sistema.

No campo educacional, esse problema adquire outra dimensão, porque a escrita integra o próprio processo de formação. Ler, selecionar informações, relacionar conceitos, formular argumentos e revisar posições são atividades pelas quais o estudante constrói e demonstra aprendizagem. Um texto formalmente adequado pode, portanto, ocultar uma participação intelectual reduzida quando essas operações são transferidas à IA. Por isso, avaliar autoria exige considerar não apenas o produto final, mas também o processo de elaboração e o grau de participação efetiva do estudante.

Entre os limites deste estudo está a delimitação do corpus, que não permite estender seus resultados ao conjunto da produção sobre autoria e inteligência artificial generativa. As conclusões correspondem aos trabalhos efetivamente analisados e ao recorte adotado. Estudos com corpus mais amplo poderão comparar diferentes critérios de autoria e examinar com maior precisão em que medida distintos níveis de participação da IA alteram a relação entre produção textual, responsabilidade acadêmica e trabalho intelectual.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Virgílio; NAS, Elen. Desafios da IA responsável na pesquisa científica. Revista USP, São Paulo, n. 141, p. 17-28, abr./maio/jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial para desenvolvimento e uso responsáveis de inteligência artificial na educação. 1. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2026.

COSTA, Marcelle Feitoza Bassi; TINOCO, Gabriel Orsi; CORRÊA, Nicholas dos Santos Faria; BOTELHO, Pedro Cariello; FONTAINHA, Tharcisio Cotta. Desafios e oportunidades da inteligência artificial no ensino superior: percepções dos docentes no ambiente universitário.

Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, v. 30, e025003, 2025.

DURSO, Samuel de Oliveira. Reflexões sobre a aplicação da inteligência artificial na educação e seus impactos para a atuação docente. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 40, e47980, 2024.

ESPÍRITO SANTO, Eniel do; PINTO, Gabriela Ribeiro Peixoto Rezende; LIMA, Tatiana Polliana Pinto de. Inteligência artificial generativa e redação científica: notas reflexivas. In: PORTO, Cristiane; VASCONCELOS, Alana Danielly; LINHARES, Ronaldo (org.). Educiber: educação e inteligência artificial: travessias. Aracaju: Edunit, 2024. p. 37-55.

FERREIRA, Marcello; COSTA, Marcos Rogério Martins; MEIRA, Érika Nazaré Gadelha; SILVA FILHO, Olavo Leopoldino da. Inteligência artificial na Educação Superior: avanços e dilemas na produção acadêmica. EmRede: Revista de Educação a Distância, v. 11, 2024.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA, Giselle de Morais; FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; CARVALHO, Jaciara de Sá. Automação na educação: caminhos da discussão sobre a inteligência artificial. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 50, e273857, 2024.

MONTEIRO, Rhadson Rezende; ASSIS, Cristina Ferreira de. Inteligência artificial na metodologia científica: aplicações epistêmicas, éticas e práticas para revisão bibliográfica, revisão sistemática e análise de conteúdo. Destarte, v. 14, n. 1, p. 63-91, ago. 2025.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe. Autoria em tempos de inteligência artificial generativa: implicações para (re)pensar a educação. In: PORTO, Cristiane; VASCONCELOS, Alana Danielly; LINHARES, Ronaldo (org.). Educiber: educação e inteligência artificial: travessias. Aracaju: Edunit, 2024. p. 193-216.

RODRIGUES, Olira Saraiva; RODRIGUES, Karoline Santos. A inteligência artificial na educação: os desafios do ChatGPT. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, Belo Horizonte, v. 16, e45997, 2023.

ROSA, Flávia; SILVA, Paulo Bruno Ferreira da. O uso do ChatGPT no ambiente acadêmico e a integridade na comunicação científica. In: PORTO, Cristiane; VASCONCELOS, Alana Danielly; LINHARES, Ronaldo (org.). Educiber: educação e inteligência artificial: travessias. Aracaju: Edunit, 2024. p. 119-136.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; SABBATINI, Marcelo; LIMONGI, Ricardo. Diretrizes para o uso ético e responsável da inteligência artificial generativa: um guia prático para pesquisadores. São Paulo: Editora Intercom, 2024.

SANTOS, Willian Lima; VASCONCELOS, Alana Danielly; FERRETE, Anne Alilma Silva Souza. Inteligência artificial generativa e a escrita acadêmico-científica: entre os obstáculos, contributos e a ressignificação da construção do conhecimento científico. In: PORTO, Cristiane; VASCONCELOS, Alana Danielly; LINHARES, Ronaldo (org.). Educiber: educação e inteligência artificial: travessias. Aracaju: Edunit, 2024. p. 56-68.

SANTAELLA, Lucia. A ética como guia para o uso da inteligência artificial generativa. Educação & Sociedade, Campinas, v. 46, e296469, 2025.

SANTAELLA, Lucia; KAUFMAN, Dora. A inteligência artificial generativa como quarta ferida narcísica do humano. MATRIZes, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 37-53, jan./abr. 2024.

SOBRAL, Maria Neide. Inteligência artificial e autoria: uma questão (in)conclusiva na educação. In: PORTO, Cristiane; VASCONCELOS, Alana Danielly; LINHARES, Ronaldo (org.). Educiber: educação e inteligência artificial: travessias. Aracaju: Edunit, 2024. p. 259-280.

UNESCO. Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa. Paris: UNESCO, 2024. ISBN 978-92-3-700028-1.

VELOSO, Braian. Inteligência artificial generativa na educação: dialética da individualização e processo de autocanibalismo. Revista Devir Educação, Lavras, v. 10, n. 1, e-1144, 2026.



CAPÍTULO 2

A INTEGRAÇÃO DO EXCEL NO ENSINO DE ESTATÍSTICA: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DISCENTES

A INTEGRAÇÃO DO EXCEL NO ENSINO DE ESTATÍSTICA: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DISCENTES

Tiago Giorgetti Chinellato

Resumo: O presente artigo investiga a percepção de discentes dos cursos de Bacharelado em Administração e Tecnólogo em Processos Gerenciais sobre o uso do Microsoft Excel no ensino de Estatística. A pesquisa, de natureza qualitativa e descritiva, utilizou um questionário misto (escala Likert e perguntas abertas) aplicado a 31 estudantes. Os dados foram analisados à luz de autores recentes (2021-2026) que discutem a tecnologia na educação matemática e a formação para o mercado de trabalho. Os resultados revelam que, embora a ferramenta seja amplamente reconhecida por sua praticidade e potencial de visualização de dados, existe uma tensão cognitiva entre a automação dos cálculos e a compreensão dos conceitos teóricos subjacentes. A familiaridade prévia com o software e a infraestrutura do laboratório de informática emergiram como variáveis críticas que impactam diretamente a sensação de segurança analítica dos alunos. O estudo conclui que o Excel não deve ser utilizado apenas como uma calculadora avançada, mas como um ambiente de modelagem estatística, exigindo do docente uma mediação que conecte a lógica manual à automação digital.

Palavras-chave: Ensino de Estatística; Excel; Educação Matemática; Tecnologias Digitais; Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

A Estatística, enquanto ciência que coleta, analisa e interpreta dados, consolidou-se como um pilar fundamental para a tomada de decisões em diversos setores da sociedade contemporânea. No contexto do ensino superior, especialmente nos cursos voltados para a gestão, como Administração e Processos Gerenciais, a alfabetização estatística transcende a mera resolução de equações; ela constitui uma competência essencial para a leitura de cenários econômicos, análise de riscos e planejamento estratégico (Lopes; Costa, 2023). Contudo, o ensino tradicional da Estatística, frequentemente pautado na memorização de fórmulas e na resolução mecânica de exercícios em papel, tem se mostrado insuficiente para engajar os discentes e para conectá-los com a realidade dinâmica do mercado de trabalho (Silva; Santos, 2022).

Nesse cenário, a integração de tecnologias digitais, em especial as planilhas eletrônicas como o Microsoft Excel, surge como uma alternativa pedagógica promissora. O Excel não é apenas uma ferramenta de automação de cálculos; ele atua como um micromundo que permite a simulação de cenários, a visualização gráfica imediata e a manipulação de grandes volumes de dados, características que o tornam um aliado poderoso na transposição de conceitos abstratos para aplicações práticas (Oliveira; Ferreira, 2024).

Apesar dos benefícios reconhecidos na literatura, a inserção do software em sala de aula não é isenta de desafios. A tensão entre o domínio da ferramenta tecnológica e a compreensão do conceito estatístico, o efeito “caixa-preta” (onde o aluno obtém o resultado sem entender o processo) e as limitações de infraestrutura institucional são barreiras que podem comprometer a eficácia da metodologia (Valente, 2022).

Diante desse panorama, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar a percepção dos discentes dos cursos de Administração e Processos Gerenciais sobre o uso do Excel no ensino de Estatística. Especificamente, busca-se: (i) identificar o nível de

familiaridade prévia dos alunos com o software; (ii) avaliar como a ferramenta impacta a compreensão teórica e a interpretação de dados; (iii) mapear as principais vantagens e dificuldades relatadas; e (iv) coletar sugestões para o aprimoramento da prática docente. A análise dos dados, permeada por um rigoroso olhar acadêmico, pretende oferecer subsídios para a reflexão sobre como a tecnologia pode ser efetivamente utilizada para fomentar o pensamento estatístico e computacional no ensino superior.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O Ensino de Estatística e a Alfabetização de Dados no Ensino Superior

O ensino de Estatística nos cursos de ciências sociais aplicadas enfrenta o desafio de superar a visão puramente matemática e instrumental da disciplina. Segundo Lopes e Costa (2023), a alfabetização estatística no ensino superior exige que o estudante desenvolva a capacidade de questionar a origem dos dados, compreender a variabilidade e interpretar medidas de tendência central e dispersão no contexto de problemas reais. Skovsmose (2021) reforça essa perspectiva ao argumentar que a Educação Matemática e Estatística deve estar ancorada na “competência crítica”, permitindo que o futuro profissional utilize os dados não apenas para descrever a realidade, mas para intervir nela.

A abstração dos conceitos, como o desvio padrão ou a distribuição normal, costuma ser apontada como a principal barreira de aprendizagem. Quando o ensino se restringe ao papel e à calculadora, o aluno perde a noção da dinamicidade dos dados. É nesse ponto que a literatura recente aponta para a necessidade de ferramentas que permitam a experimentação (Almeida; Ribeiro, 2022).

A Tecnologia como Mediadora na Educação Matemática

A integração de tecnologias digitais na educação não se resume à substituição de instrumentos tradicionais por digitais; trata-se de uma reconfiguração do processo cognitivo. Borba e Penteado (2021, p. 72) afirmam que “os alunos não aprendem matemática da mesma forma quando usam tecnologias digitais; eles organizam seus pensamentos de maneira diferente”. O software atua como um mediador semiótico, alterando a natureza das perguntas que os estudantes são capazes de fazer.

No contexto específico das planilhas eletrônicas, Kenski (2022) destaca que o Excel promove o desenvolvimento do pensamento computacional. Ao construir uma fórmula ou um gráfico dinâmico, o discente é obrigado a estruturar seu raciocínio lógico, definir variáveis e estabelecer relações de dependência entre as células. Essa prática transforma a aula de Estatística em um laboratório de modelagem, onde o erro deixa de ser um fator de punição (como na prova em papel) e passa a ser um elemento de investigação e aprendizado (Moran, 2023).

O Excel e as Demandas do Mercado de Trabalho

Para os cursos de Administração e Processos Gerenciais, o domínio do Excel é uma exigência inadiável do mercado de trabalho. No entanto, existe uma diferença relevante entre saber utilizar o Excel para tarefas administrativas básicas (como formatação de tabelas) e utilizá-lo para a análise estatística de dados (Oliveira; Ferreira, 2024).

Silva e Santos (2022) alertam para o risco de o ensino da Estatística com o uso de planilhas se tornar um mero “treinamento de software”, esvaziando o conteúdo matemático. Os autores defendem que a metodologia deve focar na interpretação do output gerado pelo Excel. O aluno deve saber o que a função =DESVPAD() significa no contexto de um estudo

de mercado, e não apenas como digitá-la corretamente na barra de fórmulas. A articulação entre a teoria estatística e a prática no software é, portanto, o cerne de uma formação gerencial de excelência.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de cunho descritivo e exploratório. Segundo Minayo (2022), a abordagem qualitativa é a mais adequada para investigar fenômenos que envolvem percepções, significados e experiências subjetivas, permitindo ao pesquisador aprofundar-se nas nuances que os números, isoladamente, não conseguem expressar.

Instrumento de Coleta de Dados

Os dados foram coletados por meio de um questionário estruturado, dividido em duas partes. A primeira parte buscou traçar o perfil dos discentes (curso, semestre) e seu nível de familiaridade prévia com o Excel. A segunda parte utilizou uma escala Likert de 5 pontos (onde 1 = Discordo Totalmente e 5 = Concordo Totalmente) para mensurar a percepção sobre seis afirmações relacionadas ao uso do software na compreensão teórica, visualização de dados, dinamicidade do aprendizado, segurança na análise, utilidade profissional e intenção de uso futuro. Por fim, foram incluídas três perguntas abertas para capturar as maiores vantagens, dificuldades e sugestões de melhoria.

Participantes e Aspectos Éticos

O questionário foi aplicado a uma amostra intencional de 31 discentes matriculados na disciplina de Estatística, provenientes dos cursos de Bacharelado em Administração e Tecnólogo em Processos Gerenciais de uma instituição de ensino superior privada.

Em conformidade com as diretrizes éticas de pesquisa envolvendo seres humanos e para preservar a identidade dos participantes, os nomes reais foram substituídos por suas iniciais (ex: GOS; JMS). Essa diretriz é fundamental para garantir a sinceridade das respostas, especialmente no que tange às críticas sobre a infraestrutura e a metodologia docente.

Procedimento de Análise

Os dados quantitativos da escala Likert foram tabulados e analisados por meio de estatística descritiva. Os dados qualitativos (perguntas abertas) foram categorizados em eixos temáticos que dialogam diretamente com a revisão bibliográfica e com os objetivos da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados produzidos revela um cenário complexo e multifacetado. A percepção dos discentes não é homogênea; ela é profundamente influenciada pelo background tecnológico de cada aluno, pela sua relação com a matemática e, de forma alarmante, pelas condições estruturais do laboratório de informática. A seguir, os dados são apresentados em categorias analíticas.

Perfil dos Discentes e a Familiaridade Prévia com o Excel

A amostra é composta por alunos em diferentes estágios de sua jornada acadêmica, variando do 1º ao 7º semestre, com uma concentração expressiva nos 1º e 3º semestres. A distribuição entre os cursos é equilibrada, refletindo a realidade de turmas que compartilham disciplinas de base matemática.

Ao questionar os discentes sobre o seu nível de familiaridade com o Excel antes da disciplina, os dados revelam um abismo tecnológico que impacta diretamente a dinâmica da sala de aula. Enquanto um grupo expressivo declara “Uso sempre no dia a dia” (ex: GOS, RLR, RFC, GO, CHSO, SES), um contingente preocupante de alunos confessa que “Nunca tinha usado/Não usava” (ex: RCC, MAA, ARS, GT, DZP) ou possui apenas um “Uso básico para tabelas” (ex: LMR, BCG, JMS, PCC, MTM, KRJS, LGS, PPC, ECM, PHAA).

Essa heterogeneidade impõe um desafio pedagógico severo. Conforme apontam Almeida e Ribeiro (2022), a pressuposição de que a “geração Z” é nativa digital e, portanto, domina ferramentas de produtividade como o Excel, é um mito que gera exclusão. A fala de MAA (Processos Gerenciais, 1º semestre) é emblemática ao relatar sua dificuldade: “a maior dificuldade é que eu nunca tive pratica com computador, estou aprendendo tudo aqui na faculdade”. Para MAA, a barreira não é a Estatística em si, mas a literacia digital básica. O docente, portanto, não ensina apenas conceitos de dispersão ou média; ele precisa, simultaneamente, ensinar o manuseio do mouse, a seleção de células e a lógica das planilhas.

A Percepção Quantitativa: A Escala Likert em Foco

As seis afirmações submetidas à escala Likert (1 a 5) permitem aferir a eficácia percebida da metodologia junto a uma amostra de 31 estudantes. De modo geral, as médias

foram extremamente elevadas, variando entre 4,50 e 4,76, o que indica que a ampla maioria dos alunos reconhece o valor prático e pedagógico do Excel. O principal destaque de utilidade prática foi a percepção de aplicação profissional futura (Média de 4,76), acompanhado de perto pelo entendimento conceitual da matéria, cuja concordância foi unânime (100% de respostas entre 'Concordo' e 'Concordo Totalmente'). Ademais, a afirmação 'A realização de cálculos estatísticos no software tornou o aprendizado mais dinâmico em comparação com o uso de fórmulas no papel' obteve amplo consenso: registrou média de 4,71, com 94,12% dos alunos atribuindo notas 4 e 5 (76,47% com nota máxima), consolidando o entendimento de que a informatização dinamizou o processo de aprendizagem.

Contudo, é nos desvios e nas percepções periféricas que a análise qualitativa se faz necessária para compreender as exceções e os gargalos da aplicação metodológica. Ao cruzar as avaliações quantitativas com as respostas abertas do questionário, destacam-se três casos que revelam como barreiras de infraestrutura física e pedagógica impactaram diretamente o desejo dos alunos de continuar utilizando a ferramenta em sua jornada acadêmica. Abaixo algumas menções realizadas pelos discentes:

- JMS: Embora reconheça plenamente o valor da ferramenta para a compreensão teórica e o dinamismo das aulas (atribuindo nota máxima 5 a esses quesitos), pontuou com nota 1 (Discordo Totalmente) sua intenção de continuar utilizando o software em outros projetos. A justificativa ganha clareza em seu relato de dificuldades voltado aos "Computadores no laboratório", complementado por sua sugestão de melhoria para que a estrutura permita a "Todos executarem" as atividades.
- GT: Aluno que declarou não ter nenhuma familiaridade prévia com o software antes da disciplina atribuiu nota 2 para a continuidade do uso do Excel no futuro. Ele relata explicitamente um entrave estrutural crítico: "eu não consegui

acompanhar pelo fato de não ter máquinas livres nos primeiros dias". Como solução pedagógica, o discente sugere que o ambiente ideal demande "uma máquina para cada um com as mesmas configurações".

- GRS: Diferente dos demais, a aluna já possuía nível intermediário no Excel, mas manteve-se neutra (nota 3) quanto à pretensão de uso futuro. Em seu diagnóstico, indicou que sua maior barreira inicial foi "saber usar a fórmula correta em alguns cálculos". Para contornar esse distanciamento prático, ela propõe uma evolução direta na abordagem do conteúdo: "Gostaria de ter mais exemplos reais usando o Excel".

O cruzamento desses dados é uma das descobertas mais relevantes deste estudo. A percepção de que o Excel é útil para o mercado de trabalho (uma premissa quase axiomática na área de Administração) é sabotada pela precariedade da infraestrutura institucional. JMS e GT não conseguem visualizar a aplicabilidade profissional de uma ferramenta que a própria faculdade não consegue fornecer de maneira digna e funcional no momento do aprendizado. A falta de manutenção das máquinas, a lentidão do sistema ou a ausência de internet não são apenas "incômodos logísticos"; eles corroem a motivação do aluno e invalidam, aos seus olhos, a competência técnica que a instituição promete entregar. Silva (2023) corrobora essa visão ao afirmar que a infraestrutura tecnológica deficiente em instituições de ensino superior privadas reforça a desigualdade de aprendizado e frustra as expectativas de empregabilidade dos discentes.

Vantagens Percebidas: A Praticidade e a Visualização

Quando questionados sobre a maior vantagem de utilizar o Excel no ensino de Estatística, as respostas abertas dos discentes convergiram em um panorama de valorização

da tecnologia aliada ao pragmatismo profissional. A partir da Análise de Conteúdo das respostas, emergiram três categorias principais que detalham os benefícios percebidos pela turma:

- Automação e Agilidade Prática: Uma parcela significativa dos alunos focou na liberação do esforço cognitivo mecânico, permitindo focar na interpretação dos resultados. Manifestações como as de GOS (‘Praticidade e agilidade’), LGS (‘Agilidade’) e GRR (‘Rapido’) evidenciam que a máquina assume o fardo do cálculo repetitivo. Alunas como RB corroboram essa visão ao destacar o alívio de ‘não precisar ficar fazendo tudo a mão em papel’.
- Visualização de Dados e Aprendizagem Significativa: A transição da abstração das fórmulas para o campo visual foi considerada um divisor de águas. RLP apontou a ‘Maior facilidade e visualização das informações’, enquanto RFC enfatizou a complementaridade cognitiva: ‘Melhor visualização dos dados e melhor forma de aprendizagem com as contas necessárias’. Esse ganho analítico também foi sustentado por GRS, que pontuou a facilidade gerada ‘por meio das tabelas e gráficos’.
- Alinhamento e Conectividade com o Mercado: O viés de aplicabilidade profissional foi um dos eixos mais robustos. LMR sintetizou essa perspectiva ao descrever o software como um ‘facilitador de uso nos cálculos, melhor entendimento de processo e proximidade com o mercado de trabalho’. No mesmo sentido, PCC enfatizou o ‘aprendizado de uma ferramenta importante que o mercado de trabalho pede’, e JI reforçou ser o Excel uma ‘ferramenta essencial para futuros administradores’, indicando que a disciplina cumpre uma função dupla: sanar demandas acadêmicas e corporativas.

Essa convergência entre visualização gráfica e agilidade atua, em particular, como um catalisador para a compreensão de conceitos abstratos. Conforme observado por MTM, a dinâmica remove o aluno do ‘conceito teórico de folha de papel’. Quando o estudante manipula uma planilha e observa as alterações e distribuições em tempo real no gráfico, a Estatística deixa de ser uma ‘sopa de letrinhas’ estática e passa a ser um modelo vivo da realidade. Borba e Penteado (2021) definem esse fenômeno como ‘reorganização do pensamento’: um processo no qual as mídias e softwares de visualização deixam de ser meras ilustrações de resultados pré-existentes e passam a atuar ativamente como ferramentas de investigação e estruturação de novas formas de cognição.

Dificuldades Enfrentadas: O Efeito “Caixa-Preta” e a Tensão Teórico-Prática

Se as vantagens são claras, as dificuldades revelam as fragilidades do processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologia. As respostas às perguntas abertas sobre as maiores dificuldades podem ser agrupadas em três eixos críticos:

Eixo 1: A Memória das Fórmulas e a Sobrecarga Sintática.

Uma parcela expressiva de alunos indicou o desgaste em memorizar as regras operacionais do software. O estudante GO manifestou o incômodo de ter que “Decorar nomes”; ECM destacou o desafio de “Diferenciar as fórmulas”; e PPC pontuou a dificuldade com a “Ordem dos símbolos nas fórmulas”. Por sua vez, SSS desabafou sobre a utilidade percebida, mencionando “as fórmulas que são novas e nunca usadas em outras disciplinas”. Essa barreira é explicada pelo perfil da própria turma: 47% dos alunos iniciaram o semestre com conhecimento básico ou nulo em planilhas eletrônicas. Diante disso, emerge uma sobrecarga cognitiva natural: o discente é forçado a internalizar a linguagem e a sintaxe do

software concorrentemente à semântica e aos fundamentos conceituais da Estatística.

Eixo 2: O Efeito "Caixa-Preta" e o Distanciamento Teórico.

A automatização traz rapidez (avaliada positivamente com média de 4,71/5,00 em dinamismo), mas corre o risco de obscurecer o raciocínio matemático. O estudante MTM sintetizou esse fenômeno ao apontar o desafio de "Entender o porquê das fórmulas, o sentido de cada espaço; por serem muitas fórmulas acaba sendo muita informação". MTM joga luz sobre o perigo do "Efeito Caixa-Preta": o aluno alimenta a planilha, digita comandos como =MÉDIA() ou =DESVPAD() e o software processa instantaneamente um resultado cujo percurso lógico é omitido. Sem a mediação docente ativa que conecte o clique do mouse à teoria subjacente, o estudante arrisca converter-se em um mero operador instrumental, inapto para auditar métricas ou identificar falhas de premissa. Essa angústia é corroborada por LFA, que relatou dificuldade em "identificar qual função utilizar para cada tipo de exercício e relacionar os conceitos teóricos com as fórmulas do Excel".

Eixo 3: A Interpretação Textual e o Bloqueio Lógico (O Algoritmo Mental).

Notadamente, os entraves mais profundos relatados não se ancoram nas limitações do Excel, mas em defasagens prévias de interpretação de texto e raciocínio lógico-matemático. RFC confessou abertamente: "A minha dificuldade com matemática", enquanto JI localizou o problema no "Desenvolvimento de ler os enunciados do exercício". O desdobramento pedagógico mais severo dessa lacuna surge na reflexão autocrítica de MSS que, ao sugerir melhorias para as aulas, assumiu: "Há muitos exercícios que não consigo interpretar [...] e acabo que só copio o que você está fazendo". O relato de MSS serve como um indicador de alerta: a agilidade do software, se desacompanhada de uma desaceleração estratégica na

leitura dos problemas, pode induzir à passividade cognitiva. O computador passa a operar como um replicador mecânico do quadro digital, camuflando a incompreensão real sob uma falsa sensação de fluidez tecnológica.

Sugestões de Melhoria: O Resgate da Lógica Manual e da Contextualização

O que os discentes sugerem para melhorar a disciplina? As respostas são um roteiro valioso para a reestruturação do plano de ensino.

Primeiro, o Resgate do Papel como Andaime Cognitivo. De forma surpreendente e extremamente lúcida, alunos que gostam do Excel sugerem a volta do papel. MTM propõe: “uns 3 exercícios no papel para ajudar na memorização e entendimento de cada exercício”. LFR sugere “mais exercícios práticos passo a passo no Excel antes das atividades mais complexas, para aumentar a confiança”. Isso demonstra que os discentes sentem a necessidade do que Vygotsky chamaria de “andaimes” (scaffolding). Eles querem resolver o problema manualmente uma ou duas vezes para entender a “alma” da fórmula, para só então delegar a tarefa ao Excel. A automação só tem valor quando a lógica manual foi internalizada.

Segundo, a Contextualização com o Mundo Real. GRS pediu: “Gostaria de ter mais exemplos reais usando o excel”. GRR, de forma quase ríspida, sugeriu: “Dinheiro”. Essas falas indicam que os alunos de Administração e Processos Gerenciais estão sedentos por aplicabilidade. Eles não querem calcular o desvio padrão de “notas de alunos fictícios”; eles querem calcular o risco de uma carteira de investimentos, a variação do IPCA ou a probabilidade de inadimplência de uma carteira de clientes. A Estatística precisa ser ensinada com dados reais, extraídos do mercado, para justificar o esforço de aprendizado da ferramenta.

Terceiro, o Ritmo e Mediação Docente. MSS solicitou uma “explicação mais lenta” e “ajudar a interpretar os exercícios mais devagar”. LMR pediu “Mais exercícios para fixação”. O ritmo da aula expositiva no laboratório muitas vezes atropela o tempo de processamento do aluno. A sugestão de um passo a passo mais lento, ou a disponibilização de roteiros de aula (Roteiros de Estudo), é fundamental para que o aluno não fique para trás apenas porque não conseguiu acompanhar a digitação do professor.

Quarto, a Infraestrutura. GT foi enfático: “acredito que uma máquina para cada um com as mesmas configurações”. JMS sugeriu “Todos executarem”. A divisão de máquinas, ou a falta delas, quebra o fluxo da aula. Enquanto metade da turma executa a fórmula, a outra metade espera ou tenta espiar a tela de um colega. A garantia de um computador por aluno, com o software previamente instalado e atualizado, não é um luxo; é pré-requisito básico para a viabilidade da metodologia ativa proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a percepção dos discentes dos cursos de Administração e Processos Gerenciais sobre o uso do Microsoft Excel no ensino de Estatística. A análise aprofundada dos dados, cruzando as métricas da escala Likert com as narrativas das perguntas abertas, permitiu ultrapassar a superficialidade do “gostei/não gostei” e revelar as engrenagens cognitivas e estruturais que permeiam o uso da tecnologia em sala de aula.

Constatou-se que o Excel é amplamente validado pelos alunos como uma ferramenta que promove agilidade, dinamismo e uma visualização de dados impossível de ser alcançada com papel e calculadora. A percepção de que o software prepara o aluno para o mercado de trabalho é forte e atua como um motivador intrínseco. No entanto, a pesquisa também expôs as vulnerabilidades desse processo.

A principal tensão identificada reside no “Efeito Caixa-Preta”. A facilidade de obtenção de resultados numéricos pode, paradoxalmente, ofuscar a compreensão dos conceitos estatísticos subjacentes. Alunos relataram dificuldades em interpretar os exercícios, em entender a lógica por trás das fórmulas e, em casos mais extremos, confessaram agir como meros replicadores das ações do professor, sem a devida apropriação do conhecimento. Isso reforça a tese de que a tecnologia não é uma panaceia; ela exige uma mediação docente ainda mais rigorosa, que force o aluno a transitar entre a lógica manual (o “porquê”) e a automação digital (o “como”).

Além disso, o estudo trouxe à tona um fator crítico e muitas vezes ignorado nas pesquisas sobre metodologias ativas: a infraestrutura. A frustração de discentes com a indisponibilidade ou o mau funcionamento dos computadores no laboratório impactou diretamente a percepção de utilidade profissional da disciplina. Não se pode formar profissionais para a era digital em ambientes que simulam a obsolescência e a precariedade. A garantia de recursos tecnológicos funcionais é uma questão de equidade e de credibilidade institucional.

Como sugestões para pesquisas futuras e para a prática docente, os próprios alunos forneceram o caminho. A integração de exercícios manuais iniciais (como “andaimes” cognitivos), a utilização de bases de dados reais do mercado financeiro e corporativo, e a adoção de um ritmo de aula que contemple a interpretação crítica dos problemas (e não apenas a digitação de comandos) são ações urgentes.

Em suma, o Excel no ensino de Estatística não deve ser um fim em si mesmo, mas um meio poderoso para o desenvolvimento do pensamento analítico. Cabe à instituição e ao docente garantir que a ferramenta sirva para ampliar os horizontes intelectuais do futuro gestor, e não para substituir o seu raciocínio crítico. A tecnologia, quando bem mediada, deixa de ser apenas uma planilha de cálculos e se transforma em uma lente através da qual o aluno aprende a enxergar, questionar e decidir em um mundo orientado por dados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; RIBEIRO, A. C. Tecnologias digitais e a reconfiguração do currículo no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2022.

BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. Informática e Educação Matemática. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

KENSKI, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 12. ed. Campinas: Papirus, 2022.

LOPES, C. E.; COSTA, R. S. Estatística e probabilidade: desafios para o ensino superior na era dos dados. Revista Brasileira de Educação Matemática, v. 8, n. 2, p. 112-135, 2023.

MINAYO, M. C. de S. Metodologia qualitativa: teoria e prática. 5. ed. São Paulo: Editora Qualis, 2022.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2023.

OLIVEIRA, J. P.; FERREIRA, L. M. O pensamento computacional e as planilhas eletrônicas na formação de administradores. Revista de Ensino de Ciências Contábeis e Administração, v. 9, n. 1, p. 45-62, 2024.

SILVA, R. V. Infraestrutura tecnológica nas instituições de ensino: desafios e impactos na aprendizagem. 2. ed. São Paulo: EdTech, 2023.

SILVA, J.; SANTOS, A. B. A didática da estatística: superando a mecanização em prol da análise crítica. Educação Matemática em Revista, v. 28, p. 88-101, 2022.

SKOVSMOSE, O. Desafios da educação matemática crítica e a era dos grandes dados. Campinas: Papirus, 2021.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e o uso de softwares na educação matemática.



EIXO II — EDUCAÇÃO INCLUSIVA, LINGUAGEM E NEURODIVERSIDADE



CAPÍTULO 3

AUTÔMATOS JOINVILENSES: PRIMEIROS PASSOS NA ROBÓTICA PARA ESTUDANTES COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

AUTÔMATOS JOINVILENSES: PRIMEIROS PASSOS NA ROBÓTICA PARA ESTUDANTES COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

Katia Monica Verdim Eggert

Nicole Glock Maceno

Resumo: O artigo “Autômatos Joinvilenses” relata uma experiência pedagógica inovadora realizada no Polo Ativamente, em Joinville (SC), com 54 estudantes (7 a 14 anos) com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (AHSD). O objetivo central foi investigar a construção de autômatos de papelão como estratégia para integrar as áreas de STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática) e a robótica educacional. A fundamentação teórica baseia-se na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner e na Teoria dos Três Anéis de Renzulli, que destacam a necessidade de ambientes desafiadores para nutrir a criatividade e o comprometimento com a tarefa desses alunos. Metodologicamente, os discentes construíram esculturas mecânicas utilizando materiais de baixo custo para explorar máquinas simples, como cames e alavancas, alinhando a prática às competências da BNCC em Ciências, Arte e Matemática. Durante o processo, observou-se um elevado protagonismo discente; os alunos aplicaram espontaneamente conceitos complexos, como o de elipse, para gerar movimentos e conduziram pesquisas independentes sobre a origem da robótica e a obra de Isaac Asimov. Registros em diários de bordo confirmaram o uso de vocabulário avançado para a idade e um alto nível de concentração e motivação. A pesquisa conclui que a robótica educacional, quando integrada à arte e às ciências, oferece uma aprendizagem ativa, significativa e inclusiva, respeitando a singularidade do estudante neurodivergente e potencializando suas habilidades cognitivas e socioemocionais essenciais para o século XXI.

Palavras-chave: Robótica; Ensino e Aprendizagem; BNCC.

INTRODUÇÃO

A robótica transcende a fronteira da ficção científica para se consolidar como uma das tecnologias disruptivas de nosso tempo, ampliando o espaço e a realidade das salas de aula das escolas públicas do Brasil por meio de situações de ensino que envolvem construções e diversas atividades. Suas aplicações vão desde a construção automotiva até a aeroespacial, bem como em áreas que exigem conhecimentos em agricultura, medicina e inovações em diversos setores da sociedade.

Especificamente no âmbito educacional, a escola, hodiernamente, é espaço de contingências em termos de escolarização, o que demanda métodos e metodologias pertinentes à observância dos propósitos formativos. A robótica educacional, quando se estuda e se pratica na escola, pode incluir processos e experiências nos quais o estudante aprende de maneira significativa, com a prática de conhecimentos científicos, matemáticos, tecnológicos e contextuais em sala de aula, atribuindo sentido aos conteúdos. A robótica pode possibilitar ao estudante criar, desenvolver competências e habilidades, tais como: resolução de problemas, criatividade, pensamento lógico (Fernandez et al., 2020; Fiorio et al., 2014).

Os perfis estudantis no ambiente escolar são heterogêneos e podem ser neurodivergentes ou não. Na sala de aula comumente são perceptíveis os primeiros indícios de altas habilidades ou superdotação (AHSD). Sobre as AHSD, Barbosa e Yaegashi (2023) afirmam que “é perceptível que há distintos conceitos referentes à superdotação e à terminologia empregada para designar esses indivíduos.” (Barbosa e Yaegashi, 2023, p. 6). De acordo com Carvalho et al. (2020), a Educação STEAM (Ciências, Tecnologia,

Engenharia, Arte e Matemática) prioriza a práxis dos conteúdos teóricos que compõem o currículo escolar, e pode se relacionar com a robótica e com a AHSD para desenvolver nos estudantes suas áreas de interesse.

O objetivo deste artigo é problematizar uma prática denominada “Autômatos Joinvilenses”, realizada com crianças de 7 a 14 anos com indicadores de Altas Habilidades/ Superdotação, no Polo Ativamente, com contribuições teóricas sobre AHSD, robótica educacional e Educação STEAM.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A escola é, na sociedade, responsável por transmitir conhecimentos aos estudantes, conforme argumenta o sociólogo Emile Durkheim (2014). Essa transmissão de conhecimentos procura ocorrer de forma uniforme para todos os estudantes (Bourdieu e Passeron, 1992). Contudo, essa transferência de conhecimento na escola, segundo Marques e Costa (2008), abrange os estudantes com desempenho típico e os atípicos, mas não necessariamente os que estão acima da média, desestimulando-os a evoluir e impedindo-os de exercer o direito de desenvolver suas habilidades. Deve-se lembrar que, segundo a Constituição Brasileira (Brasil, 1988), a educação é um direito de todos e, consequentemente, dos estudantes com AHSD. Observa-se que a escola deve ser um espaço de promoção da inclusão e da equidade entre os estudantes, como afirma a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994).

A escola, enquanto espaço que deve promover a educação inclusiva, necessita “garantir processos de ensino, aprendizagem e avaliação que possam garantir caminhos promissores na construção de conhecimento para todos os alunos.” (Joinville, 2024, p. 4). Nesse sentido, é fundamental que a escola reconheça e valorize as diferenças, adotando práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos estudantes nos processos educativos. Nessa visão:

> Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008, p. 10).

Um estereótipo comum no que diz respeito aos estudantes que possuem AHSD é o de que possuem maiores notas, ou que não apresentam quaisquer dificuldades de aprendizagem (Virgolim, 2007; Joinville, 2024), quando, na realidade, apresentam competências e habilidades específicas, tais como criatividade, liderança, habilidades artísticas, capacidade de resolver problemas, entre outras. É preciso, portanto, superar visões reducionistas e reconhecer a complexidade e a diversidade dos perfis desses estudantes, valorizando integralmente suas potencialidades. O teórico Howard Gardner desenvolveu a Teoria das Inteligências Múltiplas na década de 1980 e identificou nove tipos de inteligências: espacial, naturalista, musical, lógico-matemática, existencial, interpessoal, corporal-cinestésica, linguística e intrapessoal. Essa teoria é aplicada aos estudantes de AHSD, pois permite identificar as áreas de interesse por meio de um arcabouço que reconhece e nutre as múltiplas aptidões. Dessa forma, a teoria de Gardner contribui para compreender o potencial dos estudantes com AHSD, favorecendo práticas pedagógicas que respeitem suas singularidades e estimulem o desenvolvimento integral de suas habilidades.

Igualmente, Joseph Renzulli, que também discute a população de estudantes com indicadores de AHSD, propôs a Teoria dos Anéis, que identifica três características presentes nesses estudantes: capacidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa, evidenciando que estudantes com indicadores de AHSD transcendem o mero desempenho acadêmico, possibilitando intervenções pedagógicas mais qualificadas para esse perfil estudantil. Assim, a teoria de Renzulli amplia a compreensão sobre a alta

habilidade/superdotação ao destacar aspectos além do rendimento escolar, orientando práticas pedagógicas mais sensíveis e alinhadas às reais necessidades dessa população estudantil.

Observa-se que um estudante com capacidade acima da média (Teoria dos três anéis) pode demonstrá-la em um ou mais tipos de inteligência (Teoria das Inteligências Múltiplas), o que possibilita uma abordagem pontual para auxiliá-lo a aprimorar suas habilidades. O mesmo pode ocorrer com a criatividade e o comprometimento com a tarefa (Teoria dos três anéis), que também podem se manifestar em uma ou mais inteligências. Essas teorias não são excludentes, mas se complementam e podem ser trabalhadas simultaneamente nas salas de aula, pois permitem que o professor perceba diferentes nuances e indicadores de AHSD (Joinville, 2024). A combinação das teorias possibilita uma educação inclusiva, com intervenções pedagógicas mais personalizadas para cada estudante.

Robótica Educacional

A Robótica Educacional, segundo Dabreu et al. (2020), objetiva que o estudante aprenda de maneira lúdica e assim desperte seu interesse na área tecnológica, promovendo a aprendizagem de maneira interdisciplinar, propiciando ainda ambientes que exploram culturas diferentes e promovem a compreensão do funcionamento de tecnologias utilizadas no cotidiano.

Para Ferreira e Lima (2023), a Robótica Educacional promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais. A robótica ainda tem o potencial de estimular o raciocínio lógico, a solução de problemas, a criatividade, o pensamento computacional e a colaboração. Os autores Dorotea, Piedade e Pedro (2021) elucidam que a Robótica Educacional viabiliza que a aprendizagem ocorra de maneira interdisciplinar, promovendo a Educação STEAM e uma aprendizagem ativa e significativa. Segundo Dabreu

et al. (2020), a Robótica Educacional oportuniza “o desenvolvimento, mediante práticas de Robótica, oportuniza “o desenvolvimento das inteligências corporal-cinestésica, musical, lógico-matemática, linguística, espacial, intrapessoal e interpessoal.” (p. 49).

Diante disso, a Robótica Educacional pode se configurar como uma estratégia pedagógica voltada ao atendimento de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação ao articular múltiplas inteligências e promover o desenvolvimento integral por meio de práticas interdisciplinares, criativas e colaborativas. A integração entre a Robótica Educacional e a Educação STEAM amplia as possibilidades de intervenção docente, contribuindo para um ambiente educacional mais inclusivo, dinâmico e alinhado às demandas contemporâneas da educação.

Educação STEAM

Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática (STEAM) pode desenvolver no estudante os letramentos matemático, tecnológico e científico (Eggert, 2024), além de desenvolver as competências do século XXI, sendo elas resolução de problemas, criatividade, raciocínio lógico, colaboratividade, pensamento crítico, comunicação (Eggert e Maceno, 2024). A Educação STEAM pode ser trabalhada em projetos interdisciplinares, isto é, projetos que abrangem as áreas STEAM e outras áreas do currículo escolar. Ela pode ser utilizada para dar sentido aos conteúdos aprendidos em sala de aula, aqueles conteúdos que se ensinam de maneira teórica, por isso, a Educação STEAM “consiste em oportunizar ao educando práticas que amplificam o pensamento crítico diante da análise formal, do pensamento criativo e da aprendizagem ativa” (Eggert e Maceno, 2024, p. 132).

As situações de aprendizagem desenvolvidas na Educação STEAM envolvem problemas, desafios e utilizam como estratégia a Aprendizagem Baseada em Problemas, e, assim, estimulam o estudante a desenvolver a curiosidade e criatividade. Assim sendo,

a integração da Robótica Educacional e da Educação STEAM ao contexto escolar amplia as possibilidades de aprendizagem significativa, especialmente para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. Essas abordagens favorecem o desenvolvimento de múltiplas inteligências, competências do século XXI e habilidades socioemocionais, ao mesmo tempo em que podem promover práticas pedagógicas interdisciplinares, criativas e inclusivas. Ao articular teoria e prática, essas metodologias podem fortalecer o protagonismo estudantil e contribuir para uma educação mais equitativa, responsiva e alinhada às necessidades contemporâneas.

METODOLOGIA

O Polo Ativamente, voltado ao atendimento de crianças com indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação, foi oficialmente inaugurado em 30 de abril de 2025, embora suas atividades tenham sido iniciadas em agosto do ano anterior. O público atendido é composto por estudantes do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, matriculados na rede pública municipal, que participam de oficinas semanais no contraturno escolar, com duração de três horas cada. Foi desenvolvida uma metodologia de trabalho voltada para a identificação de estudantes com indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação, que compreende os seguintes aspectos, conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 - Identificação de estudantes com indicadores de AHSD.

1) Indicação:	Pode ser realizada pelo próprio estudante, por professores, por responsáveis ou por outras pessoas envolvidas.
2) Instrumentos de triagem:	2.1. Lista de verificação aplicada pelos professores; 2.2. Questionário destinado a estudantes, professores e responsáveis, acompanhado de termo de autorização; 2.3. Quadro de pontuação elaborado pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), equipe gestora e pedagógica; 2.4. Registro dos dados na planilha de alunos e cadastro no censo realizados pela equipe gestora, pedagógica e professores do AEE.
3) Encaminhamentos e atendimentos:	realizados em salas de recurso multifuncional, programas, projetos, no Polo Ativamente de AHSD e em outras instituições parceiras;
4) Plano Educacional Individualizado - PEI:	Elaborado em conjunto por profissionais da unidade de ensino, professores do AEE e do Polo;
5) Acompanhamento, monitoramento, estudo e análise de processos:	Realizado por todos os profissionais envolvidos.

Fonte: Adaptado de Joinville (2024).

No mês de abril, a atividade “Autômatos Joinvilenses” foi realizada com 54 estudantes que participaram da oficina exploratória no Polo Ativamente.

> São experiências e atividades exploratórias ou introdutórias destinadas a colocar o aluno em contato com uma ampla variedade de tópicos ou áreas de conhecimento, que geralmente não são contempladas no currículo regular. Esse tipo de atividade deve ser planejada, a partir do interesse dos alunos, com a finalidade de fomentar a curiosidade, responder (Joinville, 2024, p. 33).

Na oficina exploratória, os estudantes participavam no contraturno escolar, organizados em pequenos grupos de até 12 alunos por turno, totalizando 54 discentes

atendidos. A cada semana, foi oferecida uma experiência de aprendizagem diferente, distribuída entre as oficinas de lógico-matemática, comunicação e expressão, arte e robótica. A experiência abordada neste artigo integra a oficina de robótica, denominada “Autômatos Joinvilenses”, cujos objetivos foram:

- Explorar técnicas de construção de autômatos.
- Conhecer e utilizar diferentes materiais e ferramentas para a criação dos autômatos.
- Compreender o funcionamento das engrenagens em um autômato.

Com base nesses objetivos, habilidades foram desenvolvidas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), conforme apresentado no Quadro 2. Por se tratar de um polo voltado para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, o trabalho não precisa seguir rigidamente o currículo da sala de aula regular, o que possibilita flexibilizar a abordagem de conteúdos de diferentes níveis de ensino, conforme os interesses dos estudantes.

Quadro 2 - Disciplinas e habilidades da BNCC (Brasil, 2017).

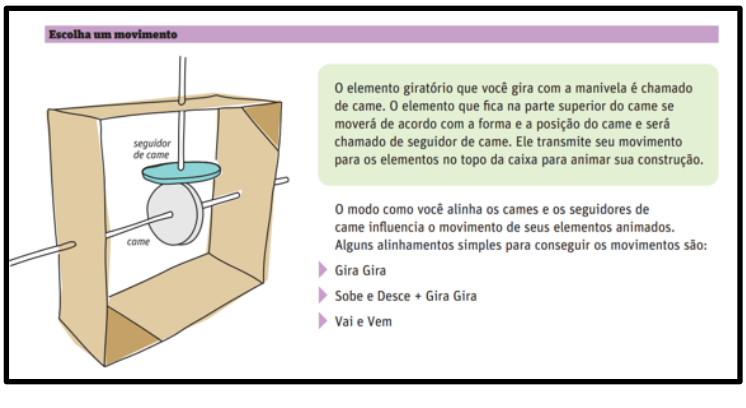
7º ano	Ciências da Natureza	(EF07CI01) Discutir a aplicação, ao longo da história, das máquinas simples e propor soluções e invenções para a realização de tarefas mecânicas cotidianas.
7º ano	Arte	(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.)

1º ano Médio	Matemática	(EM13MAT510) Investigar conjuntos de dados relativos ao comportamento de duas variáveis numéricas, usando ou não tecnologias da informação, e, quando apropriado, levar em conta a variação e utilizar uma reta para descrever a relação observada.

Fonte: Autoras, 2026.

Primeiro, foi dada aos estudantes uma explicação sobre os autômatos de papelão, que representam uma categoria de esculturas mecânicas construídas com materiais de baixo custo e caracterizadas por sua capacidade de narrar histórias por meio do movimento. O processo de construção desses autômatos oferece uma oportunidade didática para a exploração de máquinas simples, como cames, alavancas e elos. Essa abordagem prática facilita a compreensão de princípios mecânicos fundamentais de forma interativa e envolvente. A prototipagem de versões básicas desses autômatos serve como ponto de partida para o desenvolvimento de mecanismos mais complexos, permitindo ao criador animar suas concepções e ideias com movimentos dinâmicos. Em seguida, mostraram-se exemplos de autômatos, como o do filme “As invenções de Hugo Cabré”[1]. Em seguida, mostraram-se exemplos de diferentes tipos de engrenagens com diferentes tipos de cames (engrenagens sem dentes), como mostram as figuras 1 e 2.

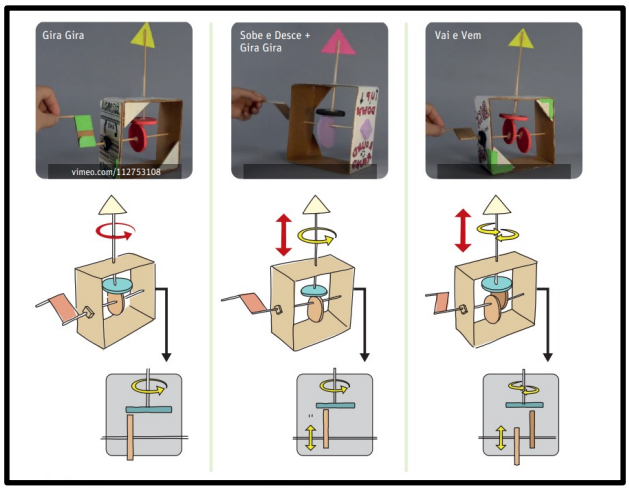
Figura 1 - Came.



Fonte: The Tinkering Studio; Exploratorium (2014).

1 https://www.youtube.com/watch?v=kNrsGLpTEjs

Figura 2 - Tipos de Cames.



Fonte: The Tinkering Studio; Exploratorium (2014).

Em seguida, foram disponibilizados diferentes tipos de materiais para que os estudantes desenvolvessem seus protótipos. Dentre os materiais estão: caixas de sapatos vazias, caixas de papelão, cola, cola de silicone, solda, linhas, papéis com diferentes texturas, barbantes, palitos de picolé, palitos de churrasco, entre outros. Os estudantes desenvolveram seus próprios autômatos (figura 3), cuja única característica em comum era que todos deveriam ter na parte superior (“escultura”) algo que identificasse Joinville, conhecida como a cidade dos Príncipes, das Flores, das Bicicletas, da Dança e a Manchester Catarinense. A figura 4 exibe autômatos concluídos.

Os estudantes, durante a construção do autômato, explicaram às professoras conceitos que não haviam sido apresentados a eles. Como exemplo, o conceito de elipse explicado por um estudante de 12 anos e por outro de 8 anos. Eles utilizaram a elipse para que seu autômato realizasse o movimento de subir e descer. Os estudantes também construíram outros autômatos que representam Joinville, como o campo de futebol do JEC[2],

2 Joinville Esporte Clube

cujos jogadores são impulsionados por um elástico para jogar a bola (sendo uma tampinha de refrigerante), bicicletas, príncipes, como mostra a figura 5. Os estudantes trouxeram demandas e conhecimentos próprios; por exemplo, uma equipe quis saber a origem do termo robô; por isso, uma estudante pesquisou sobre Asimov e apresentou à turma (figura 6).

Ao final da aula, os estudantes relatam no diário de bordo o que consideram importante, como mostra o exemplo na figura 7. O estudante tem 8 anos e esse exemplo evidencia que a experiência foi positiva. Apesar de ele ainda estar construindo a ortografia, percebe-se que ele utilizou palavras e expressões não usuais para crianças de sua idade, o que, segundo Brasil (2006), apresentou vasto vocabulário para a idade.

Figura 3 - Estudantes desenvolvendo seus autômatos.



Fonte: Autoras, 2026.

Figura 4 - Autômatos Joinvilenses.



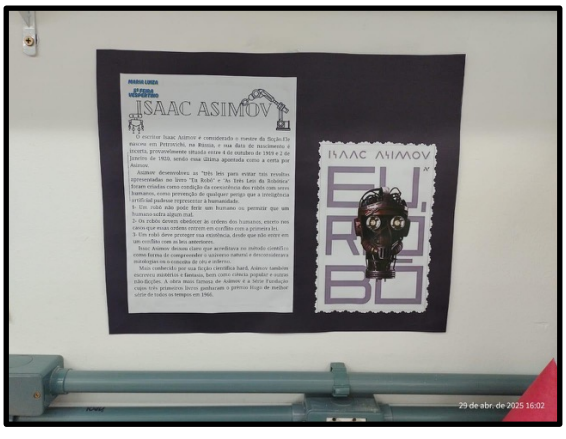
Fonte: Autoras, 2026.

Figura 5 - Autômatos Joinvilenses (cont.).



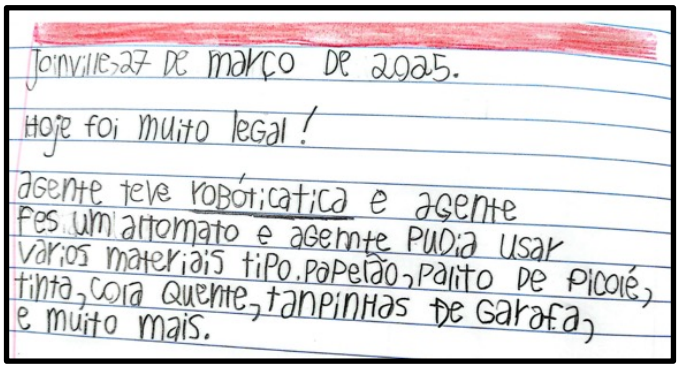
Fonte: Autoras, 2026.

Figura 6 - Pesquisa realizada por um estudante.



Fonte: Autoras, 2026.

Figura 7 - Registro no diário de bordo de um estudante.


Joinville, 27 de março de 2025.

Hoje foi muito legal!

Agente teve robóticatica e agente fes um automato e agemte pudia usar varios materiais tipo. papelão, palito de picolé, tinta, cola quente, tanpinhas de garafa, e muito mais.

Fonte: Autoras, 2026.

O desenvolvimento dessa metodologia para estudantes com AHSD relatou a primeira experiência desses estudantes com a robótica educacional. A atividade desenvolvida na oficina de robótica “Autômatos Joinvilenses” articulou conceitos de diferentes componentes curriculares, promovendo uma aprendizagem interdisciplinar que amplia as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes. No campo das Ciências da Natureza, a construção de autômatos permitiu a aplicação prática do conceito de máquinas simples (EF07CI01), ao explorar mecanismos como cames, alavancas e elos, contextualizando-os em tarefas

mecânicas do cotidiano. Essa abordagem concreta facilitou a compreensão dos princípios físicos envolvidos, tornando o aprendizado mais significativo e conectado à realidade dos estudantes.

Na área de Arte, os estudantes tiveram a oportunidade de experimentar diversas formas de expressão artística (EF69AR05), ao criar esculturas mecânicas que representam símbolos culturais de Joinville. A construção desses objetos não só estimulou a criatividade e a expressão individual, mas também favoreceu a valorização da identidade local, ao integrar elementos visuais e movimentos mecânicos que narram histórias e características da cidade. Esse aspecto reforça a importância da arte como linguagem múltipla, capaz de dialogar com outras áreas do conhecimento e potencializar o desenvolvimento integral do estudante.

Por fim, no âmbito da Matemática do Ensino Médio, o trabalho com autômatos possibilitou a investigação de conjuntos de dados e a compreensão da relação entre variáveis numéricas, conforme previsto no EM13MAT510. Ao discutirem e aplicarem conceitos geométricos, como a elipse, para animar os movimentos dos autômatos, os estudantes exercitaram o pensamento lógico e a modelagem matemática, habilidades essenciais para a resolução de problemas complexos. Essa atividade exemplifica como o uso de tecnologias e materiais concretos pode enriquecer a compreensão matemática e estimular o raciocínio crítico.

Além disso, a dinâmica da oficina evidenciou a importância de reconhecer e valorizar os conhecimentos prévios e as curiosidades dos estudantes com AHSD. Ao trazerem questionamentos próprios, como a origem do termo “robô”, e apresentarem pesquisas sobre Asimov, os alunos demonstraram autonomia intelectual e engajamento, características frequentemente associadas a esse perfil. O registro no diário de bordo, especialmente por estudantes em fase inicial de alfabetização, revela ainda um desenvolvimento linguístico avançado, confirmando a riqueza do vocabulário e a elaboração da expressão, conforme

apontado por Brasil (2006).

Esses resultados indicam que metodologias que integram robótica educacional, arte e ciências podem proporcionar experiências de aprendizagem ativas, significativas e inclusivas para estudantes com altas habilidades/superdotação. Ao combinar teoria e prática, essas atividades favorecem o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e criativo, contribuindo para uma educação que respeita a diversidade e potencializa o protagonismo estudantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresenta a experiência de robótica educacional aplicada a estudantes com indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação na oficina exploratória. Observou-se que, para a maioria dos estudantes, a construção de autômatos foi a primeira vivência prática em robótica. Durante a atividade, os estudantes demonstraram alto grau de motivação e concentração, especialmente aqueles que já possuíam afinidade pela área. Entre os 54 estudantes participantes, apenas um apresentou dificuldades relacionadas ao controle inibitório e à gestão da frustração. Além disso, evidenciaram compreensão dos conceitos matemáticos envolvidos, explicando verbalmente sua aplicação no desenvolvimento dos autômatos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Shara da Silva; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. Altas habilidades/ superdotação: algumas reflexões sobre a evolução desse conceito e os mitos e as crenças que o acompanham. Revista Cocar, Belém, PA, v. 19, n. 1, p. 1-18, 2023. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5924. Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação básica.

Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008. 19 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 31 maio 2025.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1992.

CARVALHO, Rodrigo da Silva et al. Uma proposta de Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática (STEAM) – o 'carrinho de luz'. Research, Society And Development, [S.L.], v. 9, n. 7, p. 1-20, 7 jun. 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4673.

D'ABREU, João Vilhete et al. Uma experiência de implementação de robótica e computação física no Brasil. In: SILVA, Rodrigo Barbosa e; BLIKSTEIN, Paulo (org.). Robótica Educacional: experiências inovadoras na educação brasileira. Porto Alegre, RS: Penso, 2020. p. 46-64.

DOROTEA, Nuno; PIEDADE, João; PEDRO, Ana. Mapping K-12 Computer Science Teacher's Interest, Self-Confidence, and Knowledge about the Use of Educational Robotics to Teach. Education Sciences, [S.L.], v. 11, n. 8, p. 1-15, 18 ago. 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.3390/educsci11080443.

DURKHEIM, Emile. Educação e Sociologia. 5. ed. São Paulo, SP: Edições Melhoramentos, 2014. Tradução Lourenço Filho.

EGGERT, Katia Monica Verdim; MACENO, Nicole Glock. Educação steam e a sustentabilidade no ensino fundamental. In: MACENO, Nicole Glock (org.). Práticas e processos formativos na educação em ciências. Cachoeirinha: Fi, 2024. p. 125-150. Disponível em: https://www.editorafi.org/ebook/b55-praticas-processos-formativos-educacao-ciencias. Acesso em: 31 jul. 2024.

EGGERT, Katia Monica Verdim. Significados e atividades para a Educação STEAM no Ensino Fundamental. 2024. 183 f. Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville, 2024. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/

public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15474250. Acesso em: 27 abr. 2025.

FERNANDEZ, Cassia et al. Um modelo de oficinas de IoT para estudantes do Ensino Médio. In: SILVA, Rodrigo Barbosa e; BLIKSTEIN, Paulo (org.). Robótica Educacional: experiências inovadoras na educação brasileira. Porto Alegre, RS: Penso, 2020. p. 211-227. (Tecnologia e inovação na educação brasileira).

FERREIRA, Fernando Paula; LIMA, Danielli Araújo. The use of educational robotics in the development of students' computational thinking and cognitive skills: a systematic literature review. Renote, [S.L.], v. 21, n. 1, p. 363-372, 31 jul. 2023. DOI: http://dx.doi.org/10.22456/1679-1916.134378.

FIORIO, Rosaine et al. Uma experiência prática da inserção da robótica e seus benefícios como ferramenta educativa em escolas públicas. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, [S.L.], v. 1. Anais Sociedade Brasileira de Computação, 2014, p. 1223-1232. DOI: http://dx.doi.org/10.5753/cbie.sbie.2014.1223.

GAROFALO, Débora. Pequenos Inventores: invenções que mudam o mundo, artefatos mão na massa. Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2024. 48 p. (Universo Maker). Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

BRASIL. Ministério da Educação. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília, DF: MEC, 2006. (Série Saberes e Práticas da Inclusão). Disponível em: https://gedh-uerj.pro.br/documentos/saberes-e-praticas-da-inclusao-desenvolvendo-competencias-para-o-atendimento-as-necessidades-educacionais-especiais-de-alunos-com-altas-habilidades-superdotacao/. Acesso em: 08 jun. 2025.

JOINVILLE (SC). Secretaria de Educação. Caderno de altas habilidades ou superdotação: guia de atendimento e processo de identificação. Joinville, SC: Secretaria de Educação, 2024. 45 p.

MARQUES, Daniriwlw Maria Calazans; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Altas Habilidades / Superdotação: a intervenção educacional na precocidade a partir da teoria

das inteligências múltiplas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. 288 p.

THE TINKERING STUDIO; EXPLORATORIUM. Autômatos de papelão. 2014. Disponível em: https://www.exploratorium.edu/sites/default/files/files/automatos_de_papelao_pt.pdf. Acesso em: 8 jun. 2025.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Paris, França: Unesco, 1994. 17 p. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 08 maio 2025.

VIRGOLIM, Angela. As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e afetivas. Educar em Revista, [S.L.], v. 37, n. 1, p. 1-20, 2021. Semestral. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.81543.

VIRGOLIM, Angela M. R. Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2007. 70 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf. Acesso em: 1 jun. 2025.

ZILLI, Silvana do Rocio. A Robótica Educacional no Ensino Fundamental: Perspectivas e Prática. 2004. 89 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/86930. Acesso em: 23 mar. 2025.



CAPÍTULO 4

AUTISMO, ENSINO DE HISTÓRIA E INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DE HISTÓRIA?

AUTISMO, ENSINO DE HISTÓRIA E INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DE HISTÓRIA?

Wellington de Jesus Pinheiro

Bruna Alves Lopes

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo analisar a percepção dos professores de História acerca da inclusão de estudantes diagnosticados com autismo na sala de aula de História. Para a obtenção dos dados para a pesquisa, o estudo contou com a aplicação de questionário, elaborado via Google Forms, 20 questões (abertas e discursivas e questões fechadas, de múltipla escolha). O compartilhamento do material ocorreu via redes sociais como Whatsapp, Instagram e Facebook privilegiando a circulação entre os grupos de professores de História/Historiadores e contou com a participação de professores dos seguintes Estados: Paraná, Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Rondônia, Rio Grande do Norte, Bahia e Mato Grosso. Por meio das 61 respostas ao questionário, pudemos refletir sobre questões como os impactos da ausência de uma formação inicial e continuada que aborde o tema da deficiência, a importância da qualificação de professores regentes e profissionais de apoio para trabalharem junto aos estudantes autistas, assim como a relevância de pensar a inclusão como algo que deve envolver toda a comunidade escolar e não apenas o professor

Palavras-chave: Ensino de História; Professores de História; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Ao nos aproximarmos do final da segunda década do século XXI, observamos que o termo autismo tornou-se conhecido para um número significativo de pessoas, em especial no Brasil. Representações midiáticas em séries e filmes, episódios em programas de televisão e podcast sobre o assunto, campanhas de conscientização e o ativismo (primeiro de familiares, posteriormente dos próprios autistas), em inúmeros espaços (em especial nas redes sociais) colaboraram para transformar “o autismo, um transtorno que mal chegava a ser reconhecido, no diagnóstico mais falado e mais controverso de nosso tempo” (Donvan, Zucker, 2017, p. 13).

Desde a primeira descrição, elaborada em 1943 pelo psiquiatra Leo Kanner no artigo “Autistic Disturbances of Affective Contact”, à definição apresentada pelo DSM-V-TR (Manual Estatístico e Diagnóstico de Transtornos Mentais) (APA, 2000) mudanças significativas na nomenclatura e na definição do autismo ocorreram, demonstrando tantos os avanços científicos dos estudos da área, assim como, a forma como a condição é percebida pelos especialistas. Atualmente consideramos o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social, e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Paralelamente ao avanço em termos de conhecimentos acerca da condição, as reivindicações de familiares, desde a década de 1980, colaboraram para ampliar a cidadania de pessoas diagnosticadas com autismo no Brasil, em especial no campo da educação (Lopes, 2019). O efeito prático de tais ações é observado na ascensão do número de matrículas de estudantes autistas. Conforme visto no Censo Escolar de 2023 houve a matrícula de 1.771.430 alunos na educação especial. Destes, estudantes diagnosticados com TEA correspondem a 35,9% dos casos sendo o segundo maior grupo atendido, ficando

atrás apenas dos estudantes com deficiência intelectual. (INEP, 2024). A pesquisa em questão também destacou que o percentual de estudantes incluídos nas classes comuns cresceu, passando de 94,2% em 2022 para 95% em 2023.

Tendo em vista que, cada vez mais, as aulas de História no ambiente escolar são marcadas pela diversidade, e a deficiência deve ser entendida enquanto parte integrante da mesma, o presente artigo tem como proposta abordar a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) considerando a perspectiva dos professores de História atuantes na rede pública e privada de ensino sobre a questão. O caminho metodológico utilizado foi a utilização de questionário, disponibilizado de forma online e a análise do conteúdo (Bardin, 2011) para a análise das fontes. A fundamentação teórica do trabalho está pautada em Diniz (2007), Gardou (2011) Connor e Valle (2014) para discutir deficiência e direito à educação; Di Marco (2020) para conceituarmos capacitismo; Bittencourt (2018), Caimi (2015) para a discussão sobre ensino de História.

INCLUSÃO ESCOLAR E O ENSINO DE HISTÓRIA

Jan Valle e David Connor (2014) defendem que a educação é um dos princípios fundamentais da democracia, o que faz da escola uma instituição central nos debates políticos, uma vez que a mesma pode tanto naturalizar as desigualdades socialmente impostas, quanto questioná-las. Não por acaso, ao longo das décadas, grupos inicialmente excluídos das instituições regulares de ensino tornaram o acesso à educação como uma das suas pautas de luta por justiça e cidadania. Entre os quais, incluímos as pessoas com deficiência, que em nosso país começou no final da década de 1970, contexto em que várias minorias sociais se organizaram politicamente para reivindicarem seus direitos (mulheres, negros, indígenas, grupos atualmente chamados de LGBTQIAPN+, entre outros) (Amorim, Rafante, Caiado, 2019).

O acesso à educação por parte das pessoas com deficiência foi, desde o início, uma bandeira central tanto das associações dedicadas a deficiências específicas, como dos Movimentos Sociais das Pessoas com Deficiência e dos encontros acima mencionados. Sobre a questão, vale destacar que não havia consenso uma vez que “de um lado, as entidades de deficientes, que reivindicavam a educação das pessoas com deficiência no ensino regular e, de outro, as entidades para deficientes, que defendiam a educação em instituições especializadas.” (Amorim, Rafante, Caiado, 2019, p.17). Esse debate continuou na Assembleia Nacional Constituinte (ANC) 1987/1988 e na Constituição Federal de 1988.

Ao reconhecer a educação enquanto um direito subjetivo de todos, a Constituição de 1988 tornou obrigatório o direito à matrícula de estudantes com deficiência, mas definiu que o atendimento especializado ocorreria preferencialmente na rede regular, além de validar por meio o artigo 213 repasse de verbas públicas para as instituições filantrópicas. (Brasil, 1988). O preferencialmente do texto legal, articulado com o repasse de verbas públicas para as instituições filantrópicas, abriu margem para que muitos estudantes com deficiência fossem, na prática, compulsoriamente excluídos das escolas regulares.

Amorim, Rafante, Caiado (2019) defendem que a atuação do movimento das pessoas com deficiência foi fundamental para que na década de 1990 houvesse uma ampliação do debate educacional gerando o fim da exclusividade das instituições especializadas fundamentando as discussões sobre educação inclusiva tal qual abordamos atualmente.

Os avanços em políticas públicas educacionais inclusivas reconfiguram a instituição escolar no Brasil fazendo com que um público que até pouco tempo atrás tinha suas matrículas negadas ─ por não serem considerados aptos para o aprendizado, ou simplesmente viam suas especificidades e demandas ignoradas em prol de um ensino homogeneizante e unificador ─ agora tenham assegurado o direito ao acesso, permanência, participação e aprendizagem reconhecidos legalmente conforme descrito pela Lei nº 13.146/ 2015 (Brasil, 2015).

Considerando os apontamentos até aqui realizados, vale frisar que educação inclusiva não é uma política estática e que as leis são reformuladas a partir do surgimento de novas demandas sociais que servem para responder às contradições entre o ideal de inclusão e as condições reais das escolas brasileiras.

A exemplo desta afirmação, podemos mencionar o Decreto nº 2.686 de 20 de outubro de 2025, que regulamenta a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, com a finalidade de garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista e com Altas Habilidades ou Superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, (Brasil, 2025) e que em seu artigo terceiro, estabelece como princípios:

> I - o reconhecimento da educação como direito universal, público e subjetivo de todos os cidadãos;
> II - a garantia de igualdade de oportunidades e condições para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes que são o público da educação especial;
> III - a promoção da equidade;
> IV - a diversidade humana como valor a ser reconhecido e promovido pela educação;
> V - o combate, no contexto educacional, ao capacitismo e à discriminação em todas as suas formas;
> VI - a garantia de acessibilidade e o incentivo ao desenvolvimento de tecnologias que assegurem o direito à educação ao público da educação especial; e
> VII - a consolidação do trabalho intersetorial como estratégia para a atenção integral ao público da educação especial (Brasil, 2025).

As mudanças legais estabelecidas nas últimas décadas no campo educacional afetam diretamente a sala de aula e, em especial, os professores de História e os compromissos éticos inerentes ao nosso ofício. Bittencourt (2018) destaca a histórica relação entre o ensino de história e a formação para a cidadania sendo um dos compromissos éticos e políticos de nossa disciplina proporcionar aos estudantes ferramentas que os possibilitem agir de forma

crítica e com valores democráticos diante das demandas do cotidiano.

Os debates acerca do capacitismo tornam-se fundamentais para pensarmos o ensino de História, uma vez que sendo o capacitismo um processo de coisificação, desumanização e desconsideração das potências e habilidades daqueles considerados fora dos padrões corponormativos (Camargo, Pereira, Borges e Mello, 2025), não há como haver justiça social e democracia plena em sociedades marcadas por tais valores.

Em “Compromissos Éticos da Docência em História”, documento elaborado pela Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH) é afirmado que “a educação é vital para a democracia e a democracia é vital para a educação” (Associação Brasileira de Ensino de História, 2022, p. 27). Sobre a relação inclusão e ensino de História o documento enfatiza a defesa da área com a educação especial na perspectiva inclusiva:

> Defendemos a necessidade de estabelecer políticas e práticas em educação especial e a ética da inclusão escolar nos espaços da Educação Básica e Ensino Superior. A modalidade de Educação Especial precisa ser pensada e discutida para além de mera inserção formal de estudantes em determinada instituição (Associação Brasileira de Ensino de História, 2022, p. 28).

Compartilhamos as palavras de Santos (2021, p. 16) ao afirmar que “as aulas de História precisam entrar no mundo inclusivo, não apenas por uma questão legal, mas para construirmos, de fato, um modelo de cidadania que abarque a todos.”. Compartilhando um posicionamento semelhante, Pinheiro (2024) afirma que é preciso “aleijar” a História e o ensino de História visando não apenas atender os direitos de aprendizagem de tais estudantes, mas para também reconhecê-los como sujeitos no presente e no passado.

CAMINHO METODOLÓGICO

A presente pesquisa contou com a utilização de um formulário, produzido via Google Formulários, como instrumento de coleta de dados. Consideramos os apontamentos de Janine Mota (2019, p.373) segundo a qual os questionários são instrumentos pertinentes para a elaboração de dados para investigações pois uma opção viável há "[...] possibilidade de acesso em qualquer local e horário; agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois quando respondido as respostas aparecem imediatamente; facilidade de uso, entre outros benefícios". Em síntese, "o Google Forms pode ser muito útil em diversas atividades acadêmicas, nesse caso em especial para a coleta e análise de dados estatísticos, facilitando o processo de pesquisa" (Mota, 2019, p. 373).

Outro fator importante para a escolha desta ferramenta está relacionado ao fato de garantir o anonimato dos participantes, o que influencia consideravelmente nos relatos, e pode alcançar um maior número de professores de diferentes regiões se comparado à realização de entrevistas.

O instrumento contou com 20 questões (abertas e discursivas e questões fechadas, de múltipla escolha) e foi compartilhado por meio de redes sociais como Whatsapp, Instagram e Facebook privilegiando a circulação entre os grupos de professores de História/ Historiadores, uma vez que eram o foco da pesquisa. O questionário ficou aberto para respostas entre os dias 10/06/2024 e 04/07/2024 e contou com a participação de professores dos seguintes Estados: Paraná, Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Rondônia, Rio Grande do Norte, Bahia e Mato Grosso.

A partir das 61 respostas obtidas, refletimos sobre a percepção dos professores acerca da inclusão de tais estudantes no ambiente escolar, formação, além do papel dos profissionais de apoio. Para a análise do material coletado adotou-se a Análise de

Conteúdo, metodologia concebida e desenvolvida por Laurence Bardin (2011) que pode ser compreendida como um método de investigação de discursos a partir do cálculo de frequência de palavras, conceitos ou personagens e da compreensão dos sentidos contidos nessas menções, oscilando entre a objetividade do texto e a subjetividade de interpretação do pesquisador.

Importante destacar de antemão que, apesar da extensão do questionário do ponto de vista do número de questões, os participantes da pesquisa responderam-o quase que na íntegra, o que é um indício de que a temática em questão é um assunto caro aos professores de História e que há uma demanda por escuta e auxílio.

DOS RESULTADOS

O aluno autista e o professor

Iniciamos a análise compartilhando dados referentes ao ano da formação dos docentes participantes da pesquisa. Tais informações são importantes pois, apesar de todos serem professores, a experiência profissional e os sentidos a ela atribuídos pode haver diferença entre um professor iniciante (ainda em processo de adaptação com relação à cultura escolar e em desenvolvimento de suas habilidades/identidade enquanto professor) e um docente no processo final da carreira e que busca articular seus saberes com as demandas das novas gerações.

Quadro 1 – Ano de formação dos professores.

Ano de Formação	Quantidade de Professores
Entre 1980-1990	4 (6,6%)
Entre 1990-2000	6 (9,8%)
Entre 2000-2010	31 (50,8%)

Entre 2010-2020	16 (26,2%)
Entre 2020-2024	4 (6,6%)

Fonte: produzido pelo autor a partir da análise do formulário.

Ao olharmos para o período em que os professores de História concluíram suas graduações, observamos que um grupo significativo formou-se no contexto de construção das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Citamos como exemplo: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) que apresentou a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino; a Resolução CNE/CEB nº 2 do ano de 2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008.

A primeira questão importante a se destacar das respostas obtidas pelo questionário está no fato de que, apesar do debate acontecer no âmbito legal, ele não se materializou em reflexões e orientações para os futuros docentes. Apenas 9,8% dos participantes da pesquisa responderam que aprenderam sobre o autismo durante suas formações. Mencionamos o seguinte relato:

> Não. Não tive nenhuma formação durante as minhas graduações em História ou em Pedagogia. Se eu mesmo não tivesse sido diagnosticado como dentro do espectro e pesquisado por mim mesmo para me entender, também não teria entendido melhor esses alunos (Professor/Resposta: 52, Pergunta: 12).

O relato acima é exemplificativo do quanto as instituições de ensino, em especial as licenciaturas, estão imersas na cultura geral que, no caso em questão, simplesmente ignorava a existência de pessoas com deficiência. Embora a situação esteja mudando, “o atual movimento de inclusão desafia nossa cultura a reconhecer e abordar as injustiças

sociais do ableísmo.” (Valle, Connor, 2014, p.78) é inegável que a invisibilidade da discussão nos cursos de formação de professores, e em particular na formação em História, geram impactos significativos na vida dos docentes e discentes.

Sobre a questão, são pertinentes as palavras de Di Marco. Ainda que seu relato não seja a de um estudante autista, mas de uma pessoa com deficiência física, a ridicularização de suas características, demandas e de tudo aquilo que marca uma diferença interpretada enquanto desvio das normas referentes a que corpos devem ocupar a instituição escolar, seu relato exemplifica a marginalização e desafios que estudantes com deficiência vivenciam na instituição escolar:

> Foi me tirado o direito à memória e ao reconhecimento, meu corpo, meus gestos e meu andar se tornavam naquele lugar um símbolo de risada. As únicas memórias que acumulei sobre minha imagem foram de comicidade, como se meu corpo estivesse ali a disposição para servir de gargalhadas, Tenho uma memória muito forte de quando estava na segunda série, em um belo dia, fazia frio e eu usava touca na cabeça, pois bem, na hora do recreio as crianças a puxavam da minha cabeça e ficavam se tocando de um lado para outro, rindo enquanto me viam correr mancando para alcançar a touca (Di Marco, 2020, p. 23).

Ignorar a deficiência enquanto elemento que integra as experiências e vivências dos sujeitos nas diversas esferas sociais (família, escola, trabalho etc.) tal qual acontece com as demais categorias da diferença (classe, gênero, raça/etnia, sexualidade) são uma forma de abrir brechas para violação de direitos humanos, em especial o direito à dignidade.

Se a ausência de debates acerca da deficiência (seja enquanto categoria que demarca diferença, seja enquanto demandas específicas de aprendizagem) impacta negativamente a vivência dos estudantes, essa lacuna também marca a trajetória docente, principalmente daqueles que buscam desempenhar um trabalho pedagógico significativo para seus alunos.

Em nossa pesquisa, ao serem questionados sobre o primeiro contato com estudantes autistas, a maioria dos professores utilizou termos como ‘assustador’, ‘desafiador’, ‘conflituoso’, ‘difícil’ e ‘apreensivo’. Relatou-se, também, a dificuldade em ‘saber como lidar’ e a preocupação em ‘atender às necessidades dos alunos’.

Para analisarmos essas percepções é importante entendermos o capacitismo enquanto uma estrutura que não apenas desumaniza as pessoas com deficiência, mas que também as segrega do convívio com as demais, além de classificá-las como anormais, inferiores e incapazes. (Camargo, Pereira, Borges e Mello, 2025; Di Marco, 2020; Valle, Connor, 2014). Nas palavras de Valle e Connor (2014, p.45), “as deficiências ainda continuam sendo um depósito de imagens e associações ruins, um conceito que as pessoas continuam a desvalorizar e a menosprezar”.

Gardou (2011, 2015, 2018), em diferentes trabalhos, argumenta que a deficiência é um dos elementos que demonstram nossa dificuldade, enquanto coletivo, em nos relacionarmos com as diferenças; além de destacar o fato de que somos frágeis e singulares necessitando, portanto, da presença do outro. Nesse sentido, uma sociedade inclusiva deve ser uma sociedade aberta para o universal o que, no caso da presença da deficiência, significa desmistificá-la enquanto motivo de vergonha, constrangimento ou exclusão.

Embora o primeiro contato entre os docentes e estudantes autistas possa ser marcado pelo estranhamento, principalmente diante das adaptações necessárias em relação às práticas pedagógicas, esse encontro é imperativo. Em primeiro lugar pela dimensão ética e jurídica resultado das lutas históricas desses grupos pelo direito ao convívio social e à educação. Nas palavras de Gardou (2018, p.54): “Não é suficiente para os humanos nascer fisicamente e viver, longe disso. Eles têm de conseguir existir com, apesar de e entre outros. Esse desejo original é destinado a permanecer em parte insatisfeito. Cuidados por todos, eles podem morrer por não existirem para ninguém.”

Em outras palavras, viver significa muito mais que uma necessidade biológica, ela é também uma questão social. Essa proximidade, garantida em parte pelos avanços legais, permite duas conquistas fundamentais: a primeira é o reconhecimento de que a vulnerabilidade e a interdependência são elementos essenciais da nossa humanidade (Gardou, 2018); a segunda é o fornecimento de subsídios para o rompimento com estereótipos de incapacidade.

Vale ressaltar que nossos sistemas de crenças impactam diretamente nossas ações, sejam elas profissionais ou pessoais (Valle; Connor, 2014). Nesse sentido, a crença de que estudantes com deficiência são incapazes de aprender pode resultar em práticas pedagógicas que não priorizam desenvolvimento de suas habilidades desses estudantes por não considerá-los aptos para a aprendizagem. Em contrapartida, a presença desse grupo (seja na condição de aluno ou professor) pode colocar em questão nossas perspectivas sobre o que significa ensinar história e como ensinar.

Contudo, é fundamental evitarmos romantizações: a ausência de debates sobre a inclusão de alunos autistas na formação docente pode gerar sofrimentos para os futuros profissionais. Um dos professores participantes afirmou que seu primeiro contato com um estudante autista foi “Assustador, não dormi a noite toda pensando nele” (Professor/ Resposta: 01, Pergunta:12). Nesse mesmo sentido, outro profissional disse: “Foi complicado, não sabia como adaptar o conteúdo para que ele compreendesse, mas cada caso é único. Tenho vários alunos autistas.” (Professor/Resposta: 32, Pergunta:12). Ainda obtivemos como resposta: “Tive muito receio de aproximar-me dele por não ter conhecimento sobre TEA naquele momento. Não tive disciplinas que abordassem o tema durante minha graduação em História.” (Professor/Resposta: 35, Pergunta:12).

As respostas acima mencionadas, ao lado das demais coletadas no decorrer da pesquisa nos fazem compartilhar o posicionamento de Brites e Brites (2019, p.142 grifos no original) “muitos professores têm medo de encarar e interagir com autistas, e grande parte

dessa hesitação é resultado da falta de conhecimento e de experiência acerca do “como fazer.”

Com base na análise das respostas dos docentes e embasados em Brites e Brites (2019) defendemos que a formação docente (inicial ou continuada) precisa caminhar para além da defesa da inclusão, de definições conceituais e do debate jurídico que envolve o tema. É importante que os professores tenham acesso a descrições de metodologias e estratégias que os possam inspirar durante a realização de seu trabalho na sala de aula de História. Do contrário, continuaremos vivenciando as seguintes situações: “Dificuldade em compreender e realizar atividades pois o meu conhecimento se limita a compreender os sintomas, mas não tinha ideia de como trabalhar com ele”. (Professor/Resposta: 38, Pergunta:12).

Brites e Brites (2019, p.137, grifos no original) articulam a capacitação dos professores com o direito de aprendizagem dos estudantes autistas. Em suas palavras:

> [...] deve-se também promover a atualização e capacitação dos agentes adultos responsáveis pelas mais diferentes práticas que conduzem ações dentro desse sistema, para que não somente a oportunidade de igualdade ocorra, mas também a chance de, sendo diferente, conseguir aprender no seu ritmo e assimilar as propostas pedagógicas e os conteúdos.

Ainda sobre a importância da capacitação prévia, achamos significativo o seguinte relato:

> Trabalhei em uma escola montessoriana como orientadora educacional e atendi muitos estudantes com TEA. Isso me preparou para posteriormente, ao voltar a lecionar história para ensino fundamental e médio, eu pudesse atender adequadamente meus alunos dentro do espectro. Atualmente, na rede pública, tenho aproximadamente 320 estudantes, dos quais ao menos 8 são autistas. Mas retomando meu primeiro contato, eu pude me preparar previamente através de formações pedagógicas fornecidas pela instituição. Há desafios para quem

> não teve formação específica em educação especial, mas também tive contato com essa temática durante o mestrado em educação e ao lecionar no ensino superior em turmas de pedagogia. O fato de ter trabalhado com orientação me possibilitou apurar a observação para escolher abordagens adequadas para cada estudante, criando vínculos de confiança ou de interesse ou pelo menos compreendendo a forma de comunicação cabível a cada caso. Hoje sinto que consigo integrar com mais facilidade os estudantes diagnosticados com TEA às minhas aulas.

As questões até aqui apresentadas nos fazem afirmar que a temática da inclusão amplia o debate acerca do que significa ser um bom professor, em especial um bom professor de História. Na perspectiva de Caimi (2015, p. 112):

> Para ensinar História não basta, por suposto, possuir conhecimentos históricos, ter alguma formação pedagógica ou conhecer algo de psicologia da aprendizagem. Tenho utilizado essa frase de efeito para chamar a atenção de meus interlocutores da necessidade de superar visões reducionistas que defendem a supremacia do domínio do conhecimento histórico na tarefa docente ou que indicam a suficiência dos saberes pedagógicos em detrimento do saber disciplinar, ou ainda que valorizam prioritariamente o polo discente, posição traduzida na retórica de que é preciso “conhecer a (e partir da) realidade do aluno.

Brites e Brites (2019) ao falar sobre quais as características de um bom professor para autistas, descreve as seguintes características: 1) compreende que pode aprender com os alunos autistas; 2) busca o aperfeiçoamento profissional; 3) ouve os pais/família; 4) entende que precisará trabalhar em equipe, uma vez que a inclusão depende exclusivamente de si; 5) estará atento às questões envolvendo bullying estando pronto para evitar e mediar os conflitos.

Observamos nos relatos coletados que, ao contrário de um senso comum, que muitas vezes atribui ao professor a não efetivação da inclusão escolar, os participantes da pesquisa demonstram interesse em serem bons professores na vida estudantil de seus

alunos. Além disso, o interesse pela temática do autismo não raro ultrapassa a questão profissional:

> Primeiramente eu tenho minha irmã caçula que é autista. Em sala de aula o primeiro aluno autista que recebemos com diagnóstico foi em 2010. Na época não tínhamos nenhuma formação e foi um Deus nos acuda. Mas a partir daí a secretaria de educação passou a fornecer formação e incentivar também a fazer cursos na área de inclusão. Hj tenho duas especializações nessa área.

Grandin (2016) aborda a importância de olhar "para além do rótulo", ou seja, perceber que para além do diagnóstico de autismo há um ser humano com limitações, mas também com potencialidades e capacidades distintas de ver o mundo. Nesse sentido, ser um bom professor de história significa também reconhecer que além das diferenças enquanto classe, gênero, raça/etnia, entre outras, há diferentes tipos de mentes (Grandin, 2016), portanto variadas formas de aprendizado e os professores de história precisam atentar-se para esse fato no momento de prepararem suas aulas. Embora não seja uma regra geral, Grandin (2016) argumenta, por exemplo, que enquanto o cérebro considerado típico tende a processar as informações de forma sequencial e verbal, o cérebro autista tende a ser mais visual, além de focar em padrões, memorização de dados e atribuir atenção a detalhes que os demais ignoram. Ainda que não seja uma norma para todos os diagnosticados com autismo, a grande questão que não pode mais ser ignorada nas aulas de história, nem na formação de professores é: pessoas diferentes aprendem de forma distinta.

Nesse ponto é pertinente adentrarmos em outra questão: se o capacitismo além de afastar estudantes autistas em sala de aula ou, quando na escola, visualizá-los sob o estigma da incapacidade para o aprendizado, não raro ele pode agir a partir de outra chave: ignorar as demandas específicas.

De acordo com as respostas ao questionário, o trabalho junto aos estudantes dentro do espectro autista era considerado "tranquilo" quando aparentemente tais estudantes

não demandam apoios significativos. Passabilidade, de acordo com Di Marco (2020) é um conceito utilizado primeiramente pelo movimento trans e que, posteriormente, foi apropriado por pessoas com deficiência para exemplificar processos em que este grupo não aparentam ser pessoas com deficiência. O resultado disso, não raro, é a violação de direitos e da singularidade dos indivíduos uma vez que ocorre concomitantemente à processos de invisibilidade de suas dificuldades e culpabilização por não atingirem os resultados “esperados” do jeito “esperado”.

No caso específico do autismo, a passabilidade pode ser um mecanismo para negar o acesso à direitos como a presença de profissionais de apoio, aulas e materiais adaptados. O termo ‘espectro’ no conceito de autismo não significa que há sujeitos mais autistas que outros, mas sim que a condição se manifesta de forma distinta em cada sujeito, demandando suportes diferenciados com base em suas especificidades. Isso significa, por exemplo, que numa sala pode haver estudantes autistas que não tenham dificuldades acadêmicas, por exemplo, mas que precisam de apoio devido à questões sociais.

Assim como Di Marco (2020) e Jéssica Camillozzi (2024) disserta acerca das suas experiências enquanto estudante autista, destacando a forma como a falta de suporte e de adaptações no ambiente escolar dificultam seu processo de aprendizagem, tendo passado por 8 escolas, sendo 4 só no ensino médio. Entre “dor e prazer”, a autora reafirma os diversos traumas vivenciados no ambiente escolar, e aponta a falta de diagnóstico como agravante da desigualdade experimentada ao longo dos anos.

Camillozzi sempre se enxergou como “diferente”, na maioria das vezes, também não sabia lidar com a sua diferença, tinha crises de choro e precisava se ausentar da sala de aula, numa tentativa de autorregulação, mais um motivo para incompreensão por parte dos colegas e professores, tendo direitos como a execução de um plano terapêutico e educacional individualizado negados. Tais traumas a fizeram pensar que não gostava de estudar, por não aprender da maneira “convencional”, por não ter o mesmo ritmo e interesses sobre

determinados temas, relata sobre o professor de matemática, sobre as aulas de história etc. “Por muito tempo, devido aos traumas escolares, achei que não gostava de estudar. Hoje sei que não sabia estudar e que não gostava da doutrinação escolar. Estudar vai muito além de metodologias gerais e não inclusivas.” (Camillozzi, 2026, p.16)

A escola é um espaço importante na facilitação da construção dos sujeitos e suas identidades no coletivo, porém, para que o coletivo seja dinâmico, os indivíduos devem ser considerados, um a um, com suas particularidades, ser um bom professor é pensar não somente a partir de questões estruturais, visto que a educação inclusiva só ocorre quando a maneira como os professores pensam sobre a diversidade é transformada e orientada através da prática e da reflexão inclusiva

A inclusão institucional

Brites e Brites (2019, p.136) definem inclusão da seguinte forma: “todas as pessoas devem ter acesso, de modo igualitário, a um determinado grupo, sistema, espaço ou processo de capacitação e de aprendizagem”.

Neste ponto, a escola, enquanto espaço democrático de compartilhamento de saberes, deve exercer seu papel como formadora para a cidadania, servindo como extensão das legislações, assegurando os direitos básicos de todos os estudantes, é através dela, e talvez somente dela, que estudantes com ou sem deficiência vão aprender a se reconhecer em seus semelhantes e a respeitar a singularidade e a diversidade humana.

A escola foi apontada por 44 dos 61 dos professores como parcialmente inclusiva, 8 consideraram a sua escola totalmente inclusiva e 9 consideram sua escola como nada inclusiva. Ser uma escola parcialmente inclusiva, significa que os espaços de convivência e acessibilidade, mesmo que com a intenção de incluir, não cumprem seu papel de maneira eficaz. A inclusão, portanto, acontece de maneira incompleta, pois não se trata apenas de

modificações do espaço físico, trata-se de modificações no ambiente cultural escolar, onde a inclusão deve ser pauta constante (Pinheiro, 2024).

Não por acaso professores que tiveram contato com o assunto em suas formações iniciais, tiveram formações focada no atendimento escolar à estudantes autistas, e que atuam/atuaram em instituições de ensino em que a equipe pedagógica e/ou familiares dos estudantes ofereceram suporte para os professores, usaram uma linguagem qualitativa para descrever esse contato inicial. Destacamos os seguintes relatos: “A presença de alunos autistas se iniciou com as formações continuadas, de maneira que nossas atividades já foram direcionadas”. (Professor/Resposta: 20, Pergunta:12). Já nas palavras do professor “39”: “Foi especial, ele era muito querido. Sempre tinha o responsável para levar e trazer, graças a Deus tinha uma família interessada nele” (Professor/Resposta: 39, Pergunta:12).

Outros agentes de fundamental importância no processo formativo de estudantes autistas em sala de aula, são os tutores/profissionais de apoio, e o que percebemos ao longo das respostas é que, ao mesmo tempo em que os professores consideram a presença dos tutores e acompanhantes como primordial, essa percepção aponta para uma defasagem no preparo e formação desses profissionais, que muitas vezes não sabem como lidar com seus tutorados, fazem todo o trabalho pelos alunos ou apenas “cuidam” dos estudantes autistas, sem exercer um apoio ou suporte que resulte numa aprendizagem significativa. Vale destacar que apesar de o maior número de participantes ser do Paraná, essa limitação com relação a qualificação de tutores e acompanhantes não se resume somente ao Estado.

> As acompanhantes com formação em Pedagogia e que já possuem ou se interessam pela área de educação inclusiva e psicopedagogia, fazem um trabalho legal, se esforçando para que haja aprendizado pelo aluno. Utilizam materiais lúdicos e buscam compreender o hiperfoco do aluno e suas dificuldades. As que não tinham formação apenas cuidavam dele e faziam com que ele copiasse a matéria de forma adaptada (Professor/Resposta: 1, Pergunta: 11).
> Fundamental. Me sinto incompetente por não “dar” conta dos 35 estudantes da sala e do estudante autista. Com a professora de apoio,

> esses estudantes conseguem compreender e realizar atividades com a atenção necessária para a sua aprendizagem (Professor/Resposta: 11, Pergunta: 11).
> Eu não sei se entendi bem a pergunta, mas se estiver se referindo a pessoas da família ou contratadas pela família para acompanhar o aluno eu não tenho uma boa percepção dessa prática. Acredito que é fundamental um acompanhante com formação pedagógica ou pelo menos um estagiário da área da educação. Mas de preferência uma pessoa com alguma formação sobre o TEA (Professor/Resposta: 36, Pergunta: 11).
> Não possuem metodologias pedagógicas, o papel fica restrito a acompanhar (Professor/Resposta: 34, Pergunta: 11).
> Acho ótimo. Mas às vezes os tutores acabam fazendo as atividades e copiando o conteúdo pelos alunos (Professor/Resposta: 39, Pergunta: 11).
> Eles têm boa vontade, mas como nós professores, precisam de mais preparo e recursos (Professor/Resposta: 30, Pergunta: 11).

As falas acimas destacadas demonstram que, na perspectiva dos professores de história participantes da pesquisa, o profissional de apoio é fundamental, mas precisa de qualificação para o exercício da função.

Os dados coletados na pesquisa nos indicam que a inclusão não pode ser vista apenas como algo realizado pelo professor regente, no caso o professor de História, mas uma ação institucional que deve envolver o diálogo com a família articulado com uma ação conjunta da equipe escolar visando o acolhimento desse estudante, assim como seu processo de aprendizagem, o que significa, entre outras coisas, que os profissionais que trabalham junto a esses estudantes demandam de capacitação adequada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos as considerações finais desse trabalho, julgamos pertinente relembrarmos aqui as observações de Caimi (2015) segundo aos quais, para ensinar História, precisamos saber de História, sobre o ato de ensinar e, junto a esses três, entender quem é o

nosso aluno para poder compreender o modo como ele aprende. Os debates sobre inclusão escolar, especialmente aqueles focados nos estudantes autistas, nos desafia enquanto professores de História a questionarmos percepções tradicionais que desconsideram a diversidade cerebral e, portanto, a diversidade na forma de aprender.

Nos Estudos da Deficiência e da Teoria Crip o verbo “aleijar” (tradução do verbo to crip, no inglês) é usado como forma de provocar os pesquisadores a inserirem a deficiência nas reflexões teóricas e práticas. Nesse sentido, um termo que era sinônimo de ofensa passa a ser utilizado como motor político para questionar o capacitismo na produção do conhecimento e nas práticas profissionais. Considerando tais questões, defendemos a necessidade em aleijar a História e o Ensino de História visando não apenas assegurar os direitos de aprendizagem de estudantes autistas e com deficiência, mas para também reconhecê-los como sujeitos no presente e no passado.

Os dados apresentados, assim como a análise apresentado, demonstram que a invisibilidade da discussão nos cursos de formação de professores, e em particular na formação em História, geram impactos significativos na vida dos docentes e discentes. Nesse sentido, o direito de aprendizagem do estudante não pode ser visto de forma apartada de uma formação inicial e continuada que debata com os docentes temas como deficiência, inclusão e aprendizagem. A incorporação desse debate precisa ultrapassar a defesa da inclusão, a apresentação de definições conceituais e o debate jurídico que envolve o tema. Os professores precisam, ao lado dessas questões, terem acesso a descrições de metodologias que sirvam de inspiração para a realização das adaptações necessárias para que seus alunos possam efetivamente terem direito à História.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV-TR. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AMORIM, J. F. G. de; RAFANTE, H. C. CAIADO, K. R. M. A organização política das pessoas com deficiência no Brasil e suas reivindicações no campo educacional. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 32, p. 1-26, 2019. DOI: 10.5902/1984686X38129. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38129.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE HISTÓRIA. Compromissos Éticos da Docência em História. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2022.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011. 229p.

BITTENCOURT, C. M. F. Reflexões sobre o ensino de História. Estudos Avançados, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035. Acesso em: 21 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o parágrafo 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: 2015; 7 jul.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar 2023. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023. Acesso em: 21 fev. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_

ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 21 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2001. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 21 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 21 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 fev. 2026

BRITES, L.; BRITES, C. Mentes únicas: aprenda como descobrir, entender e estimular uma pessoa com autismo e desenvolva suas habilidades impulsionando seu potencial. 1. ed. São Paulo: Editora Gente, 2019.

CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de história? História & Ensino, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 105–124, 2015. DOI: 10.5433/2238-3018.2015v21n2p105. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853. Acesso em: 21 fev. 2026.

Camargo, S. P. H., Pereira, J. V. C., Borges, A. A. P., & Mello, M. P. (2025). O capacitismo em relação à alunos com deficiência na perspectiva das patologias sociais. Cadernos de Educação, (69).

DI MARCO, V. Capacitismo: O Mito da Capacidade. São Paulo: Editora Letramento, 2020. 85p.

DINIZ, D. O que é deficiência. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. 96p.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. Outra sintonia: a história do autismo. Tradução de Luiz Antônio de Araújo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. 1.1.2, 1.2.1.

FONSECA, K. de A. Formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE): inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. [S.l.]: Universidade Estadual Paulista (Unesp), 18 mar. 2021.

GARDOU, C. A sociedade inclusiva: falemos dela! Não há vida minúscula. Tradução de Cleonice Paes Mourão e Márcia Bandeira. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço: Editora UFMG, 2018. 104 p.

GARDOU, C. Pensar a Educação numa Perspectiva Inclusiva. Revista Lusófona de Educação. n, 19, v. 19, 2011

GARDOU, C. Ninguém tem a Exclusividade do Patrimônio Humano e Social. O movimento Inclusivo. Educação, n. 38, v. 2, p. 249-246, 2015. DOI: 10.15448/1981-2582.2015.2.20051. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/20051. Acesso em: 21 fev. 2026.

GRANDIN, T. Temple Talks about Autism and the Older Child. Arlington, TX: Sensory World, 2016. 128 p.

LOPES, B. A. Não Existe Mãe-Geladeira: Uma análise feminista da construção do ativismo de mães de autistas no Brasil (1940-2019). Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

MOTA, J. S. Utilização do Google Forms na Pesquisa Acadêmica. Revista Humanidades e Inovação, v. 6, n. 12, 2019. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1106. Acesso em: 21 fev. 2026.

PINHEIRO, W. de J. Educação inclusiva: uma percepção dos professores de história acerca dos ensino inclusivo aos alunos com transtorno do espectro autista. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História), 2024 - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

SANTOS, N. M. Educação inclusiva: práticas pedagógicas colaborativas para estudantes com transtorno do espectro do autismo. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia) –

Universidade Católica de Santos, Santos, 2021.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. Ressignificando a Deficiência, da Abordagem social às Práticas Inclusivas na Escola, Porto Alegre: AMGH Editora, 2014.



CAPÍTULO 5

A IMPORTÂNCIA DA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO BILÍNGUE (LIBRAS-INGLÊS) PARA ALUNOS SURDOS: SOB A ÓTICA DAS AÇÕES DESENCADEADAS NA SALA DE AULA COMUM

A IMPORTÂNCIA DA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO BILÍNGUE (LIBRAS-INGLÊS) PARA ALUNOS SURDOS: SOB A ÓTICA DAS AÇÕES DESENCADEADAS NA SALA DE AULA COMUM

José Marcio de Souza Silva

Maria Aldenora dos Santos Lima Ferreira

Gizeli Fernandes Sessa Mendonça

Resumo: O presente estudo aborda a importância da produção de material didático bilíngue (Libras–Inglês) como recurso para a inclusão e a aprendizagem de estudantes surdos na sala de aula comum. A pesquisa justifica-se pela baixa produção de recursos que considerem a Libras como primeira língua e o inglês como segunda. Teve como objetivo investigar a produção e a utilização desses materiais nas escolas de ensino fundamental II e compreender como os professores de Língua Inglesa os utilizam. Fundamenta-se em Brito (1993), Scarcelli (2011), Frias (2010), Barros (2000) e Lacerda (2006). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, com pesquisa de campo realizada por meio de questionário aplicado a dois professores de Língua Inglesa. Os resultados evidenciam a escassez de materiais bilíngues, a necessidade de adaptação constante por parte dos docentes, as limitações da mediação pelo intérprete de Libras e a importância dos recursos visuais e da Libras como primeira língua. Conclui-se que a produção desses materiais, aliada à formação docente e à participação da comunidade surda, é fundamental para a inclusão dos alunos surdos.

Palavras-chave: Libras; Ensino de Língua Inglesa; Material didático bilíngue.

INTRODUÇÃO

A educação bilíngue para alunos surdos ou com deficiência auditiva é uma estratégia pedagógica que utiliza a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa de forma unificada, trabalhando a primeira língua dos alunos e a Língua Portuguesa como segunda língua, tendo como objetivo desenvolver as capacidades linguísticas e cognitivas dos alunos. Segundo Brito (1993), a educação bilíngue tem como objetivo fazer com que o aluno surdo consiga ter uma comunicação fluente entre a Libras e a língua de seu país; dessa forma, é possível ver a importância do trabalho conjunto da Libras com outras línguas, ampliando ainda mais os conhecimentos e o repertório linguístico do aluno.

No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi implantada por meio de leis e decretos, que reconhecem a Libras como língua oficial e disciplina curricular nos cursos de ensino superior. Esse reconhecimento aconteceu com a aprovação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, fazendo com que a Libras se tornasse um meio de comunicação e expressão no Brasil, proporcionando às pessoas surdas o direito de utilizarem a Libras, em diferentes lugares. Posteriormente surge o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que determinou que essas diretrizes fossem usadas para a inclusão da Libras no sistema educacional de ensino, garantindo aos alunos surdos o direito ao acesso à educação bilíngue nas escolas. Nesse contexto de ampliação das políticas educacionais voltadas à comunidade surda, surgiu recentemente a perspectiva de que a Libras seja inserida no currículo das escolas de ensino fundamental; a proposta tem como embasamento a Lei nº 14.191/2021, fortalecendo ainda mais o reconhecimento da Libras no âmbito educacional brasileiro.

Apesar de todas as leis e diretrizes que garantem o ensino de Libras para alunos surdos, quando se fala sobre o seu uso como primeira língua e o inglês como segunda, é possível encontrar grandes obstáculos, principalmente porque a maior parte dos programas

bilíngues no Brasil focam mais no uso do português escrito como uma segunda língua para pessoas surdas, causando, assim, uma baixa demanda de projetos que utilizem a Libras como um caminho para ensinar a língua inglesa.

Dessa forma, é possível observar que o ensino de língua inglesa para estudantes surdos ainda enfrenta muitos problemas: um deles é a baixa produção de material didático adequado, materiais esses que incluem todos os alunos em todos os contextos, evitando todo tipo de exclusão e que busquem desenvolver a proficiência em ambas as línguas, buscando melhorar o desempenho acadêmico dos mesmos.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de uma reflexão em torno da utilização de materiais didáticos bilíngues (Libras–Inglês), haja vista ter percebido em experiências vivenciadas no contexto das salas de aula que há uma baixa ou nenhuma produção desses materiais, o que dificulta o ensino e a aprendizagem da língua inglesa por parte dos alunos surdos.

Quando se fala de material didático para o ensino de língua inglesa, poucas vezes ouvimos falar de materiais para alunos surdos; a maioria deles é voltada para alunos ouvintes, o que acaba comprometendo a aprendizagem dos alunos surdos, principalmente pelo fato de que os mesmos necessitam de recursos visuais e de uma metodologia bilíngue que utilize a Libras como um caminho para o processo de aquisição do inglês.

Observando o contexto do ensino de língua inglesa, é possível ver que ainda enfrentamos uma gama imensa de desafios muito significativos: um deles é a carência de materiais didáticos bilíngues, que tratam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a Língua Inglesa como segunda língua, para os alunos surdos.

Por esse motivo, essa pesquisa surge a partir da seguinte problemática: Que materiais didáticos bilíngues (Libras–Inglês) as escolas de ensino fundamental II vêm produzindo para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa do aluno surdo e como é feita a mediação desses recursos? Para dar suporte à problemática de pesquisa direcionamos as seguintes

questões norteadoras: 1) As escolas vêm produzindo material didático bilíngue para o ensino da Língua Inglesa? 2) Como os professores de Língua Inglesa realizam as mediações em sala de aula fazendo uso dos recursos produzidos para ensinar Língua Inglesa? Dadas as indagações, a pesquisa propõe-se a discutir a importância da produção de material didático bilíngue para alunos surdos, analisando como esses materiais são ou não produzidos e como eles são aplicados durante as aulas de língua inglesa, refletindo sobre a importância dos mesmos para a inclusão e para o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos surdos, trazendo à tona também os desafios enfrentados tanto pelos alunos como pelos professores durante esses processos.

Com base nesse contexto, o objetivo geral desta pesquisa é investigar a produção e a utilização de materiais didáticos bilíngues (Libras–Inglês) nas escolas de ensino fundamental II e compreender como os professores de Língua Inglesa os utilizam. A partir do objetivo geral traçamos os seguintes objetivos específicos: verificar se as escolas vêm produzindo materiais didáticos bilíngues para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa e identificar de que forma os professores realizam as mediações em sala de aula fazendo uso dos recursos produzidos para ensinar língua inglesa.

Esta pesquisa fundamenta-se em um referencial teórico que é composto por autores que discutem sobre inclusão, educação bilíngue e uso de recursos didáticos no ensino de alunos surdos. Scarcelli (2011) conceitua o termo inclusão, um fator essencial e que não pode ser deixado de lado quando se fala sobre educação para alunos surdos. Frias (2010) ressalta que a efetivação dessa inclusão não depende apenas de leis e diretrizes, mas também de mudanças estruturais, curriculares e metodológicas. Barros (2000) destaca que o professor mediador é um dos pilares para esse processo de aprendizagem, principalmente no mundo atual, marcado por tecnologias, e defende o uso de recursos visuais e estratégias que facilitem a aprendizagem, dentre outros.

Para finalizar o suporte teórico, utilizamos as contribuições de Lacerda (2006), que alerta que apenas inserir o aluno na escola não assegura o seu aprendizado, pois a inclusão só acontece quando a escola oferece condições adequadas e materiais pedagógicos específicos para os diferentes tipos de dificuldades. Em conjunto, os autores citados acima evidenciam que a produção de material didático bilíngue para alunos surdos não é apenas um recurso pedagógico, mas sim uma necessidade para garantir a inclusão e aprendizagem deles.

O presente trabalho faz uso de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, visando compreender a importância da produção de materiais didáticos bilíngues para alunos surdos. A investigação foi realizada em uma escola de ensino fundamental II com dois professores(as) de Língua Inglesa que trabalham com alunos surdos na sala de aula comum; para a coleta de dados, foi aplicado um questionário com oito questões, que nos possibilitam ter uma visão das práticas pedagógicas, dos recursos utilizados, das dificuldades e da relação entre o professor e o intérprete de Libras durante as aulas. A análise de dados teve como base as respostas fornecidas pelos(as) entrevistados(as), interpretadas com base em um referencial teórico, visando compreender como o professor produz e aplica os materiais didáticos, quais as dificuldades, além de apontar um caminho para a produção de materiais mais adequados.

Espera-se que os resultados alcançados possam trazer uma reflexão por parte dos professores da escola lócus da pesquisa e fundamentar os acadêmicos que pensem em pesquisar futuramente temáticas como essa, nas quais, em alguns casos, os materiais de apoio para os alunos surdos são muito escassos, comprometendo a aprendizagem deles. Espera-se também compreender como os professores produzem e aplicam os materiais, quais as suas importâncias, as dificuldades e contribuir para a inclusão escolar, oferecendo suporte para os professores e gestores na criação de um ambiente escolar cada vez mais inclusivo e com uma educação de qualidade para todos.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE E INCLUSÃO ESCOLAR

Historicamente, a educação de surdos por muito tempo foi deixada de lado. As pessoas surdas eram tratadas como incapazes de aprender, devido à questão linguística, pois acreditavam que se você não consegue ouvir, não consegue aprender, causando uma série de desafios para que as pessoas surdas pudessem ter acesso à educação.

Na língua portuguesa, entende-se o conceito de inclusão como “ato ou efeito de incluir” (Scarcelli, 2011), rejeitando qualquer tipo de preconceito e exclusão na sociedade, assegurando a inclusão em todos os ambientes. Há muito tempo tem sido debatido o processo de inclusão de pessoas com deficiência auditiva e surdas na sociedade, e, no contexto educacional, essa pauta também foi levantada, e acabou sendo criada a educação bilíngue, que é uma modalidade de ensino que utiliza a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o português escrito como segunda, tendo como objetivo a inclusão de pessoas surdas ou com deficiência auditiva no contexto educacional.

A implementação da educação bilíngue no Brasil aconteceu por meio da Reforma da LDB, por meio da Lei nº 14.191/2021; essa implementação ocorre em instituições bilíngues de surdos, escolas comuns, classes bilíngues de surdos, centros de educação bilíngue para pessoas surdas, surdas-cegas, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação, dentre outros; essa oferta de ensino inicia-se já na educação infantil e dura ao longo da vida, proporcionando aos educandos materiais didáticos e professores com formação especializada para oferecer um ensino de qualidade aos alunos.

No contexto de língua inglesa, o ensino para pessoas surdas ou com deficiência auditiva enfrenta muitos desafios, principalmente pela falta de materiais adequados para trabalhar a Libras como primeira língua e o inglês escrito como segunda, causando um

desafio a mais para os professores e também para os alunos. Segundo Frias (2010), para que o processo de inclusão aconteça, é necessário que as escolas, instituições, universidades, dentre outras, realizem uma série de mudanças tanto na sua estrutura física, nas metodologias, no currículo, nas avaliações, para garantir aos alunos todo o suporte e acesso a um ensino de qualidade.

O trabalho com a Língua Inglesa para pessoas surdas ou com deficiência auditiva exige um Atendimento Educacional Especializado (AEE), pautado em metodologias e recursos adaptados. Reconhecendo que a visão é o principal canal de acesso ao conhecimento e à comunicação para esses alunos (dada a natureza da Libras), torna-se crucial o uso de materiais didáticos que priorizem imagens, vídeos e elementos visuais para a transmissão do conteúdo de forma mais didática e acessível. Nesse contexto, o professor precisa desenvolver estratégias eficientes e adequar continuamente sua proposta de ensino, garantindo que o processo resulte em uma aprendizagem significativa. Portanto, a exigência de criatividade e experiência por parte do docente sublinha a importância fundamental desses recursos visuais e bilíngues para a aquisição da Língua Inglesa. Barros (2000) afirma que:

> [...] O professor é o agente chave da escola na era da informação e da tecnologia uma das principais funções do professor é a de operar como filtro altamente seletivo na nossa estruturação de visões de mundo e na nossa proteção contra sobrecargas cognitivas. A solução para superar a estas sobrecargas situa-se no papel de mediador e, no dos processos de contextualização oferecidos pelo professor. As modernas formas de comunicação eletrônica estão provando mudanças radicais no paradigma educacional do mundo inteiro, fazendo com que jovens e adultos se integrem à mídia audiovisual instalada nos espaços escolares (Barros, 2000, p. 23).

A utilização desses recursos visuais, quando adequados às propostas dos professores, pode contribuir tanto para o ensino do professor como para a aprendizagem do aluno, sendo utilizados para construir o significado aos surdos por meio das imagens; dessa

forma, acredita-se que o uso desses e de outros recursos pode ser de grande vantagem para o ensino de língua inglesa para pessoas surdas, que historicamente enfrenta muitos desafios; assim, é preciso ter um cuidado a mais ao trabalhar o inglês com alunos surdos, evitando qualquer tipo de exclusão. Buscando uma inclusão ainda maior para os alunos surdos, Lacerda (2006) afirma que:

> [...] a inclusão apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola (Lacerda, 2006, p. 166).

Dessa forma, percebemos a importância da utilização de recursos visuais e métodos bilíngues para trabalhar com alunos surdos ou com deficiência auditiva, tendo como objetivo oferecer uma inclusão adequada conforme é garantida na legislação brasileira.

Diante disso, observa-se que a educação bilíngue para alunos surdos no Brasil ainda enfrenta inúmeros desafios, principalmente no que diz respeito à escassez de materiais que auxiliem os alunos durante e depois das aulas; as contribuições de Scarcelli (2011), Frias (2010), Barros (2000) e Lacerda (2006) nos mostram que a inclusão só é efetivada de forma eficiente quando acompanhada de práticas pedagógicas que levam em consideração as dificuldades e o contexto educacional, recursos e metodologias adaptadas para atender às particularidades cognitivas e linguísticas dos alunos surdos; assim, pensar em uma proposta de ensino que utiliza a Libras como um caminho para a aquisição do inglês para alunos surdos significa avançar não apenas no aspecto técnico do aprendizado, mas também no compromisso da escola e dos professores em garantir um ensino igualitário para todos.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta pesquisa faz uso de uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, tendo como objetivo investigar a produção e a utilização de materiais didáticos bilíngues (Libras–Inglês) nas escolas de ensino fundamental II e compreender como os professores de Língua Inglesa os utilizam. A escolha dessa abordagem justifica-se com base na afirmação de Rodrigues (2016), que propõe que essa abordagem é usada como um caminho mais aberto no processo investigativo; dessa forma, o uso dessa abordagem me permite fazer uma investigação mais ampla sobre os resultados atribuídos pelos professores, disponibilizando mais informações sobre a produção, a falta e os desafios dos materiais didáticos usados para auxiliar alunos surdos nas aulas de inglês.

A pesquisa estendeu-se a uma pesquisa de campo, de caráter descritivo e exploratório, uma vez que foram analisadas práticas, percepções e metodologias, além de buscar novas perspectivas a respeito do uso e da produção dos materiais didáticos nas salas de aula comuns. O estudo foi realizado em uma escola de ensino fundamental II do município de Cruzeiro do Sul, Acre, com o objetivo de investigar como é feita a produção desses materiais, como são trabalhados em sala de aula e quais as dificuldades enfrentadas nesse processo. A escolha desse lócus de pesquisa justifica-se pela necessidade de observar a realidade enfrentada pelos alunos surdos e também pelos professores, se são produzidos materiais que auxiliem os alunos e que facilitem o trabalho do professor, buscando ter um ensino e aprendizagem de maior qualidade.

Os participantes dessa pesquisa foram professores(as) que trabalham com alunos surdos em escolas de ensino regular; para preservar a identidade, eles foram denominados P1 e P2. A coleta de dados foi feita por meio de um questionário com oito questões, que buscam compreender de que forma o professor elabora e utiliza materiais didáticos bilíngues voltados para alunos surdos, quais desafios enfrentam ao produzir e aplicar esses recursos

no contexto educacional em que atua, bem como analisar sua relação de trabalho com o intérprete de Libras.

A análise dos dados foi feita com base nas respostas fornecidas pelos participantes, levando em consideração suas experiências na sala de aula comum, na qual foram analisadas as metodologias, a forma como esses materiais são trabalhados, se há ou não uma produção desses materiais de auxílio. Em seguida, as informações foram interpretadas com o parecer do pesquisador, somando-se com a ideia de autores, configurando-se como uma triangulação que possibilita uma compreensão mais profunda e consistente da realidade investigada.

Portanto, a metodologia adotada permitiu-me ter uma visão mais ampla de como os materiais didáticos para alunos surdos são mediados e quais os impactos desses materiais no processo de ensino dos alunos; além disso, a combinação da coleta de dados por meio do questionário, com uma análise mais profunda fundamentada em autores da área, permitiu uma visão mais crítica, ampla e reflexiva da realidade escolar que investiguei, contribuindo para o desenvolvimento de mais materiais didáticos que auxiliam os alunos surdos nas aulas de Língua Inglesa e para o crescimento da educação bilíngue no Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a formulação do questionário estruturado de acordo com a problemática e com os objetivos desta pesquisa, foi feito contato com dois professores que atuam em uma escola de ensino fundamental II do município de Cruzeiro do Sul, Acre, no ensino de língua inglesa para alunos surdos. O contato com os mesmos foi feito via WhatsApp, assim como o envio das questões e o retorno das respostas. Para preservar a identidade dos participantes, eles foram denominados P1 e P2. A partir das respostas fornecidas pelos participantes, buscou-se compreender a importância da produção e aplicação de materiais que auxiliam alunos

surdos durante as aulas de língua inglesa, bem como as estratégias pedagógicas utilizadas para garantir que o processo de ensino, aprendizagem e inclusão desses estudantes seja realmente efetivado.

Conforme descrito na metodologia deste trabalho, trata-se de uma análise de caráter qualitativo, na qual as respostas dos professores são interpretadas de forma conjunta, visando identificar aspectos relevantes relacionados ao uso e à adaptação de materiais didáticos bilíngues. Após isso, as falas dos professores são articuladas com o aporte teórico de autores que pesquisam a educação de surdos e a educação inclusiva, visando fazer uma reflexão mais aprofundada sobre o quão importante é a produção de materiais bilíngues.

Ao serem questionados sobre os desafios enfrentados no ensino de língua inglesa para alunos surdos, o P1 respondeu que enfrenta desafios específicos da condição linguística do aluno surdo, sendo um deles a impossibilidade de trabalhar habilidades orais e auditivas da língua inglesa. Além disso, o mesmo aponta que enfrenta uma escassez muito grande de materiais didáticos adequados para trabalhar com alunos surdos, o que acaba dificultando ainda mais o processo de ensino e aprendizagem. Já o P2 destacou que os maiores desafios enfrentados são no processo de adaptação de atividades e de estratégias pedagógicas que promovam a participação do aluno surdo nas interações em sala de aula, fazendo com que ele não seja prejudicado e se sinta incluído no ambiente escolar.

Em conjunto, as duas respostas nos mostram que o ensino de inglês para estudantes surdos requer uma readaptação das práticas pedagógicas, com o foco maior no uso de recursos visuais, adaptação de atividades e busca por metodologias que sejam compatíveis com a necessidade de cada aluno.

Nesse sentido, através das respostas dos professores, é possível ver que o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo requer o uso de abordagens adaptadas que considerem sua forma particular de aprender, levando em consideração as suas necessidades físicas e intelectuais. De acordo com Quadros (1997), a educação de surdos

deve identificar a especificidade linguística de cada aluno, utilizando a língua de sinais como principal forma de acesso ao conhecimento, tendo a mesma como base para a aprendizagem de outras línguas. Portanto, ao utilizar recursos visuais, leitura e mediação em Libras, os professores demonstram buscar alternativas pedagógicas que respeitem as necessidades do aluno surdo, visando sua participação no processo educacional.

Ao serem questionados sobre a importância de produzir e adaptar materiais didáticos bilíngues para surdos, ambos os professores reconheceram a importância da produção e adaptação de materiais que utilizem a Libras como primeira língua do aluno surdo no processo de ensino do inglês. O P1 ressaltou que a Libras constitui a língua natural do sujeito surdo e possui um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e social, atuando como um intermediário no processo de aprendizagem da língua inglesa.

Já o P2 afirmou que a adaptação de materiais bilíngues é muito importante para que o aluno surdo se sinta de fato incluído no ambiente escolar e possa participar de forma ativa do processo de aprendizagem. Ao observar ambas as respostas, é possível ver que os professores compreendem a importância da produção de materiais que auxiliem os alunos surdos, assim como a centralidade da Libras no processo educacional.

Dessa forma, observa-se que o ponto de vista dos professores condiz com os princípios da educação bilíngue para surdos, que defendem a Libras como primeira língua no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos. Conforme afirma Skliar (1998), a educação de surdos precisa ter a língua de sinais como base do processo educacional, sendo ela o principal meio de construção de conhecimento e identidade cultural da comunidade surda.

Portanto, ao reconhecerem a Libras como componente mediador na aprendizagem do inglês, os professores atestam ter uma compreensão aprofundada das perspectivas atuais da educação bilíngue.

Quando questionados sobre as estratégias que utilizam na ausência de material bilíngue, o P1 relatou que utiliza principalmente recursos visuais, como imagens e atividades voltadas para leitura, escrita e tradução, com o auxílio do aplicativo Canva[1].

Já o P2 mencionou que um professor deve estar sempre preparado para adversidades durante as aulas e relatou que faz a adaptação das atividades orais, propondo alternativas como a produção escrita em inglês seguida de apresentação em Libras, fazendo com que o aluno participe da atividade de forma compatível com suas habilidades linguísticas. Observa-se, portanto, que ambos os docentes buscam soluções para a falta de materiais adequados para trabalhar com alunos surdos, e mostram que estão sempre preparados para esse tipo de situação, reorganizando as atividades originalmente pensadas para alunos ouvintes, transformando-as em experiências de aprendizagem acessíveis ao aluno surdo.

Essa prática pedagógica está de acordo com os princípios da educação inclusiva, que defendem a importância de adaptação curricular e metodológica para atender a todas as especificidades dos estudantes, visando a efetivação da educação inclusiva. Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar requer a reorganização tanto das práticas pedagógicas quanto das administrativas, de modo que todos os alunos possam participar ativamente do processo de aprendizagem.

Dessa forma, as estratégias relatadas pelos docentes nos mostram que existe um esforço de ambos quando se trata da adaptação das práticas tradicionais de ensino de língua inglesa para garantir a participação e o desenvolvimento do aluno surdo no contexto escolar.

Quando questionados acerca da mediação na utilização de materiais didáticos bilíngues nas aulas de inglês, o P1 respondeu que essa mediação ocorre na maioria das vezes por meio do intérprete de Libras, que atua como ponte entre o professor e o aluno surdo durante a aula. Contudo, o docente afirma que o ideal seria que o mediador tivesse

1 O Canva é uma plataforma online de design gráfico que permite criar apresentações, materiais educativos, imagens e outros recursos visuais.

domínio ou pelo menos um conhecimento médio das três línguas que envolvem esse processo educativo, isto é, Libras, português e inglês.

Já o P2 afirmou que, por não ter o domínio da Libras, o mesmo procura utilizar mais os recursos visuais, como imagens, vídeos e atividades ilustradas, fazendo uma adaptação das explicações e tarefas para facilitar a compreensão do aluno surdo. Em conjunto, as respostas nos mostram que, embora os professores busquem estratégias para proporcionar a mediação pedagógica, ainda existem limitações relacionadas à mediação dos materiais bilíngues, como a formação linguística dos profissionais envolvidos, a ausência de recursos didáticos adequados e, na maioria das vezes, a falta de um intérprete de Libras na sala de aula.

Dessa forma, é possível observar que a mediação dos materiais bilíngues desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, mas que ainda existem muitos desafios, como a falta de um intérprete de Libras. Lacerda (2006) afirma que a presença do intérprete de Libras na escola contribui de forma significativa para o acesso do aluno surdo aos conteúdos escolares. Assim, observa-se que as experiências relatadas pelos docentes revelam tanto a importância da mediação linguística dos materiais bilíngues quanto os desafios enfrentados na articulação entre professores, intérpretes e recursos didáticos no contexto da educação inclusiva.

Em seguida, ao serem questionados sobre a produção ou a adaptação de materiais didáticos bilíngues na escola em que trabalham e sobre como isso é feito, o P1 afirmou que, quando enfrenta ausência de materiais fornecidos pela escola ou pelo governo, ele mesmo realiza as produções e adaptações, transformando conteúdos que inicialmente foram planejados para alunos ouvintes em recursos mais visuais.

Já o P2 respondeu que, embora existam materiais produzidos de forma geral, a maioria deles nem sempre atende às necessidades específicas de cada aluno, o que faz com que ele realize uma constante reformulação das atividades e dos recursos utilizados

em sala de aula.

Dessa forma, ambas as respostas nos mostram que a carência de materiais didáticos específicos para cada necessidade dos alunos surdos ainda é um desafio constante e significativo no contexto da educação de estudantes surdos, o que acaba exigindo do professor uma criatividade e um esforço maior para produzir e adaptar os materiais adequados para promover a inclusão educacional dos alunos surdos.

Essa realidade enfrentada pelos professores ressalta a necessidade de investimentos institucionais na produção de materiais pedagógicos adequados. De acordo com Damázio (2007), a efetivação da educação inclusiva não é apenas a presença do aluno com deficiência na escola, mas também a disponibilização de recursos pedagógicos que possibilitem sua participação ativa no processo de aprendizagem. Dessa forma, as adaptações que os professores realizam mostram tanto seu esforço como o comprometimento com a inclusão dos alunos surdos, mesmo enfrentando uma carência de políticas educacionais que ofereçam suporte adequado ao trabalho docente.

Na pergunta seguinte, quando questionados sobre as características que um material didático bilíngue precisa ter para ser eficaz, o P1 destacou que o material precisa ser visual desde a sua concepção e não apresentar apenas elementos superficiais, como o alfabeto, reafirmando a necessidade de considerar as duas línguas envolvidas no processo educativo.

O P2 fez um complemento à perspectiva do P1, afirmando que o material deve ser claro, acessível e possuir explicações em Libras utilizando imagens e atividades que facilitem a compreensão do conteúdo. As duas respostas mostram que os docentes têm o reconhecimento da importância de materiais bilíngues que atendam à especificidade linguística de cada aluno, utilizando recursos visuais e valorizando a Libras como elemento principal no processo de aprendizagem.

Essa concepção está fortemente atrelada às discussões sobre a educação bilíngue para surdos. De acordo com Quadros e Schmiedt (2006), os materiais didáticos para alunos surdos precisam considerar a Libras como língua de instrução e valorizar recursos visuais que facilitem a construção de significados. Assim, a produção de materiais bilíngues adequados contribui para aumentar as possibilidades de aprendizagem e promover uma educação mais acessível e significativa para os alunos surdos.

Ao discutir se os recursos visuais disponíveis atualmente são suficientes para apoiar o ensino de inglês para alunos surdos, o P1 ressaltou que existem muitos materiais voltados para alunos surdos disponíveis na internet, mas que na prática não consideram adequadamente suas especificidades linguísticas e pedagógicas. Além disso, o mesmo respondeu que as diretrizes educacionais tratam as necessidades especiais de forma generalizada, sem levar em conta as particularidades da língua de sinais como língua viso-espacial.

O P2, por sua vez, respondeu que os recursos visuais ajudam muito no processo de ensino, mas que muitos materiais não apresentam explicações em Libras e nem são pensados especificamente para a educação bilíngue. Ao fazer uma análise conjunta dessas respostas, conseguimos ver que, apesar dos avanços na produção de recursos visuais, a educação bilíngue ainda enfrenta desafios significativos na elaboração de materiais didáticos realmente adequados para o ensino de inglês para alunos surdos.

A escassez desses materiais adequados é algo que a educação de surdos enfrenta há muito tempo. Segundo Strobel (2009), a produção de materiais didáticos para alunos surdos precisa considerar não apenas o uso de imagens, mas também aspectos culturais e linguísticos da comunidade surda. Dessa forma, a presença de recursos visuais nas aulas de inglês ou de qualquer outra matéria não garante uma aprendizagem significativa; é necessário desenvolver materiais que utilizem efetivamente a Libras e respeitem as particularidades físicas e cognitivas de cada aluno.

Por fim, quando questionados sobre as sugestões para melhorar a produção e a utilização de materiais didáticos bilíngues nas escolas, o P1 destacou a necessidade de investir na formação continuada de professores e intérpretes, ressaltando que o domínio do conhecimento básico das línguas envolvidas no processo educacional pode contribuir para melhorar a mediação pedagógica.

Já o P2 sugeriu que a produção de materiais bilíngues deve contar com a participação ativa da própria comunidade surda, além de ressaltar a necessidade de investimentos em tecnologia e infraestrutura nas escolas. Ao observar as respostas dos dois docentes, podemos compreender que melhorar o ensino de inglês para alunos surdos não depende apenas da produção de materiais didáticos bilíngues adequados, mas também de políticas educacionais que envolvam formação profissional, participação da comunidade surda e melhorias nas estruturas das instituições de ensino.

Essas sugestões dialogam com os princípios da educação inclusiva e da educação bilíngue para surdos. Conforme defendem Perlin e Quadros (2007), o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas requer a participação da comunidade surda no processo educativo, além da formação adequada de profissionais que atuam nesse contexto. Dessa forma, como citado acima pelos autores, a participação da comunidade surda na produção de materiais didáticos, o investimento na formação docente e na estrutura das instituições constituem elementos de extrema importância para promover uma educação mais acessível e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre este estudo, é importante ressaltar que se trata de um tema muito relevante para a educação de surdos. Esta pesquisa teve como objetivo investigar a produção e a utilização de materiais didáticos bilíngues (Libras–Inglês) nas escolas de ensino fundamental

II e compreender como os professores de Língua Inglesa os utilizam. A partir desses objetivos, buscou-se também refletir sobre a importância desses materiais para a construção de uma educação inclusiva efetiva.

Os resultados obtidos por meio da aplicação do questionário com os professores participantes nos mostraram que o ensino de língua inglesa para alunos surdos, mesmo com tantos avanços, ainda enfrenta diversos desafios no contexto educacional. Entre as principais dificuldades enfrentadas pelos professores, destacam-se a falta de materiais didáticos bilíngues, a necessidade constante de adaptação das atividades, a ausência de um intérprete de Libras durante as aulas e, em alguns casos, a ausência de suporte institucional que favoreça a produção de materiais específicos para esse público.

Apesar de enfrentarem muitas adversidades, ao analisar as respostas dos professores, pode-se observar um esforço significativo na busca de alternativas pedagógicas que possibilitem a participação dos alunos surdos nas aulas de língua inglesa. Ao utilizarem recursos visuais, adaptarem atividades e recorrerem à mediação por meio da Libras, é possível ver o compromisso dos docentes com a inclusão escolar, ainda que em alguns casos os mesmos tenham que produzir ou adaptar materiais por conta própria.

Outro ponto relevante identificado na pesquisa diz respeito à importância atribuída pelos professores ao uso da Libras como primeira língua do aluno surdo no processo de aprendizagem de outras línguas. Esse ponto de vista está fortemente associado aos princípios da educação bilíngue para surdos, que reconhecem a língua de sinais como elemento principal para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social desses estudantes.

A análise das respostas também revelou que, apesar de existirem alguns recursos visuais disponíveis, a maioria deles ainda não contempla de forma adequada as particularidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Isso ratifica que a simples presença de imagens ou recursos visuais não garante uma aprendizagem significativa e inclusiva para os estudantes surdos. É preciso que os materiais didáticos bilíngues

considerem a Libras como língua de instrução, valorizando os aspectos que fazem parte da experiência educativa dos alunos surdos.

Nesse sentido, as sugestões fornecidas pelos professores apontam para a necessidade de um investimento maior na formação continuada de professores, na capacitação de intérpretes de Libras e na produção de materiais didáticos bilíngues que atendam às particularidades dos alunos surdos. Além disso, ressaltam também a importância da participação da própria comunidade surda no desenvolvimento desses recursos, a fim de garantir que os materiais estejam de acordo com a realidade enfrentada por eles.

Por fim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para ampliar as reflexões e discussões sobre o ensino de língua inglesa para alunos surdos, apoiar teoricamente futuras pesquisas dessa área, estimulando o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas. Busca-se também que os resultados apresentados sirvam como uma reflexão para os professores, gestores e pesquisadores da área, mostrando a necessidade de criar caminhos que garantam uma educação mais acessível e de qualidade para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BARROS, C. M. M. C. da C. Os impactos das novas tecnologias na educação. Manuscrito não publicado. João Pessoa: UFPB, 2000.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de

1996 (LDB), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 ago. 2021. Seção 1, p. 1.

BRASIL, E. M. Educa Mais Brasil - Bolsas de Estudo de até 85% para Faculdades – Graduação e Pós-graduação. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/educacao-bilingue-para-pessoas-surdas-tudo-o-que-voce-precisa-saber>. Acesso em: 25 mar. 2025.

CARVALHO, Wenis; MERTZANI, Maria. Princípios teóricos e metodológicos sobre a educação bilíngue para surdos do Ensino Fundamental. Revista Educação Pública. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/45/principios-teoricos-e-metodologicos-sobre-aeducacao-bilingue-para-surdos-do-ensino-fundamental. Acesso em: 25 mar. 2025.

CARIOLANO, Daniele. Características de pesquisas qualitativas: estudo em teses de um programa de pós-graduação em educação. Educação em Revista. 2022.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

LACERDA, Cristina. A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. Cedes, Campinas, 2006.

LACERDA, C. B. F. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPEd, 2000.

MANTOAN, Maria. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?. Moderna, São Paulo, 2003.

MÜLLER, Ronice. Educação de Surdos: A aquisição da linguagem. Artmed, Porto Alegre, 1997.

MÜLLER, Ronice. Estudos Surdos II. Arara Azul, Rio de Janeiro, 2007.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. 4. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.



CAPÍTULO 6

A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO CURSO DE LETRAS-ESPANHOL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE/ CAMPUS FLORESTA

A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO CURSO DE LETRAS-ESPANHOL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE/CAMPUS FLORESTA

Railan Araújo de Oliveira
Maria Arlete Costa Damasceno
Maria Aldenora dos Santos Lima Ferreira
José Ivo Peres Galvão

Resumo: O capítulo analisa os desafios e as estratégias para a permanência de estudantes surdos no curso de Letras–Espanhol da Universidade Federal do Acre, Campus Floresta (Cruzeiro do Sul/AC). A pesquisa é qualitativa, exploratória e descritiva, com revisão bibliográfica e pesquisa de campo. Os dados vieram de entrevistas semiestruturadas com quatro participantes: dois estudantes surdos e dois docentes. A análise usou triangulação entre as falas, o referencial teórico (Quadros, Lacerda, Skliar, Lodi, Sá e outros) e a legislação (Lei nº 10.436/2002, Decreto nº 5.626/2005 e Lei Brasileira de Inclusão). Os principais desafios são a falta de intérpretes de Libras com formação em espanhol, a pouca adaptação das avaliações, a formação continuada insuficiente dos professores e o isolamento causado por barreiras atitudinais. As estratégias encontradas são a atuação dos intérpretes, o uso de recursos visuais e a adaptação das aulas por alguns docentes. Elas dependem de iniciativas individuais e ainda não são política institucional. Conclui que a permanência vai além do acesso à universidade. Exige compromisso coletivo, valorização da Libras e políticas permanentes de acessibilidade.

Palavras-chave: Estudantes surdos; Ensino superior; Permanência.

INTRODUÇÃO

A presença de estudantes surdos na universidade suscita reflexões sobre os modelos de ensino que ainda predominam nas instituições. Em muitos contextos, os espaços universitários continuam organizados a partir de uma lógica centrada na experiência ouvinte, na qual a língua portuguesa ocupa posição dominante, enquanto a Língua Brasileira de Sinais (Libras) permanece frequentemente em condição de mediação ou adaptação. Tal cenário evidencia que a inclusão não se limita ao acesso às vagas, mas envolve também a criação de condições concretas para que esses estudantes possam participar das atividades acadêmicas, construir conhecimentos e concluir sua formação com autonomia e reconhecimento.

No cotidiano universitário, estudantes surdos ainda se deparam com perspectivas, práticas pedagógicas e discursos que os colocam em posições de desvantagem, sendo muitas vezes percebidos como sujeitos que demandam um “esforço adicional” ou adaptações consideradas complexas. Essas percepções não surgem de forma casual, mas estão ancoradas em concepções historicamente construídas sobre a surdez, que frequentemente associam autonomia e capacidade a modelos de comunicação centrados exclusivamente na experiência ouvinte. Conforme argumentam Lacerda (2006) e Quadros (2004), uma educação comprometida com a diversidade exige o rompimento com paradigmas excludentes que interpretam a diferença linguística como deficiência ou carência. Nesse sentido, torna-se necessário deslocar o foco das supostas limitações do estudante para as barreiras sociais, comunicacionais e pedagógicas presentes no ambiente acadêmico.

Esse distanciamento pode manifestar-se de maneiras diversas e, muitas vezes, sutis: comentários que produzem isolamento, dúvidas recorrentes sobre o potencial intelectual do estudante surdo, expectativas reduzidas em relação ao seu desempenho acadêmico e a ausência de recursos linguísticos e visuais adequados às suas formas de comunicação.

De acordo com Lodi (2013), tais práticas, mesmo quando não são intencionais, produzem impactos significativos, pois reforçam sentimentos de não pertencimento e dificultam o percurso acadêmico de estudantes cuja primeira língua é a Libras.

No contexto do ensino superior, esses desafios tornam-se ainda mais sensíveis quando se apresentam em cursos de licenciatura, responsáveis pela formação de futuros professores. O curso de Letras Espanhol assume, nesse cenário, uma relevância particular, uma vez que trabalha diretamente com a linguagem enquanto espaço de produção de conhecimento, identidade e poder. Como destaca Skliar (1998), não pode haver inclusão efetiva sem uma transformação profunda nas práticas pedagógicas e nas formas pelas quais as instituições acolhem a diversidade cultural e linguística. Nesse percurso, a língua precisa assumir um papel emancipador, e não funcionar como instrumento de exclusão.

Na região de Cruzeiro do Sul, observa-se que as instituições de ensino superior têm buscado implementar algumas medidas de apoio, como a contratação de tradutores e intérpretes de Libras e a criação de núcleos de acessibilidade. Essas iniciativas dialogam com as diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei nº 13.146/2015), que assegura o direito à igualdade de oportunidades e à plena participação das pessoas com deficiência na sociedade, incluindo o acesso e a permanência no ensino superior (Brasil, 2015). Entretanto, como ressalta Sá (2006), a existência de normativas legais e de recursos técnicos não é suficiente se não vier acompanhada de mudanças de atitude capazes de confrontar práticas excludentes ainda presentes no cotidiano pedagógico.

No curso de Letras – Espanhol, esse debate assume contornos ainda mais complexos, pois o processo formativo ocorre em um ambiente marcado pelo encontro de diferentes línguas: Libras, português e espanhol. Essa configuração exige sensibilidade pedagógica e estratégias didáticas que considerem as especificidades linguísticas dos estudantes surdos, de modo que seu percurso acadêmico não seja comprometido por barreiras comunicacionais.

Essa discussão torna-se ainda mais importante quando observamos o contexto regional em que esta pesquisa foi realizada. No Vale do Juruá, onde se localiza o Campus Floresta da Universidade Federal do Acre, a presença de estudantes surdos no ensino superior tem provocado novos desafios para as práticas pedagógicas e para a organização institucional.

Nesse sentido, ouvir os próprios estudantes surdos e os profissionais envolvidos no curso permite compreender de forma mais próxima as experiências vividas no cotidiano acadêmico, contribuindo para a construção de estratégias que favoreçam uma formação docente mais sensível à diversidade linguística e cultural presente na universidade. Diante desse cenário, a pesquisa busca responder à seguinte problemática de estudo: Quais os desafios e as estratégias relacionadas à permanência de estudantes surdos no curso de Letras – Espanhol da Universidade Federal do Acre/Campus Floresta? A partir desse questionamento, estabelece-se como objetivo geral: analisar os desafios e as estratégias relacionadas à permanência de estudantes surdos no curso de Letras – Espanhol da Universidade Federal do Acre/Campus Floresta. Como objetivos específicos: identificar os desafios linguísticos, pedagógicos e institucionais relacionados à permanência de estudantes surdos no curso de Letras Espanhol da Universidade Federal do Acre/Campus Floresta; descrever as estratégias de acessibilidade e inclusão desenvolvidas no contexto do curso para favorecer a permanência desses estudantes; analisar, a partir das narrativas dos participantes e do referencial teórico, como as práticas institucionais e pedagógicas influenciam a permanência de estudantes surdos no ensino superior.

Este estudo dialoga com autores que discutem a surdez e a educação superior, como Lacerda (2006), Lodi (2013) e Quadros (2004), cujas contribuições teóricas fundamentam as reflexões aqui apresentadas. Parte-se da compreensão de que a diversidade linguística e cultural dos estudantes surdos constitui um elemento que atravessa as experiências no ensino superior, evidenciando que a diferença não representa um obstáculo à aprendizagem,

mas um aspecto constitutivo da construção de práticas educativas mais justas e inclusivas.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e pesquisa de campo, com produção de dados a partir de entrevistas semiestruturadas. A discussão proposta busca contribuir para as reflexões sobre a inclusão de estudantes surdos no ensino superior, evidenciando aspectos relacionados à permanência, à acessibilidade linguística e às práticas pedagógicas no contexto universitário.

PERCURSO METODOLÓGICO

A presente investigação fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, uma vez que analisa os desafios e as estratégias relacionados à permanência de estudantes surdos no ensino superior, fenômeno que envolve dimensões sociais, linguísticas, pedagógicas e subjetivas, impossíveis de serem compreendidas apenas por meio de dados numéricos. Conforme destacam Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa em educação permite ao pesquisador aproximar-se do universo de significados construídos pelos sujeitos, priorizando a interpretação dos fenômenos em seu contexto natural. Neste estudo, esse contexto corresponde ao cotidiano acadêmico do curso de Letras – Espanhol da Universidade Federal do Acre (UFAC), Campus Floresta.

Quanto à modalidade, a pesquisa caracteriza-se como pesquisa de campo, por desenvolver a produção dos dados no contexto em que o fenômeno investigado ocorre. Essa modalidade possibilitou o contato direto com os participantes, permitindo compreender, a partir de suas experiências e narrativas, os desafios e as estratégias relacionados à permanência de estudantes surdos no curso de Letras – Espanhol da Universidade Federal do Acre, Campus Floresta.

Quanto aos objetivos, o estudo caracteriza-se como exploratório e descritivo, buscando compreender as condições que influenciam a permanência de estudantes surdos no ensino superior. Segundo Gil (2008), pesquisas descritivas possibilitam delinear características de determinada realidade social, permitindo analisar os elementos que compõem o fenômeno investigado sem interferir diretamente nele.

Participaram da pesquisa quatro sujeitos que vivenciam diferentes perspectivas no contexto do curso de Letras – Espanhol: dois estudantes surdos regularmente matriculados na graduação, e dois docentes atuantes no referido curso. A inclusão desses diferentes participantes permitiu compreender o fenômeno investigado a partir de múltiplos olhares, articulando as experiências dos estudantes com as percepções institucionais sobre o processo de permanência no ensino superior.

Para a produção dos dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, escolhida por possibilitar um roteiro orientador e, ao mesmo tempo, oferecer flexibilidade para que os participantes expressassem suas experiências e percepções. De acordo com Minayo (2016), a entrevista constitui um importante instrumento na pesquisa social, pois permite acessar informações presentes na fala dos sujeitos e compreender os significados atribuídos às suas vivências.

Para o tratamento das informações coletadas, adotou-se a técnica da triangulação dos dados, articulando as entrevistas semiestruturadas com o referencial teórico que fundamenta a pesquisa. Esse procedimento possibilitou a interpretação dos relatos dos participantes de forma contextualizada, favorecendo a compreensão das experiências vivenciadas pelos estudantes surdos no contexto do curso de Letras – Espanhol da Universidade Federal do Acre, Campus Floresta.

OS DESAFIOS PARA A PERMANÊNCIA DO SURDO NO ENSINO SUPERIOR

A inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro é resultado de um processo histórico marcado por transformações nas concepções de deficiência, linguagem e educação. Ao longo das últimas décadas, observa-se a passagem de um modelo centrado na integração no qual o estudante deveria adaptar-se às estruturas existentes e assim seguir para uma perspectiva que busca promover condições efetivas de inclusão. No entanto, garantir a permanência desses estudantes nas universidades exige que as instituições ultrapassem a oferta de acessibilidade física e arquitetônica, investindo também na acessibilidade linguística, comunicacional e pedagógica.

Nessa perspectiva, Quadros (2004) ressalta que o acesso do estudante surdo ao conhecimento está diretamente relacionado ao reconhecimento da Libras como sua primeira língua e à organização de práticas pedagógicas compatíveis com uma proposta de educação bilíngue. De modo semelhante, Lacerda (2006) argumenta que a inclusão no ensino superior não se concretiza apenas pela presença do intérprete de Libras, mas requer o envolvimento de toda a comunidade acadêmica na construção de estratégias didáticas que favoreçam a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico do estudante surdo. Assim, cursos de formação de professores, como a licenciatura em Letras – Espanhol, demandam práticas pedagógicas sensíveis às especificidades linguísticas dos estudantes surdos, uma vez que seu percurso formativo envolve a articulação entre diferentes línguas, culturas e modos de significação, tornando imprescindível a construção de ambientes educacionais que valorizem a diferença linguística como elemento constitutivo do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a educação bilíngue constitui um dos pilares centrais das discussões sobre a escolarização de pessoas surdas. Tal perspectiva reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua

(L2), valorizando a experiência linguística e cultural da comunidade surda. Diferentemente de abordagens que historicamente buscaram a normalização do sujeito surdo por meio da oralização, o bilinguismo parte do reconhecimento da diferença linguística como um elemento constitutivo da identidade surda. Para que a permanência no ensino superior se efetive, torna-se fundamental que as universidades se organizem de modo a respeitar essa especificidade linguística em suas práticas pedagógicas, administrativas e comunicacionais.

A perspectiva defendida por Skliar (1998) contribui significativamente para essa compreensão ao propor que a surdez não seja interpretada apenas sob uma ótica clínica ou terapêutica, mas reconhecida como uma experiência visual e cultural. Segundo o autor, grande parte das instituições educacionais ainda operam a partir de uma lógica “ouvintista”, isto é, organizada por ouvintes e para ouvintes. Nesse modelo, as formas visuais de linguagem e aprendizagem acabam sendo marginalizadas, dificultando a participação plena do estudante surdo. Romper com essa lógica implica repensar métodos de ensino, materiais didáticos e formas de avaliação, de modo que as práticas pedagógicas dialoguem com as especificidades perceptivas e linguísticas desses estudantes.

Complementando essa reflexão, Lacerda (2006) destaca que os processos de inclusão escolar dependem da constituição de uma rede de apoio que envolva diferentes atores no espaço educativo. Entre esses atores, destaca-se o Tradutor e Intérprete de Libras (TILS), cuja atuação é fundamental para mediar a comunicação entre estudantes surdos e ouvintes. No entanto, a autora ressalta que o intérprete não assume o papel de professor, sendo sua função principal garantir o acesso linguístico às informações que circulam no ambiente educativo. No ensino superior, essa mediação torna-se ainda mais complexa, especialmente em cursos que envolvem terminologias específicas, como é o caso das licenciaturas em línguas estrangeiras.

A relação entre linguagem e desenvolvimento cognitivo também é amplamente discutida por Quadros e Karnopp (2004), que destacam a importância de ambientes

linguísticos ricos e acessíveis para o desenvolvimento pleno da pessoa surda. Segundo as autoras, o acesso à informação em sua língua natural favorece não apenas a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual. Quando a universidade falha em garantir condições adequadas de comunicação, como a presença de recursos visuais ou de mediação linguística qualificada, compromete-se não apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas também as possibilidades de participação efetiva desses estudantes na vida acadêmica.

Nesse sentido, Lodi (2013) propõe uma reflexão crítica sobre os paradoxos presentes nas políticas de inclusão. Embora o discurso institucional frequentemente se apresente como inclusivo, as práticas pedagógicas ainda reproduzem estruturas que dificultam a participação plena dos estudantes surdos. Para a autora, a inclusão efetiva exige mudanças mais profundas nas concepções de ensino, nas estruturas curriculares e nas relações estabelecidas no ambiente educativo. Esse paradoxo pode ser observado quando existem garantias legais de acessibilidade, mas o estudante surdo ainda enfrenta situações de isolamento em sala de aula, especialmente quando professores e colegas não possuem familiaridade com a Libras.

A trajetória histórica da educação de surdos, conforme discutida por Sá (2006), demonstra que o acesso ao ensino superior representa uma conquista recente, fortemente vinculada às lutas e reivindicações da própria comunidade surda. A autora enfatiza que a identidade surda se constrói coletivamente, a partir de experiências culturais, linguísticas e sociais compartilhadas. Nesse sentido, a universidade pode desempenhar um papel fundamental no fortalecimento dessa identidade, constituindo-se como espaço de reconhecimento e valorização da diferença. A permanência no ensino superior, portanto, também pode ser compreendida como um processo de afirmação política e social da presença surda nos espaços acadêmicos.

No campo legal, importantes avanços contribuíram para a consolidação de direitos educacionais das pessoas surdas no Brasil. A Lei nº 10.436/2002 representa um marco nesse processo ao reconhecer oficialmente a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão. Esse reconhecimento retirou a Libras de uma condição de invisibilidade institucional, estabelecendo a responsabilidade do Estado em garantir formas de apoio ao seu uso e difusão.

Em continuidade a esse processo, o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a referida lei e estabelece diretrizes para a formação de professores e para a inclusão da Libras nos cursos de formação docente. O decreto também determina que as instituições de ensino superior devem assegurar aos estudantes surdos o acesso aos conteúdos curriculares em condições de igualdade com os demais estudantes, garantindo recursos de acessibilidade linguística durante toda a trajetória acadêmica.

Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei nº 13.146/2015) reforçou esses princípios ao introduzir o conceito de desenho universal e de adaptações razoáveis no campo educacional. A legislação estabelece que a recusa de adaptações necessárias para a participação de pessoas com deficiência configura prática discriminatória. Isso significa reconhecer que a ausência de materiais visuais adequados ou de formação específica para docentes não representa apenas uma limitação pedagógica, mas também uma violação de direitos educacionais garantidos por lei.

Outro aspecto relevante nesse debate refere-se à formação docente. Pereira (2011) aponta que muitos professores do ensino superior relatam insegurança ao lidar com a diversidade linguística e cultural presente em suas salas de aula, especialmente quando não tiveram contato com discussões sobre educação inclusiva durante sua formação inicial. Essa lacuna na formação continuada pode impactar diretamente a permanência de estudantes surdos, uma vez que práticas pedagógicas centradas exclusivamente na oralidade e na escrita linear do português tendem a dificultar a participação de alunos cuja principal forma

de comunicação ocorre por meio da Libras.

Diante dessas reflexões, observa-se que a permanência do estudante surdo no ensino superior depende da articulação de diferentes fatores, entre eles uma base legal consistente, o reconhecimento da identidade cultural surda e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. Sem a integração desses elementos, a inclusão corre o risco de permanecer apenas no plano formal, sem se concretizar no cotidiano acadêmico. Cabe, portanto, às universidades assumir o compromisso de construir ambientes educativos verdadeiramente bilíngues e culturalmente sensíveis, nos quais a diversidade linguística seja compreendida como parte constitutiva da experiência universitária.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados produzidos nesta pesquisa fundamenta-se nas narrativas dos participantes, buscando compreender suas percepções e experiências acerca da permanência de estudantes surdos no curso de Letras – Espanhol da Universidade Federal do Acre, Campus Floresta. Em conformidade com os princípios éticos da pesquisa, os acadêmicos surdos serão identificados pelos codinomes AL1 e AL2, enquanto os docentes participantes serão representados por P1 e P2. A discussão dos resultados foi organizada em três eixos analíticos, definidos a partir dos objetivos específicos da pesquisa e articulados às narrativas dos participantes, ao referencial teórico e aos documentos legais que fundamentam a educação inclusiva.

Desafios linguísticos, pedagógicos e institucionais relacionados à permanência dos estudantes surdos

Os relatos dos participantes evidenciam que a permanência dos estudantes surdos no curso de Letras – Espanhol é atravessada por desafios que envolvem dimensões linguísticas, pedagógicas e institucionais. Entre os aspectos mais recorrentes destaca-se a mediação linguística, especialmente diante da ausência de Tradutores e Intérpretes de Libras com formação específica na língua espanhola. Segundo P2: “Infelizmente, em relação ao espanhol, nós não temos intérpretes formados em espanhol para que possam fazer a interpretação.”

Esse relato demonstra uma limitação importante para o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo em um curso cuja formação está centrada na aprendizagem de uma língua estrangeira. Embora a presença do Tradutor e Intérprete de Libras represente um importante recurso de acessibilidade, a ausência de profissionais com domínio da língua espanhola restringe o acesso dos estudantes aos conteúdos específicos da formação.

Essa realidade contraria o disposto no Decreto nº 5.626/2005, que assegura condições de acessibilidade linguística às pessoas surdas, e dialoga com as reflexões de Lacerda (2006), ao afirmar que a inclusão somente se efetiva quando são garantidas condições adequadas de mediação linguística. De maneira semelhante, Quadros (2004) destaca que, quando o estudante acessa a língua-alvo apenas por mediação indireta, seu desenvolvimento acadêmico pode ser significativamente comprometido.

Outro desafio apontado pelos participantes refere-se aos processos avaliativos. Embora alguns docentes desenvolvam práticas pedagógicas mais acessíveis durante as aulas, os estudantes relatam que as avaliações ainda apresentam poucas adaptações às especificidades linguísticas da comunidade surda. AL2 afirma: “Os desafios que eu enfrento dentro da universidade é a falta de adaptação em provas e trabalhos.”

Esse relato evidencia que as barreiras não se restringem ao acesso às aulas, mas permanecem presentes durante todo o processo de avaliação da aprendizagem. Conforme argumenta Lodi (2013), um dos grandes desafios da inclusão no ensino superior consiste justamente na manutenção de práticas avaliativas fundamentadas em modelos homogêneos de aprendizagem, que desconsideram as especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

Além das barreiras linguísticas e pedagógicas, os participantes também apontam limitações institucionais, especialmente no que se refere à formação continuada dos docentes. Conforme relata o P2, “a última formação institucional sobre educação de surdos ocorreu há vários anos, fazendo com que muitos professores busquem conhecimentos por iniciativa própria”. Pereira (2011) ressalta que a atuação docente junto aos estudantes surdos requer conhecimentos específicos acerca da Libras, da cultura surda e das práticas pedagógicas inclusivas, o que reforça a necessidade de investimentos institucionais permanentes nessa área.

Estratégias de acessibilidade e inclusão desenvolvidas no contexto do curso

Se, por um lado, os relatos evidenciam desafios relacionados à permanência dos estudantes surdos, por outro, também revelam a existência de estratégias de acessibilidade e inclusão que contribuem para minimizar algumas das barreiras presentes no cotidiano acadêmico. Essas estratégias são desenvolvidas tanto por meio da atuação do Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) quanto pelas iniciativas de docentes que buscam adaptar suas práticas pedagógicas às especificidades linguísticas dos estudantes.

Entre as estratégias mencionadas pelos participantes, destaca-se o uso de recursos visuais como suporte ao processo de ensino e aprendizagem. Conforme relata a docente P1, há uma preocupação em apresentar os conteúdos de forma mais acessível, utilizando imagens, apresentações digitais e diferentes recursos que favoreçam a compreensão dos

conceitos trabalhados em sala de aula.

Essa percepção é corroborada pelo acadêmico AL1 ao afirmar que o uso de “data show, slides com imagens e palavras com significados” facilita significativamente a compreensão das aulas. Esse relato evidencia que a adoção de recursos visuais constitui uma estratégia importante para favorecer o acesso ao conhecimento, especialmente em cursos cuja formação envolve diferentes sistemas linguísticos.

Quadros e Karnopp (2004) destacam que a aprendizagem da pessoa surda ocorre predominantemente pela experiência visual, razão pela qual a organização das práticas pedagógicas deve considerar recursos que privilegiam essa modalidade de aprendizagem. Nessa perspectiva, a utilização de materiais visuais não representa apenas uma adaptação metodológica, mas um princípio fundamental para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Entretanto, os dados também revelam que essas estratégias ainda são desenvolvidas de forma pontual e, em muitos casos, dependem da iniciativa individual dos docentes. Embora demonstrem sensibilidade às necessidades dos estudantes surdos, tais práticas ainda não se configuram como uma política institucional consolidada, o que pode resultar em experiências distintas entre as disciplinas e comprometer a continuidade das ações inclusivas.

Nesse sentido, Mantoan (2015) afirma que a inclusão escolar não pode estar condicionada ao esforço isolado de alguns professores, mas deve constituir um compromisso institucional, sustentado por políticas permanentes de acessibilidade, formação docente e acompanhamento pedagógico. Assim, fortalecer as estratégias de inclusão implica reconhecer que a responsabilidade pela permanência dos estudantes surdos deve ser compartilhada por toda a comunidade universitária.

Ao analisar esse conjunto de estratégias, observa-se que, embora existam iniciativas capazes de favorecer o processo de ensino e aprendizagem, ainda há necessidade de

ampliar e institucionalizar essas ações, assegurando que todos os estudantes tenham acesso às mesmas condições de participação e desenvolvimento acadêmico.

Influência das práticas institucionais e pedagógicas na permanência dos estudantes surdos

A análise das narrativas evidencia que as práticas institucionais e pedagógicas exercem influência direta na permanência dos estudantes surdos no ensino superior. Mais do que assegurar o ingresso na universidade, a efetivação da inclusão depende da construção de um ambiente acadêmico que favoreça a participação, a comunicação e o sentimento de pertencimento desses estudantes.

Os relatos revelam que as barreiras enfrentadas não se restringem aos aspectos linguísticos ou pedagógicos, alcançando também as relações interpessoais estabelecidas no cotidiano universitário. O acadêmico AL2 relata que, em determinados momentos, sente-se isolado, afirmando que “às vezes eu me sinto só, porque algumas pessoas não aceitam aprender a se comunicar comigo”. Esse depoimento evidencia que a permanência também é influenciada pelas relações sociais construídas na universidade, demonstrando que a inclusão ultrapassa a oferta de recursos de acessibilidade e envolve a construção de uma cultura institucional comprometida com o respeito à diversidade.

De acordo com Sá (2006), a exclusão da pessoa surda manifesta-se não apenas pela ausência de recursos de comunicação, mas também pelas barreiras atitudinais que dificultam sua participação efetiva nos diferentes espaços sociais. Dessa forma, a permanência acadêmica está diretamente relacionada ao desenvolvimento de práticas institucionais que favoreçam a convivência entre estudantes surdos e ouvintes e promovam o reconhecimento da Libras como língua de interação no ambiente universitário.

Outro aspecto evidenciado refere-se ao fato de que, muitas vezes, o próprio estudante surdo assume a responsabilidade pela mediação da comunicação. Conforme relata AL1, frequentemente é necessário “motivar os ouvintes e ensinar sinais básicos” para estabelecer formas de interação com colegas e professores.

Para Skliar (1998), essa realidade demonstra que a inclusão ainda permanece centrada na adaptação do estudante às estruturas existentes, quando, na verdade, deveria promover mudanças nas práticas institucionais e nas relações estabelecidas entre todos os sujeitos que compõem o espaço educativo. Assim, quando a responsabilidade pela comunicação recai exclusivamente sobre o estudante surdo, evidencia-se que a inclusão ainda não foi plenamente incorporada como princípio institucional.

Os relatos docentes também apontam limitações relacionadas às ações institucionais voltadas à formação continuada. Segundo P2, as oportunidades de capacitação sobre educação de surdos têm sido pouco frequentes, fazendo com que muitos professores busquem conhecimentos por iniciativa própria. Essa realidade reforça a necessidade de investimentos permanentes na formação dos profissionais que atuam no ensino superior.

Conforme destaca Pereira (2011), a formação continuada constitui um dos principais instrumentos para fortalecer práticas pedagógicas inclusivas, possibilitando que docentes desenvolvam competências relacionadas à acessibilidade linguística, às especificidades da educação de surdos e às diferentes estratégias de ensino voltadas para esse público.

Outro elemento identificado diz respeito à relação entre a universidade e a rede de apoio dos estudantes. Os dados indicam que o contato institucional com as famílias ocorre de forma limitada, embora, no contexto amazônico, essas redes sociais desempenhem papel importante no percurso educacional dos acadêmicos. Nesse aspecto, Quadros e Karnopp (2004) ressaltam que o desenvolvimento educacional da pessoa surda deve ser compreendido de maneira integrada, considerando também os contextos familiares, culturais e comunitários nos quais esses sujeitos estão inseridos.

Diante desse cenário, compreende-se que a permanência dos estudantes surdos depende da articulação entre práticas pedagógicas inclusivas, políticas institucionais de acessibilidade e relações interpessoais fundamentadas no reconhecimento da diferença linguística. Mais do que garantir recursos materiais ou adaptações pontuais, torna-se necessário consolidar uma cultura institucional que reconheça a Libras, valorize a diversidade e assegure condições efetivas para que os estudantes surdos participem plenamente da vida acadêmica.

A análise dos dados permitiu compreender que a permanência dos estudantes surdos no curso de Letras Espanhol da Universidade Federal do Acre/Campus Floresta é influenciada por um conjunto de fatores que envolvem desafios linguísticos, pedagógicos, institucionais e relacionais. Embora tenham sido identificadas estratégias de acessibilidade que favorecem o processo de ensino e aprendizagem, os resultados evidenciam que essas ações ainda necessitam ser fortalecidas e institucionalizadas. A articulação entre as narrativas dos participantes, o referencial teórico e os dispositivos legais demonstram que a efetivação da inclusão no ensino superior depende do compromisso coletivo da universidade com a promoção de práticas pedagógicas acessíveis, da valorização da Libras e da consolidação de políticas institucionais capazes de assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os desafios e as estratégias relacionadas à permanência de estudantes surdos no curso de Letras – Espanhol da Universidade Federal do Acre, Campus Floresta. A análise das narrativas dos participantes, em diálogo com o referencial teórico e os dispositivos legais que orientam a educação inclusiva, possibilitou compreender que a permanência desses estudantes no ensino superior

é influenciada por fatores linguísticos, pedagógicos e institucionais, que demandam ações articuladas para assegurar uma formação acadêmica acessível e de qualidade.

Em relação aos objetivos, foi possível identificar que os principais desafios enfrentados pelos estudantes surdos estão relacionados às barreiras de comunicação, à insuficiência da mediação linguística em um curso de formação em língua estrangeira, às dificuldades nos processos avaliativos e à necessidade de fortalecimento das políticas institucionais voltadas à inclusão. Esses aspectos evidenciam que o acesso à universidade, embora represente uma importante conquista, não garante, por si só, condições efetivas de permanência e aprendizagem.

Vale ressaltar que a pesquisa permitiu descrever as estratégias de acessibilidade e inclusão desenvolvidas no contexto do curso. Os relatos evidenciaram a atuação do Tradutor e Intérprete de Libras, o emprego de recursos visuais e tecnológicos e o compromisso de alguns docentes em adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades dos estudantes surdos. Entretanto, verificou-se que essas estratégias ainda ocorrem de forma pontual e, em muitos casos, dependem da iniciativa individual dos profissionais envolvidos, demonstrando a necessidade de sua consolidação como política institucional.

Constatou-se que as práticas pedagógicas e institucionais exercem influência direta na permanência dos estudantes surdos. A análise revelou que ambientes acadêmicos comprometidos com a acessibilidade linguística, a flexibilização pedagógica e o diálogo entre docentes, intérpretes e estudantes favorecem o processo de ensino e aprendizagem. Em contrapartida, a ausência de formação continuada, a insuficiência de ações institucionais permanentes e as barreiras atitudinais ainda constituem desafios para a efetivação de uma educação superior verdadeiramente inclusiva.

Os resultados desta pesquisa reforçam que a permanência do estudante surdo no ensino superior deve ser compreendida para além da garantia de acesso à universidade. Trata-se de um processo que exige o compromisso institucional com a construção de práticas

pedagógicas inclusivas, o fortalecimento das políticas de acessibilidade e o reconhecimento da Libras como elemento fundamental para a participação acadêmica desses estudantes. Nessa perspectiva, a inclusão deixa de ser responsabilidade exclusiva de determinados profissionais e passa a constituir um compromisso coletivo da instituição com a promoção da equidade e do respeito à diversidade linguística e cultural.

Como toda investigação, os resultados produzidos oferecem contribuições relevantes para a compreensão dos desafios relacionados à permanência de estudantes surdos no ensino superior, especialmente no contexto amazônico, ao evidenciar aspectos que podem subsidiar o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e das políticas institucionais de inclusão.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar as discussões sobre a educação de estudantes surdos no ensino superior e incentive novas investigações que contemplem diferentes cursos, instituições e contextos educacionais. Ao reconhecer a diversidade linguística como princípio constitutivo da universidade, reafirma-se a necessidade de construir espaços acadêmicos cada vez mais acessíveis, democráticos e comprometidos com a garantia do direito à educação para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015.

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

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem professores, intérpretes e alunos. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 12, n. 2, p. 163-184, 2006.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos: e o lugar da Libras? Psicologia USP, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 257-280, 2013.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Educação de surdos: a inclusão em foco. São Paulo: Pandiá, 2011.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Cultura surda: a produção de uma subjetividade diferente. Campinas: Papirus, 2006.

SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Mediação, 1998.



EIXO III — LINGUAGENS, PATRIMÔNIO E MEDIAÇÃO FORMATIVA



CAPÍTULO 7

A EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR COM A LITERATURA POR MEIO DA ACADEMIA DE LETRAS

A EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR COM A LITERATURA POR MEIO DA ACADEMIA DE LETRAS

Silvia Paulo

Resumo: O artigo busca compreender a importância da literatura na vida do professor que também é acadêmico de uma Academia de Letras. Parte da pergunta: como a literatura é vivenciada nesse espaço? A pesquisa é bibliográfica e qualitativa. Primeiro, o texto trata da origem e da finalidade das academias, com destaque para a Academia Brasileira de Letras e para as academias de Santa Catarina. Em seguida, discute o papel da literatura na formação do professor, com apoio em Todorov, Vygotsky, Candido, Lajolo e Colomer. Defende que o professor precisa ser leitor e que a obra literária deve ser estudada antes dos métodos de análise. A autora relata ainda sua própria experiência como professora e acadêmica da ALBSC. Nela, a leitura, a produção de textos e a publicação de antologias com os estudantes fortaleceram a autoria, a autoestima e o sentimento de pertencimento cultural. Conclui que a parceria entre escola e Academia de Letras forma leitores, escritores e cidadãos mais críticos e sensíveis, e que ela amplia o acesso à cultura literária.

Palavras-chave: Literatura; Formação docente; Academia de Letras.

INTRODUÇÃO

A literatura, mediada pelo professor, promove empatia, repertório e autonomia, muitas vezes influenciada na estrutura acadêmica de uma Associação Literária como são as Academias de Letras. Assim, o artigo vem responder a uma pergunta que inquietou a pesquisadora: como a literatura é vivenciada em uma Academia de Letras?

O objetivo geral do artigo é compreender a importância da literatura na vida do professor que é acadêmico em uma Academia de Letras. Os objetivos específicos são: i) conceituar literatura e sua finalidade e ii) identificar a literatura vivenciada na Academia de Letras.

A pesquisa proposta neste artigo é bibliográfica, pois a resposta do problema bem como dos objetivos será baseada em teoria. Segundo Gil (2008, p. 50) “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Logo, a abordagem do problema foi qualitativa. A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação (Gil, 2008). Ou seja, os dados garimpados na pesquisa são descritos a partir de muita reflexão, leitura e organização dos fatos.

O trabalho fica organizado de forma que a sequência responda à pergunta proposta, inicia-se com: Introdução; em seguida abordam-se teoricamente a: Concepção e Finalidade de uma Academia, a Importância da Literatura na Vida do Professor e A Literatura vivenciada na Academia de Letras; apresentam-se a Discussão pela pesquisadora do que foi pesquisado teoricamente, considerações finais e as Referências como finalização do trabalho.

CONCEPÇÃO E FINALIDADE DE UMA ACADEMIA

Segundo Lopes (2026), o escritor Deonísio da Silva, doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), conta no livro De Onde Vêm as Palavras que “academia” tem origem em “akademeia” ou “academia”. Essas palavras, por sua vez, seriam compostas pelos termos gregos ékas, longe, e demos, povo, isto é, “longe do povo”, separado dele (Lopes, 2026). O vocábulo deu origem a academicus, em latim, e, posteriormente, à academia, na língua portuguesa, então:

> O jardim onde Platão ensinava filosofia, em Atenas, chamava-se Akademos, em homenagem ao herói de mesmo nome. De acordo com a mitologia local, o homem teria sido o responsável por mostrar aos irmãos Castor e Polideuces, filhos de Zeus e Leda, onde estava a irmã Helena, que havia sido raptada por Teseu. O túmulo de Akademos (ou Academo) era rodeado por um bosque sagrado dedicado à deusa Atena — divindade do panteão grego que representa a sabedoria, as artes, a inteligência, a guerra e a justiça (LOPES, 2026, capa).

Conforme o Pequeno Dicionário da língua Portuguesa de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2010):

> Academia. S.f. 1. Escola criada por Platão em 387 a.C., e que, embora destinada oficialmente ao culto das musas, teve intensa atividade filosófica. 2. P. ext. Escola de qualquer filósofo. 3. Estabelecimento de ensino superior de ciências e arte; faculdade, escola. 4. Escola onde se ensinam práticas desportivas ou lúdicas, prendas etc. 5. Sociedade ou agremiação de caráter científico, literário ou artístico. 6. O conjunto dos membros de uma academia. 7. Local onde se reúnem os acadêmicos. 8. Brás. Restr. A Academia Brasileira de Letras.

Entre os acadêmicos que participam das Academias de Letras, generalizou-se a convicção de que essas entidades, em sua maioria constituídas como sociedades civis sem fins lucrativos, são mobilizadas por duas ideias centrais: desenvolver o gosto pela literatura e zelar pela valorização e preservação da língua portuguesa, atualmente falada por cerca de 240 milhões de pessoas em diferentes países.

Conforme Silva (2010), a Academia Brasileira de Letras (ABL) é uma instituição literária e cultural que surgiu em 1897 com o objetivo de notabilizar a língua portuguesa e a literatura nacional. E quando se refere a (ALBSC) é a mesma instituição com o mesmo objetivo, porém essa é de Santa Catarina com seccionais registradas nos diversos municípios; a outra era somente do Brasil. Logo,

> a Academia Brasileira de Letras (ABL) é uma entidade de caráter cultural e literário criada em 1897 por importantes nomes da literatura brasileira, como Machado de Assis, e tem como objetivo o reconhecimento da língua portuguesa e da literatura nacional. Sua criação se inspirou na Academia Francesa de Letras (SILVA, 2010, capa).

Essa associação, de acordo com Silva (2010), é considerada responsável por atuar na unificação da língua portuguesa e por realizar a edição de obras literárias de relevância. Ela foi criada com o intuito de ser um ponto de encontro para os escritores brasileiros do final do século XIX, ideia inspirada na Academia Francesa de Letras. O autor continua relatando como foi criada a primeira ABL no Brasil,

> considera-se que os principais fundadores da Academia Brasileira de Letras foram Machado de Assis, Lúcio de Mendonça e Medeiros e Albuquerque. Outros nomes, como Graça Aranha, Afonso Celso, Rui Barbosa, Visconde de Taunay, Teixeira de Melo, Joaquim Nabuco, Olavo Bilac e Inglês de Sousa, tiveram grande importância na fundação da instituição. Juntos, eles decidiram estabelecer um local de encontro para os escritores e iniciaram as discussões para a fundação da ABL. Desde o momento em que as discussões começaram, Machado de Assis se estabeleceu como o presidente dessa instituição, nomeado por aclamação. As reuniões para a formação da ABL foram realizadas entre os anos de 1896 e 1897, e a entidade foi fundada possuindo 30 membros, mas, meses depois, esse número foi alargado para 40, porque era o mesmo número de membros que existia na Academia Francesa de Letras. Uma grande diferença entre as academias de Letras do Brasil e da França é que a brasileira aceita apenas membros que são brasileiros natos, enquanto a francesa aceita membros de outros países, desde que eles falem o idioma francês. A mesa diretora da ABL, durante sua fundação, foi formada por cinco pessoas: Presidente: Machado de Assis, Secretário-geral: Joaquim Nabuco, Primeiro-secretário: Rodrigo Octavio, Segundo-secretário: Silva Ramos e Tesoureiro: Inglês de Sousa (SILVA, 2010, capa).

Seguindo esse precedente, os membros da Academia Brasileira de Letras eram e são eleitos, conforme Silva (2010, capa):

> As 40 cadeiras da Academia Brasileira de Letras são ocupadas cada uma por um membro, respectivamente, e cada membro da ABL é considerado efetivo e permanente. Sendo assim, um membro ocupa uma cadeira até falecer, e só depois essa cadeira é ocupada por outra pessoa. Para que a vaga seja novamente ocupada, a ABL anuncia abertura do processo de ocupação da vaga e aguarda que interessados enviem suas candidaturas. Um tempo depois, é realizada uma eleição entre os membros da academia, e eles decidem qual dos candidatos será escolhido para ocupar a vaga em questão. Após a eleição pelos membros, a nova pessoa escolhida conquista o direito de ocupar a cadeira até o fim de sua vida. Só foi permitido às mulheres participar da Academia Brasileira de Letras na década de 1970. A primeira mulher a ocupar uma cadeira foi Rachel de Queiroz, em 1977. Apesar dessa permissão, a discrepância entre gêneros ainda é grande. Em 2022, das 40 cadeiras, apenas cinco são ocupadas por mulheres. Além disso, ao longo da história da ABL, apenas duas mulheres ocuparam a posição de presidente: Nélida Piñon e Ana Maria Machado. Um aspecto interessante sobre os membros da ABL é que, em 2021, um membro da Academia Brasileira de Letras poderia receber cerca de dez mil reais por mês se participasse de todos os encontros organizados pela instituição mensalmente.

De acordo com o Estatuto da Academia de Letras do Estado de Santa Catarina (2025) a sua finalidade é a de se dedicarem à literatura, às ciências e às artes. Seus membros – acadêmicos (as) – escolhidos (eleitos) que foram por seus pares, deverão ser pessoas interessadas no culto da língua pátria, no aperfeiçoamento do uso do vernáculo corretamente, no incentivo à leitura, na publicação de obras literárias, nas rodas filosóficas onde o debate sadio, o respeito à norma culta, à Educação como um todo deverão nortear as discussões. Estas, porém, deverão ultrapassar, atravessar os muros das Academias e chegar até as Escolas, as Universidades, aos estabelecimentos de ensino e culturais, sem restrição alguma. Caso contrário, perder-se-á, com certeza, seu sentido, seu objetivo (ou objetivos), seu propósito.

Importância da literatura na vida do professor

Em uma pesquisa realizada pela Unesco e publicada em forma de livro, em 2004, com o título: “O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam”, pode-se encontrar no capítulo referente às práticas culturais dos professores, a presença da leitura, dos livros e das bibliotecas em suas vidas. Constata-se que os professores leem bastante, os percentuais significativamente elevados de professores que frequentam bibliotecas e dos que compram livros não didáticos, faz-se perceber que a leitura é um hábito que provoca suas realidades e vidas.

Nesta mesma publicação, as frequências desses hábitos talvez ainda sejam pouco insuficientes, já que a resposta “às vezes”, entre “frequentemente” e “nunca”, é a mais expressiva em relação à frequência da leitura e da presença desse profissional em uma biblioteca. Essa pesquisa foi realizada com 1.500 professores de todo o país e pode-se fornecer um esboço da prática de leitura desses profissionais.

A literatura ensinada para os professores e está para os acadêmicos que frequentam uma Academia de Letras precisa ensinar a apreciação do texto literário como um objeto estético e artístico que [...] “interpreta o mundo e dá forma ao informe, de modo que, ao se educar pela arte, descobrem-se facetas ignoradas dos objetos e dos seres que nos cercam” (Todorov, 2009).

Ninguém nasce sabendo ler Literatura, mas esse é um aprendizado que pode ter êxito ou não dependendo de como e de quais obras são apresentadas para o professor e o aluno. É importante ressaltar que, no nosso sistema de ensino brasileiro apresenta-se uma obra literária sempre a partir de uma crítica, uma teoria ou uma história literária, e não a partir dela mesma, o que não atrai e não estimula o professor e o aluno para a leitura.

Assim, como uma professora que tem experiência com a literatura por meio da Academia de Letras pode fazer o acadêmico compreender Machado de Assis?

> Tzvetan Todorov acredita que a melhor introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos, a melhor preparação para as profissões baseadas nas relações humanas é a própria leitura. “Ter como professores Shakespeare e Sófocles, Dostoievski e Proust não é tirar proveito de um ensino excepcional?” (Todorov, 2009, p. 93).

O essencial, segundo Todorov (2009, p. 27),

> é que, ao estudar Literatura, estude-se os objetos literários e não os métodos de análise, ilustrados com o auxílio de diversas obras. A impressão que se tem com o modelo vigente de abordagem da Literatura,

E, de acordo com Vygotsky (2011, p. 449),

> é que o importante não é Shakespeare, mas o que se disse sobre ele. No sentido inverso, o papel do professor será, então, estudar a obra literária, junto aos acadêmicos, como um objeto que apresenta tons, níveis de leitura e possibilidades de interpretação, para só depois encaixá-la em seu contexto histórico e político.

Desse modo, os professores experientes na literatura por meio da Academia de Letras precisam sugerir e apresentar criticamente a obra literária, mas não podem desconsiderar a importância dos aspectos formais dela. Segundo Candido (2011, p. 180), “[...] o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência que pressupõe e que sugere”.

Ou seja, desde o nascimento o ser humano está em contato com uma cultura, em uma sociedade. Seus sentidos possibilitam perceber o mundo à sua volta. Para Schlindwein (2006), o ser humano desenvolve a sensibilidade, a percepção e a imaginação na medida em que aprecia diferentes manifestações artísticas, atribuindo-lhe significados diversos e podendo, inclusive, transformá-la. Seguindo essas premissas, considera-se que a própria

rotina do professor experiente literário por meio da Academia de Letras, inerente ao processo educacional, tende à formação de hábitos.

A literatura vivenciada na academia de letras

A leitura de textos literários é fundamental para o professor experiente literário por meio da Academia de Letras. A formação dele não se realiza com poucas leituras ou apenas com leituras técnicas. A não proximidade deste com a leitura de fruição pode transformar o trabalho de leitura com os acadêmicos em trabalhos técnicos e sem sentido. Lajolo (1986, p. 53) diz que:

> se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas.

A leitura do acadêmico pode e deve ser influenciada pelo professor; a existência de professores que não possuem o hábito de ler é preocupante, quando se pensa no seu papel importante e mediador estratégico entre o texto e o acadêmico. Em se tratando desses acadêmicos estarem inseridos em uma Academia de Letras, o sentido da leitura se torna ainda mais importante, pois como pode um acadêmico usufruir das diversas temáticas literárias e utilizá-las corretamente cotidianamente, se não está preparado em face de conhecimentos estruturais e sociais, que somente a leitura e a escrita proporcionam?

Diante disso, a literatura vivenciada na Academia de Letras desenvolve uma dimensão sensível do ser humano, uma experiência estética e uma estética constitutiva da obra literária. Essa última, Pareyson (1984), discute-a centrada na “formatividade”, isto é, define a obra literária como um processo de invenção contínua que gera sua própria forma

autônoma. Essa teoria estabelece que a obra se separa do autor ao criar uma legalidade interna única, onde a interpretação se torna essencial para sua vitalidade.

Nesse sentido, a vivência da pesquisadora como professora e acadêmica da Academia de Letras do Brasil de Santa Catarina (ALBSC) permite observar que a literatura ganha sentido quando ultrapassa os limites da leitura individual e se transforma em experiência coletiva de criação. Ao longo da trajetória docente, diferentes projetos literários foram desenvolvidos em sala de aula, tendo como ponto de partida a leitura de obras, a produção de textos autorais e a reflexão sobre a escrita como prática social e estética.

Essas experiências culminaram na organização e publicação de antologias literárias produzidas pelos estudantes em parceria com a ALBSC, possibilitando que os textos criados no contexto escolar alcançassem circulação para além da escola. A publicação dessas coletâneas constitui um importante instrumento de valorização da autoria estudantil, fortalecendo o sentimento de pertencimento cultural, de identidade e de reconhecimento social dos participantes.

Observou-se que o processo de construção das antologias mobiliza diferentes competências leitoras e escritoras, exigindo dos estudantes o exercício da criatividade, da revisão textual, da colaboração e da responsabilidade com a palavra escrita. Mais do que um produto final, as obras publicadas representam o resultado de um percurso formativo no qual leitura, escrita, oralidade e apreciação estética dialogam continuamente.

Nesse contexto, a participação da professora na ALBSC amplia as possibilidades pedagógicas da sala de aula, aproximando os estudantes do universo literário por meio do contato com escritores, eventos culturais, saraus, lançamentos de livros e projetos editoriais. Dessa forma, a Academia de Letras deixa de ser apenas uma instituição de preservação da língua e da literatura para tornar-se espaço de formação de novos leitores e escritores, contribuindo efetivamente para a democratização da cultura literária.

DISCUSSÃO

De acordo com Colomer (2007), a importância da literatura para a própria formação humana está na necessidade de a escola atuar na incorporação desse conhecimento e transmiti-lo às novas gerações de modo mais qualitativo e assertivo para a formação do leitor literário. Logo,

> [...] se assistimos à afirmação renovada desta ideia é porque se está respondendo a um problema imediato: o da mudança das funções sociais da literatura durante a segunda metade do século XX e o da redução de seu espaço escolar em função da leitura 'funcional', do ensino da língua e das demais matérias do currículo. [...] a situação atual é que, graças à extensão da escolaridade, lê-se mais que nunca, mas o que se lê e para que se lê está longe de corresponder à literatura e a seus possíveis benefícios (COLOMER, 2007, p. 104).

A bibliodiversidade deve ser considerada nessa proposta abrangente apontada por Colomer (2007) pelo fato de os livros literários atuais terem o predomínio da fantasia e do humor num jogo literário específico, a presença da narrativa psicológica e a ruptura de temas considerados tabus. Isso tudo exige do leitor competências leitoras diferentes das que eram necessárias anteriormente.

Nesse sentido, a formação literária baseada na leitura das obras, na aquisição de instrumentos de análise e na função de transmissão patrimonial – biografia dos autores, lista de suas obras, a descrição sociocultural do contexto histórico e a transposição das avaliações críticas, precisa ser mantida pelos docentes e balizada pela sociedade em geral, numa crença de que é necessário dar aos acadêmicos que participam de uma Academia de Letras, o conhecimento sistematizado da evolução cultural por meio das obras de referência de seus grupos sociais. Assim, Colomer (2007, p. 51)

> demonstra que não basta a escola ensinar o aluno a ler obras literárias e compreender seu valor cultural, sendo preciso tornar esse aluno um leitor estável de obras literárias. Para isso, é necessário também "capital cultural" que o ajude nesse processo, ou seja, práticas sociais como, por exemplo, o acesso a livros literários ainda na infância e o acesso a experiências estéticas a partir de outras manifestações artísticas, como as artes plásticas.

Diante disso, os resultados observados na prática docente da pesquisadora corroboram os pressupostos teóricos apresentados ao longo deste estudo. A mediação da leitura, associada à produção textual e à publicação de antologias literárias desenvolvidas em parceria com a Academia de Letras do Brasil de Santa Catarina (ALBSC), demonstrou que os alunos passam a compreender a literatura como espaço de expressão de suas vivências e de construção de identidade.

Ao perceberem seus textos publicados em livros coletivos, os alunos assumem a condição de autores, fortalecendo sua autoestima, o compromisso com a escrita e o interesse pela leitura. Esse movimento evidencia que a literatura deixa de ser apenas objeto de estudo para tornar-se prática social significativa, aproximando a escola da comunidade e da produção cultural local.

A experiência também revelou que a parceria entre escola e Academia de Letras favorece a formação continuada do professor, que passa a atuar simultaneamente como mediador de leitura, escritor, pesquisador e incentivador da produção literária. Assim, os projetos de publicação de antologias constituem uma estratégia concreta de formação de leitores e escritores, materializando os princípios defendidos por Colomer (2007), Todorov (2009) e Vygotsky (2009), ao demonstrarem que a literatura promove humanização, sensibilidade, criatividade e participação cultural.

A experiência do professor com a Literatura por meio da Academia de Letras, portanto, contribui para a composição ou recomposição da identidade humana, entendida como um processo aberto, inacabado e sempre em transformação. Enquanto ser sensível

no mundo, o ser humano precisa perceber como essencial à consolidação da sua identidade humana, devendo ser ofertada a todos na sociedade, sem distinção, sendo da escola às Academias de Letras ou vice-versa, ambos são lugares propícios à oferta desse bem cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a experiência do professor com a literatura por meio da Academia de Letras permitiu compreender que a formação literária ultrapassa o domínio dos conhecimentos teóricos e constitui um processo contínuo de humanização, sensibilidade e compromisso com a cultura escrita. Ao responder à questão norteadora deste estudo, conclui-se que a literatura é vivenciada na Academia de Letras como prática cultural, educativa e social, fortalecendo o papel do professor enquanto leitor, escritor, mediador e incentivador da produção literária.

Os objetivos propostos foram alcançados ao conceituar a literatura e sua finalidade formativa, bem como ao identificar as contribuições da vivência literária em uma Academia de Letras para a atuação docente. A fundamentação teórica evidenciou que a literatura desempenha papel essencial na constituição do sujeito, favorecendo o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da criticidade e da sensibilidade, aspectos indispensáveis à formação humana e profissional.

A experiência da pesquisadora como professora e acadêmica da Academia de Letras do Brasil de Santa Catarina (ALBSC) permitiu confirmar, na prática, os pressupostos discutidos pelos autores que fundamentam este estudo. Os projetos literários desenvolvidos em sala de aula, articulados às ações da ALBSC, demonstraram que a leitura, a escrita e a publicação de antologias literárias produzidas pelos estudantes constituem estratégias capazes de transformar leitores em autores, promovendo o protagonismo estudantil, o fortalecimento da autoestima e o reconhecimento da literatura como expressão da identidade

e da memória coletiva.

A publicação das antologias representa mais do que o resultado de um projeto pedagógico; constitui a materialização de um processo formativo em que professores e estudantes compartilham experiências estéticas, desenvolvem competências leitoras e escritoras e compreendem a palavra como instrumento de transformação pessoal e social. Nesse percurso, a Academia de Letras aproxima-se da escola, estabelecendo uma parceria que amplia os espaços de circulação da literatura e fortalece o acesso à cultura, à produção intelectual e ao patrimônio literário.

Conclui-se, portanto, que a experiência do professor com a literatura, potencializada pela atuação em uma Academia de Letras, contribui significativamente para a formação de leitores, escritores e cidadãos mais sensíveis, críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Assim, iniciativas que aproximam as Academias de Letras das instituições de ensino, especialmente por meio de projetos de leitura, escrita e publicação de obras coletivas, revelam-se caminhos promissores para a valorização da literatura e para a formação de novas gerações de autores e leitores.

Espera-se que este estudo incentive novas pesquisas sobre a relação entre as Academias de Letras e a Educação Básica, ampliando as discussões acerca do papel dessas instituições como espaços de formação cultural, de incentivo à leitura e de democratização da produção literária.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: CANDIDO, Antônio. Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

COLOMER, T. Andar entre livros: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

ACADEMIA DE LETRAS DO BRASIL – SANTA CATARINA – SECCIONAL CAMBORIÚ. Estatuto da Academia de Letras do Brasil – Santa Catarina – Seccional Camboriú. Camboriú, 2025.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Gramática. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 5. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2010.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.) Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. (7ª ed.) Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LOPES, Isabella. A origem do termo “academia”, que nomeia duas coisas totalmente diferentes. Guia do Estudante, São Paulo, 2026. Disponível em: https://abril.com.br/coluna/duvidas-portugues/a-origem-do-termo-academia-que-nomeia-duas-coisas-totalmente-diferentes.

SILVA, Daniel Neves. Academia Brasileira de Letras. Brasil Escola, 2010. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/literatura/academia-brasileira-de-letras.htm. Acesso em: 12 jun. 2026.

SCHLINDWEIN, L. M. Formação de professores, memória e imaginação. In: DAS ROS, S. Z.; MAHEURE, K.; ZANELLA, A. V. (Orgs.). Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

PAULO, Silvia; RAUSCH, Rita Buzzi. Enredos estéticos literários na formação docente: diálogos com Vygotsky e Shakespeare. Curitiba: Appris, 2019.

PAREYSON, L. Os problemas da estética. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

UNESCO. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam - Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.

VYGOTSKY, L.S. Psicologia pedagógica. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

VYGOTSKY, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.



CAPÍTULO 8

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E SEUS DESAFIOS: UM ESTUDO DE CASO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO MUNICÍPIO DE IBIRAMA/SC

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E SEUS DESAFIOS: UM ESTUDO DE CASO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO MUNICÍPIO DE IBIRAMA/SC

Viviane Regina Calikevstz

Resumo: O capítulo discute os desafios da educação patrimonial no Brasil, em especial no ambiente escolar. A autora retoma a trajetória do IPHAN, que passou de uma lógica de “conhecer para preservar”, centrada na transmissão técnica de conhecimento, para abordagens mais participativas. Mostra que o espaço escolar ainda enfrenta obstáculos: a BNCC não menciona a educação patrimonial de forma explícita, a formação docente é insuficiente, as ações são descontínuas e faltam materiais didáticos adequados à realidade local. Critica também a atribuição do tema apenas à disciplina de História e a exclusão da educação informal nas diretrizes do IPHAN. Como resposta, apresenta o estudo de caso da “Cartilha Ibirama para Crianças”, produzida pela Academia de Letras de Ibirama/SC e analisada pela pesquisa-ação. O material, alinhado à BNCC, foi aplicado a mais de 400 estudantes do 4º ano em 2023 e 2024, com manual e formação para professores, e teve boa aceitação. A principal dificuldade foi a falta de respaldo legal para sua impressão permanente. Conclui que a educação patrimonial deve ser transdisciplinar, participativa e voltada à diversidade, envolvendo toda a sociedade na proteção do patrimônio cultural.

Palavras-chave: Educação patrimonial; Material didático; Pesquisa-ação.

INTRODUÇÃO

O termo educação patrimonial no Brasil não é recente, e veio ao longo dos anos adquirindo novas concepções e roupagens, conduzido pelo órgão do IPHAN[1] e estimulado por inúmeras críticas de pesquisadores como (Silveira; Bezerra, 2006, Tolentino, 2016, Souza, 2016), que ao longo de suas trajetórias de estudo no campo da educação patrimonial, apresentam direcionamentos que se aproximam de um pensar patrimonial mais democrático, através de processos participativos que envolvem os grupos sociais locais nos processos de preservação dos seus bens culturais, desenvolvendo trabalhos em conjunto com as comunidades e seus lugares afetivos, como forma de despertar o sentimento de pertencimento, através de suas relações diretas com os bens que lhes são referências.

Tais autores apontam que o IPHAN e a Política Nacional de Patrimônio Cultural mudaram seu entendimento e modo de trabalho no decorrer dos anos, transformando o que antes eram discursos e imposições normativas abrangentes de valoração técnica dos bens, ligados na sua maioria, às elites nacionais, em trabalhos de mediação participativa com as comunidades, desencadeando em resultados mais efetivos, onde os sujeitos valorizam-se ao estarem diretamente ligados aos bens a serem preservados.

O IPHAN adotou ao longo dos anos, diferentes abordagens no direcionamento dos trabalhos de educação patrimonial, partindo de um dos grandes representantes do trabalho da instituição, Rodrigo de Melo Franco de Andrade, o qual já nas décadas de 30 defendia a ideia de “Conhecer para preservar”, o qual afirmava que a falta de conhecimento da população em relação às suas origens, era o motivo que gerava a falta de preservação do patrimônio cultural, logo a necessidade de uma educação patrimonial era necessária, visão essa que recebeu ao longo de anos, inúmeros questionamentos, principalmente diante da realidade dos problemas que envolvem o patrimônio cultural brasileiro, principalmente conduzido pela

1 Instituto de Patrimônio Cultural Histórico e Artístico Nacional.

ineficiência das ações do Estado somada à cobiça dos particulares (proprietários de terras e posteriormente das imobiliárias).

Após a década de 70, o IPHAN adotou a estratégia de trabalho em que envolvia a participação social no desenvolvimento de projeto de interação, mas ainda sendo conduzida por técnicos, num processo de transmissão de conhecimentos, o que para muitos autores como Silveira e Bezerra (2006), Tolentino (2016) e Souza (2016), tornava a educação patrimonial um fim em si, e não um processo contínuo. Já nas décadas de 80, a educação patrimonial passa a ser considerada uma metodologia, com a criação do próprio conceito, mas ainda com alguns pilares deficientes, principalmente envolvendo a falta de identificação e pertencimentos relacionada aos bens preservados e aos grupos sociais populares, os quais apresentam, segundo apontamentos dos autores, distanciamento e dificuldades de representatividade.

Se o processo de preservação é uma das formas de contar a história e perpetuar a existência do bem tombado e dos grupos sociais que a estes se relacionam, algumas questões vêm aos poucos sendo levantadas, sejam elas: quais patrimônios e histórias são contados e preservados? A quem elas pertencem? Quais memórias são perdidas ou excluídas no processo de escolha? Quais os motivos de quem as escolhe e as determina? Tais questões demonstram o que historicamente se discute quanto à temática do patrimônio, o qual não é e nunca foi um campo pacífico e romântico, mas um território de disputa ideológica e discursiva, aberto, dinâmico, e em constante negociação.

Segundo Tolentino (2016), desde 2010, o IPHAN adotou um posicionamento mais crítico em relação à educação patrimonial, a partir da identificação de práticas anteriores que focavam excessivamente na transmissão verticalizada de conhecimento técnico, e na produção de materiais instrucionais que pouco dialogavam com a realidade local. Contudo, as transformações do campo da educação patrimonial ainda apresentam dificuldades principalmente quando pensado no espaço da sala de aula, o qual, por sua complexidade

e deficiência estrutural, carece de atenções operacionais, já que envolve a formação de docentes, parcerias entre as entidades e poder público, e materiais didáticos adequados à realidade, como forma de atender as exigências normativas impostas pela BNCC[2]. Tais apontamentos aparecem nos estudos de autores como Neto; Melo; Franco (2023); Gomide (2022); Silva (2024); Ramos (2022); Albano da Cruz; Montão (2023), os quais analisam essas fragilidades com as políticas públicas educacionais partindo da BNCC. Em suas análises, as ações de educação patrimonial encontram fragilidades, em pontos que vão desde a descontinuidade ou pontualidade das ações; formação inexistente ou insuficiente de educadores e gestores; materiais didáticos insuficientes ou não aplicáveis no contexto da sala de aula; desvalorização dos espaços de memória ou abandono dos acervos materiais e imateriais; falta de parcerias institucionais e devolutivas à comunidade.

Assim, a presente análise busca identificar os principais problemas no campo da educação patrimonial, tendo como foco a produção de materiais didáticos utilizados em sala de aula, bem como apresentar apontamentos sobre o processo de produção de material didático para crianças da educação básica, com ênfase na educação patrimonial, enquanto possíveis ações voltadas à superação desses desafios. Tem-se aqui o estudo de caso da “Cartilha Ibirama para Crianças”, desenvolvida pela Academia de Letras – Seccional Ibirama/SC, e analisada sob a perspectiva da metodologia da pesquisa-ação, método este que envolve pesquisador e participantes, num trabalho colaborativo com a comunidade escolar e poder público.

2 Base Nacional Comum Curricular.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O ESPAÇO ESCOLAR, UMA RELAÇÃO AINDA EM CONSTRUÇÃO

O termo educação patrimonial surge pela primeira vez no 1º Seminário Sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, realizado em 1983 pelo Museu Imperial de Petrópolis-RJ, o qual apresentou uma metodologia inspirada em iniciativas pedagógicas inglesas, com foco na educação voltada para museus e monumentos, enquanto uma ferramenta didática a ser utilizada nas escolas, ligada ao ensino da História, como apontam os autores Silveira e Bezerra (2006), Tolentino (2016), Thompson e Souza (2016).

Nesse sentido, Tolentino (2016) ainda destaca que essa relação entre educação, patrimônio e museus, vem desde 1926, a exemplo do serviço educativo do Museu Nacional, não sendo propriamente uma novidade no território nacional. Outro destaque aqui, diz respeito à ligação da educação patrimonial com a disciplina de história, a qual, segundo Dias (2020, p. 46) se dá devido à sua proximidade com os temas referentes ao patrimônio cultural, a disciplina é a responsabilizada por articular ações educativas referentes à temática.

No entanto, vale ressaltar que, diante do fato de que a temática patrimonial se apresenta de forma tão plural e transdisciplinar, materializada no espaço cotidiano, atribuir apenas a uma disciplina a função de educadora, tornou-se muito mais um vício de pensamento acostumado a sempre enxergar a situação imutável, caindo no lugar-comum, por excesso de repetição, a ponto de perder o sentido crítico de análise. Sabe-se que o conceito de patrimônio cultural e educação patrimonial nas BNCCs[3] aparecem espalhados pelas temáticas gerais enquanto temas transversais, não estando atrelado a um dos componentes curriculares específicos, indicado apenas enquanto categorias, objetos do conhecimento

3 A expressão BNCC, usada no plural, indica que foram analisadas as BNCC nacional e a BNCC de Santa Catarina, disponíveis em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/sc_curriculo_santacatarina.pdf / https://basenacionalcomum.mec.gov.br/

e habilidades da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, referenciado através dos conceitos de memória e patrimônio, os quais podem ser encontrados nos textos dos documentos, nos componentes de História, Geografia, Artes, Ciências, Educação física e Inglês. Assim, percebe-se que tanto o trabalho com os conceitos de memória e patrimônio, quanto o desenvolvimento de ações voltadas a educação patrimonial, podem e devem ser trabalhados e desenvolvidos de forma transdisciplinar, sem medo do envolvimento[4].

Nesse sentido, o museólogo Mário Chagas defende que "a educação patrimonial é uma prática sociocultural", logo não é possível "pensar em educação descolada do campo do patrimônio", pois a "educação e patrimônio são práticas socialmente adjetivadas [...] e não está especialmente vinculada a nenhuma metodologia, a nenhum autor, a nenhum lugar, a nenhuma data em particular" (Chagas, 2013, p. 30), e a nenhuma disciplina específica. A educação patrimonial tem um papel fundamental na construção das políticas públicas patrimoniais, pois abre espaço para o envolvimento dos diversos grupos sociais e das comunidades, as quais são detentoras de saberes que formam suas culturas, além de caracterizar-se enquanto um direito humano universal, amparado pela Constituição Federal.

Thompson e Souza (2015, p. 154) tecem críticas às condições em que as práticas de educação patrimonial vêm se desenvolvendo, pois mesmo estando em ascensão no cenário nacional, ela ainda se encontra marginalizada ou secundarizada quanto aos procedimentos tradicionais de "patrimonialização, preservação e salvaguarda", sendo desenvolvidas quase sempre, posteriormente "às chancelas e tutelas aplicadas pelo poder público, (tombamentos, registros, inventários)", o que ainda demonstra uma reprodução tradicional da ideia de que o Estado é o tutor máximo e detentor dos direcionamentos e das normas sobre o patrimônio, sem intervenção da sociedade. Para os autores, mesmo dentro do órgão do IPHAN, ainda

4 Um exemplo dessa interação pode ser visualizado na videoaula ministrada por mim, para o curso de Licenciatura em Geografia da UEPG (EaD), disciplina de Memória e Patrimônio – 18/06/2026, como professora convidada, na qual apresento diferentes propostas de trabalhar as categorias de geografia à temática patrimonial. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=D5YoJJITNbQ

há essa divisão ideológica acerca da educação patrimonial, seja pelos que defendem uns “dialógicos freirianos”, “instrucionistas reacionários” ou “que simplesmente ignoram a educação patrimonial” (Thompson; Souza, 2015, p. 154).

Enquanto discurso generalizado, o IPHAN apresenta posicionamentos voltados à construção social da ideia de patrimônio cultural e a apropriação social dos bens como mecanismos mais eficientes de salvaguardar os bens já tutelados pelo Estado, assim como os que podem vir a ser. Em suas diretrizes estabelecidas na Portaria n.º 137, de 2016, o órgão entende a educação patrimonial como:

> os processos educativos formais e não formais, construídos de forma coletiva e dialógica, que têm como foco o patrimônio cultural socialmente apropriado como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais, a fim de colaborar para seu reconhecimento, valorização e preservação (IPHAN, 2016 – grifos próprios).

O trecho acima grifado sinaliza uma ressalva sobre a delimitação imposta pela portaria, ao limitar a educação patrimonial somente aos processos educativos formais, entendidos como processos estruturados e intencionais, trabalhados no ensino regular, os quais delegam, por exemplo, à disciplina de história a missão de trabalhar a educação patrimonial, e, não formais, como sendo os que ocorrem fora da escola, a exemplo das visitas mediadas em museus ou trabalhos de campo, sempre conduzidas por um interlocutor.

Contudo, mesmo o órgão defendendo um posicionamento em defesa da construção social da ideia de patrimônio cultural, os processos educacionais considerados informais, não são levados em consideração, os quais se caracterizam por uma aprendizagem espontânea, fora das regras do ensino regular e muito presente no cotidiano entre família, amigos e a comunidade, processo educacional esse que, aliás, se apresenta de forma bem apropriada para os processos de inventários participativos ou para trabalhos coletivos de comunidades que se organizam em torno de seus bens de valores significativos. A questão

a ser levantada aqui é por quais motivos se exclui a educação informal, visto que ela é a base da transmissão dos costumes, valores, saberes e crenças dentro de qualquer sistema de cultura, sendo esses, elementos que compõem a essência do patrimônio?

Assim, é necessário que o órgão máximo de patrimônio nacional repense sempre suas diretrizes a partir das novas configurações e exigências sociais, compreendendo que a ampliação da concepção patrimonial que vem ocorrendo ao longo dos anos, estimulada principalmente por diversos pesquisadores e autores que se debruçam sobre a temática, é uma demanda urgente e que exige reflexões sobre novos métodos, estímulos à produção de novos recursos didáticos, tais como “cartilhas, folders, vídeos, guias, maquetes” (Florêncio; Bezerra; Ramasote, 2014, p. 29), e sobre didáticas adequadas para atender aos anseios das comunidades e defensores do patrimônio cultural.

Tendo como foco a produção de recursos didáticos, Dias (2020, p. 35) realizou um estudo publicado em 2016, sob a orientação da professora Júlia Camêlo, o qual buscou identificar a perspectiva da educação patrimonial através de 122 tipos de produções e publicações de materiais educacionais, disponíveis na internet em todo o território brasileiro, tais como cartilhas, guias e livros de educação patrimonial, os quais se propunham a desenvolver ações e projetos educativos. Esses materiais eram destinados a bibliotecas públicas universitárias, escolas municipais e estaduais públicas e privadas, tendo como público-alvo, professores, estudantes, pesquisadores e formadores de opinião.

Com as temáticas voltadas para o patrimônio cultural (histórico, arquitetônico e natural) o foco direcionou-se para a valorização da identidade e memória que compõem o patrimônio material e imaterial. Nos dados coletados, a autora identificou que dos 122 tipos, 23% eram cartilhas, 24% guias e 53% livros, tendo como destino, os públicos de professores (22%), estudantes (21%) e população em geral (57%). Em relação à concentração espacial das produções, todas as regiões apresentavam publicações, mas dos 26 estados e o DF, apenas 15 estados tiveram representações, sendo a região Sudeste (28) e Sul (27) com maior

destaque. Dessas, um apontamento interessante, foi o estado do Paraná com 18 publicações e São Paulo com 11. A autora também fez uma separação das publicações, catalogando 11 tipos produzidos pelo IPHAN, mas sem indicar a localização das superintendências (Dias, 2020, p. 17-20 dos anexos). As análises dos materiais mostram que as metodologias presentes, seguem na sua maioria, a metodologia proposta por Horta; Grunberg e Monteiro, no Guia Básico de educação patrimonial, publicado pelo IPHAN em 1999, o qual tornou-se a principal referência no tema ao longo das décadas.

Nas análises de Souza (2012), o Guia apresenta a seguinte estrutura indicativa metodológica de trabalho: “Observação/percepção/identificação do objeto; Registro visual, descrição verbal ou escrito/fixação do conhecimento; Exploração/análise do problema e levantamento/interpretação, evidências; Apropriação/releitura/interpretações diferentes, novas fontes e envolvimento” (Souza, 2012, p. 04). O Guia também desperta alguns pontos de críticas, como apontado por Tolentino (2016, p. 39-41) o qual questiona as propostas que esse material apresenta enquadrando-o no que ele classifica como falácias da educação patrimonial, devido ao fato de que muitas ações seguem cegamente a metodologia do Guia Básico e apresentaram propostas que partem da ideia atrasada de “transmissão de conhecimento” e “alfabetização cultural”, se apresentando como uma metodologia pronta, e não como um processo de construção, negando a existência de outras “metodologias que levem em conta as especificidades e peculiaridades de cada caso”, e sem considerar o conhecimento das comunidades e a relação estabelecida com seus espaços de vivências.

O autor trabalha na defesa do rompimento da ideia “fetichizada” do patrimônio, que tem como foco os objetos e edificações patrimonializados, deixando de lado as histórias das vivências das classes populares de forma geral, logo não sendo representativas. Focado também na questão metodológica, Silveira e Bezerra (2007) tecem críticas ao Guia Básico, por esse embasar-se de forma inequívoca nas ideias de Paulo Freire “ao afirmar, em suas primeiras páginas, que a educação patrimonial é um processo de alfabetização cultural”

(Silveira; Bezerra, 2007, p. 83). Para esses autores, está havendo um modismo da expressão educação patrimonial com uma proliferação de projetos voltados para o tema, somado à falta de um aprofundamento teórico nas discussões sobre o que está sendo desenvolvido, enquanto uma questão problema e não somente como uma proposta de solução.

A educação patrimonial tem o potencial de promover o pensamento crítico e a construção da cidadania, a partir do processo de envolvimento com os mecanismos de valorização, proteção e promoção do patrimônio. Contudo, essas ações devem ser pensadas de forma que envolvam os sujeitos e seus locais, numa construção de conhecimento que venha despertar e fortalecer as identidades e expandir o sentimento de pertencimento, afinal, as pessoas costumam defender o que tem valor e significado para elas. Nas análises das produções acadêmicas realizadas pelos autores Neto; Melo; Franco (2023); Gomide (2022); Silva (2024); Ramos (2022); Albano da Cruz; Montão (2023), os mesmos apresentam apontamentos que vão ao encontro das defesas mais recentes sobre o papel da educação patrimonial no Brasil.

Todos analisam as práticas voltadas para o espaço escolar e o uso do documento da BNCC como norteador, destacando as principais fragilidades enfrentadas para uma efetivação positiva das práticas patrimoniais. Enquanto fragilidades constatadas, destacam-se: uma ausência explícita da menção à educação patrimonial na BNCC, e uma construção que leve os professores a compreendê-la enquanto eixo transversal transdisciplinar, visto que ela aparece em diferentes componentes curriculares, e não somente na disciplina de história; a ausência de materiais didáticos alinhados à BNCC, construídos a partir das realidades locais, fugindo assim, dos modelos comumente existentes com abordagens conteudistas e pouco didáticas; descontinuidade de trabalhos e ações, que não são suficientes para construir uma consciência patrimonial de longo prazo; falta de materiais adequados ou pouca circulação dos que existem, ou ainda, ausência ou ineficiências das instituições de guarda da memória (museus e arquivos).

Sem contar a inexistência ou invisibilidade das memórias dos oprimidos e excluídos que sequer aparecem nesses espaços, e talvez a mais importante, a formação docente que é insuficiente para compreender o papel das memórias, das identidades, das histórias e das culturas locais como essenciais na construção de cidadania, enquanto parte integrante do que chamamos de patrimônio cultural. Junto a isso, a falta de esclarecimentos sobre os textos da BNCC e a falta de hábito em se trabalhar transdisciplinarmente, somado à falta de tempo e sobrecarga de trabalho, que impede muitos professores de dedicar-se à pesquisa e à construção de materiais didáticos adequados.

Diante dessas fragilidades, propostas que entendam a educação patrimonial como uma metodologia dinâmica e aberta a novas construções, que valorizem e fortaleçam as memórias e as identidades, que garantam equidade educacional e respeito à diversidade local, e que sejam didaticamente aplicáveis, são urgentes.

ESTUDO DE CASO

A proposta aqui apresentada, nomeada de “Cartilha: Ibirama para crianças” tem como base a pesquisa-ação, a qual apresenta-se enquanto uma metodologia colaborativa com foco no trabalho empírico, que possibilita a interação conjunta entre pesquisadores e comunidade, num trabalho de construção conjunta, visando a troca de conhecimentos e a busca pela solução de demandas e problemas comuns em suas realidades. O material voltado para o exercício da educação patrimonial, tem como elemento central o cotidiano cultural e histórico do pequeno município de Ibirama/SC, com população de 19.862 habitantes (IBGE, 2022), o qual se originou através da colonização alemã em 1897, enquanto distrito pertencente à Colônia Blumenau, recebendo o nome de Colônia Hansa – Hammonia, e tornando-se município de Ibirama em 1934, como mudança de nome devido às exigências das leis federais no processo de Nacionalização, em que se buscou apagar todas as

indicações da cultura alemã no país.

Tem em suas histórias, diferentes etnias indígenas, os quais já habitavam o território antes da chegada dos imigrantes, além de núcleos de colonização de italianos, suíços, russos e poloneses. O município atualmente, apresenta uma grande mescla de povos vindos de outras regiões do Brasil e até de outros países. Outro elemento muito presente no município é a arquitetura, que vai desde a germânica, tais como as construções em técnica enxaimel (construção de encaixe), além de construções em estilo eclético (com influências neoclássicas e neogóticas) além do estilo art decó.

Figura 1 – Localização do município de Ibirama em Santa Catarina.



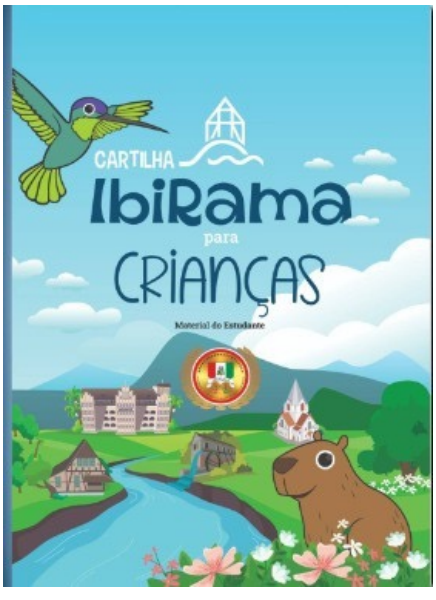
FONTE: Lorenzeto (2006), baseado em dados do IBGE.

A cartilha é um material didático, construído de forma conjunta e voluntária por membros da Academia de Letras do município, a partir de demandas dos professores da rede, os quais relataram a necessidade de materiais adequados para serem trabalhados em sala de aula. Assim, a Academia se debruçou na construção de um material destinado aos

alunos e aos professores, tendo o município de Ibirama, seus elementos locais, cenários e manifestações culturais, os exemplos práticos que serviram para criação de inúmeras propostas de atividades, embasadas nas competências e habilidades exigidas nas BNCCs (tanto nacional como estadual).

Vale ressaltar que a BNCC, como um marco regulatório, estabelece diretrizes fundamentais que orientam o currículo da educação básica no Brasil e traz em suas diretrizes a implementação de conhecimentos teóricos e práticos voltados à cultura (patrimônio, artes, tradições, saberes) e identidades locais. A BNCC, ao definir competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua formação, oferece uma estrutura que pode e deve ser utilizada para integrar o estudo do patrimônio cultural nos diferentes anos de ensino, incumbindo assim, aos componentes curriculares a missão de trabalhar tais temáticas. Dessa forma, a cartilha foi elaborada seguindo as BNCCs, propondo diferentes atividades, como forma de atender aos diferentes componentes curriculares. A seguir pode-se observar a capa do material como também alguns exemplos das propostas (Figuras 2 e 3):

Figura 2 – Capa do material Cartilha Ibirama para crianças – produzido pela ALB/SC em 2023.



Fonte: ALB/SC, 2023.

Figura 3 – Layout do material didático com elementos lúdicos, como animais da fauna local, e arquitetura típica.



Fonte: ALB/SC, 2023.

O município apresenta uma quantidade considerável de obras publicadas sobre o histórico local, principalmente na forma de livros, os quais são riquíssimos em conteúdo, contudo, densos para serem trabalhados de forma dinâmica e que atendam às necessidades dos professores. Assim, a proposta foi desenvolver um material de fácil manuseio tanto para alunos, quanto para professores, que traduzisse os conhecimentos contidos nas pesquisas de autores locais, em atividades lúdicas, somado à produção de novas pesquisas, focado no espaço cotidiano dos alunos: edificações históricas, costumes, saberes e tradições locais, com atividades que proporcionam a interação alunos - familiares, alunos - comunidade. Assim, entre 2023 e 2024, a Academia de Letras em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, proporcionaram a mais de 400 estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental I do município, o material com atividades e experiências que envolveram a sala de aula e a cidade como um todo. Além disso, a Academia de Letras realizou um momento de formação como forma de preparar os professores para trabalho com a cartilha, pois além do estudante, cada professor teve acesso a um manual criado especialmente para ele, com indicações de passo a passo de cada atividade, além de inúmeras dicas de atividades extras, que ficaram hospedadas em arquivos de drive, e que puderam ser acessadas com os QRcode disponibilizados no material, como apresentado no exemplo abaixo:

Figura 4 – Material extra disponível com acesso através de Qrcode.



FONTE: ALB/SC, 2023.

Figura 5 – Exemplo de atividades com elementos do patrimônio local.



FONTE: ALB/SC, 2023.

Além da formação, a Academia criou um grupo no APP Whatsapp, juntando professores, Secretaria de Educação, responsáveis pelos espaços culturais e históricos,

como forma de assessorar professores, sempre que esses solicitassem. O acompanhamento das atividades com o material foi feito por membros da instituição, nas salas de aulas, nas saídas de campo e nas apresentações de trabalhos realizados pelos alunos. Ao fim das atividades, os professores receberam questionários como forma de relatar suas experiências e apontarem mudanças, melhoramentos e novas demandas.

Esse procedimento mostrou que a construção e aplicação do material em conjunto proporcionou resultados muito satisfatórios, o que possibilitou que a Academia de Letras se dedicasse à construção de mais dois exemplares, como forma de criar uma continuidade dos processos de aprendizado patrimonial, sendo, a cartilha do 3º ano, a qual está na fase de correção para impressão, e do 5º ano, a qual está no processo de construção de pesquisa.

Cada material desses, demanda muita pesquisa e correção, pois sendo o município de Ibirama, um território afastado dos grandes centros, e mesmo tendo um campus universitário estadual com 3 cursos, e 1 Instituto Federal, o mesmo não tem uma quantidade suficiente de publicações de pesquisas que possa suprir a necessidade de adequações para as atividades da apostila, logo, os membros da academia dedicam-se a garimpar publicações de pesquisas das mais variadas áreas e construir material, muitas vezes do zero para os professores da rede municipal focando em linguagens mais didáticas e acessíveis.

Figuras 6 – Registros de algumas atividades desenvolvidas com os alunos.



FONTE: ALB/SC, 2023.

Mesmo sendo um trabalho voluntário, realizado por poucas pessoas, o material se mostrou muito eficiente, bem-aceito pela comunidade escolar, e elogiado pelo poder público. Contudo, a maior dificuldade encontrada com a execução desse projeto, se dá pelo fato de que a prefeitura de Ibirama não tem respaldo legal para implantação desse material de forma permanente, sendo necessário acionar os mecanismos de licitação sempre que necessita fazer a impressão, causando atrasos com a distribuição, a qual deveria ser realizada no início de cada ano, como parte do processo de formação dos docentes.

A principal motivação da construção desse material veio do fato de que muitos materiais voltados a educação patrimonial se apresentam de forma densa e com linguagens pouco acessíveis aos estudantes, ou que atenda de fato às necessidades dos professores, os quais diante de suas rotinas exaustivas, com tempo limitado para pesquisas mais aprofundadas, não conseguem elaborar propostas de atividades adequadas aos alunos, e que gere resultados enquanto processos de formação cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação patrimonial possui um papel fundamental enquanto políticas públicas necessárias para a preservação e gestão do patrimônio cultural, a qual deve mais do que nunca, envolver a sociedade na proteção de seus elementos culturais, para que essa se torne a detentora do conhecimento local, e protetora dos seus bens, num processo contínuo de construção cidadã. Portanto, é necessário que se trabalhe uma educação patrimonial que atenda a diversidade cultural, que estimule a construção de conhecimentos e a valorização das referências culturais e identitárias locais, como forma de ser apropriada pelas comunidades, as quais têm o poder de defendê-las e exigir do poder público, novas propostas de preservação, valorização e promoção cultural.

Desta forma, faz-se necessário a criação e a difusão de novas e diversas práticas que apresentem resultados positivos na prática, construídos de forma conjunta, em que todos se sintam responsáveis pelo processo, pois só assim, os diferentes agentes sociais vão se apropriar de responsabilidades para com o coletivo, não delegando à escola ou à disciplina de história a responsabilidade de trabalhar a temática do patrimônio cultural, o que por lei, é responsabilidade de todos, entendendo que o patrimônio materializado no espaço ou nas manifestações sociais, é o corpo e a essência da sociedade, que reproduz suas vidas cotidianas a partir das heranças deixadas pelos antepassados.

Mas é necessário que o reconhecimento desses seja diverso, para que os sujeitos se sintam parte desses elementos, logo representados por eles. Dessa forma, a educação patrimonial surge como uma abordagem que visa promover o entendimento e a valorização do patrimônio cultural, essencial para o desenvolvimento de um senso de identidade e pertencimento, sendo fundamental para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados, capazes de valorizar e preservar a memória coletiva e a diversidade cultural. Ao explorar a história local e regional, os estudantes desenvolvem uma compreensão mais

profunda de sua própria identidade cultural e do papel que o patrimônio cultural desempenha nessa construção.

Isso não apenas enriquece o processo educativo, mas também fortalece o vínculo dos estudantes com sua comunidade e seu país. O material “cartilha: Ibirama para crianças” foi produzido em linguagem lúdica e com respaldo legal, e demonstrou elevada eficácia socioeducativa, pois surgiu a partir de demandas de educadores que vivenciam no cotidiano escolar, a carência de recursos adequados à realidade local. Ademais, buscou-se com esse, proporcionar um ensino inclusivo, equitativo e de qualidade, permitindo que os alunos conhecessem e construíssem junto com suas famílias e suas experiências cotidianas, aspectos da história de sua comunidade por meio das tradições, da arquitetura, dos saberes, dos patrimônios e da cultura local.

REFERÊNCIAS

ALBANO DA CRUZ, Paula Lorena Cavalcante; MONTÃO, Luana Costa Viana. Educação patrimonial, Ensino de História e BNCC: relações possíveis. 2023. Artigo científico publicado em periódico; COCAR – Caderno de Cultura e Arte, v.19. n.37. p.1-18. 2023.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Portaria n.º 137, de 28 de abril de 2016. Estabelece diretrizes de educação patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio. Brasília, DF: IPHAN, 2016.

CHAGAS, Mario. S. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. In: Átila Bezerra Tolentino. (Org.). Educação patrimonial – educação, memórias e identidades. Caderno Temático 3. 1ª.ed. João Pessoa: IPHAN, 2013, v. 3, p. 27-31.

DIAS, Gescca Sousa. Educação patrimonial e patrimônio cultural: evidências de um fazer metodológico no Brasil e no Maranhão. 2020. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), 2020.

FLORÊNCIO, Sônia Rampim; CLEROT, Pedro; BEZERRA, Juliana; RAMASOTE, Rodrigo. Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos. Brasília, DF: IPHAN, 2014.

GOMIDE, Amanda Ferreira. Educação patrimonial na educação básica: uma proposta de material didático sobre o Desemboque no Triângulo Mineiro. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba, 2022.

LORENZETO, Raphael. Santa Catarina Município de Ibirama. 2006. 1 mapa, color. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/ . Acesso em: 20/04/2026.

NETO, João Gonçalves; ASSUMPÇÃO, Ana Laura; BEVILAQUA, Bruna Cristina; GABRIEL, Maria Helena; CASTRAL, Paulo César. Patrimônio Cultural e Base Nacional Comum Curricular: aproximações entre educação patrimonial e as diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais) no reconhecimento e salvaguarda da cultura local. 2023. Artigo científico. Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades. v. 11, n. 82, p. 31-46, 2023.

RAMOS, Thádis de Cássia Cavalcanti. Os materiais didáticos como ferramentas de educação patrimonial: mapeamento de recursos (estudo de caso Solânea-PB). 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Paraíba, 2022.

SCIFONI, Simone. Educação e Patrimônio Cultural: reflexões sobre o tema. In: INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (BRASIL); TOLENTINO, Átila Bezerra; Casa do patrimônio de João Pessoa. Educação patrimonial: reflexões e práticas. João Pessoa: IPHAN, 2012. 99 p. (Caderno Temático; 2). p. 30-37, 2012.

SILVA, Maria do Carmo et al. A inter-relação da BNCC e educação patrimonial no ensino de História. In: CONEDU, 2024, Campina Grande: Realize Editora, Anais. 2024.

SILVEIRA, Flávio L. A.; BEZERRA, Márcia. Educação patrimonial: perspectivas e dilemas. In: LIMA FILHO, Manuel F. et al. (orgs.). Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e desafios contemporâneos. Blumenau: Nova Letra, p. 81-97, 2007.

THOMPSON, Analucia; SOUZA, Igor Alexander Nascimento de. A educação patrimonial no âmbito da política nacional de patrimônio cultural. Políticas Culturais em Revista. v. 1(8), p.

153-170, 2015.

TOLENTINO, Átila. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, A. B.; BRAGA, E. O. (org.). Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas. João Pessoa: IPHAN - PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. (Caderno Temático; 5).



DOS AUTORES

Bruna Alves Lopes é graduada em História, mestre e doutora em Ciências Sociais Aplicadas e doutoranda em História (todos realizados na Universidade Estadual de Ponta Grossa). Atualmente é professora colaboradora no departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa e faz doutorado em História na mesma instituição de ensino superior. Seus interesses de pesquisa são: infância/criança, história do autismo e do ativismo materno, deficiência, gênero e ensino de história. E-mail: bruna.hist.uepg@gmail.com

Claudinei Zagui Pareschi é doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar). É mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Pesquisador pelo grupo Horizonte da UFSCAR. Pesquisador do grupo Movimentos Docentes da UNIFESP. Pesquisador pelo Grupo CONNECTAR da UNITINS. É especialista em Gestão da Educação a Distância pela UFSCar e especialista em Docência do Ensino Superior pela Uniderp. Também é especialista em Educação a Distância pela UNIP e especialista em Filosofia pela UNESP (Marília). E-mail: claudineizagui@gmail.com

Gizeli Fernandes Sessa Mendonça é professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), com atuação na área de Língua Portuguesa/Leitura e Produção de Textos em cursos de graduação. Desenvolve pesquisas no âmbito da Educação, Letramento Acadêmico e Subjetividade na perspectiva da Análise Textual dos Discursos. É graduada em Letras/Língua Portuguesa e Pedagogia pela Universidade Castelo Branco (UCB), especialista em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa pela mesma instituição, mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre (UFAC) e doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: aldenorasantos227@gmail.com

Israel Aparecido Gonçalves é doutor pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia e Ciência Política na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com ênfase em Sociologia. É mestre em Ciência Política na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Realizou especialização em Sociologia Política na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Faz parte do Núcleo de Sociologia Econômica (NUSEC) da UFSC. Ministra treinamentos e cursos nas áreas de Política, Eleições e Mercado Editorial. E-mail: educa_isra@yahoo.com.br

José Ivo Peres Galvão é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Identidade (PPGLI) da Universidade Federal do Acre. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal do Acre (UFAC), na linha de Política e Gestão Educacional. Especialista em Gestão e Supervisão Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre. Atualmente é professor da Universidade Federal do Acre. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão Escolar, Políticas Públicas Educacionais e Legislação de Ensino. E-mail: jose.galvao@ufac.br

José Marcio de Souza Silva é graduado em Letras Inglês na Universidade Federal do Acre (UFAC). E-mail: aldenorasantos227@gmail.com

Katia Monica Verdim Eggert é mestra em Educação (UFSC) e mestra em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Tem graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina (1998). É especialista em Ciências e Tecnologias pela UFSC de Joinville. Atualmente é professora integradora de Mídias e Metodologias no Polo Ativamente. Educadora e formadora, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino. É líder do GEG Joinville, articuladora da Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa (RBAC_SC). Imortal da Academia de Letras do Brasil

de Santa Catarina - Seccional de Joinville, cadeira nº 7. E-mail: katiaverdim@gmail.com

Maria Aldenora dos Santos Lima Ferreira é doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). É mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É especialista em Pedagogia Gestora (IVE); especialista em Educação Especial e Inclusiva FACINTER e especialista em Língua Portuguesa (UFAC). É graduada em História pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professora do Centro de Educação e LETRAS-CEL (UFAC). Ministra as disciplinas de Língua Brasileira de Sinais-Libras e Fundamentos da Educação Especial. É coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão (NAI/ PROAES/UFAC). Pesquisadora na área da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e Educação de Surdos. E-mail: aldenorasantos227@gmail.com

Maria Arlete Costa Damasceno tem graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília e Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Especialização em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Atualmente lecionando no Ensino Superior na Universidade Federal do Acre, no Campus Floresta, atuando em cursos de Licenciatura em Letras Português; no curso de Licenciatura em Letras Espanhol; no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e no curso de Bacharel em Enfermagem. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva/LIBRAS. Atuação como coordenadora no Curso de Licenciatura em Letras Inglês (2022). Mestra no curso de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL). E-mail: maria.damasceno@ufac.br

Nicole Glock Maceno é licenciada e bacharela em Química pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). É especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Modelo. É mestra em Educação em Ciências e em Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação de Ciências e Matemática (PPGECM/ UFPR) e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atua na Universidade do Estado de Santa

Catarina (UDESC/CCT- Joinville) no Ensino de Química. Líder do Laboratório de Linguagem, Argumentação e Avaliação na Educação Científica (LAAEC). Professora permanente do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias (PPGECMT/UDESC) e do Programa de Pós-Graduação em Química (PPQQ/UDESC). E-mail: nicolemaceno@gmail.com

Railan Araújo de Oliveira é graduado em Licenciatura em Letras Língua Espanhola pela Universidade Federal do Acre (UFAC). E-mail: aldenorasantos227@gmail.com

Raianni Xavier é doutoranda e mestra pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Também realizou uma especialização em Docência em Biologia e Práticas Pedagógicas (FACUMINAS). É licenciada em Ciências Agrícolas e técnica em Agropecuária, pelo Instituto Federal Catarinense (IFC) Campus Araquari. Atualmente, é docente efetiva do Estado de Santa Catarina no eixo Recursos Naturais. Tem interesse nas áreas de Ciências Agrárias e Ciências da Natureza, com ênfase na elaboração de materiais didáticos e estratégias para ensino dos conteúdos científicos. E-mail: raiannixavier2@gmail.com

Silvia Paulo é mestra em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Pós-graduada em Tecnologia em Comunicação pela PUC (RJ). É fundadora e atual presidente da Academia de Letras do Brasil Santa Catarina - Seccional Camboriú. Trabalhou como professora no curso de Pedagogia no Instituto Federal Catarinense em 2019 e 2024. É escritora e poetisa catarinense com 17 títulos lançados e tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e estética.
E-mail: sipari_g10@yahoo.com.br

Sergio Riede é graduado em jornalismo e Mestre em Gestão Empresarial. Foi bancário por 33 anos. É cronista, autor de “Câncer, eu? - memórias alegres de um medo profundo” e

“Ninguém solta a alça do caixão de ninguém”. Vencedor dos concursos de crônicas “Boleiros” e “Guerra e Paz”, promovidos pelo Selo Off Flip, ligado à Festa Literária Internacional de Paraty. Seus textos premiados farão parte das antologias impressas dos dois concursos, a serem lançadas na Flip de 2026. Publica crônicas novas todas as sextas-feiras no Facebook (@sergioriede). E-mail: sergioriede@hotmail.com

Tiago Giorgetti Chinellato tem Licenciatura em Matemática na Universidade Federal de São João del-Rei, Mestrado e Doutorado em Educação Matemática na Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro. Atualmente atua no Ensino Superior lecionando disciplinas de conteúdos matemáticos e no Ensino Fundamental e Médio lecionando matemática. Aluno do MBA em Data Science Analytics da USP. E-mail: tiagogiorgetti@gmail.com

Viviane Regina Calikevstz é doutora e mestre em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia e Gestão do Território pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Membro titular do Conselho de Cultura do Estado do Paraná (Gestão 2018-2020); membro titular do Conselho de Cultura do Estado de Santa Catarina (Gestão 2019-2021); Imortal da Academia de Letras do Brasil - Seccional Ibirama (SC). E-mail: vcaliska@gmail.com

Wellington de Jesus Pinheiro é graduado em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atuou como estagiário nas áreas de monitoria e conservação de acervos no Museu Municipal Aristides Spósito e como professor da Educação Básica, graduando em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul. E-mail: pedrosowell422@gmail.com

Periodicojs
EDITORA ACADÊMICA



A obra Educação Contemporânea: Experiências e Didáticas – Vol. 04 reúne reflexões e práticas que contribuem para a inovação dos processos de ensino e aprendizagem. Com diferentes perspectivas e experiências educacionais, apresenta caminhos para fortalecer a prática pedagógica e enfrentar os desafios da educação atual. Uma leitura voltada a educadores, pesquisadores e estudantes comprometidos com a construção de uma educação mais significativa, inclusiva e transformadora.