

ORGANIZADORES

Amadeu Cardoso do Nascimento
Geneci Cavalcanti Moura de Medeiros
Janaina Andretta Dieder
José Jefferson da Silva
Josue Brito Gondim
Lidiane Nascimento Gomes
Mailson Moreira dos Santos Gama

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E SABERES EM MOVIMENTO: Interseccionalidades, práticas e resistências

VOLUME 1

CEEINTER EDITORA

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

E24

Educação, diversidade e saberes em movimento:
interseccionalidades, práticas e resistências. [livro
eletrônico] / [organização Amadeu Cardoso do Nascimento,
Geneci Cavalcante Moura de Medeiros, Janaina Andretta
Dieder, José Jefferson da Silva, Josué Brito Gondim,
Lidiane Nascimento Gomes, Mailson Moreira dos Santos
Gama]. -- Florianópolis: CEEINTER Editora, 2025.
PDF

Bibliografia

Ilustrado

ISBN 978-65-86114-46-1

1. Educação. 2. Diversidade. 3. Saberes. 4.
Interseccionalidade. 5. Resistências. I. Título.

25-006

CDD-370.117

Índices para catálogo sistemático:

Educação: 370.117

Kethllen Barroso Martins - Bibliotecária - CRB-
11/760

DOI: 10.56579/cc-ebk-2025-002-edsm-v1

EQUIPE EDITORIAL EDITORA CEEINTER

Editor-Chefe

Me. Ewerton da Silva Ferreira
Centro de Estudos
Interdisciplinares

Editor Assistente

Dr. Jeremyas Machado da
Silva
Centro de Estudos
Interdisciplinares

Assessoria Editorial

Allan Mamedh de Souza
Centro de Estudos
Interdisciplinares

Eduardo Lima
Centro de Estudos
Interdisciplinares

Felipe Ziembowicz Schreiner
Centro de Estudos
Interdisciplinares

Maria Fernanda Avila Coffi
Centro de Estudos
Interdisciplinares

Valeria Vinci Zinelli da Costa
Centro de Estudos
Interdisciplinares

Diagramação e Arte

Caio Santana de Barros

Conselho Editorial

Dr. André Vilhena de Oliveira -
Brasil

Dr. Alberto Elisavetsku –
Argentina

Dra. Carolina Cândida da Cunha
– Brasil

Dra. Dália Maria de Sousa
Gonçalves da Costa – Portugal

Dr. Diogo Jacintho Barbosa –
Brasil

Dr. Emiliano Carretero Morales –
Espanha

Dra. Jaqueline de Melo Barros -
Brasil

Dra. Jaqueline Carvalho
Quadrado – Brasil

Dra. Jenny González Muñoz –
Venezuela

Dra. Lisianne Sabedra Ceolin –
Brasil

Dra. Nidianne Nascimento
Vilhena – Brasil

Dra. Rita de Cássia Grecco dos
Santos – Brasil

Dra. Silvina Inés Merenson –
Argentina

Dr. Tauã Lima Verdán Rangel –
Brasil

Sumário

Prefácio

Prof. Me. Ewerton da Silva Ferreira

6

PARTE I

CORPAS INSURGENTES:

**INTERSECCIONALIDADE E TRANSFEMINISMOS
NAS ENCRUZILHADAS DA RAÇA, GÊNERO, CLASSE
E TERRITÓRIO**

7

**“PRA QUEM TEM MEDO O MEU POVO VAI GRITAR”:
LUTA, EXALTAÇÃO E PROTAGONISMO TRAVESTI NA
COMISSÃO DE FRENTE DA PARAÍSO DO TUIUTÍ (2025)**

Pedro Covre Marchiori

DOI: 10.56579/cc-cap-2025-002-edsm-c1

8

**O ESPAÇO DA MULHER NAS
LUTAS CORPORAIS EM SÃO FÉLIX (BA):
DILEMAS DE GÊNERO EM DEBATE**

Marcela Veleiro dos Santos; João Paulo Dória de Santana

DOI: 10.56579/cc-cap-2025-002-edsm-c2

20

**A INTERSECCIONALIDADES ENTRE
A HOMOTRANSFOBIA E O RACISMO:
DISCRIMINAÇÃO, SEXUALIDADE E RAÇA
NO CONTEXTO JURÍDICO BRASILEIRO**

Bruno Batista de Souza; Fausy Vieira Salomão

DOI: 10.56579/cc-cap-2025-002-edsm-c3

33

PARTE II

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PERSPECTIVA AMPLIADA:
DESAFIOS, POSSIBILIDADES E INTERSECCIONALIDADE**

44

**A INFLUÊNCIA DOS FATORES MOTIVAÇÃO
E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS:
EXPERIÊNCIAS EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Florete Assunção Ribeiro; Jardeane Reis de Araújo; Melissa Maynara dos Passos Rêgo;

Giovana Cristina de Campos Bezerra

DOI: 10.56579/cc-cap-2025-002-edsm-c4

45

**CULTURA INDÍGENA E ENSINO DE FÍSICA:
CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Israel Luis Silva Martins; Mariana Moraes Sousa; Lázaro Luis de Lima Sousa;

Luciana Angélica da Silva Nunes; Nayra Maria de Lima Sousa

DOI: 10.56579/cc-cap-2025-002-edsm-c5

57

**PARTE III - CIDADANIA NA ESCOLA:
VALORIZANDO AS DIVERSIDADES**

71

**HUMANIDADE ENVOLVIDA:
UMA POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA SOBRE
DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA**

Yasmin Daniella D'Avila

DOI: 10.56579/cc-cap-2025-002-edsm-c6

72

INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO CIDADÃ

Giselle Teixeira de Freitas Ferreira; Maira Lisboa Veras Paes;

Viviane Cristina de Mattos Battistello

DOI: 10.56579/cc-cap-2025-002-edsm-c7

86

**OLIMPISMO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:
UMA PROPOSTA DOS ESPORTES COMO
PROMOTORES DE VALORES HUMANOS**

Lucas Souza Santos; Sara Mello; Andréia Pasa; Janaina Andretta Dieder

DOI: 10.56579/cc-cap-2025-002-edsm-c8

99

**PARTE IV - CONEXÕES DO SABER:
UMA JORNADA MULTIDISCIPLINAR**

111

**A MATEMÁTICA DAS ABELHAS:
CONSTRUÇÃO DE FAVOS DE MEL E
COMUNICAÇÃO ATRAVÉS DA DANÇA**

Maria Eduarda da Silva Araújo; Mykaio Afonso Mesquita de Almeida;

Luana Lima Guimarães Alencar; Diego da Silva Pinheiro

DOI: 10.56579/cc-cap-2025-002-edsm-c9

112

**PARTE V - EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI:
FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INOVADORAS**

127

**APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
APLICADA A EXPERIMENTAÇÃO EM ELETRICIDADE:
UMA PROPOSTA DIDÁTICA**

Francisco das Chagas Tixa Junior; Maria Uilhiana Gomes de Andrade

DOI: 10.56579/cc-cap-2025-002-edsm-c10

128

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COMO PERSPECTIVA
DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO SÉCULO XXI**

Kellison Lima Cavalcante

DOI: 10.56579/cc-cap-2025-002-edsm-c11

139

Organizadores

148

PREFÁCIO

A coletânea *Educação, Diversidade e Saberes em Movimento: Interseccionalidades, Práticas e Resistências* constitui-se como um projeto intelectual e político que reafirma a potência da educação enquanto espaço de transformação, diálogo e emancipação. Nas páginas que seguem, encontramos um conjunto plural de vozes, experiências e perspectivas que tensionam as fronteiras do saber, promovendo um encontro entre teoria, prática e compromisso ético com a diversidade humana.

Num tempo em que a escola ainda é desafiada a se reinventar diante das desigualdades estruturais, esta obra oferece um mosaico de reflexões que deslocam o olhar tradicional sobre o ato educativo. Os capítulos percorrem temas como a decolonização do currículo, o papel da cultura indígena na produção de saberes científicos, a inclusão de estudantes surdos, o protagonismo juvenil na luta pela acessibilidade e o reconhecimento das múltiplas identidades que compõem o tecido social brasileiro

A proposta de compreender a educação como processo dinâmico e em movimento ganha corpo nas análises que integram o e-book. Cada texto reafirma a necessidade de um currículo que valorize o território, a história e os saberes locais, sem se desvincular das dimensões globais e interconectadas que caracterizam o mundo contemporâneo. Assim, as práticas educativas são pensadas como atos políticos, insurgentes, interseccionais e libertadores, capazes de romper com o eurocentrismo e abrir espaço para epistemologias outras, que emergem das margens, das comunidades tradicionais, dos corpos dissidentes e das juventudes periféricas.

A intersecção entre educação e diversidade é, nesta obra, compreendida como eixo estruturante da prática pedagógica. Ao abordar experiências com estudantes indígenas, pessoas com deficiência, comunidades quilombolas e sujeitos historicamente silenciados, o livro nos convida a repensar as formas de ensinar e aprender. As narrativas aqui reunidas demonstram que a escola, quando comprometida com a pluralidade, se torna espaço de resistência e invenção, onde o conhecimento se constrói de maneira dialógica, afetiva e transformadora

Os autores e autoras que compõem esta coletânea nos recordam que a educação inclusiva e antidiscriminatória não é apenas uma demanda técnica ou normativa, mas uma exigência ética e política. A valorização dos saberes locais, a escuta das juventudes e a incorporação das vozes subalternizadas nos processos de ensino representam uma resposta concreta ao desafio de construir uma sociedade mais justa.

Este e-book, portanto, é mais que uma reunião de artigos: é uma cartografia da resistência, um convite ao diálogo entre campos do saber e uma aposta na potência transformadora da educação. Que esta leitura inspire docentes, pesquisadores, estudantes e gestores a reconhecerem na diversidade o verdadeiro motor da aprendizagem e a construir práticas que sustentem o horizonte de uma escola democrática, inclusiva e plural.

Prof. Me. Ewerton da Silva Ferreira

Presidente do Centro de Estudos Interdisciplinares
Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em
Ciências Humanas da Universidade Federal do Pampa

PARTE I

CORPAS INSURGENTES:

Interseccionalidade e transfeminismos
nas encruzilhadas da raça, gênero,
classe e território

CEEINTER EDITORA

“PRA QUEM TEM MEDO O MEU POVO VAI GRITAR”:

Luta, exaltação e protagonismo travesti
na comissão de frente da Paraíso do Tuiuti
(2025)

Pedro Covre Marchiori*

* Doutorando em Memória Social pelo Programa de Pós-graduação em Memória Social (PPGMS) - Unirio (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro). E-mail: covremarchioripedro@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3444-8570>

Resumo

O artigo analisa o desfile da Escola de Samba Paraíso do Tuiuti no Carnaval de 2025, com foco na comissão de frente “Transpassado e Transfuturo”, que homenageia Xica Manicongo, considerada a primeira travesti do Brasil. A proposta do trabalho é discutir como o desfile constrói uma narrativa de resistência e protagonismo da comunidade travesti, utilizando abordagem teórica baseada em pedagogias culturais e representações, e observando como o carnaval pode ser espaço de disputa simbólica e enfrentamento à violência simbólica, e também literal, contra pessoas trans. A comissão de frente, composta por artistas travestis, representa a superação da opressão histórica e projeta um futuro de dignidade e cidadania.

Palavras-Chave: Escola de Samba; Travestis; Xica Manicongo; Paraíso do Tuiuti; Comissão de Frente.

Introdução

A Escola de Samba Paraíso do Tuiuti, no carnaval de 2025, desfilou no grupo especial das escolas de samba do Rio de Janeiro com o enredo “Quem tem medo de Xica Manicongo?”, proposto e executado pelo carnavalesco Jack Vasconcelos, trazendo à cena a história da primeira travesti do Brasil, até onde os estudos históricos alcançam.

A Paraíso do Tuiuti, das cores amarelo ouro e azul pavão, foi fundada na década de 1950 no Morro do Tuiuti, no bairro de São Cristóvão, e faz parte do grupo especial desde 2017 (anteriormente só havia desfilado no grupo especial no ano de 2001). No carnaval de 2018, quando obteve sua melhor colação, foi vice-campeã do carnaval com um enredo, samba-enredo e desfile históricos, que também traziam um questionamento social latente “Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?”, abordando os resquícios do período de escravização do povo negro em nosso país e lançando luz às problemáticas e dificuldades sofridas pelos trabalhadores brasileiros na contemporaneidade.

Em 2025 a Tuiuti voltou com um enredo de forte apelo social, ao exaltar a história de Xica Manicongo na avenida. Xica Manicongo foi uma africana do Congo trazida à força para o Brasil para ser escravizada por volta da década de 1590. Vendida a um sapateiro, ela residia na cidade de Salvador, mais especificamente São Salvador da Bahia de Todos os Santos, então capital da colônia de Portugal.

Os poucos registros sobre Xica Manicongo chegaram através da obra “Homossexuais da Bahia: Dicionário Biográfico (Séculos XVI-XIX)” de Luiz Mott (1999), que se debruçou a estudar as perseguições da inquisição aos sodomitas no Brasil e aponta Xica como possivelmente a primeira travesti do nosso país. A obra faz parte das referências bibliográficas que compuseram a pesquisa do enredo, tal como o artigo “XICA MANICONGO: A TRANSGENERIDADE TOMA A PALAVRA” de Jaqueline Gomes de Jesus (2019), que nos dá a base para entender melhor a vivência de Xica.

Coberta com um pano que prendia com o nó para frente, à moda dos quimbanda de sua Terra Natal, e apesar de sua condição desumanizada, imposta pelos homens brancos, os candangos, ela andava sobranceira por toda Cidade Baixa, às vezes subindo para a Cidade Alta e voltando, a serviço do seu senhor, ou só passeando, inclusive para encontrar os seus homens. Diz-se que Xica era conhecida por ser muito namoradeira. Mesmo no inferno da escravidão havia frestas, sempre escavadas pela gente negra (Jesus, 2019, p.252).

Por se vestir com trajes considerados femininos, Xica era interpelada nas ruas a se vestir “como homem”, mas se recusava e mantinha sua vestimenta de acordo com o que ela realmente era, por dentro e por fora. Porém, por sua resistência, foi denunciada à Igreja Católica e ameaçada pela Inquisição, e, sob pena de ser queimada viva, Xica, para continuar existindo, teve que ceder ao nome e trajes masculinos, elementos que não eram seus, que não a definiam, mas foram impostos (Jesus, 2019).

Por séculos, Xica ficou registrada na história, advinda dos documentos inquisitoriais como fonte, com o nome de Francisco Manicongo, considerado um homem homossexual, apagando sua identidade de gênero, e somente na década de 2000, ela voltou a ser Xica, travesti, com seu verdadeiro nome, restabelecido por reivindicação e luta de Majorie Marchi, militante e travesti que esteve na presidência da ASTRA-Rio (Associação de Travestis e Transexuais do Rio de Janeiro) (Jesus, 2019).

Para Jaqueline de Jesus (2019, p.258), o resgate da memória de Xica Manicongo como “símbolo, heroína, rainha, nas vozes e escritos dessa gente trans contemporânea, que a transforma em âncora desse barco” é fonte de inspiração e gás para a luta por cidadania para um grupo violentado há séculos, que, no Brasil atual, é vítima do maior índice de violência em comparação com os outros países do mundo.

E é nesse sentido que o enredo da Paraíso do Tuiuti de 2025 é justificado pelo carnavalesco Jack Vasconcelos no livro Abre-Alas¹:

O atual crescimento de ações antitrans é uma realidade não só no Brasil, mas também no mundo. Resgatar Xica Manicongo dos escombros do apagamento sistemático da memória negra e LGBTQI+ na história brasileira se faz urgente e vital. O primeiro caso registrado de transfobia no Brasil foi descoberto pelo antropólogo e pesquisador Luiz Mott, onde um escravizado nomeado Francisco Manicongo, que insistia em usar "vestes femininas" e "fazer papel de mulher", foi acusado de e feitiçaria à santa inquisição na Bahia no século dezesseis (Vasconcelos, 2025, p.8).

O grande impacto presente no enredo da Paraíso da Tuiuti é abordar a temática LGBTQIAPN+ como centro de narrativa, através da história de Xica Manicongo, uma vez que o envolvimento da comunidade com o carnaval das escolas de samba não é novidade, compondo diferentes áreas, como a produção dos elementos de um desfile,

¹ O Livro Abre-Alas é um documento da LIESA (Liga Independente das Escolas de Samba do Rio de Janeiro) em que o carnavalesco de cada escola de samba do grupo especial fornece informações gerais sobre o desfile, e descreve, de forma detalhada e justificada, cada elemento como o enredo, as fantasias e os carros alegóricos. Voltado aos julgadores do desfile, à imprensa especializada e pesquisadores, a obra só é publicada no site da LIESA no dia dos respectivos desfiles, a fim de manter em sigilo alguns setores do desfile.

bateria, carnavalescos, ou apenas desfilando, o que não significa que esse universo é e foi isento de preconceitos.

No mesmo sentido, o enredo de 2025 da Escola de Samba Estrela do Terceiro Milênio merece destaque. A escola paulistana levou para o Sambódromo do Anhembi uma homenagem e exaltação à comunidade LGBTQIAPN+, com um enredo intitulado “Muito Além do Arco-Íris”, do carnavalesco Murilo Lobo, lembrando que toda forma de amor importa e levantando o público ao som de um samba que cantava mensagens como: “Pecado é a sua hipocrisia / Que em nome de Deus, me silencia”, “Eu respeito a sua crença / Mas não chame de doença / Sentimento natural / Não há mal que seja eterno / Que vá pro inferno a sua moral”, “Resisto, para existir / Eu sou a arte que inspira a vida / Pra ver essa avenida colorida / Respeite o que é de direito / Saia da frente com seu preconceito / Na liberdade de um novo amanhecer / Pra sempre florescer”.

A Escola de Samba São Clemente também merece destaque, pois, no ano de 2022, levou para a avenida Marquês de Sapucaí, no carnaval do Rio de Janeiro, um enredo em homenagem ao grande humorista Paulo Gustavo, morto em 2021, vítima da Covid-19. A letra do samba-enredo, tal como os outros elementos do desfile, dedicaram boa parte da atenção à sua sexualidade, carreira e família. Paulo era um homem gay, casado com Thales Bretas, com quem teve dois filhos, Romeu e Gael. O humorista ganhou repercussão nacional ao atuar como Dona Hermínia, na obra “Minha Mãe é Uma Peça”, uma homenagem a sua própria mãe, que passou de peça de teatro a três filmes, abordando temas como homossexualidade e relacionamento familiar. Na passagem da São Clemente, a Sapucaí cantou “Dona Hermínia mandou avisar que pode / Brincar na Avenida e dizer no pé / Mulher com mulher, tudo bem / Homem com homem, também / O negócio é amar alguém”.

Focando a atenção na comunidade trans, algumas escolas de samba cariocas, como Salgueiro, Renascer de Jacarepaguá, Império Serrano e Mangueira, abriram suas portas, na segunda década do século XXI, para musas trans, mas um grande marco histórico nos remete à década de 1970, quando o carnavalesco Joãosinho Trinta convida Eloína dos Leopardos, uma mulher trans, para desfilar à frente da bateria, inaugurando o cargo de rainha de bateria nos desfiles das escolas de samba (Maia, 2023). Eloína desfilou na Paraíso do Tuiuti em 2025, como ares de homenageada.

Mas o que nos interessa aqui, como já citado, é a comunidade travesti e transsexual como centro de narrativa, nunca visto antes nos desfiles das escolas de samba, levando à discussão sobre a relação política e social de um enredo e desfile. Objetiva-se então neste trabalho, elucidar e discutir esses pontos através de um recorte: a análise da comissão de frente.

Metodologia

Este estudo está inserido na área interdisciplinar de humanidades, representada por minha área atual de exercício acadêmico que é a Memória Social, da qual sou doutorando. O trabalho foi feito a partir da análise de materiais digitais que registraram a comissão de frente da Paraíso do Tuiuti no desfile de carnaval do Rio de Janeiro, na noite

de 4 de março de 2025, a qual pude assistir presencialmente na avenida Marquês de Sapucaí, e principalmente da consulta e análise do Livro Abre-alas.

A análise, que implica em assistir o que foi apresentado e buscar relações externas, foi feita no sentido de relacionar os elementos da comissão de frente com conceitos de pedagogias culturais, representações e violência simbólica, a fim de demarcar o carnaval das escolas de samba como espaço pedagógico, que suscita discussões e é palco de enfrentamento (mas também de disputa) acerca de questões políticas e sociais.

A discussão pode ser considerada fruto de mais de dois anos de pesquisa sobre representações em desfiles de escolas de samba, envolvendo, como resultados do processo, uma dissertação de mestrado em História defendida em 2024 sobre as representações de Jesus Cristo no desfile da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira no carnaval do Rio de Janeiro de 2020.

A relação pedagógica, política e social do desfile

A festa do carnaval das escolas de samba no Rio de Janeiro está historicamente ligada à influência da cultura africana no Brasil, sendo um produto da cultura afro-brasileira. Celebrar o carnaval através dos desfiles das escolas de samba é celebrar a cultura e resistência do povo negro no Brasil. No entanto, os desfiles podem trabalhar com diversas temáticas, carregando intenções e tensões envolvidas a respeito. Através de música, teatro, dança e elementos visuais, sentidos são produzidos e comunicados pelas representações criadas no samba-enredo, nas fantasias, alegorias, dança e encenação no decorrer de um desfile.

No Rio de Janeiro, as festas carnavalescas de rua, através da cultura do povo preto e pobre, receberam o samba e o desfile das escolas de samba no carnaval. “O samba é uma das expressões da cultura popular negra, intimamente relacionado a ancestralidade africana, ao ritmo, ao estilo de produção cultural, a memória, as lutas e as resistências de africanos e africanas, do povo negro no Brasil” (Silva, 2018, p.37).

É preciso frisar que essas práticas culturais nasceram da influência da cultura africana no Brasil, consequência da diáspora africana e tráfico negreiro, que forçou, por mais de 300 anos, a vinda de africanos e africanas para o nosso território para serem escravizados. E a ressignificação necessária de seus costumes e tradições, como forma de resistência, originaram a cultura afro-brasileira.

Dito isso, de acordo com Silva (2018, p.230), os desfiles das escolas de samba “podem se constituir em espaços de contestação, produzir emoções e a vontade de dançar, difundir pedagogias culturais, ou seja, ensinamentos acerca dos temas que versam nos sambas-enredo e enredos apresentados nos desfiles”. Para a autora, “entende-se como pedagogias culturais a dimensão educativa da hiper-realidade do mundo atual” (Silva, 2018, p.230).

As pedagogias culturais, enquanto construção cultural comunicadora de sentidos, “não se limitam à escola, estas estão fora dos muros da instituição escolar, ou seja, estão

em diferentes espaços da vida social, por exemplo: nas escolas de samba com seus sambas-enredo e enredo, e na mídia” (Silva, 2018, p.230).

Nesse sentido, pensando que “são os atores sociais que usam os sistemas conceituais, o linguístico e outros sistemas representacionais de sua cultura para construir sentido, para fazer com que o mundo seja compreensível e para comunicar sobre esse mundo, inteligivelmente, para outros” (Hall, 2016, p.49), o desfile de escolas de samba pode ser visto como um sistema representacional do qual depreendemos os sentidos comunicados pelas representações construídas.

Desse modo, ao tratarmos de sentido e linguagem, é preciso entendê-los como integrantes de nosso sistema de representações. Por meio da linguagem, que atribui sentido a algo no mundo, forma-se os signos. É através dela que traduzimos nosso mapa conceitual (pensamentos), criando sentidos a serem comunicados a outras pessoas. Lembrando que “linguagem” se trata de um termo amplo, que assume formas variadas em sua prática (Hall, 2016).

O sistema escrito ou o sistema falado de uma língua em particular são ambos, obviamente, considerados “linguagens”. Mas igualmente o são as imagens visuais, sejam elas produzidas pela via manual, mecânica, eletrônica, digital ou por outros meios, quando usadas para expressar sentido. E assim também ocorre com outras coisas não “linguísticas” em nenhum sentido usual; as expressões faciais ou dos gestos, por exemplo, ou a “linguagem” da moda, do vestuário, ou das luzes do tráfego. Até mesmo a música se apresenta como uma linguagem com relações complexas entre diferentes sons e acordes (Hall, 2016, p.37).

No campo das representações, o poder, no sentido de nossa discussão, e baseado nas formulações de Hall (2016), ultrapassa os campos da exploração econômica e da coerção física, estando presente também no campo cultural e simbólico, como, por exemplo, o poder de representar uma pessoa ou algo de maneira específica dentro de um regime de representação dominado pelo poder, praticando uma violência simbólica.

Ainda de acordo com Hall (2016, p.193), “o exercício do poder simbólico através das práticas representacionais e a estereotipagem é um elemento-chave deste exercício de violência simbólica”. A estereotipagem é uma prática de exclusão que mantém a ordem social e simbólica, estabelecendo “uma fronteira simbólica entre o ‘normal’ e o ‘pervertido’, o ‘normal’ e o ‘patológico’, o ‘aceitável’ e o ‘inaceitável’, o ‘pertencente’ e o que não pertence ou é o ‘Outro’” (Hall, 2016, p.192).

Esses conceitos (pedagogias culturais, representações, poder, estereotipagem e violência simbólica), brevemente citados, estão relacionados ao que se pode discutir sobre o desfile da Paraíso do Tuiuti de 2025, e, mais especificamente neste trabalho, sobre a comissão de frente, que foi intitulada “Transpassado e Transfuturo”.

“Transpassado e transfuturo”: a comissão de frente

Nas palavras do carnavalesco Jack Vasconcelos (2025, p.59):

A comissão de frente traz uma mensagem de otimismo, frente à realidade histórica de perseguição. Xica Manicongo e seus Ngangas (antepassados cultuados na quimbanda) acompanham a evolução de um grupo de travestis que, marginalizadas pela sociedade, trabalham nas ruas para sobreviver e são alvos dos "perseguidores" que desejam suprimir suas existências. Eles representam a intolerância, o preconceito e a violência que a comunidade trans e travesti sofre há gerações. Haverá uma investida desses personagens contra Xica Manicongo para anular sua feminilidade, controlar seu corpo. Durante o desenvolvimento da narrativa da comissão de frente, as travestis vencerão os transfóbicos, invertendo os papéis seculares de vítimas e algozes, para que, enfim, elas se empoderem de seus corpos e vidas. De onde irá desaparecer o passado de violência contra a comunidade trans e travesti, representado pela passagem de Xica, emergirá o futuro de vitória que desejamos. Elas dançarão vogue (ou voguing), como na cultura ballroom, simbolizando a autoafirmação pautada na resistência e no protagonismo transexual e negro. A vitória travesti está calçada num futuro aberto de possibilidades variadas de escolhas, profissionais e pessoais. De múltiplas áreas de atuação, inseridas na sociedade como cidadãs brasileiras, até à presidência da república. Por que não?

Como apresentado, a comissão de frente foi formada por bailarinas travestis e transexuais que narraram através da performance a vitória das travestis sob os opressores. O primeiro grupo representou o passado, através de Xica Manicongo acompanhada de Ngangas (que representavam também a ancestralidade africana de Xica), em um primeiro momento performando sozinhas na avenida, mas, em seguida, entra em cena mais um grupo de travestis, que representam o presente, junto a outro grupo, o de perseguidores (personagens cobertos por uma bata preta comprida, com capuz, e corda branca amarrada na cintura).

Imagem 1 – Xica manicongo e ngangas



Fonte: RioCarnaval, 2025.

Imagem 2 – Xica manicongo e grupo de travestis do presente



Fonte: RioCarnaval, 2025.

Imagem 3 – Travestis do presente e seus perseguidores



Fonte: RioCarnaval, 2025.

Após performance de dança dos três grupos, todos acessam o tripé alegórico que compõem a comissão de frente, onde os perseguidores tentam amarrar as travestis do presente em pilares de madeira para serem queimadas vivas, mas eles que acabam nesse lugar, enquanto as travestis do passado assistem suas descendentes vencerem a opressão e violência.

Após a derrota dos perseguidores, Xica Manicongo, ao centro da alegoria, submerge envolta em fumaça, enquanto os grupos de perseguidores e Ngangas se retiram. No mesmo lugar em que Xica submergiu, emerge a deputada federal Erika Hilton (PSOL-SP), acompanhada por outras travestis. Todas elas estão usando faixas com nome de profissões, e Erika tem sua faixa de “deputada” puxada, revelando uma nova faixa: a faixa presidencial.

Imagem 4 – Erika Hilton com faixa presidencial e grupo de travestis do presente com faixas de profissões



Fonte: RioCarnaval, 2025.

Erika Hilton é deputada federal, eleita em 2022 pelo estado de São Paulo, sendo a primeira mulher trans e negra ocupando tal cargo na história do Brasil. Filiada ao PSOL (Partido Socialismo e Liberdade), Erika tem forte atuação na defesa da comunidade LGBTQIAPN+, da população negra e dos trabalhadores. A deputada federal Duda Salabert (PDT), eleita em 2022 pelo estado de Minas Gerais, sendo, junto a Hilton, as primeiras pessoas transgênero a ocuparem o congresso nacional, também participou do desfile da Paraíso do Tuiuti.

Ambas (Erika e Duda) mexeram e mexem com as estruturas transfóbicas e LGBTfóbicas que permeiam os espaços, e, como pode-se imaginar ao se tratar de Brasil, sofrem constantemente ataques e são vítimas de transfobia, inclusive dentro da câmara dos deputados, fato triste e revoltante, mas que não resume a trajetória política das duas deputadas extremamente atuantes e comprometidas com as causas que defendem.

Tendo tudo isso posto, a escola de samba Paraíso do Tuiuti, ao apresentar essa comissão de frente, propõe novas representações e confronta o estereótipo atribuído a travestis e pessoas transexuais, além de incentivar a reflexão sobre o tema, construindo pedagogias culturais potentes através de um dos maiores espetáculos audiovisuais do planeta: os desfiles das escolas de samba.

Em primeiro lugar, quando a escola decide levar Xica Manicongo como enredo para a avenida, são demarcados seu posicionamento e compromisso social dentro de um espaço originalmente negro, ainda que seja palco de tensões nesse sentido. O carnaval das escolas de samba é fruto da influência da cultura africana no Brasil, os negros e negras em diáspora, forçados a virem para cá e aqui escravizados, criaram, no Rio de Janeiro, pós-abolição jurídica da escravatura, mas sem direito a cidadania plena, formas de existências e resistências, como, por exemplo, o samba.

Reivindicar para si esses espaços, usurpados de diversas formas na história das escolas de samba e do carnaval, é imprescindível, sendo a criação de enredos relacionados ao povo negro brasileiro e suas raízes africanas, e o protagonismo dessas pessoas em outros espaços da organização de uma escola samba e construção de um desfile, uma das formas de reparar, resgatar e valorizar a história desse povo.

Dito isso, apesar de darmos enfoque na relação do desfile e, mais especificamente, da comissão de frente com a comunidade trans e travesti, não se pode deixar de lado o fato de estarmos falando sobre a história de uma travesti negra do Congo escravizada e violentada no Brasil, uma vez que a cor de sua pele e sua identidade de gênero se interseccionam na construção de sua identidade, e também na violência sofrida.

Continuando, há de se destacar a coragem louvável da escola de resgatar a memória da primeira travesti registrada na história do Brasil e homenagear a comunidade trans e travesti no país que mais a mata. De acordo com o “Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2024”, organizado pela ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) e publicado este ano, o Brasil segue,

há 16 anos consecutivos, na liderança de países que mais assassinam pessoas trans (Benevides, 2025).

No entanto, é necessário marcar que, ainda que a comunidade trans e travesti sejam vítimas de alto e triste índice de violência em nosso país, o desfile e a comissão de frente da Paraíso do Tuiuti não a resumiu a isso, rompendo com a estereotipagem que culmina em uma forma de violência simbólica. Como canta Majur, cantora negra e transexual, na música “Amarelo”, interpretada por Emicida, ela e Pablio Vittar: “permita que eu fale, não as minhas cicatrizes, se isso é sobre vivência, me resumir a sobrevivência é roubar o pouco de bom que vivi”.

Ao fazer o cruzamento entre passado e presente através de Xica Manicongo, africana escravizada tida como a primeira travesti do Brasil, e Erika Hilton, a primeira transexual negra eleita como deputada federal, a narrativa criada pela escola evidencia o avanço desta comunidade, fruto de muita luta e resistência, e, para além disso, sonha junto a elas com um futuro melhor, ao projetar uma travesti com a faixa de presidente da república, propondo novas representações, criando novos sentidos, disseminando pedagogias culturais comprometidas com a luta por dignidade para travestis e transexuais.

Quando as travestis do presente aparecem com faixas indicando profissões, a comissão de frente nos faz refletir sobre a importância de oportunidades para grupos que são marginalizados e excluídos do mercado de trabalho e espaços de poder, mas também lança luz sobre a ocupação necessária e justa dos espaços por esses grupos, em uma narrativa que diz: vai ter travestis no carnaval, na televisão, nos hospitais, escolas, universidades, restaurantes, no parlamento e, quiçá, até na presidência da república, pois, ainda que a opressão queira dizer o contrário e dificultar o caminho, lugar de travestis é onde elas quiserem, e elas não vão parar.

Considerações finais

Conclui-se, portanto, que o carnaval das escolas de samba se apresenta como espaço e ferramenta de luta política e social, e também de reparação histórica, usando os temas dos enredos e a construção dos desfiles para comunicar sentidos, propor reflexões e difundir pedagogias culturais.

Para além disso, percebe-se que, em reflexo e/ou resposta a questões sociais contemporâneas, o carnaval das escolas de samba, ainda que palco de disputas e tensões, avança em relação aos temas dos enredos propostos, tal como outras áreas, como a acadêmica, incluindo discussões antes apagadas e dando visibilidade a questões e grupos silenciados e marginalizados, comprometendo-se com a luta por uma sociedade mais justa, mas também propondo novas formas de representação e combatendo violências simbólicas. Provando também a relação que há entre um desfile e o contexto político, social, econômico, temporal e espacial em que foi apresentado.

Por fim, nota-se o avanço da comunidade LGBTQIAPN+, nesse caso, mais especificamente de travestis e transexuais, na ocupação dos espaços. Tal como o parlamento, o sambódromo começou a ser ocupado por essas pessoas em destaque, da

forma que deveria acontecer em todos os outros espaços, físicos e simbólicos, possíveis para todos, todas e todes.

Referências

BENEVIDES, Bruna G. **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2024**. ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) – Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2025. Disponível em: <https://antrabrasil.org/wp-content/uploads/2025/01/dossie-antra-2025.pdf>. Acesso em: 15 maio 2025.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; Apicuri, 2016.

JESUS, Jaqueline Gomes de. XICA MANICONGO: A TRANSGENERIDADE TOMA A PALAVRA. **Revista Docência e Cibercultura**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 250–260, 2019. DOI: 10.12957/redoc.2019.41817. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/41817>. Acesso em: 20 mar. 2025.

MAIA, Wendell Badini. **A contribuição LGBTQIAP+ na construção dos desfiles de escolas de samba na era sambódromo da Marquês de Sapucaí**. 2023. 87 f. Dissertação (Mestrado em História, Política e Bens Culturais) – Escola de Ciências Sociais, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/items/cc036285-49fb-499f-a53d-3eeba26509d2>. Acesso em: 20 mar. 2025.

MOTT, Luiz. **Homossexuais da Bahia**: Dicionário Biográfico (Séculos XVI-XIX). Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 1999.

RIOCARNAVAL. **Paraíso do Tuiuti - Grupo Especial - Rio Carnaval 2025**. Flickr, 2025. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/197088715@N05/albums/72177720324214090/page2>. Acesso em: 15 mai. 2025.

SILVA, Ana Lúcia da. **Pedagogias culturais nos sambas-enredo do carnaval carioca (2000-2013): a história da África e a cultura afro-brasileira**. 264 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

VASCONCELOS, Jack. “Quem tem medo de Xica Manicongo?”. **Livro Abre-Alas/Terça-Feira**. Rio de Janeiro, RJ, 2025. Disponível em: <https://liesa.globo.com/carnaval/livro-abre-alas.html>. Acesso em: 20 mar. 2025.

O ESPAÇO DA MULHER NAS LUTAS CORPORAIS EM SÃO FÉLIX (BA):

Dilemas de gênero em debate

Marcela Veleiro dos Santos*

João Paulo Dória de Santana**

* Graduada em Licenciatura em Educação Física pelo Centro Universitário Maria Milza. E-mail: marcela.velleiro@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7266-3994>.

** Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professor da Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana (BA). E-mail: joao.santana@educ.feiradesantana.ba.gov.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1788-5867>.

Resumo

Objetivamos refletir sobre os dilemas de gênero no âmbito da prática de lutas corporais por mulheres, a partir do caso de uma academia de lutas no município de São Felix (BA). A pesquisa foi realizada com mulheres (maiores de 18 anos) praticantes de lutas corporais a pelo menos um ano. A técnica utilizada foi a entrevista estruturada, com questionamentos voltados às motivações pessoais das praticantes e as relações entre questões de gênero e as lutas corporais. Dentre os resultados, destacamos: a defesa pessoal apareceu como uma das principais motivações para a entrada nas lutas corporais; a construção da identidade feminina no âmbito das lutas surge em meio às transgressões em relação às expectativas sociais em torno da figura da mulher delicada; os dilemas de gênero se expressaram na forma de piadas, menosprezo em relação às capacidades físicas das lutadoras e o questionamento da sua sexualidade.

Palavras-Chave: Lutas corporais; Mulher; Gênero; Sexualidade; Performatividade

Introdução

Em que pese a violência inerente às restrições historicamente impostas às mulheres para a conquista de espaço nos esportes, os desempenhos recentes fazem reverberar em nós necessárias reflexões sobre o sexismo nos esportes. Na última edição dos Jogos Olímpicos (2024), em Paris, das 20 medalhas conquistadas pelo Brasil, 12 foram conquistadas por mulheres. Dessas 12 medalhas, 3 foram de ouro, as únicas conquistadas nestes Jogos, sendo uma delas conquistada no Judô, pela atleta Beatriz Souza.

A valorização das conquistas femininas nos esportes (especialmente pela mídia esportiva) não pode camuflar as profundas desigualdades nas condições de acesso e participação das mulheres em relação às dos homens, tanto em nível de alto rendimento quanto em nível de esporte de participação/lazer. Além das questões mais objetivas, a participação das mulheres em modalidades hegemonicamente ocupadas por homens em um passado recente, como o futebol e o universo das lutas corporais, desafia a ordem binária dos gêneros, em que determinadas características, como coragem, determinação e a capacidade de suportar dor foram historicamente atribuídas aos homens.

A ocupação das mulheres neste espaço tende a gerar estranhamento, pois questiona as expectativas em torno dos papéis sociais classificados através de divisão sexual, que reduzem indivíduos e grupos apenas aos marcadores de gênero biológico e ao binarismo masculino x feminino. Este aspecto tende a promover situações que desvalorizam as mulheres e limitam seu direito de serem donas de si, de seu corpo e de subjetividade (Goellner, 2021).

Diante deste contexto, objetivamos com o presente trabalho refletir sobre os dilemas de gênero no âmbito da prática de lutas corporais por mulheres, a partir do caso de uma academia de lutas no município de São Felix (BA). Para tanto, organizamos nossa exposição da seguinte forma: (1) apresentação dos procedimentos metodológicos de nossa pesquisa; (2) discussão sobre as determinações sócio-históricas do processo de

inserção da mulher no esporte; (3) reflexão sobre as vivências femininas no universo das lutas corporais e os dilemas de gênero, a partir da análise dos resultados e discussão das entrevistas (4) Considerações finais.

Metodologia

A pesquisa foi realizada em uma academia de lutas no município de São Félix (BA). A academia supracitada contava com aproximadamente 40 alunos e alunas divididas nas modalidades de Muay Thai, Jiu Jitsu e Boxe.

O público alvo da pesquisa foram mulheres (maiores de 18 anos) praticantes de lutas corporais a pelo menos um ano, seja profissionalmente ou por outras motivações. A academia possuía vinte mulheres matriculadas, mas apenas doze se encaixavam nos critérios de seleção da amostra. Deste total, foram selecionadas quatro praticantes para fazerem parte do grupo amostral, considerando a disponibilidade das mesmas. Utilizamos como técnica de coleta de dados a entrevista estruturada.

Destacamos nas entrevistas questionamentos voltados às motivações pessoais das praticantes e as relações entre questões de gênero e as lutas corporais. Foi apresentado para as participantes da pesquisa o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para que as mesmas autorizem o uso das informações levantadas através das entrevistas. A fim de preservar suas identidades, identificamos cada entrevistada com nomes fictícios.

Referente à análise de dados, adotamos a técnica de análise de conteúdo, que consiste em, segundo Bardin (1977, p.42), um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, a partir dos conteúdos das mensagens, indicadores que permitam chegar às conclusões sobre os conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens. Após a realização das entrevistas, as respostas foram transcritas e passaram por uma primeira leitura, na qual destacamos alguns indicadores considerados centrais para os objetivos da pesquisa. Em seguida, os relatos foram organizados em um quadro conforme os indicadores demarcados. Por fim, os resultados brutos foram tratados e posteriormente interpretados.

Mulheres nos esportes: entre interdições, avanços e retrocessos

Partimos do pressuposto de que o esporte é uma prática social constituída historicamente a partir da institucionalização das diversas práticas da Cultura Corporal, tornando-se uma forma hegemônica no universo dessas práticas. Para além disso, seu desenvolvimento o projetou numa dimensão complexa de fenômeno, envolvendo códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica (Coletivo de Autores, 2012).

Enquanto uma manifestação da modernidade, o esporte subordina-se aos códigos e significados próprios da sociedade capitalista e, dessa forma, não pode ser separado das condições a ela inerentes. Suas características com que se reveste, tais como a competição, o rendimento físico-técnico e a racionalização de regras, podem reproduzir desigualdades sociais, ainda que revestidas de uma suposta igualdade de oportunidades.

No entanto, por ser síntese de contradições próprias da luta de classes, o esporte pode ser também um espaço de construção de contra-hegemonia, na medida em que as classes populares, grupos marginalizados e sub-representados se apropriam, reelaboram e transformam práticas corporais antes restritas às classes dominantes (Coletivo de Autores, 2012; Bracht, 2005).

Dos Jogos Olímpicos da antiguidade surge a concepção inicial de esporte, ainda distinto do esporte moderno, mas já com alguns dos seus elementos essenciais. Esses jogos tinham forte caráter ritualístico, associados à religião, ou celebrativos, em homenagem a chefes gregos. Disputados 293 vezes entre 776 a.C. a 394 d.C., os Jogos obedeciam a uma rígida regulamentação, sendo exclusivamente masculinos. As mulheres não só não podiam participar como também sequer podiam assistir os Jogos (Tubino, 2006).

É importante destacar que, mesmo com a retomada dos Jogos Olímpicos na modernidade, em 1896, as mulheres ainda foram excluídas da primeira competição, demonstrando o quanto as questões de gênero camuflaram as relações de poder. Esse procedimento apontava a forma que o Barão de Coubertin (idealizador dos Jogos Olímpicos da Modernidade) via os jogos, “[...] como um fórum apropriado para representar a esfera competitiva masculina, onde se projetou no esporte questões relacionadas a política como força, virilidade, coragem, moralidade e masculinidade” (RÚBIO; SIMÕES, 1999, p. 52). Entre os argumentos que foram utilizados para justificar a exclusão feminina, encontramos a “delicadeza” dos nervos e a constituição física menos favorecida, o que supostamente levaria o esporte praticado por mulheres parecer “feio” ou impróprio.

A concepção supracitada compõe uma série de argumentos que sustenta o discurso sexista nos esportes, ainda hoje bastante influente na opinião pública. Para Expósito et al (1998) o sexismo é entendido como uma atitude direcionada às pessoas com base em sua filiação a grupos definidos pelo marcador do sexo biológico (homens ou mulheres). Essas atitudes são balizadas por estereótipos sobre a avaliação cognitiva, afetiva e atitudinal acerca das expectativas sociais em torno dos papéis apropriados aos indivíduos de acordo com o sexo. É importante salientar que o sexismo não se aplica apenas às atitudes contra mulheres. No universo esportivo, por exemplo, atletas do sexo masculino que competem em modalidades como ginástica ou danças constantemente tem sua sexualidade questionada. Há também um movimento de homens que lutam pelo direito de participar das principais competições de esportes marcados pela soberania feminina, como a ginástica rítmica e o nado sincronizado.

No Brasil, conforme afirma Goellner (2005), a estrutura extremamente conservadora da sociedade não permitia que as mulheres participassem de alguns ambientes sociais até meados do século XIX, incluindo os ambientes esportivos. Com a recém independência de Portugal, o Brasil buscava seu reconhecimento pelas grandes nações do mundo e, atento aos avanços europeus, incentivava o consumo de bens e costumes importados. Os ventos que traziam as influências culturais da Europa também ecoavam as lutas femininas travadas por lá, que acabavam projetando novas perspectivas para as mulheres brasileiras. Essa mudança foi lenta e mais significativa entre as mulheres das camadas mais ricas.

É importante lembrar que, neste período, as atividades físicas e esportivas praticamente inexistiam nas instituições de ensino. Passaram a se popularizar a partir da intervenção de médicos higienistas que, cientes da importância da “educação do corpo”, se encarregavam de divulgá-la ao conjunto da população. Em nome da educação física, moral, sexual e social, tais médicos ditavam normas de comportamento, orientando a conduta de mulheres e homens, no tocante à banhos, vestimentas, hábitos alimentares e a realização de atividades físicas.

Esse discurso, vinculado ao da construção de um projeto nacional de engrandecimento da nação, começou a fazer referência ao esporte como uma forma privilegiada de desenvolver as “virtudes da raça” e as “aptidões hereditárias” de cada indivíduo, na medida em que era capaz de atuar no equilíbrio funcional e morfológico dos indivíduos (Goellner, 2005).

Das variadas ações a serem desenvolvidas para a obtenção dos objetivos supracitados, uma delas, segundo Goellner (2005), foi consensual e amplamente destacada: o fortalecimento do corpo feminino a ser conquistado através da prática regular de esportes. A educação da mulher passava, portanto, a fazer parte de um projeto nacional que, em busca do “embranquecimento” e “fortalecimento da raça”, prescrevia um conjunto de medidas que objetivavam definir, determinar, propor e impor um estilo de vida considerado higiênico e saudável.

Essas prescrições e recomendações no tocante aos exercícios corporais femininos, direcionavam-se para a preservação e constituição de uma boa maternidade, considerada ainda naquela época como “a mais nobre missão da mulher”. Esses discursos podem ser localizados em diversos manuais, livros e revistas direcionadas para o público feminino desde meados do século XIX, que, em alguma medida, ainda tem certa ressonância na sociedade atual.

Em que pese este movimento de estímulo à prática esportiva por parte da mulher tenha representado algum avanço na conquista de espaço e na constituição de uma “nova mulher”, ainda que para uma parcela privilegiada da população, havia pouca margem para uma perspectiva emancipatória, visto que tais conquistas deveriam estar associadas aos seus deveres. A mulher poderia ousar, desde que preservasse suas “[...] virtudes, suas características gráceis e feminis, nem abandonar o cumprimento daqueles deveres que, ao longo da existência, lhe foram designados como integrantes de sua natureza” (Goellner, 2021). Neste contexto, o ambiente esportivo quando apropriado por mulheres transparecia certa ambiguidade:

ao mesmo tempo em que ancorava a vigilância e o controle sobre seus corpos, fissurava esse mesmo controle ao acionar a liberação de seus desejos, vontades e gestualidades. Mesmo que até a metade do século XX o discurso da maternidade sadia fosse marcadamente produzido e reproduzido, não foi apenas em seu nome que o esporte foi aconselhado: ele sinalizava novos tempos diante dos quais o arcaico confinamento no interior do espaço privado simbolizava atraso e ausência de cultura (Goellner, 2021, p.102).

Evidentemente, as exposições públicas de suas performances esportivas foram determinantes para desestabilizar olhares vigilantes sobre as mulheres, seus corpos, g neros e sexualidades. Seu esforço físico, a competência técnica, os músculos delineados, seu espírito aguerrido, entre outros fatores, viabilizaram a potência delas e sua capacidade para ocupar este espaço não apenas como espectadoras ou coadjuvantes, mas como protagonistas.

Tornar visível seus corpos em posio de competência técnica em um espaço outrora de exclusividade masculina revelaram que o discurso da suposta “fragilidade biológica” da mulher configurava-se como uma construo retórica com vistas a legitimar a divisão sexual. Além de tensionar argumentos pautados exclusivamente no marcador biológico, a presença cada vez mais consolidada da mulher no espaço esportivo foi crucial para mostrar o quanto este espaço   generificado (marcado por diferenças de gênero) e generificador (que produz diferença de gênero). O binarismo sexual, que designa de feminino para elas e masculino para eles, não apenas apartou um aproveitamento mais plural das vivências esportivas, como também hierarquizou os sujeitos que o praticam. Ao se fazer referência ao esporte praticado por elas, utiliza-se a adjetivao de feminino, diferentemente do praticado por homens, que normalmente não   adjetivado de masculino, pois este espaço de pertencimento   encarado com naturalidade (Goellner, 2021).

O ordenamento supracitado se aplica a partir de uma lógica que compreende homens e mulheres como seres diferentes e se constituem em oposio, o que engessa, fixa e determina comportamentos excludentes entre os sexos. Essa diferenciao tende a aumentar o abismo existente entre os esportes masculinos em relao aos femininos, especialmente quanto ao volume de investimentos financeiros. Nos Estados Unidos, a diferença de salários entre atletas estreadores do sexo masculino na NBA (Liga norte-americana de basquete) e atletas da WNBA (Liga norte-americana de basquete feminino) chega a ser de 80 vezes. A temporada 2023-2024 da WNBA teve a maior audiência dos últimos 21 anos, com m dias de público sendo as maiores em 13 anos. Portanto, a realidade é que os baixos salários da WNBA têm mais relao com as relao de poder e de descompromisso político de gestores esportivos com o crescimento da liga feminina (Barão, 2024).

No Brasil, é evidente o quanto avançamos no caminho para a consolidao do futebol feminino. Nas últimas temporadas, acompanhamos o aumento da quantidade de clubes nas três divisões nacionais, maior tempo de transmissão de jogos e aumento de público que acompanha as partidas nos est dios. No entanto, apesar desses avanços, a diferença de premiao ainda é muito grande. No Campeonato brasileiro de 2021, por exemplo, enquanto o campeão da edio masculina (Atlético Mineiro) faturou R\$33 milhões, a equipe do Corinthians, campe a da edio feminina, faturou apenas R\$290 mil de premiao pelo título. O jornalista Renato Maurício Prado (2022) reconhece que essa disparidade é muito grande, mas que permanecerá assim até que os campeonatos atraiam mais público, patrocínios e venda de direitos compatíveis ao futebol masculino.

Em que pese reconheçamos que, em se tratando de esportes de alto rendimento/espetáculo, as finalidades lucrativas sobressaem qualquer iniciativa de maior democratização ou de construção de equidade entre atletas, cabe salientar que a preferência pelo consumo esportivo surge também por uma expectativa de performatividade em que o modelo masculino é considerado padrão é visto em oposição ao modelo feminino. Esta relação é ainda mais forte ao considerarmos as modalidades em que há uma expectativa maior de força e virilidade, como no universo das lutas corporais. Sobre a participação das mulheres nas lutas corporais e os dilemas de gênero, abordaremos no próximo segmento.

Vivências femininas no universo das lutas corporais e os dilemas de gênero: resultados e discussão

No presente segmento, avançaremos em nossa discussão sobre as vivências das mulheres no universo das lutas corporais a partir dos resultados obtidos através da pesquisa de campo, realizada em uma academia de lutas em São Felix (BA). As informações coletadas nas entrevistas passaram pelo processo de análise e interpretação, com o intuito de relacionar os dados com o referencial teórico da pesquisa. O roteiro da entrevista contou com perguntas que foram subdivididas em duas seções: a) sentidos pessoais da prática das lutas corporais; b) questões de gênero e a prática das lutas corporais. As entrevistas foram realizadas no mês de abril de 2021, na cidade de São Félix (BA). Para preservar a identidade das quatro entrevistadas, utilizamos os seguintes pseudônimos: Dandara, Anita, Maria e Joana.

Antes de iniciarmos a exposição dos resultados e a discussão, é importante destacar o que caracteriza as lutas. Segundo Araújo (2015), as lutas figuram entre as mais antigas atividades humanas. Trata-se de uma atividade relativa ao princípio agonístico, isto é, que estabelece relações com o conflito, o combate, que pode incluir reações diversas como ameaça, ataque e fuga. Nessa definição, se aplicam os sentidos mais amplos, incluindo as lutas ideológicas. Por isso, no nosso trabalho adotamos o termo lutas corporais como uma atividade específica da cultura corporal, que se refere ao desenvolvimento histórico das técnicas com a finalidade de subjugar um adversário, que atualmente tem sua expressão mais desenvolvida nas competições esportivas.

As representações sociais da mulher que pratica lutas corporais perpassam uma série de significados e aspectos simbólicos relativos às diferentes configurações de gênero em constante mudança na nossa época, especialmente por serem as lutas corporais uma atividade que continua sendo apontada, no imaginário social sobre os gêneros, como “coisa de homem”.

No tocante às modalidades que elas praticam, todas as entrevistadas relataram que praticam mais de uma luta corporal. As mais citadas foram Muay Thai, Boxe, Jiu-Jitsu e Capoeira. Anita e Joana relataram que praticam pelo menos uma luta corporal desde a infância, Dandara relatou que pratica lutas corporais acerca de 6 anos e Maria há pelo menos um ano. Sobre os objetivos pessoais que motivaram a prática de lutas corporais, Anita e Joana afirmaram que uma das principais motivações foi a defesa pessoal,

enquanto Dandara e Maria destacaram outros objetivos, como o interesse em participar de competições e a manutenção da saúde.

olha [...] a primeira coisa que me fez querer praticar artes marciais foi justamente a defesa pessoal [...] porque querendo ou não quando a gente tem um domínio de algumas técnicas a gente se sente mais segura de sair na rua de enfrentar o dia a dia [...] mas eu também gosto por lazer por prazer mesmo [...] que deixa a gente mais relaxada (Joana, 2021).²

A busca das mulheres pela prática das lutas corporais visando a melhoria da sua defesa pessoal não é um aspecto que está descolado da condição da mulher na sociedade, marcada pela violência. Segundo Arruza, Bhattacharya e Fraser (2019, p.57), pesquisadores estimam que, em termos globais, mais de uma a cada três mulheres vivenciou alguma forma de violência de gênero ao longo da vida. Muitos dos autores da violência são parceiros íntimos, responsáveis por 38% dos assassinatos de mulheres. A violência de gênero vivenciada hoje reflete as dinâmicas contraditórias da família e da vida pessoal na sociedade capitalista. Muitas vezes também são comuns as agressões e o assédio sexual nos ambientes de trabalho, escolas ou clínicas.

Ao questionarmos sobre a prática de outras modalidades esportivas (fora do âmbito das lutas) e os motivos que levaram a escolha das lutas como prática esportiva, Anita e Maria afirmaram que costumavam praticar outras modalidades apenas na escola, já Dandara afirmou que não havia praticado outras modalidades de maneira mais sistematizada fora do âmbito das lutas. Por fim, Joana destaca que, em que pese tenha praticado Balé na infância, a mesma só se sentiu encantada nas lutas corporais.

assim [...] quando criança minha mãe tentou me colocar no balé que eu só fui uma semana e [...] assim [...] quando eu estava fazendo a primeira aula eu tinha visto um monte de criança passando correndo [...] passando com o kimono e ai eu falei “meu Deus o que é isso?”[...] quando eu vi a primeira aula me apaixonei [...] é [...] eu nunca [...] é [...] pratiquei assim tão intensamente outros esportes [...] só quando era na escola mesmo futebol [...] handebol [...] mas eu nunca tive muita paixão por esses [...] só justamente pela arte marcial mesmo (Joana, 2021).

A partir do relato de Joana cabe enfatizar que as identidades femininas e masculinas se desenvolvem por ações de representações sociais, desde a mais tenra idade, a partir do que a sociedade espera das mulheres e dos homens que as constituem. A hierarquia entre os sexos, por exemplo, manifesta-se primeiramente às meninas e aos meninos na experiência familiar e são frequentemente reforçadas na escola, ao mesmo tempo que se processa a aquisição de outros comportamentos e atitudes. Desse processo, resultam na incorporação, pela menina, da concepção do ser mulher, traduzida por estar em “segundo plano” (obediente, boa aluna, educada, sentimental, frágil, aplicada e menos pragmática), portanto, mais facilmente conduzida por regras e normas e mais afeita às ciências humanas, às letras e às atividades artísticas (no caso em questão, ao balé). Por outro lado, nos meninos, são encorajadas a liderança, o domínio, a soberania,

² Entrevista de pesquisa concedida em 12 de abril de 2021, na cidade de São Félix, BA.

a criatividade, a ousadia e a praticidade, qualidades requeridas para profissões “ditas” masculinas, como dirigentes empresariais, advogados ou até mesmo atletas (Fagundes, 2003).

Sobre os ídolos no esporte, todas as entrevistadas destacaram pelo menos uma mulher lutadora como símbolo de idolatria, especialmente as lutadoras de MMA Jéssica Andrade (“bate estaca”) e Amanda Nunes, ex-campeã do Ultimate Fighting Championship (UFC). Considerando todas as contradições inerentes a dimensão das lutas corporais enquanto um negócio, no caso em questão, do UFC, é inegável a importância da representatividade feminina nos esportes, enquanto um aspecto motivador de permanência nas lutas corporais e no estímulo de novas praticantes.

Quando foram questionadas sobre uma suposta existência, para o senso comum, de esportes tipicamente masculinos e femininos, todas as entrevistadas foram enfáticas ao discordarem desta afirmação. Anita e Maria destacam que essa afirmação tem raízes mais estruturais, no machismo da sociedade, já Joana questiona sobre a atribuição de papéis sociais com base no sexo biológico:

eu penso que é uma coisa enraizada [...] machista mesmo [...] que não tá só ligada ao mundo do esporte [...] mas em toda sociedade e não existe esporte feminino ou masculino [...] mas até o próprio esporte existe a divisão por categoria e modalidade [...] acho que isso é uma forma de ser mais justa porque sabemos que mulheres e homens realmente não tem o mesmo organismo [...] o mesmo mecanismo corporal [...] mas não significa que as mulheres não podem estar no mundo das lutas por ser agressivo (Anita, 2021).³

eu penso que não porque ninguém usa a genitália pra lutar sabe? [...] é [...] homens e mulheres são capazes de fazer qualquer coisa que quiserem e eu acho que quando essa limitação existe [...] um problema inclusive do desenvolvimento da pessoa [...] sabe? [...] porque você tenta treinar e fala “não faz isso aí não, isso não é coisa de mulher” [...] você acaba se desmotivando (Joana, 2021).

A partir da afirmação de Joana, de fato, ninguém usa a genitália para lutar, assim como não existe uma equiparação direta entre o gênero e a genitália. Se gênero fosse uma derivação direta e natural da genitália, não precisaríamos reiterar constantemente os ensinamentos de gênero, tais como: “menino não chora”; “senta como uma menina”; “menino não brinca de boneca ou de casinha”; “menina não faz estas coisas”. Este processo de reiteração discursiva de normas reguladoras do sexo recebe o nome de performatividade, pois reiteram práticas já reguladas, materializando-se nos corpos, marcando o sexo e exigindo práticas com as quais se produz uma “generificação”. Portanto, não se trata de uma escolha deliberada, mas de uma coibição, ainda que não se faça sentir como tal, tornando esse conjunto de imposições algo aparentemente “natural” (Miskolci; Pelúcio, 2007 apud Jardim; Pelúcio, 2021)

Conforme argumentam Ferreti e Knjinik (2007), as lutas corporais, apesar das modificações em curso, ainda são identificadas como esportes masculinos, pois, para

³ Entrevista de pesquisa concedida em 14 de abril de 2021, na cidade de São Félix, BA.

muitos, os esportes competitivos, violentos, com contato físico, são vistos como uma forma de “transformar meninos em homens”, aumentando a sua virilidade, masculinidade, capacidade de tolerar a dor, controle do corpo e vontade de ganhar, ou seja, são esportes cujos rituais balizam questões próprias de uma masculinidade ideal a ser atingida e conquistada.

Por conta desses estereótipos supracitados, mesmo alguém querendo transpor essas barreiras, ou seja, sair das atividades com características supostamente direcionadas ao seu sexo biológico, haveria algum receio de fazê-lo, seja por medo de ridicularização ou por receio de serem excluídos ou serem rotulados como homossexuais, por exemplo. Ou seja:

[...] existe um grande policiamento das normas de gênero no interior do esporte, e aquele, ou aquela, que se desviar um pouco poderá ser intensamente criticado por este patrulhamento rígido relacionado ao gênero no interior do mundo esportivo (Ferreti; Knjinik, 2007, p.65).

Ao serem questionadas sobre se já haviam percebido um tratamento diferenciado por serem praticantes de lutas corporais, Anita e Joana relataram casos que expressam o sentimento de menosprezo que as mesmas se depararam em relação às suas capacidades:

sim [...] geralmente quando a gente começa a lutar sempre vem aquela piadinha “bota a base vem” [...] ou “você não aguenta” [...] essas coisas [...] e eu acho que reforça mais quando é mulher [...] “pra você só vou de uma mão” [...] eu acho isso muito fútil [...] muito besta (Anita, 2021).

oh [...] eu lembro de um acontecimento que me marcou muito que foi em um campeonato que eu fui na Paraíba e assim que eu cheguei lá não conhecia ninguém [...] tinha uma equipe e essa equipe é [...] um dos meninos pegou e falou “você tá fazendo o que aí?” [...] eu peguei e falei que estava indo pra lutar [...] aí ele pegou e falou [...] você sabe [...] “já que você sabe lutar me fala aí um nome de um golpe” [...] (Joana, 2021).

Termos como “pra você só vou de uma mão” (Anita, 2021) e “você está fazendo o que aí?” (Joana, 2021) reforçam estereótipos de gênero e expressam uma suposta superioridade masculina no tocante às capacidades físicas necessárias para ser um bom lutador(a). Em que pese a existência de um discurso que materializa o gênero nos corpos (a performatividade, conforme já citamos), mesmo sendo cotidianamente reiterado, podem falhar e, quando isso se dá, não é a norma que se questiona, mas aqueles corpos que lhe foram refratários, colocando-os em um lugar de não-humanidade (Jardim e Pelúcio, 2021). Por isso, as falas supracitadas refletem o estranhamento quanto a presença da mulher naquele espaço, historicamente construído como um lugar de não pertencimento para elas, duvidando-se da capacidade destas não apenas como atletas, mas como mulheres de verdade.

Por fim, questionamos também se as mesmas já haviam presenciado ou se tiveram sua sexualidade questionada por serem praticantes de luta corporal. Em que pese

algumas delas afirmarem que nunca foram vítimas deste preconceito, relataram com certa naturalidade sobre este tipo de insinuação no universo das lutas corporais. Anita destaca que já foi questionada, por estar supostamente ficando “um pouco mais masculina”:

[...] eu acho que as pessoas tendem a olhar as mulheres que praticam lutas corporais como mulheres mais masculinas e eu acho que isso não depende da sexualidade [...] as mulheres elas podem ser hétero [...] bi [...] lésbicas [...] e não vai interferir no esporte que ela pratica [...] o que ela faz [...] acho que não tem nada a ver [...] mas sim já fui questionada por fazer luta e estar ficando um pouco mais masculina (Anita, 2021).

[...] é comum assim acontecer mais nada que impeça a gente de responder e falar também que não tem nada a ver a sexualidade com a prática de esporte que não tem nada a ver com gênero ou sexualidade (Maria, 2021)⁴.

[...] é muito sobre se você tá fazendo uma arte marcial [...] na verdade eles sempre querem colocar como se você fosse um homem [...] como se você fosse macho [...] como se você fosse um “moleque macho” como falam [...] então tipo acaba gerando aquele estigma da sua sexualidade muitas das vezes do próprio gênero [...] eu já passei por situações [...] (Joana, 2021).

Sobre os relatos supracitados, para além da retórica normativa de gênero, concordamos com Jardim e Pelúcio (2021) ao afirmarem que classificar alguém como homem ou mulher nem sempre é uma tarefa simples, posto que essas definições de gênero supõem que uma vagina signifique feminilidade, mas não qualquer feminino, um feminino heterossexual. Quando um corpo com traços mais masculinos porta um útero, o sistema binário só pode se sustentar quando desqualifica aqueles corpos. Neste contexto, questionamos: por que características de virilidade em mulheres desencadeiam quase que instantaneamente um julgamento estético e moral negativo? (Bard 2013 apud Jardim; Pelúcio, 2021).

Fundada em ideais de força física, firmeza moral e potência sexual, a virilidade foi historicamente associada ao homem. No entanto, a contemporaneidade revela que existe um paradoxo na virilidade, em que a força, a autoridade e o domínio do homem revelam-se frágeis e instáveis, dissociando a virilidade dos corpos masculinos. A chamada “masculinidade feminina”, ou seja, mulheres dotadas de características que historicamente foram atribuídas aos homens, por seu caráter transgressor de expectativas de gênero que são assentadas em uma suposta verdade natural, só podem ser entendidas como paródia, ameaça ou transgressão (Jardim; Pelúcio, 2021).

Considerações finais

Distantes de esgotarmos o debate, objetivamos com o presente artigo refletir sobre os dilemas de gênero no âmbito da prática de lutas corporais por mulheres, a partir do caso de uma academia de lutas no município de São Felix (BA). Para tanto, nos propomos inicialmente a compreender como a mulher historicamente se estabeleceu no âmbito esportivo, percorrendo suas interdições, seus avanços e retrocessos. Em seguida,

4 Entrevista de pesquisa concedida em 14 de abril de 2021, na cidade de São Félix, BA.

nos propomos a compreender as vivências femininas no âmbito das lutas corporais a partir da análise e discussão de entrevistas com mulheres praticantes de lutas.

Através dos relatos, foi possível chegar a algumas conclusões: (1) A defesa pessoal apareceu como uma das principais motivações para a entrada nas lutas corporais, destacando que este aspecto não está descolado da condição da mulher em nossa sociedade, muitas vezes vítima de violência; (2) a construção da identidade feminina com as lutas corporais se dá em meio às transgressões em relação às expectativas sociais em torno da figura da mulher delicada e mais afeita às artes e danças, construção esta que se inicia desde a mais tenra idade, no seio familiar, e posteriormente reforçado no espaço escolar; (3) a representatividade feminina em grandes competições de lutas corporais, como o UFC, teve um impacto positivo no tocante às referências das entrevistas nos esportes, aspecto que tende a gerar mais motivação na permanência e na entrada de novas praticantes; (4) os dilemas de gênero se expressaram na forma de piadas, menosprezo em relação as capacidades físicas das lutadoras e da sua sexualidade, expressões também das diferentes estratégias que encontramos em nossa sociedade para a manutenção das relações desiguais de poder entre homens e mulheres.

Referências

ARAÚJO, B. C. L. C. **As Armas da crítica à crítica das armas: O trato com o conhecimento da categoria luta corporal no currículo de formação de professores de Educação Física da UFS**. 2015. Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. 2015

ARRUZA, C.; BHATTACHARYA, T.; FRASER, N. **Feminismo para os 99%: Um manifesto**. São Paulo: Boitempo, 2019.

BARÃO, Eduardo. WNBA: Até quando mulheres vão ganhar menos nos esportes americanos? **Quinto Quarto**, Paris, c2024. Disponível em: <https://www.quintoquartobr.com/nba/diferenca-salarios-nba-wnba-caitlin/>. Acesso em 22 maio 2025.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRACHT, V. **Sociologia Crítica do Esporte**. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

EXPÓSITO, F.; MOYA, M. C.; GLICK, P. **Sexismo ambivalente: medición y correlatos**. **Revista de Psicología Social**, São Paulo, v. 13, p. 159-169, 1998. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233501729_Sexismo_ambivalente_medicion_y_correlatos_Ambivalent_sexism_Measurement_and_correlates. Acesso em: 22 mai. 2025.

FAGUNDES, T. C. P. C. Identidade feminina: uma construção histórico-cultural. In: FAGUNDES, T. C. P. C. (Org.). **Ensaio sobre identidade e gênero**. Salvador: Helvécia, 2003. p. 63 – 89.

FERRETI, M. A. de C.; KNIJNIK, J. D. Mulheres podem praticar lutas? Um estudo sobre as representações sociais de lutadoras universitárias. **Movimento**, 13(1): 57-80.2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2925>. Acesso em: 05 jun. 2025.

GOELLNER, S. V. Corpos, gêneros e sexualidades: em defesa do direito das mulheres ao esporte. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**. v. 13, p. 99 – 112, 2021. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/wp-content/uploads/2021/12/Corpos-ge%CC%82neros-e-sexualidades-em-defesa-do-direito-das-mulheres-ao-esporte.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2025.

GOELLNER, S. V. Mulher e esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história. **Pensar a prática**, v. 8, n. 1, p. 85-100, 2005. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v8i1.106>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/106/101>. Acesso em: 20 mai. 2025.

JARDIM, J.; PELÚCIO, L. Nocaute de gênero: masculinidade feminina nas artes marciais mistas (MMA). In: DEVIDE; F.; BRITO, L. T. de. (Org.). **Estudos das masculinidades na educação física e no esporte**. São Paulo: nVersos, 2021, v. 1, p. 159-182.

PRADO. R. M. Diferença na premiação do futebol masculino e do feminino é absurda. **UOL**. São Paulo. 2022. Disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/futebol/ultimas-noticias/2022/03/08/rmp-diferenca-na-premiacao-do-futebol-masculino-e-o-feminino-e-absurda.htm>. Acesso em: 22 maio. 2025.

RUBIO, K.; SIMÕES, A. C. De espectadoras a protagonistas: a conquista do espaço esportivo pelas mulheres. **Movimento** (Porto Alegre), Porto Alegre, v. 11, n.2, p. 50-56, 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2484/1134>. Acesso em: 20 maio. 2025.

TUBINO, M. **O que é esporte**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

A INTERSECCIONALIDADES ENTRE A HOMOTRANSFOBIA E O RACISMO:

Discriminação, sexualidade e raça
no contexto jurídico Brasileiro

Bruno Batista de Souza*

Fausy Vieira Salomão**

* Aluno do curso de Direito da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. Atuação principalmente nos seguintes temas: Direito Homoafetivo e Direitos e garantias constitucionais da comunidade LGBTQIANP+. E-mail: bruno.1095414@discente.uemg.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0311-6276>.

** Professor Efetivo de Direito Penal, Direito Processual Penal e Criminologia na UEMG Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Frutal. Doutor em Direito Político e Econômico pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Mestre em Direito pela UNIVEM Marília e Graduação em Direito pela UNIP Universidade Paulista. Coordenador do Grupo de Pesquisa NEVIC Núcleo de Estudos da Violência e Criminalidade. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9133-9066>.

Resumo

Estuda-se neste capítulo como a homotransfobia é uma espécie de manifestação discriminatória do racismo estrutural no Brasil a partir da interseccionalidade existente entre raça, gênero e sexualidade. Destaca-se que pessoas negras LGBTQIAPN+ enfrentam múltiplas opressões que se entrelaçam e intensificam sua marginalização. O texto ressalta ainda a importância da decisão do STF nas ações ADO 26 e MI 4733, que equipararam a homotransfobia ao crime de racismo diante da omissão legislativa. Embora representem avanços, tais decisões não são suficientes frente à lógica tradicional do direito, que é universalista, branca e neutra. Assim, argumenta-se que a superação da homotransfobia e do racismo exige mais que criminalização: requer políticas públicas interseccionais, como educação antidiscriminatória e ações afirmativas. O estudo conclui reforçando a urgência de um direito mais sensível às desigualdades sociais, capaz de promover uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Palavras-Chave: Racismo; Identidade de Gênero; Orientação sexual; Interseccionalidade; homotransfobia.

Introdução

A homotransfobia é uma expressão do histórico de exclusão social e de invisibilização de determinada parcela da população que marcam o Brasil e não pode ser compreendida de forma isolada, pois a homotransfobia se entrelaça de maneira mais complexa e interseccional com as estruturas racistas que permeia as instituições sociais e jurídicas. Logo, ao abordar o fenômeno da homotransfobia a partir de uma visão interseccional, extrai-se que a raça, o gênero e sexualidade atuam de forma conjunta na produção e reprodução das desigualdades e violências em nosso país.

O objetivo principal deste trabalho é, portanto, analisar sob a perspectiva da interseccionalidade como a homotransfobia atua como instrumento de reprodução do racismo estrutural, revelando-se como uma forma institucionalizada de violência contra corpos dissidentes. Para a consecução almejada, utilizar-se-á aportes teóricos de autoras e autores que discutem o racismo, liberdade de gênero e diversidade sexual e a interseccionalidade entre eles. Por fim, será feita uma análise crítica da jurisprudência e dos avanços normativos relacionados ao tema.

Tem-se então que a comunidade LGBTQIAPN+ negra ocupa uma posição de marginalização ainda mais intensificada, sendo alvo de múltiplas opressões que se “retroalimentam”. Portanto, a homotransfobia não é apenas uma questão de discriminação sexual, mas também uma manifestação do racismo estrutural quando os sujeitos atingidos são, ao mesmo tempo, pessoas negras, transexuais e periféricos.

Nesse contexto, merece destaque a decisão do Supremo Tribunal Federal na Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão 26 e no Mandado de Injunção 4733 que equiparou a homotransfobia ao crime de racismo e injúria racial, representando um marco jurídico importantíssimo no reconhecimento dos direitos e na proteção da comunidade

LGBTQIAPN+ negra no Brasil, porém incapaz, por si só, de resolver o problema da marginalização e discriminação que caracterizam o nosso passado e, infelizmente, o nosso presente.

A interseccionalidade entre caça, gênero e sexualidade e suas múltiplas camadas

Tem-se a compreensão de que a interseccionalidade como conceito está diretamente ligada às opressões sociais contemporâneas que exigem uma abordagem que vá além da análise isolada de simples marcadores identitários. A este ponto, o que se tem é o conceito de interseccionalidade sendo utilizado como uma ferramenta no Direito para compreender como os sistemas de opressão que estão interligados, como por exemplo no caso do racismo, sexismo e LGBTQfobia. Isso porque essas formas de discriminação que se entrelaçam produzem experiências de marginalização que vão muito além da simples soma de preconceitos isolados.

Segundo Silva e Silva (2016) “a interseccionalidade pode ser mobilizada de modo a dirigir-se às diversas falhas - judiciais e políticas - dentro do feminismo e do movimento negro que não são capazes de explicar por si só, as situações em que a discriminação não é só ao gênero, ou à raça, mas à combinação destas duas categorias”.

Este conceito, em um primeiro momento, pode parecer complexo, mas a sua existência nos permite compreender como a raça, cor, orientação sexual, identidade de gênero se entrelaçam e moldam a realidade de determinados indivíduos. Tal perspectiva é importante porque, na normalidade da sociedade, as múltiplas formas de discriminação são entendidas de modo separado, por exemplo, o racismo e a homofobia são concebidos como coisas absolutamente distintas.

Kimberlé Crenshaw, partindo da constatação de que as mulheres negras sofriam formas de discriminação que não eram totalmente compreendidas nem pelo movimento feminista nem pelo movimento antirracista por sua vez, define a interseccionalidade nos seguintes termos:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p.177).

Luiza Barros, neste mesmo sentido, ainda defende:

Raça, gênero, classe social, orientação sexual reconfiguram-se mutuamente formando[...]um mosaico que só pode ser entendido em sua multidimensionalidade. [...] Considero essa formulação particularmente importante não apenas pelo que ela nos ajuda a entender diferentes feminismos, mas pelo que ela permite pensar em termos dos movimentos negro e de mulheres negras no Brasil. Este seria fruto da necessidade de dar expressão a diferentes formas da experiência de ser negro (vivida através do gênero) e de ser mulher (vivida através da raça) o que torna supérfluas discussões a respeito de qual seria a prioridade do movimento de mulheres negras: luta contra o sexismo ou contra o racismo? - já que as duas dimensões não podem ser separadas. Do ponto de vista da reflexão e da ação políticas uma não existe sem a outra. (Barros, 1995, p. 461).

Desta forma, quando se observa que o racismo é um conceito social e se lhe aplica ao contexto da homotransfobia, verifica-se que pessoas negras LGBTQIAPN+ enfrentam uma realidade de dupla ou até mesmo de tripla marginalização.

A própria noção de raça, quando compreendida sob olhar social, revela-se como uma construção ideológica voltada à dominação. A noção biológica de raça foi fruto de certas teorias que estiveram em evidência até a época do século XIX que eram uma pseudociência e visavam legitimar a discriminação em virtude de traços físicos, supostos níveis de inteligência ou civilidade de uma pessoa. Conseqüentemente, tais ideias serviram para justificar a escravidão, o colonialismo, a segregação racial, e até mesmo as políticas genocidas durante o regime nazista.

Contudo, essa ideia biológica de raça não se sustentou por muito tempo, uma vez com os avanços da ciência no século XX, especialmente na área da genética, deixou claro e evidente que o conceito de raça como uma categoria biológica não se sustentava cientificamente. Isso porque comprovou-se que, independentemente das variações genéticas existentes entre as pessoas, todos são praticamente iguais em seus genes. O que se muda entre os indivíduos são as adaptações locais que cada grupo humano teve que desenvolver para melhor se adaptar as suas realidades, não indicando que determinados indivíduos sejam mais ou menos evoluídos pelo simples fato de serem de determinado grupo. Porquanto, o que se tem é o reconhecimento de que a raça é na verdade uma construção social e não biológica.

O reconhecimento da raça como uma construção histórica social surge então do entendimento daquilo que são as divisões raciais que foram criadas para justificar os sistemas de exploração e dominação, principalmente no período colonial onde, neste período, a escravidão foi explicada e legitimada por uma ideologia racial que buscava atribuir inferioridade aos negros da África, indígenas americanos e asiáticos.

No que se refere ao termo "identidade de gênero", o professor Paulo Iotti, em sua obra "O STF, a Homotransfobia e o seu reconhecimento como Crime de Racismo", explica:

Identidade de gênero: Refere-se ao gênero com o qual a pessoa se identifica. No binarismo de gêneros socialmente hegemônico, refere-se à identificação da pessoa com masculinidade ou a feminilidade – ou seja, a autopercepção enquanto homem ou mulher. Na célebre definição dos

Princípios de Yogyakarta: “Compreendemos identidade de gênero a profundamente sentida experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o sentido pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e maneirismos” (Vecchiatti, 2023, p.13) (grifei).

No que diz respeito à orientação sexual, o professor Paulo Iotti a define nos seguintes termos:

Orientação sexual: Refere-se ao gênero que atrai a pessoa de maneira erótico-afetiva. Refere-se à homossexualidade, à bissexualidade, à pansexualidade, à assexualidade e à heterossexualidade. Na célebre definição dos Princípios de Yogyakarta: “Compreendemos orientação sexual como uma referência à capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas” (Vecchiatti, 2023, p.13) (grifei).

Compreende-se então, que a identidade de gênero se refere à forma como a pessoa se reconhece e se identifica internamente (em sua verdade) em relação ao seu próprio gênero. Já a orientação sexual diz respeito à uma atração afetiva, emocional ou sexual que uma pessoa sente por outra, independentemente do gênero.

A este ponto, ao se analisar a discriminação fundada no conceito de raça enquanto construção social e sua interseccionalidade com identidade de gênero e orientação sexual observa-se que os indivíduos excluídos pela negritude e por pertencerem à comunidade LGBTQIAPN+ não experimentam as discriminações como uma forma isolada, mas sim, discriminações resultantes de múltiplas camadas de opressão que sobrepõem o simples preconceito.

Assim, a interseccionalidade não é apenas uma espécie de ferramenta analítica, mas também uma exigência política e jurídica. Ignorar os cruzamentos entre raça, gênero e sexualidade na aplicação do direito significa perpetuar uma justiça seletiva, que protege apenas alguns corpos e invisibiliza outros.

Racismo estrutural e sua relação com a LGBTFOBIA

O que se temos de todo esse contexto de interseccionalidade entre racismo com a LGBTfobia, é um cenário de grave violações sistemáticas de direitos e discriminação racial e sexual existente, reflexo do processo histórico que, desde o período colonial, perpetua desigualdades estruturais que impactaram e impactam profundamente a vida da população negra e, de modo amplificado, pessoas negras LGBTQIAPN+.

Neste contexto, é fundamental apontar o que se entende como racismo. Na visão de Moreira (2019, p. 159) o racismo é como “um projeto de dominação que assume diferentes formas ao longo do tempo com o propósito de manter oportunidades sociais nas mãos do grupo racial dominante”, ou seja, manter os negros nas mãos dos brancos ou dos grupos hierárquicos de maior poder. Moreira (2020, pg. 458) ainda descreve que

“a discriminação racial faz com que grupos minoritários permaneçam insulados de processos que permitem o acúmulo de riqueza”.

Dessarte, o professor Silvio Luiz de Almeida (2018, p.34) nos ensina que “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional”, concluído que o racismo se tornou algo estrutural e que se tornou elemento constitutivo das relações sociais no Brasil.

Ressaltando a incapacidade de uma medida exclusivamente jurídica ser capaz de sanar tal grave problema, o professor Silvio Luiz de Almeida ainda pontua que:

O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. Ainda que os indivíduos que cometam atos racistas sejam responsabilizados, o olhar estrutural sobre as relações raciais nos leva a concluir que a responsabilização jurídica não é suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade racial (Almeida, 2018, p. 34).

Considerando que a população LGBTQIAPN+ no Brasil é discriminada de forma sistemática e que é também marcada não apenas pela exclusão institucional e religiosa, mas também pela resistência ativa ao reconhecimento de sua dignidade e direitos, verifica-se que a construção da cidadania LGBTQIAPN+, assim como da cidadania do povo negro, não é uma concessão, mas o resultado de uma luta coletiva, política e jurídica. Tem-se então que a luta por direitos e reconhecimento da população LGBTQIAPN+ encontra diversos paralelos significativos com outras formas de discriminação estrutural, como o racismo por exemplo.

Um fato é que a interseção entre o racismo e a homotransfobia se revela como um padrão histórico enraizado de violência e impunidade sofrido pelas duas populações e se mostra ainda pior com crimes que são cometidos contra as pessoas da comunidade LGBTQIAPN+ que são negras, pois, elas tendem a ser ainda mais marginalizadas e invisibilizadas, sem uma proteção do estado para garantir seus direitos e sem um tipo penal para criminalizar os crimes contra essas pessoas.

Essa lógica de exclusão foi historicamente construída por um ponto de vista branco, cis normativo e heterossexual, criando assim uma ideia de justiça universal, que na verdade somente se aplica a eles mesmos, beneficiando alguns grupos em detrimentos de outros, neste caso, os excluídos sempre são os negros e os LGBTQIAPN+. Portanto, o que se tem é que a homotransfobia não se deve ser visto como um fenômeno isolado, mas sim, como uma exceção social de raça no âmbito do racismo. Isso porque, ambas as violências e exclusões necessariamente reverberam no reconhecimento da interseccionalidade entre as duas formas de opressão.

Ambas as classes têm em sua história preconceitos enraizados e perpetuados por mecanismos sociais, jurídicos e culturais, onde a equiparação da homotransfobia ao racismo, enquanto formas de violência e exclusão, tem ganhado destaque no debate

público e jurídico, especialmente no que diz respeito à criminalização e ao enfrentamento dessas práticas, explorando as semelhanças, diferenças e implicações dessa equiparação para a promoção da igualdade e da justiça social.

Portanto, quando a sexualidade e a identidade de gênero dissidentes se manifestam em corpos racionalizados, a repressão se torna ainda mais intensa. Isso ocorre, por exemplo, nos casos das pessoas negras transexuais, que figuram como as principais vítimas da violência mortal e da exclusão institucional.

A equiparação da homotransfobia ao crime de racismo pelo Supremo Tribunal Federal: avanços e limites da decisão judicial no combate ao preconceito racial e sexual

Uma vez demonstrada a existência de um quadro de violação sistemática de longa data desses dois grupos, a saber os negros e a população LGBTQIAPN+, foi identificar um ponto interseccional sobre as exclusões, omissões e invisibilidade sofrida por ambos que se dá no momento em que determinados indivíduos pertencem a ambos os grupos.

Todavia, verifica-se também que diante ambas as omissões, a população negra de certa forma conseguiu a aprovação de normas e conquistou melhor representatividade junto ao Poder Legislativo brasileiro. Isso não significa que não haja muito a ser alcançado, mas a conquista e o reconhecimento de direitos dos negros possuem algum arcabouço legal protetivo. Já a comunidade LGBTQIAPN+ vem sendo deixada de lado e à margem da proteção das garantias constitucionais e legais que versam sobre direitos humanos desses indivíduos.

Para tentar solucionar este abismo de omissão, o Poder Judiciário foi invocado e decidiu por equiparar a homotransfobia ao crime de racismo e conseqüentemente a injúria racial, decisões estas que foram proferidas pelo Supremo Tribunal Federal (STF) no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) 26 e do Mandado de Injunção (MI) 4733.

A Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão Número 26, que foi ajuizada pelo Partido Popular Socialista (atual Cidadania) e teve como principal pedido o reconhecimento da mora e da omissão legislativa, ponto este que o partido defendia ser inconstitucional, pois, o Congresso Nacional não editava normas penais específicas para criminalizar a discriminação contra a comunidade LGBTQIAPN+.

Desta forma, o pedido realizado ao STF tinha como seu cerne a criminalização da homotransfobia enquadrando-os no conceito ontológico-constitucional de racismo e para além, ainda se requereu a estipulação de prazo para que o Poder Legislativo realizasse a edição de norma penal incriminadora específica para crimes cometidos em razão da orientação sexual ou identidade de gênero.

Julgando procedente o pedido feito na ADO 26 o Supremo Tribunal Federal determinou que, enquanto o Legislativo não regulamentasse a matéria específica sobre crimes contra pessoas LGBTQIAPN+, os atos de homotransfobia e transfobia seriam

enquadrados nos termos da Lei nº 7.716/1989 que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor.

A decisão partiu da ideia de que a dignidade da pessoa humana, princípio fundamental da Constituição de 1988, exige uma proteção contra toda forma de discriminação existentes no Brasil. O que foi analisado na decisão é que o fato do poder legislativo se omitir diante da violência repressiva que desde sempre esteve enraizada na história da comunidade LGBTQIAPN+ violava de fato os princípios constitucionais de promoção da igualdade.

Simultaneamente à ADO 26, o Mandado de Injunção nº 4733 (MI 4733), movido pela Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros (ABGLT), estava também em andamento no STF. O objetivo do pedido era similar ao da ADO 26: demandar ao STF uma resposta à inércia do Legislativo sobre a criminalização da homotransfobia e transfobia. Contudo, diferente da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão, o Mandado de Injunção visa intervir em situações em que a falta de norma impossibilita o exercício de direitos fundamentais previstos na Constituição.

A ABGLT argumentava que a omissão legislativa feria os direitos à igualdade, à liberdade e à segurança, princípios constitucionais garantidos a todos independentemente de sua cor ou raça. E nesta mesma lógica, o Supremo Tribunal Federal decidiu que a omissão do Congresso em criar norma penal para combater atos de homotransfobia e transfobia era de fato inconstitucional, determinando a aplicação da Lei nº 7.716/1989, aos casos de discriminação por orientação sexual ou identidade de gênero.

O que o Supremo Tribunal Federal fez, na verdade, foi entender que a omissão do Poder Legislativo era incompatível com os preceitos fundamentais constitucionais. Desta forma, o STF realizou uma interpretação pura da Constituição Federal, determinado assim a aplicação provisória de uma norma existente (no caso, a Lei do Racismo) até que o Congresso delibere sobre especificamente sobre o tema.

Imperioso destacar que o STF não legislou, não se entreve nas iras do ativismo judicial e se quer realizou uma analogia em malam partem. O que o Tribunal fez foi dar uma resposta específica a omissão legislativa, diante as balizas do ordenamento jurídico, bem como na própria Constituição Federal.

Para dos efeitos tradicionais da decisão judicial, a decisão do Supremo Tribunal Federal, ao considerar a condição de ambos os grupos como minorias que demandam proteção específica, deixou evidente que as conquistas de um podem ter como reflexo a proteção do outro. A decisão demonstra ainda que ambos os grupos podem e devem atuar em conjunto no combate ao racismo, preconceito e qualquer forma de discriminação. Especificamente quanto aos indivíduos pertencentes aos dois grupos, a decisão do Tribunal Constitucional reforça a proteção deles à medida que não só será punido quem lhes ofenderem a dignidade ou o decoro, em razão de raça, cor, etnia ou procedência nacional, mas também que ofender a dignidade ou o decoro em razão de orientação sexual ou identidade de gênero.

Dessa forma, a ADO 26 e o Mandado de Injunção nº 4733 (MI 4733) se consolidam como uma resposta constitucional à omissão do Poder Legislativo, promovendo uma proteção da comunidade LGBTQIAPN+ contra as formas explícitas de violência. No entanto, seu alcance prático continua condicionado à atuação dos operadores do direito e à capacidade do Estado de enfrentar os preconceitos enraizados na sociedade especialmente quando envolvem, além da orientação sexual, marcadores como raça, classe e gênero.

Contudo, um fato é que as duas decisões foram cruciais ao garantir, mesmo que provisoriamente, uma lei contra a homotransfobia e contra os corpos LGBTQIAPN+ negros, periféricos e transexuais que são os mais atingidos pela violência, mas os menos protegidos.

Metodologia

Este artigo adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo, baseada em pesquisa bibliográfica e documental. O estudo está inserido na área de conhecimento do Direito Constitucional, com foco no campo do direito antidiscriminatório e interseccional.

Para a construção do texto foram utilizados alguns marcos teóricos relacionados à interseccionalidade, racismo estrutural e homotransfobia, com a análise dos nos autores Kimberlé Crenshaw, Silvio Almeida e Paulo Iotti. Além disso, realizou-se também a análise das decisões do Supremo Tribunal Federal nas ações ADO 26 e MI 4733, que trataram da criminalização da homotransfobia.

A metodologia envolveu a análise sistemática de dispositivos constitucionais e da interseccionalidade, e como esses conceitos se encontram na homotransfobia. O percurso metodológico privilegiou a leitura da homotransfobia como fenômeno jurídico e social, articulando o campo normativo com as estruturas históricas de exclusão no Brasil.

Considerações finais

Ao longo deste estudo, foi possível demonstrar como as categorias de raça, gênero e sexualidade se entrecruzam na produção de subjetividades marginalizadas, exigindo do direito uma atuação mais complexa e sensível às interseccionalidades. O que se conclui é que o racismo e a homotransfobia no Brasil estão diretamente ligados os contextos históricos de marginalização e repressão sofridas pelas duas populações, e que são ligadas diretamente pelo conceito de raça enquanto construção e não biológica. Verifica-se ainda que em relação às pessoas negras LGBTQIAPN+ ou pessoas negras transexuais há uma manifestação ainda mais concreta do racismo e da homotransfobia estrutural.

Sendo um fato que as decisões proferidas pelo Supremo Tribunal Federal nas ações ADO 26 e MI 4733 representaram uma resposta do Poder Judiciário às práticas discriminatórias, uma vez que reconheceu a homotransfobia como uma forma de discriminação equiparável ao racismo, tais decisões não vieram acompanhadas por ações

afirmativas e políticas públicas que levassem em conta os múltiplos fatores de exclusão enfrentados por pessoas LGBTQIAPN+ negras.

O que se sabe é que o direito penal brasileiro, por si só, não é capaz de enfrentar as raízes da desigualdade, exclusão e marginalização que está enraizada nas estruturas da homotransfobia e do racismo no Brasil. É necessário o reconhecimento jurídico dessa discriminação, porém esse reconhecimento deve ser acompanhado de políticas públicas de conteúdo antidiscriminatório.

O desafio que se tem na atualidade, é construir uma justiça e uma sociedade que compreenda e combata a violência também a partir da perspectiva interseccional. Devendo-se sim combater o racismo e a homotransfobia, mas, também deve-se combater a interseccionalidade entre esses dois tipos de discriminação.

Conclui-se então, que a direitos da comunidade LGBTQIAPN+ negra depende da superação das lógicas universalistas e neutras do direito tradicional. O reconhecimento da homotransfobia como crime deve ser apenas o ponto de partida para uma transformação mais profunda, que enfrente os mecanismos históricos de exclusão e promova uma cidadania verdadeiramente plural e inclusiva.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2018.

ASSIS, Dayane N. Conceição de. **Interseccionalidades**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019. 57 p. ISBN 978-85-8292-207-1. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/554207/2/eBook%20-%20Interseccionalidades.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. **Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 03 jun. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão nº 26**. Rel. Min. Celso de Mello. Julgado em 13 jun. 2019. Disponível em: <https://www.stf.jus.br>. Acesso em: 03 jun. 2025.

BRASIL. **Supremo Tribunal Federal. Mandado de Injunção nº 4733**. Rel. Min. Celso de Mello. Julgado em 13 jun. 2019. Disponível em: <https://www.stf.jus.br>. Acesso em: 03 jun. 2025.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. In: UNIFEM. Estudos feministas: uma cartografia das diferenças. Tradução de Magali de Oliveira. Brasília: CEPIA, 2002.

IOTTI, Paulo Roberto. **O STF, a homotransfobia e o seu reconhecimento como crime de racismo**. 3. ed. São Paulo: SPessotto, 2023.

MOREIRA, Adilson José. **Pensando como um negro: ensaio de hermenêutica jurídica**. São Paulo: Contracorrente, 2019.

MOREIRA, Adilson José. **Tratado de Direito Antidiscriminatório**. São Paulo: Contracorrente, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SILVA E SILVA, Bruna da. **Interseccionalidade, discriminação de raça e gênero no ensino** / Orientação de: Margarida de Souza Neves, Silvia Ilg Byington, Eduardo Gonçalves. [S.l.]: Núcleo de Memória da PUC-Rio, [2022?]. Disponível em: <http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/sites/default/files/documentos/producao-nucleo/pibic/interseccionalidade-discriminacao-raca-genero-ensino/resumo-interseccionalidade-discriminacao-raca-genero-ensino.pdf>. Acesso em: 04 maio. 2025.

PARTE II

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PERSPECTIVA AMPLIADA:

Desafios, possibilidades e Interseccionalidade

CEEINTER EDITORA

A INFLUÊNCIA DOS FATORES MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS:

Experiências em estágio supervisionado

Floriete Assunção Ribeiro*

Jardeane Reis de Araújo**

Melissa Maynara dos Passos Rêgo***

Giovana Cristina de Campos Bezerra****

* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora da Educação Básica. E-mail: florieteor@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3605-0048>.

** Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professora da Educação Básica. E-mail: jardeane.araujo@uft.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9463-3380>.

*** Mestre em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professora EBTT de Libras no Instituto Federal do Pará (IFPA). E-mail: melissa.leal@ifpa.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6452-874X>.

****Doutoranda em Estudos Linguísticos e Estudos Literários - PPGLETRAS/UFPA. Professora EBTT de Libras Universidade do Tuiuti do Paraná. E-mail: giovana.bezerra@ifpa.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4291-6174>.

Resumo

Este artigo analisa a influência dos fatores motivação e autonomia no processo de escolarização de estudantes surdos em contextos inclusivos. O estudo teve como objetivo investigar como a ausência de práticas bilíngues e estratégias motivacionais impacta a autonomia desses alunos. A pesquisa, de natureza qualitativa, baseou-se em observações realizadas durante o estágio supervisionado do curso de Letras Libras e Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará (UFPA), utilizando registros em diário de campo como principal instrumento. Os dados revelaram a escassez de práticas pedagógicas adaptadas, o desconhecimento da Libras por parte dos docentes e a consequente limitação da participação dos surdos nas atividades escolares. Conclui-se que a ausência de estratégias motivadoras e de uso sistemático da Libras compromete a autonomia e o desempenho acadêmico dos estudantes surdos, destacando-se a necessidade de formação continuada para os professores e implementação de práticas bilíngues efetivas.

Palavras-Chave: Educação de Surdos; Motivação; Autonomia; Inclusão Escolar.

Introdução

Refletir sobre a educação de surdos na contemporaneidade implica considerar uma série de desafios complexos que envolvem não apenas o acesso ao sistema educacional, mas principalmente a qualidade e a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas. A partir da década de 1990, com o avanço das políticas públicas voltadas à inclusão escolar no Brasil, ampliou-se o número de estudantes surdos inseridos em escolas regulares. No entanto, a mera presença física desses estudantes não tem garantido sua participação efetiva nos processos de ensino e aprendizagem.

Embora o marco legal tenha proporcionado avanços importantes, como o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua dos surdos e a oficialização da educação bilíngue, as práticas pedagógicas implementadas ainda carecem de estratégias que atendam às necessidades linguísticas, cognitivas e culturais dessa população. Muitas vezes, essas práticas se mostram engessadas, descontextualizadas ou desprovidas de intencionalidade pedagógica voltada à motivação e ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes surdos.

Libâneo (2011) observa que os impactos das transformações sociais e tecnológicas exigem uma reconfiguração da formação docente, ressaltando a necessidade de práticas mais contextualizadas e críticas. Nessa direção, Gesser (2012) defende que a reflexão constante da prática educativa é essencial para a construção de saberes significativos e culturalmente relevantes. A autonomia docente, portanto, torna-se um eixo fundamental para o delineamento de metodologias adaptadas às singularidades dos alunos surdos, exigindo do professor o domínio da Libras, sensibilidade cultural e engajamento político com a inclusão.

Sander (2009) destaca o papel do professor como mediador ativo no processo educativo, especialmente ao trabalhar com estudantes surdos, que dependem de recursos visuais e de uma mediação que considere sua linguagem natural. O ambiente familiar, conforme Goldfeld (2002), também exerce influência significativa no desenvolvimento linguístico e cognitivo desses alunos, o que torna ainda mais urgente a atuação docente comprometida com práticas inclusivas e responsivas. Nesse cenário, a interação entre professor e aluno deve ser concebida como um processo dialógico, onde ambos constroem o conhecimento de forma mútua e crítica (Gesser, 2012; Freire, 2021).

Diante desse panorama, este estudo tem como objetivo analisar de que maneira a ausência ou presença de estratégias motivacionais e de práticas bilíngues influencia a autonomia e a participação efetiva dos estudantes surdos no ambiente escolar, a partir das experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado no curso de Letras Libras e Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Com base nessas discussões, surge a seguinte problemática: como a ausência de estratégias motivacionais e de práticas bilíngues afeta a autonomia e a participação efetiva dos alunos surdos no contexto das escolas públicas?

Metodologia

Este estudo está inserido na área da Educação, com ênfase na Educação Inclusiva e na formação de professores para o ensino bilíngue de surdos. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa com enfoque exploratório, fundamentada nas experiências formativas vivenciadas durante o estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Letras Libras e Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará (UFPA). O trabalho se caracteriza como resultado de um projeto de ensino vinculado à formação inicial docente, e tem como objetivo refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas observadas no contexto da inclusão escolar de estudantes surdos, com foco nos fatores motivação e autonomia.

Para a condução da investigação, adotaram-se técnicas de observação participante e registro em diário de campo, realizados em turmas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) de escolas públicas. O estágio supervisionado foi o espaço privilegiado para a coleta de informações, permitindo acompanhar as práticas educativas cotidianas e identificar estratégias (ou a ausência delas) voltadas ao ensino de alunos surdos. As observações foram sistematizadas por meio de roteiros semiestruturados, que abordaram aspectos como planejamento pedagógico, uso da Libras, interação professor-aluno e condições de acessibilidade comunicacional.

A análise dos dados seguiu uma abordagem interpretativa, com base na triangulação entre referencial teórico, prática docente observada e experiência reflexiva das autoras enquanto estagiárias. As principais referências utilizadas para fundamentação e análise foram Freire (1987, 2021), Libâneo (2011), Gesser (2012), Lacerda, Santos e Caetano (2021) e outros autores que discutem o ensino inclusivo e bilíngue.

O percurso metodológico adotado foi consistente com os objetivos do estudo, contribuindo para a produção de conhecimentos situados sobre a realidade escolar dos

alunos surdos, além de evidenciar a importância da formação crítica e bilíngue do professor como agente de motivação e promoção da autonomia discente.

Os fatores motivação e autonomia na educação de surdos

Freire (1987) discute que na educação, há em seus diversos níveis: um educador que exerce a função de sujeito e um educando exercendo o papel de ouvinte (objeto). Dessa forma, a educação está condicionada a um processo de “depósito”, onde os educadores, têm o papel de depositantes, atuando como os detentores do conhecimento, sendo responsáveis pela entrega e transmissão aos segundos, os educandos, que atuam como depositários, absorvendo os conteúdos de forma a memorizar mecanicamente e armazená-lo, transformando-se em sujeitos passivos e “domesticados”, alienados na ignorância.

De acordo com as ideias de Freire (1987) dentro desse processo o educando não desenvolve em si a consciência crítica, a capacidade transformadora, o saber e nem a apropriação deste, e, sim, transforma-se em oprimido através da absorção de conteúdos narrados, que representam um recorte da realidade em que vivem. Na perspectiva da educação bancária, os opressores têm por objeto transformar a mente do oprimido em vez da situação que os oprime.

Pensar a educação num contexto que leve a autonomia e motivação no processo de ensino-aprendizagem requer quebrar as barreiras que envolvem o processo educativo, tais como as práticas escolares que não levam em consideração a formação crítica dos alunos. Nesse ínterim, o autor afirma que:

“preocupações com a profissionalização docente implicando salários, condição de trabalho, melhor qualificação, mais estabilidade das equipes docentes nas escolas, tudo isso como condição para reconfiguração da identidade profissional e melhoria da imagem do professor, inclusive para aumentar o número de candidatos à profissão” (Libâneo, 2011, p. 84).

Nessa perspectiva, Libâneo (2011) e Freire (1987, 2021) nos faz refletir acerca dos contextos reais das escolas, posto que são permeados por fissuras no sistema educacional, pela ausência da valorização dos profissionais e formação continuada. Fatos que refletem diretamente nas questões motivacionais e de aprofundamento dos saberes que envolvem o ensino. Logo, romper com essas barreiras estimula o desempenho na busca da autonomia nas práticas e procedimentos metodológicos de ensinar numa perspectiva humanista e libertadora.

Num sistema educacional de práticas e políticas ineficientes, o professor não põe a interação em prática e nem seu potencial de ação-reflexão. As políticas de ensino deveriam ter o papel de contribuir para a prática reflexiva dos docentes, dispondo e promovendo ações que venham a sanar as necessidades, particularidades e peculiaridades do fazer no cotidiano da sala de aula, de modo a propiciar os saberes

necessários no desempenho da capacidade crítico-reflexiva (Libâneo, 2011; Freire, 1987, 2021). Porém as ações propostas para um ensino dialógico e ambientes adequados com infraestrutura e materiais que promovam a motivação e a autonomia estão aquém das necessidades do dia a dia das escolas.

De acordo com Silva (2012) as reflexões acerca de uma educação libertadora parte da relação de construção da metodologia do educador a fim de que este não fique preso a um processo educacional defasado, que não leva o aluno à construção do saber. Quando o educador fica preso a esta metodologia defasada acaba vivendo dois papéis, o de oprimido e o de opressor, ao mesmo tempo. Assim, para que a educação se transforme faz-se necessário transformar o processo educacional através de uma educação que busque a liberdade, a socialização, a troca de informação e de conhecimento na relação professor-aluno, construindo dessa forma um mundo melhor. Ramos (2019) ressalta que é por meio da educação libertadora que se transforma um pensamento ingênuo em crítico, levando a verdadeira consciência do mundo, dessa forma liberta os homens das amarras do sistema opressor-oprimido. A educação vem como fonte da Liberdade.

Ainda em consonância, Libâneo (2011, p. 86) enfatiza que: “sabe-se que são consideráveis as deficiências do professorado em relação ao aprender a pensar, de modo que eles próprios necessitam dominar estratégias de pensar sobre o próprio pensar”. É nessa abordagem que Libâneo (2011) afirma a autonomia do professor, pois diz que, o professorado precisa pensar, não somente no sentido restrito da palavra, como também entender como se dá esse processo, torna-se necessário refletir sobre o próprio pensar e assim surge concomitante a autonomia desse professor.

É com base nessas teorias que os professores de alunos surdos deveriam se pautar para suas práticas de ensino, pois ao pensar e se reconhecerem como sujeitos pensantes, professores e alunos desempenharão papéis fundamentais para o desenvolvimento no processo educacional.

Sabendo que a realidade do ensino tanto de alunos surdos como de alunos ouvintes na rede pública é um tanto escassa, não há valorização dos profissionais, não são bem remunerados e não possuem recursos para desenvolver tais habilidades. E para compor esse quadro trataremos, posteriormente, sobre o professor ouvinte como mediador na educação de alunos surdos.

O professor ouvinte como mediador na educação de alunos surdos

O papel do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos é de extrema importância, de forma que cabe aos profissionais a árdua tarefa de desenvolver no aluno surdo o pensamento autônomo, crítico, criativo e capacitá-los para que possam avançar em suas potencialidades, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e com autonomia de pensamento, podendo com isso influir em suas decisões e opiniões, diante das realidades socialmente imposta pelos ouvintes.

Desta forma, Charlot (2000, apud Lopes, 2022) afirma que o saber escolar ocorre a partir do momento que a escola objetiva tornar o aluno um ser pensante, que seja crítico e ativo desenvolvendo suas habilidades tanto cognitivas quanto sociais e afetivas.

“preocupações com a profissionalização docente implicando salários, condição de trabalho, melhor qualificação, mais estabilidade das equipes docentes nas escolas, tudo isso como condição para reconfiguração da identidade profissional e melhoria da imagem do professor, inclusive para aumentar o número de candidatos à profissão” (Libâneo, 2011, p. 84).

Nessa perspectiva, a pessoa surda necessita ser inserida como um ser pensante em uma sociedade majoritariamente ouvinte, podendo atuar como sujeito da sua própria história, sem permitir que falem ou decidam por eles, pois o ensino deve provocar o desenvolvimento do aluno surdo, transformando os conhecimentos cotidianos em conhecimentos científicos, sendo nesse aspecto de fundamental importância o papel do professor como mediador desse processo.

Hodiernamente, já no século XXI, o sistema educacional brasileiro conta com uma tecnologia de grande relevância, variadas possibilidades em recursos didáticos e metodológicos, bem como investimentos em educação; mas, ainda assim, muitos alunos se encontram perdidos no processo de ensino e aprendizagem, apresentando, em sua individualidade, falta de autonomia escolar e social (Lopes, 2022, p. 34).

Com isso, ressaltamos que o educador tem papel indispensável na mediação para o êxito da educação dos surdos, que possa privilegiar recursos didáticos-metodológicos para o trabalho com esses alunos, uso de tecnologias e da Língua de Sinais. Ademais, acreditamos que com o trabalho do professor, aliado ao de estudantes e familiares, podem trazer mudanças significativas para a educação de surdos.

Se formos fazer uma análise dos paradigmas de ensino, veremos um papel tradicionalista muito recorrente na sociedade. No entanto, entendemos que com os avanços em diversas esferas, inclusive na educação, os professores modernos, estão começando a adotar novas práticas de ensino, as quais possibilitam uma perspectiva inclusiva e bilíngue.

Falando-se especificamente da inclusão de aprendizes surdos nas escolas regulares, os problemas existentes são muitos, mas ressalto que uma das grandes dificuldades, nesse caso, está relacionada à linguagem, principalmente pelo fato de muitos professores ouvintes e alunos surdos se comunicarem em códigos distintos, a saber: português para os primeiros e Língua Brasileira de Sinais — Libras para os segundos (Felix, 2009, p. 120).

De acordo com Dorziat (2011), alguns professores de alunos surdos enfrentam dificuldades com a inclusão destes, pelo fato de ser o primeiro contato com os surdos e, conseqüentemente, admitem terem pouca experiência ou nenhuma, não conseguindo se comunicar em Libras com esses alunos. “A maioria dos professores ouvintes apresentam

dificuldades de desenvolver uma metodologia de ensino que contemple os alunos surdos e ouvintes” (Dorziat, 2011, p. 53).

Desta forma, defendemos novas práticas de ensino que visam a partir de capacitação de docentes, principalmente, com formação continuada, compreender e desenvolver o aluno surdo conhecendo a língua e cultura dessa comunidade. Assim, a mudança de práticas e métodos que propicie o diálogo com a perspectiva da educação inclusiva e bilíngue, quebra o pensamento errôneo que muitos professores têm dos estudantes surdos. Posto que, nas instituições de ensino que possuem o intérprete de Língua Brasileira de Sinais, os alunos são tratados como responsabilidade desse profissional.

Não podemos deixar de mensurar essa ligação no processo de mediação, autonomia e motivação do aluno, considerando também as peculiaridades de cada profissional e as terminologias que serão utilizadas. O aluno surdo como principal atuante deverá expor suas necessidades e o professor deverá ser grande observador, pois é através dessa interação que veremos uma escala horizontal de conhecimentos, pois ambos aprendem e compartilham saberes.

Reflexões sobre a educação de surdos a partir do estágio supervisionado

O estágio é um componente essencial para a formação dos professores, pois integra a teoria e a atividade prática instrumental, constituindo assim como um campo de conhecimento que possui um estatuto epistemológico que supera a tradicional redução, pois como afirmam Pimenta e Lima (2006) o estágio ocorre na interação dos cursos de formação como um campo social no qual se desenvolverá essas práticas.

Segundo a resolução nº 4.262, de 22 de março de 2012, o estágio supervisionado tem como objetivo, proporcionar aos discentes a aplicação e a ampliação dos conhecimentos adquiridos para a/na formação profissional, tendo em vista a percepção da realidade do seu meio profissional-social e o desenvolvimento da capacidade crítica, de forma que os discentes possam adquirir na prática a autonomia intelectual propiciada pela aproximação entre a formação acadêmica e a formação profissional. Nesse sentido, tais atividades contribuem para o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias à aquisição das competências profissionais e humanísticas, bem como para o desenvolvimento do senso de responsabilidade e compromisso com a carreira profissional.

Com base nisso o estágio supervisionado do curso de Letras Libras e Língua portuguesa possui como objetivos: conhecer o sistema educacional brasileiro, especificamente, o processo de ensino-aprendizagem de Libras e português (L2) para surdos no ensino fundamental de 6º ao 9º ano; perceber como ocorrem as práticas educativas no Atendimento Educacional Especializado - salas de recursos multifuncionais com alunos surdos; gerenciar situações problemas, principalmente, no processo de observação da realidade de ensino aprendizagem de Libras e Português (L2) para surdos;

observar o planejamento docente, conteúdos, metodologia e avaliação, assim como outros aspectos elencados como importantes pelo estagiário, referente ao processo de ensino aprendizagem de Libras e português (L2) para surdos; Conhecer a realidade da inclusão escolar de alunos surdos no ensino fundamental de 6º ao 9º ano, percebendo como se constitui as propostas de acessibilidade educacional para surdos no contexto escolar (UFPA, 2012, p.15-16).

Durante as atividades do Estágio em sala de aula, observamos que as aulas são planejadas antecipadamente, bem como desenvolvidas com objetivos claros e específicos. No entanto, o professor não leva em consideração o aluno surdo na preparação das suas aulas, utilizando somente textos e exposições orais desprezando a Língua Brasileira de Sinais e as metodologias visuais. Dessa forma, compreendemos que a aula elaborada pelo professor teve ausência do fator motivação para o estudante surdo, sendo que o objetivo da aula não contemplou a especificidade dele.

Esse contexto educacional que promete incluir o aluno surdo, não considera a pedagogia visual, uma vez que não visa a competência linguística da comunidade surda e não propõe “[...] atividades que possam ser integradoras e significativas para surdos e ouvintes” (Lacerda, 2006, p. 182). Sendo assim, não há motivação para o aluno surdo se há isolamento e negação da Libras e da cultura surda nos espaços institucionais. Nesse sentido, o material e a formulação pedagógica ficarão “perdidos”. As realidades são diferentes e as metodologias adequadas para alunos ouvintes, que possuem uma língua oral auditiva, diferentemente do Surdo que a língua é viso-espacial.

O conteúdo escolar e as informações são repassadas de forma clara de acordo com o objetivo a ser atingido. No entanto, os conteúdos não ajudam a desenvolver a habilidade de compreensão de leitura e expressão escrita do aluno surdo. Os conteúdos trabalhados em sala são dominados pelo professor, mas o professor não possui conhecimento mínimo da Libras para se comunicar com os alunos surdos. Sendo assim, os fatores tanto de motivação quanto de autonomia do aluno surdo, ficaram comprometidos, pois a questão linguística e cultural do surdo não foi considerada. Nesse aspecto, a ausência de estratégia metodológica apropriada para o aluno surdo, resulta no fracasso escolar, prejudicando o desenvolvimento e domínio da Libras, da Língua Portuguesa e outras disciplinas também importantes do currículo escolar.

A postura do professor em relação ao aluno surdo, ainda é cercada de muitos cuidados, gerando uma relação de dependência, na qual o aluno surdo não consegue realizar algumas atividades escolares sem o auxílio do professor, pois quando essa assistência não acontece, os alunos ficam sem saber o que ou como fazer tais atividades; com olhar perdido, preso no silêncio e esperando sempre que o professor lhes dê a resposta pronta e acabada. Isso ocorre porque as metodologias desenvolvidas pelo professor não alcançam o aluno surdo, que não compreende as aulas expostas em língua portuguesa. Na ideia de Lacerda, Santos e Caetano (2021), uma inclusão efetiva deve considerar as especificidades de cada estudante, respeitar sua história e cultura, de maneira que construa ações que colaborem com a sua permanência na escola. Para as autoras, desconsiderar essas questões possibilitará atraso no processo de ensino-aprendizagem, provocando inclusive, o fracasso escolar.

Lacerda, Santos e Caetano (2021) expõem que a inclusão do aluno surdo necessita de toda uma organização escolar com propostas pedagógicas acessíveis, que cumpra o objetivo de educar, e não se restrinja apenas a uma inclusão de presença física. Pensar apenas uma forma de trabalho na escola limita as possibilidades de atendimento das diferenças culturais e linguísticas dos alunos. Sendo que, uma visão reducionista pode acarretar prejuízos para alunos com processo de aprendizados diferenciados.

Assim sendo, as possibilidades dos alunos surdos serão sempre limitadas, enquanto o contexto educacional colaborar para este quadro, na medida em que diagnosticam esses sujeitos como incapazes de construir a própria história e permitem uma inclusão sem a possibilidade de interação por meio da Libras. Nota-se que os procedimentos metodológicos utilizados em sala não provocaram motivação nos alunos surdos, os quais perdiam o foco da aula, preferindo sinalizar assuntos aleatórios em Libras, com seus pares surdos.

Nesse caso, a autonomia na realização das atividades na classe regular, também ficou comprometida, os alunos surdos permaneceram dispersos e não as realizavam, pois aguardavam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno da escola para realizarem as atividades junto com o professor do AEE, que conseguia comunicar por meio da Libras com esses alunos.

O professor da classe comum utilizava a datilologia da Libras em casos específicos, a saber: na chamada da frequência do nome dos alunos surdos, e raras vezes para explicar algo bem simples quando percebiam que os alunos não compreendiam. Porém em conceitos mais abrangentes e abstratos os alunos não tinham acesso à informação. No período que foram notadas essas observações, percebeu-se também que a escola não possuía intérpretes de Libras, por acreditarem que no contraturno do AEE o aluno surdo conseguiria sanar todas as suas dúvidas.

Consideramos que a presença do intérprete de Libras não resolveria todas as mazelas presentes na inclusão educacional de surdos, mas com certeza amenizaria grande parte das dificuldades encontradas na comunicação entre o professor e seus alunos surdos, resultando em alunos motivados e autônomos no processo educativo e sem dúvidas, melhor desempenho escolar.

Conforme Lacerda, Santos e Caetano (2021, p. 185), “ser professor de alunos surdos significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados aos alunos ouvintes”. Portanto, entendemos que o papel do professor ouvinte como mediador no processo educativo de alunos surdos, deve partir do conhecimento da Libras, estar atento às diferenças culturais, observar as várias identidades surdas, buscar interagir e compreender as questões individuais e sociais dos alunos surdos, estudar, pesquisar, explorar os conteúdos de forma visual etc. Assim, os alunos surdos se sentirão motivados a prosseguir nos estudos e poderão se tornar autônomos no processo educacional inclusivo.

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas neste estudo permitiram compreender que a motivação e a autonomia são fatores determinantes para a efetivação da educação de surdos em contextos inclusivos, sobretudo quando articuladas a práticas pedagógicas bilíngues que reconhecem a Libras como língua de instrução e expressão da identidade surda. As experiências vivenciadas no estágio supervisionado, realizadas no âmbito do curso de Letras Libras e Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará (UFPA), evidenciaram lacunas significativas nas práticas docentes voltadas ao ensino de estudantes surdos, sobretudo no que se refere à ausência de planejamento acessível, ao desconhecimento da Libras e à falta de estratégias visuais que favoreçam a participação ativa desses alunos.

As observações empíricas demonstraram que a presença física dos estudantes surdos na sala de aula não garante, por si só, sua inclusão educacional. Quando práticas bilíngues não são adotadas, e quando a motivação não é estimulada por meio de interações dialógicas, o processo de aprendizagem torna-se limitado, e a autonomia dos discentes é comprometida. Além disso, constatou-se que muitos professores ainda assumem uma postura assistencialista, que enfraquece o protagonismo do aluno surdo e o torna dependente de mediações externas, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O estudo confirma a hipótese de que a ausência de estratégias motivacionais específicas e de práticas bilíngues coerentes com as necessidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos afeta diretamente sua autonomia e desempenho escolar. Isso aponta para a urgência de uma formação docente continuada que contemple os princípios da educação bilíngue e inclusiva, com foco na valorização da Libras, na compreensão da cultura surda e na adoção de metodologias centradas na acessibilidade comunicacional.

Conclui-se, portanto, que práticas educativas que integram motivação, autonomia e uso qualificado da Libras são essenciais para garantir a inclusão escolar de estudantes surdos de forma plena e significativa. Cabe ao professor o papel de mediador crítico, que reconhece as diferenças, adapta suas práticas e assume a corresponsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos, com base em uma pedagogia visual, dialógica e libertadora.

Espera-se que este estudo contribua para fortalecer a reflexão crítica sobre a formação docente no campo da surdez e inspire novas investigações e ações pedagógicas comprometidas com a transformação da realidade educacional dos sujeitos surdos no Brasil.

Referências

DORZIAT, Ana. **Estudos Surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre, Mediação, 2011.

FÉLIX, Ademilde. O papel da interação no processo de ensino-aprendizagem de português para alunos surdos em uma escola inclusiva. **Trabalhos em Linguística**

Aplicada, v. 48, n. 1, p. 119-131, 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/tla/a/tt6dBnVprwZtKPTvcsdVLkM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em:
11 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. A concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 33-43.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GESSER, Audrei. **O Ouvinte e a Surdez: Sobre ensinar e aprender a libras**. São Paulo: Parábola, 2012.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 2002.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, mai./ago. 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBNBcFc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 abr. 2022.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e Educação de Surdos. São Carlos: UFSCar, 2021. p. 185-200.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, Adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Ivone Moreira Coelho. **A pessoa surda na relação com o saber: a construção da subjetividade e autonomia**. Dissertação. Programa de pós-graduação em educação. Faculdade de Inhumas. Goiás, 2022. Disponível em:
<http://65.108.49.104/bitstream/123456789/350/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20DE%20MESTRADO%20-%20DEFESA%20APROVADA-convertido-compactado.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em:
<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 25 nov. 2021.

RAMOS, Ivana Pinto. **Pedagogia do Oprimido: educação e liberdade**. In.: PADILHA, Paulo Roberto; ABREU, Janaina; GADOTTI, Moacir; ANTUNES, Angela Biz (org.). **50 olhares sobre os 50 anos da pedagogia do oprimido**. 1.ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019. E-book. p. 43-62. ISBN 978-85-60867-25-7. Disponível em:
https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/E-book_50_Olhares.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

SANDER, Marieuza Endrissi, Língua de Sinais, Mediação e Formação de Conceitos em Alunos Surdos. **Secretaria de Estado da Educação do Paraná**, Maringá, 2009.
Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2117-8.pdf>.
Acesso em: 14 out. 2021.

SILVA, Angela Carrancho. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 89-104.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução Nº 4.262, de 22 de março de 2012**. Institui o Regulamento para a realização dos Estágios Supervisionados, obrigatórios e não obrigatórios, dos Cursos de Graduação da UFPA.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA. **Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Letras Libras e Língua Portuguesa**, 2011, p. 1-32.

CULTURA INDÍGENA E ENSINO DE FÍSICA:

Caminhos para uma
educação inclusiva

Israel Luis Silva Martins^{*}

Mariana Moraes Sousa^{**}

Lázaro Luis de Lima Sousa^{***}

Luciana Angélica da Silva Nunes^{****}

Nayra Maria de Lima Sousa^{*****}

^{*} Mestrando em Ensino pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido. E-mail: martinssilva.israel@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4562-0414>

^{**} Aluna do curso de Engenharia Elétrica e bolsista de iniciação científica em ações afirmativas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. E-mail: smoraesmari@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2202-1149>

^{***} Doutor em Física e pesquisador do Centro de Ciências Exatas e Naturais da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Professor do Mestrado em Ensino. E-mail: lazaro@ufersa.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8960-4668>

^{****} Doutora em Física e pesquisadora do Centro de Ciências Exatas e Naturais da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Professora do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física, polo 9. E-mail: lucangelica@ufersa.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5357-1689>

^{*****} Mestre em Ensino das Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail: nayramclima@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3414-0801>

Resumo

O presente trabalho centra-se na incorporação da cultura indígena no ensino de Física, contribuindo para a inclusão dos saberes indígenas no contexto escolar. Trata-se de um estudo bibliográfico, de natureza qualitativa, que realiza um levantamento de elementos culturais indígenas associados a conceitos da Física, investigando como esses conhecimentos podem ser trabalhados e desenvolvidos a partir da sabedoria dos povos originários. Busca-se, assim, uma aproximação entre os saberes escolares e os saberes indígenas, entendendo a interculturalidade como um projeto educativo e político voltado à integração dos diversos contextos sociais. O estudo evidenciou o grande potencial didático da cultura indígena no cotidiano escolar. Conclui-se que a temática indígena ainda é pouco abordada nas escolas, e que há uma escassez de pesquisas voltadas para essa articulação, especialmente no ensino de Ciências e Física.

Palavras-Chave: Indígenas; Povos Originários; Ensino de Física; Inclusão Curricular.

Introdução

Historicamente, o ensino na área de Ciências Exatas e Tecnológicas, especialmente no ensino de Física, tem sido pautado com o uso de exemplos teóricos e práticos oriundos de contextos que fogem das experiências vivenciadas ou da valorização da cultura nacional pela maioria dos estudantes brasileiros. Por exemplo, problemas que usam trens, metrô, aviões, helicópteros, esqui, patinação no gelo, escaladas em montanhas, dentre outros. Eles mostram como a escolha dos contextos pode influenciar diretamente a identificação cultural dos estudantes com o conteúdo ensinado, uma vez que esses modelos, embora tecnicamente válidos, abordam situações distantes das realidades experienciadas pelos estudantes brasileiros ou práticas originárias em nosso país.

A predominância desses exemplos no ensino de Física demonstra como os saberes centrados em outras culturas, principalmente em países com melhores desenvolvimentos, seguem sendo reproduzidos como universais, desconsiderando a riqueza e a diversidade cultural de outros modos de vida, como os dos povos indígenas brasileiros.

A história do Brasil, marcada pela colonização, exploração e silenciamento das culturas originárias, ainda repercute nas práticas educacionais atuais. Ao longo do tempo, os povos indígenas foram submetidos a processos de expropriação cultural e epistemológica, sendo suas formas de conhecimento sistematicamente ignoradas ou desvalorizadas. No entanto, como alerta Foucault (1970) em *A Ordem do Discurso*, os mecanismos de poder atuam silenciosamente para definir o que é considerado legítimo no campo do saber. Diante disso, práticas pedagógicas que buscam romper com essas estruturas de poder são essenciais para promover uma educação mais inclusiva e representativa.

A compreensão do tempo, espaço e cultura de cada etnia deve deixar de ser apenas objeto de artigos acadêmicos ou de menções pontuais na legislação, para se

tornar parte integrante de um projeto educativo mais amplo e democrático. Como destaca Soares (2003), é necessário entender a relação entre cultura e educação, reconhecendo que há diferentes formas de perceber e construir o mundo. Nesse sentido, a inclusão de exemplos oriundos da cultura indígena no ensino de Física se apresenta como uma possibilidade concreta de enriquecer o currículo escolar, ampliando os horizontes epistemológicos e promovendo o reconhecimento de saberes que tradicionalmente têm sido transmitidos oralmente e que correm risco de extinção (Vargas, 2020).

Além de promover uma abordagem mais sensível às realidades dos estudantes, essa proposta valoriza a interculturalidade como um projeto educativo e político, capaz de articular os saberes científicos com os conhecimentos tradicionais. No entanto, como aponta Candau (2008), as relações entre escola e cultura ainda são tímidas e pouco abordadas nos cursos de formação docente, o que evidencia a urgência de investigações que aprofundem a articulação entre o ensino de Física e a cultura indígena. Assim, o desafio atual é construir práticas pedagógicas que rompam com a visão eurocêntrica de ciência, dando lugar a uma educação intercultural, dialógica e transformadora.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica do tipo exploratória, fundamentada na abordagem qualitativa, por meio do levantamento de produções acadêmicas realizada nas plataformas do Google Acadêmico, Scielo e o Portal de Periódicos da CAPES. Para isso, utilizamos alguns descritores como “ensino de física”, “cultura indígena”, “processo de ensino” e “metodologia de ensino”. Deste modo, os critérios de inclusão dos artigos foram os que apresentavam alternativas que pudessem responder à questão norteadora da pesquisa. Ou seja, de qual forma a cultura indígena pode contribuir na promoção do ensino de física? Assim, o objetivo desta pesquisa é identificar na literatura publicada a contribuição da cultura indígena para o ensino de física no contexto escolar, discutindo esta como uma ação pedagógica que promova o conhecimento dos fenômenos físicos.

Diante disso, vemos as abordagens metodológicas estão sempre focadas na valorização do conhecimento acadêmico e eurocêntrico, apresentando-se como algo pronto e acabado. Por isso o ensino de Física e a cultura indígena, diante da interculturalidade carece de maiores aprofundamentos investigativos, porque o próprio fazer científico-pedagógico numa perspectiva intercultural ainda está em construção.

A cultura indígena e o ensino de física

Maceti et al. (2021) afirmam que, sendo a Física uma ciência que se propõe a descrever os fenômenos da natureza, fundamentando-se em observações e experiências. Por outro lado, se observa um grau de desinteresse dos discentes pela Física em comparação às outras disciplinas. No entanto, o professor pode intervir nessa realidade ao propor novas formas e modelos de ensino mais próximos da cultura de nosso país. Nesse sentido, Néspoli (2007) comenta que os temas de Física podem ser desenvolvidos a partir da concepção da visão indígena.

Isso evidencia que a aprendizagem dos discentes acerca de questões relacionadas às Ciências pode não apenas contribuir para o entendimento do cotidiano, mas também para a compreensão da sua realidade e do meio social em que estão inseridos. Segundo

Dainez e Martins (2023), o diálogo sobre temáticas indígenas inserido nos apontamentos da área de conhecimento da Física, em sala de aula, pode levar o discente a reconhecer a importância da presença indígena como agente integrante e transformador da sua realidade e da sociedade.

Dessa forma, percebe-se o quanto é essencial valorizar determinadas culturas, sejam elas indígenas, quilombolas ou outras. Tal valorização ocorre quando há apropriação de formas de contextualizar o ensino, seja de Física, Química, Biologia ou outra área. Assim, a aprendizagem dos conteúdos de Física pode se dar em um cenário pautado na diversidade, pluralidade, coletividade e valorização das temáticas indígenas, mediante adaptações e readequações da postura pedagógica do professor.

Nesse sentido, é necessário relembrar a obrigatoriedade curricular de abordar conteúdos com enfoque nas culturas ancestrais e formadoras da população brasileira. É importante não negligenciar as contribuições desses povos, tanto na construção da sociedade quanto no desenvolvimento da ciência. A Lei Federal nº 11.645, de 2008, estabelece a obrigatoriedade da discussão da cultura indígena no currículo escolar, o que reforça a importância dessa temática e o papel do professor ao inseri-la em suas práticas pedagógicas. Essa perspectiva é corroborada por Almeida (2019), ao destacar que os estudos com os povos indígenas demonstram sua relevância para a construção do conhecimento pelas comunidades não indígenas, contribuindo para a atualização do currículo de Física.

De acordo com Dainez e Martins (2023), o conhecimento científico em Física, aliado à temática indígena, pode estabelecer conexões que ampliam a aprendizagem, contribuindo para uma compreensão da figura indígena contemporânea, uma imagem distinta daquela representação romantizada, historicamente reproduzida nas escolas de uma sociedade brasileira majoritariamente não indígena. Os autores ainda relatam que o trabalho com temas indígenas no ensino de Física permite ao discente ir além da simples reprodução de apontamentos padronizados, conduzindo-o à construção de novos saberes alternativos. Esse processo pode levá-lo a assumir uma posição de sujeito informado, transformador, conhecedor e participante ativo de sua própria realidade e história.

Uma análise crítica do ENEM sob a temática indígena

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma avaliação de grande relevância nacional, que impacta diretamente o comportamento educacional dos estudantes, incentivando o aprofundamento nos conteúdos mais recorrentes. Até 2022, esse exame utilizava o termo “índio” em textos de suas questões, posteriormente substituído por “indígenas” ou “povos indígenas”, em conformidade com atualizações que visam uma abordagem mais respeitosa e acolhedora (Inep, 2024).

Uma pesquisa realizada com as provas do Enem dos últimos dez anos revelou que as questões relacionadas à cultura indígena se concentram, majoritariamente, em temas de Geografia, História, Filosofia e Sociologia, ou seja, na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Esses itens abordam aspectos como territórios, culturas, religião, costumes, língua, arte e economia. No entanto, observa-se uma lacuna significativa nas

questões das áreas de Ciências da Natureza e de Matemática e suas Tecnologias, que também poderiam incorporar essas temáticas de maneira contextualizada.

Um exemplo é uma questão da área de Mecânica, apresentada no Enem de 2005 e mostrada na Figura 1, que trata do uso de arco e flecha. Entretanto, a questão não estabelece qualquer associação com a cultura ou os costumes dos povos originários do Brasil. Vale destacar que essa é uma prática tradicionalmente reconhecida, tanto na caça quanto em jogos culturais dos povos indígenas.

Figura 1 – Questão de mecânica do enem 2005

14
Observe a situação descrita na tirinha abaixo.



(Francisco Caruso & Luisa Daou, *Tirinhas de Física*, vol. 2, CBPF, Rio de Janeiro, 2000.)

Assim que o menino lança a flecha, há transformação de um tipo de energia em outra. A transformação, nesse caso, é de energia

- (A) potencial elástica em energia gravitacional.
- (B) gravitacional em energia potencial.
- (C) potencial elástica em energia cinética.
- (D) cinética em energia potencial elástica.
- (E) gravitacional em energia cinética.

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br>, acesso em novembro de 2024

Esse fato revela uma forma de epistemicídio do conhecimento científico produzido pelos povos indígenas, ao ignorar e invisibilizar suas contribuições para as áreas das Ciências Exatas e Tecnológicas. Epistemicídio é um termo cunhado por Boaventura de Sousa Santos e refere-se à desvalorização, omissão e consequente destruição de conhecimentos, saberes e culturas que não são assimilados pela cultura dominante, especialmente a cultura branca/ocidental (Santos, 2007).

No contexto do Enem, a ausência de questões que relacionem os povos indígenas às Ciências da Natureza não apenas negligência suas contribuições para o desenvolvimento científico, como também reforça estereótipos e preconceitos históricos.

As práticas da cultura indígena evidenciam o quanto essa cultura é rica, diversificada e profundamente conectada com o meio ambiente, destacando sua relevância para diferentes áreas do conhecimento. Por isso, podem ser utilizadas como exemplos em contextos de discussão científica no ambiente escolar.

Saberes indígenas como proposta pedagógica

Quanto aos saberes, Nascimento (2008) afirma que, para os povos indígenas, a aquisição do conhecimento é uma questão existencial, pois está diretamente relacionada à sua sobrevivência enquanto etnia. Já Pinto (2008) considera os saberes indígenas como um dado importante, relativo a diversos inventários do mundo natural etnocultural, fundamentais para a classificação das espécies animais e vegetais, bem como dos respectivos valores e sentidos mágicos, medicinais, alimentares e econômicos.

Assim, a inserção dos jogos indígenas nos conteúdos de Física pode enriquecer a bagagem educacional do discente ao se trabalhar um saber humanizado, que valorize tanto a área da Física quanto a temática social indígena (Dainez; Martins, 2023). A relação entre o ensino de Física, por meio de conteúdos que estudam os fenômenos naturais, a natureza e o cotidiano do estudante, e as modalidades esportivas dos povos indígenas possibilita a construção de um conhecimento que valorize o entendimento, o respeito às diferenças e a importância do coletivo. Isso conduz os discentes a reaprenderem conceitos a partir da leitura de sua própria realidade e mundo.

Desse modo, a diversidade de conhecimentos sobre mitos, crenças, cosmologia e a relação homem-natureza, presentes na visão dos povos considerados “primitivos”, tem chamado a atenção do mundo científico. De acordo com Nascimento (2008), esse cenário pode configurar-se como uma alternativa para oferecer novas respostas às questões da ciência, sobretudo quando os métodos vigentes se mostram ineficazes para a resolução de problemas no processo educativo. Nesse contexto, Souza et al. (2014) relatam que ensinar Ciências exige um saber-fazer específico, e destacam a importância dessa disciplina na produção de conhecimento significativo.

A Física, enquanto área do conhecimento científico ligada à natureza, pode, portanto, dialogar com as temáticas indígenas de forma alternativa à aprendizagem padronizada presente nas escolas e livros didáticos, conduzindo o discente à compreensão de conceitos e cálculos por meio de um saber extracurricular: o saber indígena.

Práticas culturais indígenas

As práticas culturais indígenas oferecem uma visão de mundo baseada na observação cuidadosa da natureza, na sustentabilidade e na interdependência entre os elementos naturais. Por isso, esses conceitos podem ser explorados de forma interdisciplinar em sala de aula. Alguns exemplos dessas práticas possuem relação direta com princípios científicos que, por sua vez, podem ser inseridos no contexto escolar (Cruz, 2018).

Por exemplo, os indígenas que habitam regiões próximas a rios constroem canoas de madeira para se deslocarem e praticarem a pesca. Essas embarcações devem flutuar e suportar o peso de seus navegantes, mantendo o equilíbrio. Além disso, sua forma deve facilitar a mudança de direção e minimizar a resistência da água. Complementando essa técnica, a construção de armadilhas de pesca é uma prática tradicional utilizada para a obtenção de alimentos.

Todos esses saberes são aplicados com base no conhecimento dos elementos naturais, como madeira, pedras e fibras vegetais, o que evidencia uma cultura rica em saberes sobre materiais e suas propriedades, conhecimentos utilizados na criação de ferramentas e instrumentos, como, por exemplo, o arco e flecha.

Os jogos indígenas são praticados com o objetivo de demonstrar força, habilidade, agilidade e organização, além de fazerem parte de rituais religiosos (Roque e Terena, 2017). Essas atividades podem envolver membros da mesma aldeia ou de aldeias diferentes e estão enraizadas em práticas essenciais para a sobrevivência e o controle sobre o ambiente natural. Em 1996, a tradição dos jogos indígenas inspirou a criação dos Jogos Mundiais Indígenas, com apoio do Ministério do Esporte do Brasil.

Na alimentação, a conservação dos alimentos é outro elemento importante, necessário para manter a comida preservada por longos períodos. Técnicas como a defumação são utilizadas pelos indígenas para desidratar e conservar carnes e peixes. Como forma de brincadeira, crianças indígenas jogam o pião de tucumã, semelhante ao pião amplamente conhecido, com diferenças em sua estrutura estética, mas que também serve de passatempo e exige habilidades manuais.

Diversas culturas indígenas possuem conhecimentos de astronomia, como a observação das fases da Lua, a marcação do tempo e a organização de atividades agrícolas e sociais. O povo Tupi-Guarani, por exemplo, observa a constelação das Plêiades, que marca o início da época de plantio, relacionando o movimento dos astros com as estações do ano e a influência das estrelas e constelações nas práticas culturais. Algumas atividades indígenas seguem as fases lunares. Os Tupinambás observavam os movimentos das constelações para identificar direções e períodos de migração. Esse saber pode ser introduzido em sala de aula para discutir o movimento aparente dos astros, a rotação da Terra e a localização no espaço (Afonso, 2009).

Com o intuito de mostrar a possibilidade de inserção desses e de outros saberes indígenas no ensino de Física, foi realizada uma pesquisa bibliográfica abrangente, com o objetivo de aprofundar esses conceitos e as questões abordadas. As informações e reflexões coletadas foram devidamente integradas ao longo das discussões que compõem este trabalho, visando enriquecer o debate e oferecer uma visão mais completa sobre a importância do conhecimento indígena e sua associação com os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Para incentivar a inclusão da cultura indígena, buscou-se inserir conceitos e aplicações físicas nos jogos dos povos indígenas do Brasil, bem como em práticas de caça e diversão, analisando as leis físicas (Halliday et al., 2009) de forma didática e instrutiva, servindo de guia para o professor que deseja incorporar essas abordagens em suas aulas.

Aplicação de conhecimentos indígenas no ensino de física

A integração das práticas indígenas no ensino de Física vai além do simples acréscimo de conteúdos culturais. Trata-se de promover uma educação mais holística, contextualizada e inclusiva. Ao abordar os conhecimentos dos povos originários, busca-se

tornar o ensino de Física mais acessível e significativo para os estudantes, incentivando a valorização dos saberes tradicionais e o respeito à diversidade cultural.

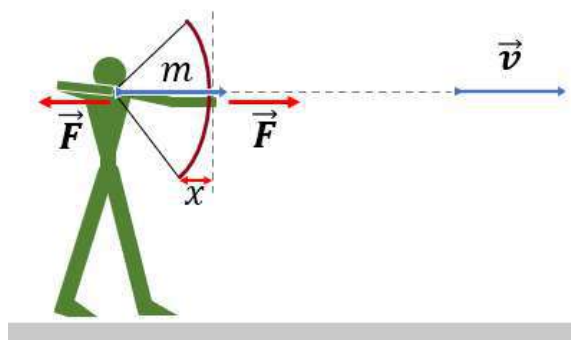
Nesse sentido, os professores devem incorporar o estudo dessas atividades em sala de aula, enriquecendo sua metodologia e facilitando a compreensão da Física como uma ciência que se conecta profundamente com a vida humana e com o ambiente de forma harmônica.

A seguir, serão discutidas algumas práticas e sua interligação com temas que podem ser trabalhados no Ensino Médio, em Física, oferecendo ao professor subsídios para um ensino mais dinâmico e comprometido com a valorização da diversidade cultural dos povos originários.

Arco e flecha, na cultura indígena

Entre as modalidades destacadas nos jogos indígenas e nas práticas de caça, está o arco e flecha (Adeodato; Viana, 2016), uma prática milenar presente nas culturas indígenas. Esse instrumento, confeccionado com madeira e fibras naturais, envolve conhecimentos precisos de Física, especialmente nas áreas de Mecânica e Dinâmica, que garantem a eficiência e a precisão do disparo. A Figura 2 apresenta uma ilustração de um disparo com arco e flecha.

Figura 2 – Ilustração de um tiro de arco e flecha



Fonte: Autores, 2025.

A análise física do arco e flecha é representado na imagem oferece uma rica oportunidade para o ensino de conceitos como energia potencial elástica, conservação de energia, força, movimento parabólico e aerodinâmica, que são elementos essenciais para a compreensão do funcionamento desse instrumento indígena, considerado com massa. O indígena deve suportar o peso do arco enquanto mantém o corpo estabilizado, aplicando uma força contrária, o que provoca um deslocamento na curvatura do arco. O disparo converte a energia potencial em energia cinética, fazendo com que a flecha adquira uma velocidade e seja direcionada pelo arco.

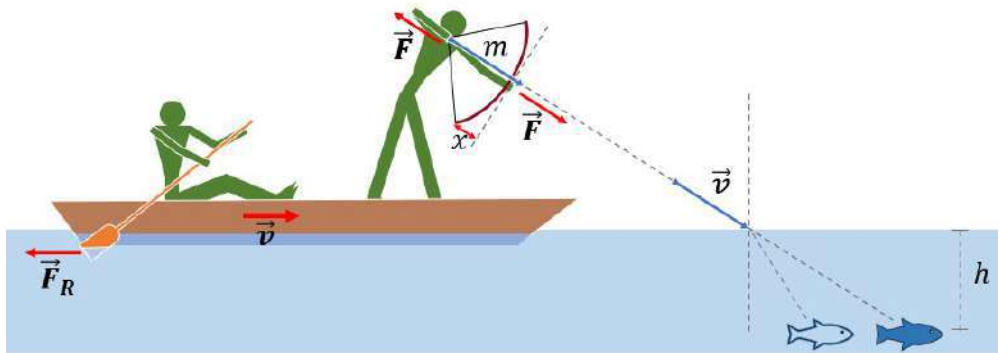
Uma explicação da análise do arco e flecha é abordada no problema apresentado na Figura 1, que poderia ser mais bem explorado por meio da contextualização com a

temática indígena. Isso permitiria uma abordagem mais significativa do que o simples uso desses instrumentos como forma de brincadeira, como indicado na tirinha.

Pescaria indígena

A pescaria é uma atividade essencial à sobrevivência, relacionada à busca por alimentos. A partir da Figura 3, que ilustra um momento de pescaria, será apresentada uma análise dessa situação com base nos conhecimentos científicos envolvidos nessa prática. Para realizar a pescaria, os indígenas utilizam um meio de transporte que flutue sobre a água e possa se deslocar com velocidade, o que envolve conceitos de hidrostática, como o empuxo, além da força aplicada pelo remo para impulsionar a canoa, essa força que deve ser contrária ao sentido do movimento da canoa.

Figura 3 – Ilustração de um momento de pescaria



Fonte: Autores, 2025.

Completando esse estudo, é importante destacar que, nas práticas com arco e flecha, os conceitos de refração da luz são especialmente relevantes para a pesca com arco ou com lança. No exemplo da Figura 3, a refração faz com que objetos submersos, como peixes a uma profundidade, pareçam estar em uma posição diferente da real, devido à mudança na velocidade da luz ao passar de um meio para outro. Por isso, quando um indígena observa um peixe na água, ele precisa mirar abaixo da posição aparente, pois, com a experiência, já aprendeu que o peixe não está exatamente onde parece estar.

Essa experiência, transmitida de geração em geração, carrega muitas perspectivas que são aprendidas por meio da observação e da experimentação, processos naturais relacionados ao indutivismo e ao falsificacionismo, dois conceitos fundamentais para a compreensão do avanço científico (Chalmers, 1993).

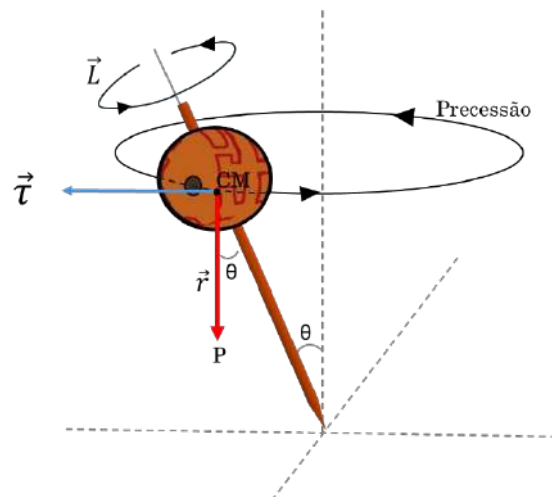
Pião de Tucumã, uma brincadeira indígena

Brinquedos indígenas podem proporcionar uma análise científica enriquecedora, pois, além de seu valor cultural e lúdico, muitos desses objetos incorporam princípios fundamentais da Física, como movimento, energia, equilíbrio e força. Um exemplo é o

pião de tucumã, um brinquedo tradicional indígena da Amazônia, feito a partir da semente da palmeira tucumã. Para fazê-lo girar, uma corda é rapidamente puxada ao seu redor.

O pião apresenta dois movimentos principais: a rotação própria e a precessão. A rotação própria ocorre ao redor do eixo vertical do pião, enquanto a precessão corresponde ao movimento do eixo de rotação, que descreve um círculo em torno do eixo vertical. A Figura 4 apresenta uma ilustração desse brinquedo.

Figura 4 – Ilustração de um pião de tucumã



Fonte: Autores, 2025.

Na Figura 4, observa-se o pião em movimento, com o eixo de rotação inclinado em relação ao solo, formando um ângulo θ . O vetor peso atua para baixo, a partir do centro de massa do pião (CM), gerando um torque perpendicular ao eixo de rotação. Esse torque provoca uma mudança na orientação do eixo de rotação, resultando no movimento de precessão. A precessão ocorre porque o torque não atua diretamente sobre a velocidade linear, mas altera a direção do momento angular \vec{L} , associado à rotação do pião. Essa alteração gera um movimento circular do eixo ao redor da vertical, caracterizando a precessão. A transformação de energia no pião ocorre quando a energia cinética fornecida pela corda é transferida ao brinquedo, sendo armazenada como movimento rotacional.

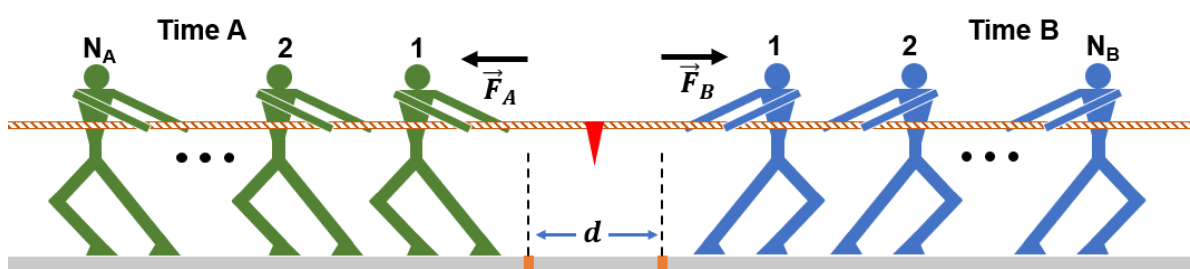
O pião de tucumã permite a exploração de conceitos como rotação, precessão e conservação do momento angular, além de oferecer uma oportunidade para discutir o comportamento de sistemas dinâmicos. Outros brinquedos indígenas, como a peteca e o toré, também podem ser analisados sob a ótica da Mecânica e da Aerodinâmica, contribuindo para a compreensão de conceitos científicos de forma prática e contextualizada.

Cabo de guerra nos jogos indígenas

O cabo de guerra, ou cabo de força, na prática indígena, é uma atividade recreativa e ritualística presente em diversas culturas indígenas. Mais do que um simples jogo de força, essa prática envolve cooperação, estratégia e celebração coletiva, ocorrendo frequentemente em festividades, competições culturais ou rituais de passagem.

Em muitas comunidades, o cabo de guerra assume uma dimensão simbólica, representando não apenas a competição entre grupos, mas também o equilíbrio de forças entre os indivíduos e a natureza. A Figura 5 apresenta uma ilustração dessa prática.

Figura 5 – Ilustração do cabo de guerra



Fonte: Autores, 2025.

Utilizando a Figura 5 como base, que representa um jogo de cabo de guerra, observa-se que a força é essencial para determinar o time vencedor e a duração da partida, sendo aplicada em diferentes pontos por todos os participantes. Na imagem, há dois times, A e B, com quantidades distintas de jogadores, e , respectivamente, que competem para mover uma bandeira central a uma determinada distância. Essa configuração permite variações no número de participantes, o que altera significativamente a dinâmica do confronto. Cada jogador aplica uma força vetorial, e as forças de cada equipe se somam, resultando nas forças resultantes e , orientadas em direções opostas.

O estudo dessa prática possibilita a abordagem das leis de Newton, além dos conceitos de força e equilíbrio, tensão na corda e atrito, sendo altamente apropriado para a introdução de conteúdos de Mecânica e Dinâmica no Ensino Médio.

Essas análises fortalecem a relação entre uma brincadeira muito comum entre crianças e as práticas indígenas nos jogos culturais, valorizando a integração entre conhecimentos tradicionais e científicos. Ao explorar essas atividades, torna-se evidente como ações aparentemente simples podem ilustrar conceitos fundamentais da Física, promovendo uma aproximação mais significativa entre os saberes indígenas e os conteúdos curriculares, e criando oportunidades de aprendizagem mais contextualizadas e relevantes para os estudantes.

Esse estudo é pertinente, na medida em que poderá contribuir para esclarecer outras pesquisas, considerando que, em nossa visão, a cultura indígena ainda é pouco explorada, especialmente em abordagens interdisciplinares voltadas ao contexto educacional, evidenciando o grande potencial didático da cultura indígena no cotidiano escolar, o que reforça a necessidade de uma atualização nos currículos, em especial no componente de Física.

É necessário dar continuidade a essa temática por meio de um estudo mais aprofundado. Como resultado preliminar, é possível indicar que os saberes dos povos indígenas podem constituir uma proposta metodológica promissora para o ensino de Física, promovendo mudanças significativas tanto na prática docente quanto na participação dos discentes em sala de aula.

Considerações finais

Os conteúdos de Física podem ser articulados com temas relacionados à interpretação da natureza e ao cotidiano dos discentes, ao possibilitar a conexão entre os conhecimentos científicos e as modalidades esportivas presentes nos jogos dos povos indígenas. Nesse sentido, ao abordar práticas oriundas da cultura indígena como uma possibilidade para o ensino de Física, evidencia-se o distanciamento da imagem do indígena associada ao passado e sua reconstrução no presente.

Fica claro, assim, que o conhecimento científico da Física pode dialogar com a linguagem rica e simbólica da cultura indígena. Acredita-se que esta pesquisa aponta caminhos e ideias que podem auxiliar professores de Física a incorporarem, em suas práticas pedagógicas, elementos da cultura indígena sob uma perspectiva crítica, considerando os anseios de uma educação intercultural.

Por fim, com base no exposto, identifica-se que a inserção da interculturalidade no contexto educacional é um processo complexo, pois, além de exigir mudanças no currículo escolar, requer também a incorporação desses princípios na formação inicial e continuada de professores. Isso é fundamental para desconstruir concepções enraizadas e romper com práticas tradicionalistas.

Referências

ADEODATO, Sergio. VIANA, Virgílio. **Retratos culturais do arco e flecha. 1. ed.** Manaus, Fundação Amazonas Sustentável, 2016.

AFONSO, G. B. **Contribuições Nativas Para O Conhecimento Contribuições Da Astronomia Indígena Brasileira Para O Conhecimento. Anais da 61ª Reunião Anual da SBPC.** 2009. Manaus, AM. Disponível em: <https://www.ipen.br/biblioteca/cd/sbpc/2003/textos/Germano%20Afonso.htm>. Acesso em: 29 de outubro de 2024.

ALMEIDA, Kassia Priscilla Gonçalves De. **Etnofísica paiter suruí: dialogando sobre cosmologia. s/ed.** JíParaná: UFRO, 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.645/08, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.** Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 12 de maio de 2025.

CANDAU, V. M. F. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica.** In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. F. (Orgs.) **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas.** Vozes: Petrópolis, 2008. p. 13-37.

CHALMERS, Alan Francis; FIKER, Raul. **O que é ciência afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

CRUZ, I. **Práticas de ensino e saberes indígenas: desafios e possibilidades no contexto escolar.** São Paulo: Editora Unesp, 2018.

DAINEZ, Marcio Henrique; MARTINS, Alisson Antonio. **Física e elementos indígenas. Produto Educacional-Programa de pós-graduação: Formação científica, educacional e Tecnológica** - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2023. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/35908/2/jogospoposindigenasfisica_produto.pdf. Acesso em: 12 de maio de 2025.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso (original: L'Ordre du discours),** 1970.

HALLIDAY, David; RESNICK, Robert; WALKER, Jearl. **Fundamentos de física.** 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, vol. 4, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Provas e gabaritos do Enem.** Portal Gov.br, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 12 de novembro de 2024.

MACETI, Huemerson. et al. **Física com super-heróis: exercícios com resolução para facilitar os estudos e inspirar o aprendizado.** Araras: Fundação Hermínio Ometto, 2021. p. 1-404. Disponível em: <https://vestibular.fho.edu.br/fisica-com-super-herois.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2025.

NASCIMENTO, Maria Rosemi A. de. **Educação intercultural e ensino de Ciências: construção de conceitos em Ciências Naturais na escola indígena Baniwa e Coripaco** - Pamáali, no Alto Rio Negro. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação e

Ensino de Ciências na Amazônia) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus-AM, 2008.

NÉSPOLI, Aurélio. **Uma experiência de ensino de física em educação escolar indígena.** Revista Física na Escola, Revista Eletrônica, v.8, n.2, p.12-15, 2007. Disponível em: www.fisica.org.br/fne/phocadownload/vol_08-Num2/v08n02a031.pdf. Acesso em: 12 de maio de 2025.

PINTO, Renan Freitas. **Viagem das ideias.2 ed.** Manaus: Valer, 2008.

ROQUE, Lucas. TERENA, Marcos. **Jogos mundiais dos povos indígenas: Brasil, 2015: o importante é celebrar!** Brasília, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2017.

SOARES, M. B. **Língua escrita, sociedade e cultura: Relações, dimensões e perspectivas.** São Paulo: Revista Brasileira de Educação, 2003.

SOUZA, Selma Maria Ferreira de; JÓFILI, Zélia; AMARAL, Edênia. **Saberes docentes, saberes indígenas: relação entre visões científica e cultural em aulas de ciências, 2014.** Disponível em: <http://indigena.unemat.br/publicacoes/cadernos8/Publicacao8-1.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2025.

SANTOS, B. de S. **A gramática da criação: Para uma nova concepção de conhecimento.** Coimbra: Almedina, 2007.

Vargas, M. F. **Educação, saberes e práticas indígenas: desafios e possibilidades.** Brasília: Editora UNB, 2020.

PARTE III

CIDADANIA NA ESCOLA:

Valorizando as diversidades

CEEINTER EDITORA

HUMANIDADE ENVOLVIDA:

Uma possibilidade pedagógica sobre
Direitos Humanos na escola*

Yasmin Daniella D'Avila**

* No desenvolvimento deste trabalho, nos despedimos fisicamente de um estudante. Com muito respeito, carinho e infinitas saudades, dedico esse texto a turma 204 da Escola Goiás e em especial à memória do nosso amado colega. Que os bons momentos vividos possam inundar nossos corações para amenizar as dores de uma despedida tão abrupta e inesperada.

** Professora da Educação Básica na Rede Pública do Estado do Rio Grande do Sul e na Rede Marista. Possui formação em História (2016) pela Universidade de Santa Cruz do Sul, é Mestra (2024) e Doutoranda em Ensino de História pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: yasmin.avila@maristabrasil.org Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-5127-0687>

Resumo

O artigo apresenta uma sequência didática desenvolvida com turmas do 2º ano do Ensino Médio em uma escola da Rede Estadual do Rio Grande do Sul, no 1º trimestre de 2025. As atividades buscavam desenvolver as habilidades EM13CHS101, EM13CHS605, EM13CHS502 presentes na BNCC, fundamentais nos componentes Direitos Humanos e Diferentes Culturas e Relações de Gênero e Vida em Sociedade. Com um referencial teórico decolonial, podemos compreender que a colonialidade organiza o mundo em antagonismos, produzindo a humanidade e a sub-humanidade (Krenak, 2019). O sistema, ao mesmo tempo que reconhece a dignidade da pessoa humana, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), produz formas de classificação desta humanidade e inibe a pluralidade (Krenak; Silvestre; Souza Santos, 2021). O objetivo da sequência didática aqui descrita é buscar desenvolver uma educação para a valorização dos Direitos Humanos focada em uma perspectiva de múltiplas humanidades, questionando a universalização da concepção do que é ser humano a partir do eurocentrismo.

Palavras-Chave: Colonialidade. Educação Básica. Educação em Direitos Humanos. Ensino Eurocêntrico.

Introdução

As atividades que compõem a sequência didática especificadas neste artigo foram realizadas no primeiro trimestre do ano letivo de 2025, com duas turmas do 2º ano do Ensino Médio de uma escola estadual de Santa Cruz do Sul, no Rio Grande do Sul, a Escola Estadual de Educação Básica Estado de Goiás.

A escola está situada entre as ruas Carlos Trein Filho e Júlio de Castilhos, ocupando quase um quarteirão completo no bairro Goiás, na área urbana do município. A instituição possui 18 salas de aula, biblioteca, ginásio e quadra poliesportiva, laboratório de informática, secretaria e salas de Direção, Vice-Direção, Orientação e Supervisão Escolar.

A escola atende cerca de mil educandos, distribuídos em 39 turmas, divididas entre Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio. No Ensino Médio, a escola dispõe de 15 turmas, com uma média de 35 educandos em cada. As turmas são distribuídas entre os turnos manhã e tarde. A sequência didática foi realizada em duas turmas de 2º ano do Ensino Médio do turno vespertino. A turma 203 contém 28 alunos, enquanto a turma 204 tem 26 educandos. As turmas são compostas por estudantes de diferentes localidades da área rural, central e periférica do município. Logo, múltiplas realidades sociais e econômicas também convivem neste espaço.

A sequência didática em questão é um trabalho interdisciplinar entre os componentes curriculares de Direitos Humanos e Diferentes Culturas e Relações de Gênero e Vida em Sociedade, parte do Itinerário Formativo denominado Vida, Cidadania e Relações Interpessoais. O Itinerário Formativo abrange três componentes curriculares específicos, sendo dois na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e um da área

de Ciências da Natureza. Dessa forma, o itinerário conta com os componentes curriculares de Direitos Humanos e Diferentes Culturas (3 horas/aula semanais), Relações de Gênero e Vida em Sociedade (3 horas/aula semanais) e Qualidade de Vida (2 horas/aula semanais).

Dentre os estudos dos componentes curriculares, construiu-se uma sequência didática baseada no desenvolvimento de três competências presentes na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, sendo elas: (EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais; (EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais e (EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.

Tendo como objetivo principal iniciar as discussões nos componentes curriculares pela investigação a respeito da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), bem como colocar alguns questionamentos sobre a universalização deste conceito, optou-se por um referencial teórico decolonial, principalmente a partir de visões de Ailton Krenak (2019, 2021), Antônio Bispo dos Santos (2023), Enrique Dussel (2005) e Edgardo Lander (2005). As atividades desenvolvidas na sequência didática iniciaram com a análises de fotografias do projeto *The World in Faces* (“O mundo em rostos”⁵), de Alexander Khimushin, seguidas por reflexões a partir de trechos das obras *Ideias para adiar o fim do Mundo* (Krenak, 2019) e *A terra dá, a terra quer* (Santos, 2023). Também foi organizada uma pesquisa orientada sobre a constituição e história da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Além disso, as duas turmas envolvidas realizaram uma saída de estudos para a Exposição Ímpares, na Casa de Artes Regina Simonis. A exposição explicitava as nuances da vida humana, as experiências únicas que revelam a fragilidade e os ecos da condição humana no mundo e nos convidava a refletir sobre liberdade e enclausuramento, físico e simbólico. Por fim, a sequência didática teve como culminância a produção de uma obra de arte por cada estudante a partir do questionamento “Como me percebo humano?”. A escolha pelo tipo de obra se deu pela preferência dos educandos, podendo optar por desenhos, pinturas, recortes e colagens, poemas ou composição fotográfica. Os estudantes organizaram fichas catalográficas para suas obras e construíram uma exposição no ambiente escolar.

5 Tradução livre.

Discussões teóricas

Os estudos decoloniais apresentam-se como o referencial teórico que embasou a sequência didática aqui descrita. Muito além de um campo de discussão unicamente teórico, a decolonialidade é uma prática de enfrentamento à colonialidade cotidianamente. Na educação, a teoria/ação decolonial questiona principalmente as práticas de ensino e produção de conhecimento centradas na influência europeia e estadunidense na América Latina.

A influência do pensamento europeu e norte-americano na América Latina é um resquício do colonialismo, que se caracteriza não apenas pela extração de recursos físicos dos territórios colonizados, mas também pela imposição de valores culturais. O colonialismo, iniciado com a colonização da América Latina, manifesta-se na atualidade por meio da colonialidade, ou seja, nas inúmeras práticas de invisibilidade de populações locais em nome da homogeneidade do global, a violência física e simbólica à qual alguns grupos humanos foram e são submetidos, a hierarquização de culturas e cosmovisões e etc.

O poder capitalista que ascende da submissão das colônias e, posteriormente, das relações com os países independentes, se torna global, com seus centros hegemônicos situados na Europa e nos Estados Unidos da América. A colonialidade é um dos elementos essenciais do poder capitalista, que permanece forte mesmo após o fim do colonialismo. Enquanto o colonialismo representa uma relação política e econômica, em que a soberania de um povo está sob o domínio de outro, a colonialidade surge dessa estrutura, referindo-se à maneira como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as interações sociais se conectam por meio do ideal do mercado capitalista e da hierarquização racial da população global. Nesse novo modelo de dominação, a modernidade e a colonialidade são complementares, ou seja, uma não existe sem a sua igual (Melo; Ribeiro, 2019, p. 1785).

Nas escolas, ainda hoje, as relações de ensino-aprendizagem ocorrem a partir da colonialidade, quando há a perpetuação de estereótipos sobre populações marginalizadas ou quando o currículo se pauta demasiadamente nas questões europeias e norte-americanas⁶. Melo e Ribeiro afirmam que, ao analisarmos os currículos escolares, o problema não está no ensino dos conteúdos e do conhecimento acumulado, mas sim quando apenas esses elementos são considerados importantes, fazendo com que outros saberes e maneiras de ser sejam desvalorizados, por não terem um lugar reconhecido na escola. Os conhecimentos escolhidos e a estrutura do currículo influenciam os objetivos, comportamentos e subjetividades desejados para uma população no processo de ensino (Melo; Ribeiro, 2019, p. 1791).

Quando mencionamos que a estrutura responsável por difundir o conhecimento está ancorada em padrões europeus, estamos exemplificando uma das ações da colonialidade. A colonialidade pode ser definida como um conjunto de saberes e relações

⁶ Sobre a influência do eurocentrismo na educação, indico D'AVILA, Yasmin Daniella. ENSINO EUROCÊNTRICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISES A PARTIR DA DECOLONIALIDADE In: I Congresso Internacional de Educação da PUCRS, 2024, Porto Alegre. **Anais do I Congresso Internacional de Educação da PUCRS**. Porto Alegre: EDITORA PUCRS, 2024. Disponível: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/1831/assets/edicoes/2024/arquivos/80.pdf>.

de poder herdadas do colonialismo, ou seja, na dominação de uma nação sobre outra a partir da violência física e simbólica⁷. A organização do mundo centrada no capitalismo global hierarquiza as populações a partir da “modernidade”, adjetivando como moderno o que advém do continente europeu. O que não se enquadra nesse contexto geográfico e simbólico é visto como atrasado, especialmente no que se refere ao que era produzido durante o período de colonização (Dussel, 2005, p. 27) Nessa conjuntura, o papel do colonizador europeu seria levar o modo de vida moderno e a evolução às populações originárias da América e África, compreendidas como primitivas. Edgardo Lander colabora com estas análises ao explicar que

Esta é uma construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. Mas é ainda mais que isso. Este metarrelato da modernidade é um dispositivo de conhecimento colonial e imperial em que se articula essa totalidade de povos, tempo e espaço como parte da organização colonial/imperial do mundo. (Lander, 2005, p. 13).

O mundo “moderno” centrado na colonialidade organiza-se em antagonismos, com uma “forma “normal” de ser humano e de sociedade. As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas” (Lander, 2005, p. 13). Assim, há uma hierarquização das comunidades humanas entre “humanidade” e a “sub-humanidade”, conceito presente na obra Ideias para adiar o fim do mundo, do filósofo indígena Ailton Krenak (2019).

A crítica à humanidade como uma categoria universal, consequência do mundo global organizado pela lógica colonialista e capitalista, é o que embasa as discussões realizadas em sala de aula. Identificar que os seres humanos são múltiplos e diferentes e que a ideia colonial de hierarquização é uma forma de silenciamento e apagamento histórico das diferentes culturas é o primeiro passo para o respeito à dignidade humana.

Assim, descentralizar nossa forma de produzir conhecimento do continente europeu e norte-americano é uma medida importante, principalmente no ambiente escolar, espaço de debate de ideias e produção de novos saberes. O objetivo da prática pedagógica aqui descrita é buscar desenvolver uma educação para a valorização dos Direitos Humanos focada em uma perspectiva de múltiplas humanidades, questionando a universalização da concepção do que é ser humano a partir do eurocentrismo.

Metodologia e desenvolvimento da sequência didática

As primeiras atividades desta sequência didática iniciaram no 1º semestre de 2025, no início do mês de abril. O enfoque inicial foi o desenvolvimento da habilidade (EM13CHS101): Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e

⁷ Sobre a violência do colonialismo, sugiro a leitura de Condenados da Terra, de Frantz Fanon. FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de Enilce Albergaria Rocha, Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. Para isso, os estudantes foram incentivados a escreverem, em seus cadernos, três palavras que associam ao termo “humanidade”. De forma rápida e sincera, deveriam anotar as informações que lhes viessem à mente. Passados cinco minutos para que pudessem anotar, cada estudante compartilhou suas ideias com a turma, enquanto a professora realizava anotações das mesmas no quadro. Dentre inúmeras visões sobre a humanidade que surgiram, destaca-se a ideia de coletividade e sociedade; bem como uma visão utópica das relações humanas focadas na construção da igualdade, do respeito e da empatia; além de uma narrativa que confronta o contato com o outro ao elencar termos como guerras, conflitos, racismo, sofrimento.

Após a mobilização inicial, a educadora exibiu fotografias produzidas por Alexander Khimushin, em seu projeto The World in Faces (“O mundo em rostos”). O fotógrafo dedicou anos de sua vida viajando o mundo para traduzir em imagens culturas ancestrais diversificadas, como pode ser conferido na imagem a seguir.

Figura 1 – Fotografia de alexander kimushin



Fonte: Alexander Khimushin apud Revista Planeta, 2019.

Ao analisar as fotografias e entrar em contato com o trabalho de Kimushin que visa a visibilidade das culturas tradicionais frente ao intenso processo de globalização e

unificação de culturas, os estudantes foram questionados sobre o que lhes chamava a atenção em cada uma das imagens. Os discentes foram então convidados a realizar o registro em seus cadernos de três frases sobre as fotografias de Kimushin. Na sequência, as frases foram compartilhadas em forma de diálogo, tendo como objetivo construir a concepção de que a humanidade é diversa e que, por mais que pensamos o conceito a partir de uma vivência própria, todas “as faces”⁸ do mundo estão englobadas na humanidade. Como complemento da aula, os educandos formularam três parágrafos sobre suas percepções e conclusões a respeito da discussão construída até o momento.

Complementando o debate sobre as múltiplas humanidades, foi a hora de analisar fragmentos das obras *Ideias para adiar o fim do mundo* (Krenak, 2019), *O sistema e o antissistema: três ensaios, três mundos no mesmo mundo* (Krenak; Silvestre; Souza Santos, 2021) e *A terra dá, a terra quer* (Santos, 2023). No primeiro momento, os estudantes foram questionados sobre o quanto conheciam dos autores e, utilizando fotografias dos mesmos, a educadora apresentou Ailton Krenak e Antônio Bispo dos Santos aos educandos, focando na identidade indígena e quilombola, na importância que ocupam em suas comunidades, dos ensinamentos que seus pensamentos e modos de ver a vida poderiam contribuir para o questionamento da colonialidade.

Após isso, os estudantes se organizaram em duplas, onde cada dupla recebeu um fragmento de um dos textos analisados e um roteiro de questões para debater e registrar em seus cadernos. Para que o leitor possa ter conhecimento dos fragmentos analisados, bem como das perguntas que fomentaram o diálogo entre as duplas, faz-se necessário a leitura do quadro abaixo:

Quadro 1 – Texto para análise e roteiro de debate

TEXTO 1:

“Enquanto a sociedade se faz com os iguais, a comunidade se faz com os diversos. Nós somos os diversosais, os cosmológicos, os naturais, os orgânicos. Não somos humanistas, os humanistas são as pessoas que transformam a natureza em dinheiro, em carro do ano. Todos somos cosmos, menos os humanos. Eu não sou um humano, sou quilombola. Sou lavrador, sou pescador, sou um ente do cosmos” (Santos, 2023. p. 29)

“Para os diversosais, não se trata de desenvolver, mas de envolver. Enquanto nos envolvemos organizadamente, eles vão se desenvolver humanisticamente” (Santos, 2023. p. 30)

“Nós pensamos sempre na circularidade, quebrando o monismo, a dualidade e o binarismo” (Santos, 2023. p. 31)

PARA QUESTIONAR: a) Além da diferença entre os conceitos de sociedade e comunidade que Nêgo Bispo ressalta em seus escritos, quais outras distinções você destacaria? b) Como você definiria os humanistas e os diversosais? c) Porque os humanos não são “cosmos”? d) Qual o sentido da afirmação de Nêgo Bispo de que não é um humano, é quilombola? e) Em nossa definição de humanidade, há espaço para os diversosais? f) Na concepção de Santos, qual a diferença entre se envolver e se desenvolver? g) Por que é importante “quebrar o

8 Referência ao trabalho de Alexander Kimushin.

monismo, a dualidade e o binarismo?

TEXTO 2:

“(…) tudo o que vem desse grande vocalizador que é o Estado colonial, ele ignora e nega a originalidade, a pluralidade e a capacidade de invenção desses povos que não foram considerados integrantes do concerto civilizatório” (Krenak, 2021. p. 65)

“Ao longo de três ou quatro séculos, territórios, vidas e modos de vida foram dizimados para imprimir um único formato, esse formato monocultural, monolinguístico, e que tem também uma epistemologia única, que insiste em negar qualquer outra observação sobre a possibilidade de o governo dos homens se organizar de outras maneiras (...)” (Krenak, 2021. p. 67)

“Eu só posso ser alguém se existirem os outros. Mas essa fúria de eliminar o outro não permite que nos constituamos, cada um de nós, com a sua alteridade positiva capaz de interagir no mundo, de uma maneira que coopere para que o mundo seja melhor” (Krenak, 2021. p. 68).

PARA QUESTIONAR: a) Em quais momentos da história brasileira o estado colonizador negou a originalidade e a pluralidade das comunidades? b) Quem são os “povos que não foram considerados integrantes do concerto civilizatório”? c) Quando Krenak comenta de um formato monocultural e monolinguística, há qual cultura dominante ele está se referindo? d) Por que o “outro” é essencial para a construção da nossa individualidade? e) Qual a importância de preservar a existência do “outro”, diferente de nós?

TEXTO 3:

“A ideia de que os brancos europeus poderiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. E esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história. Agora, no começo do século XXI, algumas colaborações entre pensadores com visões distintas originadas em diferentes culturas possibilitam uma crítica dessa ideia. Somos mesmo uma humanidade?” (Krenak, 2019. p. 11-12).

PARA QUESTIONAR: a) Existe um jeito certo de estar e conviver na Terra? b) Quais grupos humanos seriam “esclarecidos” e quais necessitam ser apresentados à luz da civilização, segundo a interpretação do relato de Krenak? c) Como esse fragmento pode ser relacionado com a história do Brasil? d) Somos mesmo uma humanidade? e) Quais formas de questionar o discurso hegemônico vislumbramos no nosso cotidiano?

Fonte: a autora, 2025.

Após o debate em suas duplas, sentados em círculo para compor um seminário, os estudantes compartilharam suas ideias, lendo seus fragmentos, as questões debatidas e suas conclusões. Havendo a média de 3 duplas que analisaram o mesmo fragmento de texto, o seminário ocorreu em três blocos. A educadora ficou responsável por mediar as discussões entre os estudantes ao longo do seminário, abordando questões referentes ao preconceito construído sobre os povos indígenas e as comunidades quilombolas, pautado

no eurocentrismo e na discriminação das formas de vida e as culturas que não aderem ao padrão globalizante da humanidade. Contudo, o direito à vida, à saúde, à liberdade de pensamento e crença e ao território são aspectos centrais para todas as pessoas em todos os cantos do mundo e defender esses direitos é urgente e necessário. Essa defesa não deve ser pautada na hierarquização de culturas, de modo que as diferenças culturais são estruturantes para a compreensão de quem somos. O debate realizado neste seminário tinha como objetivo o desenvolvimento da habilidade (EM13CHS502): Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais. A evidência de aprendizagem desta habilidade foi a participação de todas e todos no seminário, constituindo, cada um a seu modo e do seu lugar no mundo, a compreensão dos pressupostos desta discussão.

Finalizado o diálogo sobre a importância da diversidade cultural, os estudantes foram mobilizados para uma pesquisa orientada sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, objetivando o desenvolvimento da habilidade (EM13CHS605): Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo. A partir de grupos com 4 integrantes e pesquisando no site da Organização das Nações Unidas Brasil, os estudantes deveriam ler o documento original na íntegra e anotar em seu caderno os fatores que levaram à construção do documento e a sua importância na atualidade, pensando nos direitos garantidos que são vivenciados pelos cidadãos brasileiros e no que o país precisa avançar enquanto nação.

Além disso, a turma debateu, a partir de um texto de apoio, intitulado *Por que direitos humanos devem ser assunto prioritário na escola*, retirado da Plataforma Porvir - Inovação em Educação e de autoria de Ruam Oliveira. O texto pauta-se na importância de uma educação voltada para a valorização dos Direitos Humanos para a construção da cidadania dos educandos e uma sociedade democrática como resultado desta prática. Para organização das ideias dialogadas pela turma, os estudantes responderam em seus cadernos as seguintes questões: a) O que torna a priorização dos Direitos Humanos fundamental na educação escolar? b) Qual a relação intrínseca entre educação e Direitos Humanos? c) Como a escola, através da educação em Direitos Humanos, contribui para a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana?.

Ao longo da pesquisa orientada e da discussão do material de apoio, os estudantes visitaram a exposição Ímpares na Casa de Artes Regina Simonis, patrimônio histórico do município de Santa Cruz do Sul. A exposição, coordenada por Marli Silveira e com curadoria de Juliane Mai, era composta por 32 obras criadas por 16 artistas de Santa Cruz do Sul e Vera Cruz (RS), incluindo composições de mulheres privadas de liberdade do Presídio Estadual de Rio Pardo (RS) onde explicitam as nuances da vida humana, das

experiências únicas que revelam a fragilidade e os ecos da condição humana no mundo. Na imagem a seguir, é possível visualizar os educandos fruindo as obras expostas.

Tendo como objetivo desenvolver a habilidade EM13CHS605 mencionada acima e que visa identificar os progressos e entraves à concretização dos Direitos Humanos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo, um aspecto fundamental de se destacar na vivência proporcionada pela exposição foi a condução pedagógica do olhar como um processo silencioso e sensível que a arte provoca, onde fotografias, pinturas e esculturas tratam de temas sensíveis da humanidade, principalmente das mulheres, como liberdade, enclausuramento, desigualdade social, maternidade e o papel atribuído às meninas e mulheres na sociedade atual.

Diante da oportunidade de perceber em cada um uma humanidade única e refletir sobre o que nos constitui e subjetiva, os educandos estiveram atentos às obras de arte e produções expostas, tendo como tarefa orientada com antecedência a observação das fichas técnicas das produções onde constam o título da obra, autoria, técnica usada e o que essa obra buscava comunicar. Além disso, os estudantes deveriam refletir sobre como se sentem tocados por determinadas obras.

No retorno ao educandário, eis o desafio de colocar-se como artista. Com base em todas as reflexões proporcionadas pela sequência didática aqui descrita, os educandos criaram obras de arte que expressassem seus sentimentos a partir da temática principal: *Como me percebo humano?*

A produção das obras se deu de forma individual, onde as e os estudantes artistas poderiam utilizar os materiais que tinham acesso e desejarem (tendo a possibilidade de escolher, como por exemplo, pintura, desenho, colagem, grafite, fotografia, poesia e etc). Junto com a produção artística, a ficha técnica da obra também deveria ser pensada, devendo conter um título, a temática, o nome da autora ou autor, qual a técnica utilizada e uma reflexão em, no mínimo, dois parágrafos, respondendo à temática que inspirou as produções.

Entre as obras produzidas pelos estudantes, destacam-se menções aos julgamentos sociais, a dualidade dos sentimentos humanos⁹, questões que envolvem ansiedade e depressão, a dependência emocional nos relacionamentos, a necessidade do ser humano afirmar-se a partir do outro, a importância da educação e do conhecimento na trajetória individual, a desumanização e o fardo¹⁰ de ser mais um na indiferença, a ganância e a valorização dos bens materiais, a necessidade de retomar o valor das coisas simples¹¹ e a celebração da individualidade e da criatividade.

9 Mencionando o poema do estudante G.: *Na sociedade sou peça, mas também o jogo,/um ser que se reinventa, mas nunca se esquece,/ às vezes sou sombra, outras, me sinto fogo,/ busco espaço, mas meu corpo ainda padece./ Em cada passo, uma dívida se dissolve em espera,/ minha alma se adapta, mas o coração se altera.*

10 Nas palavras do estudante E.

11 Conforme a estudante C.: *A mensagem central “Carpe Diem. Enjoy your life” (tradução: Aproveite o dia, desfrute sua vida), incentiva uma postura de atenção ao presente e de apreciação da vida em suas diversas manifestações, mostrando a essência da ideia de aproveitar o pouco tempo que temos em vida, fazendo nos apreciar os pequenos momentos e as pequenas coisas.*

Figura 2 – Obras de arte produzidas pelas turmas



Fonte: a autora, 2025.

Até o momento de produção deste artigo, as e os educandos estavam produzindo suas obras. Contudo, conforme planejamento, a culminância desta sequência didática, desenvolvida ao longo de quase dois meses de atividades e trabalho intenso, irá acontecer por meio de uma exposição dos trabalhos realizados pelas alunas e alunos. Até o momento - maio de 2025, a viabilidade de uma exposição aberta à comunidade escolar está sendo avaliada pelo educandário. Havendo este espaço ou não sendo possível, as atividades aqui descritas possibilitaram que estudantes e educadora refletissem sobre como entendemos a “humanidade”, quem somos e como desejamos ser, as nuances das relações entre culturas e grupos sociais e a complexidade que cada indivíduo carrega em si. De forma efetiva, foi possível não apenas conhecer a Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas analisar sua efetividade e refletir sobre o que e como precisamos avançar para que a dignidade humana prevaleça.

Para facilitar a compreensão do desenvolvimento de todas as atividades, o quadro abaixo foi organizado. A partir dele pode-se perceber que as atividades aconteceram ao longo dos meses de abril e maio de 2025, totalizando 31 períodos em sala de aula.

Quadro 2 – Organização da sequência didática

<p>Aula 1: Reflexão sobre o conceito de “humanidade” a partir de palavras centrais; análise das fotografias de Alexander Kimushin e registros individuais.</p>	<p>2 hrs/aula 09/04</p>
<p>Aula 2 e 3: Apresentação sobre os autores Ailton Krenak e Antônio Bispo dos Santos; análise dos fragmentos e registros nos cadernos.</p>	<p>4 hrs/aula 11/04 e 14/04</p>

Aula 4 e 5: Seminário e diálogo sobre os textos analisados	4hrs 16/04 e 17/04
Aula 6 e 7: Pesquisa sobre o contexto de construção da Declaração Universal dos Direitos Humanos, leitura dos artigos, atividades para estruturação de conhecimentos e compartilhamento das conclusões	4hrs 23/04 e 24/04
Aula 8: Saída de estudos para a Exposição <i>Ímpares</i>	3hrs 25/04
Aula 9 e 10: Leitura e diálogo sobre o texto <i>Por que direitos humanos devem ser assunto prioritário na escola</i> (material de apoio) e realização de questões	4hrs 28/04 e 30/04
Aula 11, 12 e 13: Produções artísticas	6 períodos 07/05, 08/05 e 09/05
Aula 14: Compartilhamento das produções	2 períodos 12/05
Aula 15: Organização da exposição na escola	2 períodos 14/05
Total	31 períodos 1 mês de atividades (em média)

Fonte: a autora, 2025.

Considerações finais

Para o desenvolvimento das habilidades norteadoras e a concretização da sequência didática, foi necessário um trabalho intenso ao longo de quase dois meses, totalizando 31 períodos em sala de aula. A partir da trajetória da autora enquanto educadora, alguns desafios são enfrentados sempre quando a ou o docente se propõe a pensar atividades que não estão prontas e organizadas em um livro didático. Nesse caso, uma dificuldade foi relacionar habilidades e objetos de conhecimento com um referencial teórico que possibilitasse o tensionamento de estruturas consolidadas socialmente há muitos séculos, como é o caso da colonialidade, e trabalhar com “sub-humanidades”¹² de forma a combater preconceitos e para que não se fortaleçam estereótipos.

Ao dialogar com as e os estudantes, destaca-se como as diferenças culturais causam desconforto e desacomodação. Refletir a partir de perspectivas de intelectuais indígenas e quilombolas como Ailton Krenak e Antônio Bispo dos Santos fez emergir perguntas em sala de aula que giraram em torno da diferença linguística e textual dos autores, além de uma dificuldade de compreensão do “por quê” questionar esse sistema e como isso implica na vida de pessoas não-indígenas ou quilombolas. O diálogo sobre o tema é genuíno e muito importante que seja feito na escola, uma vez que, como já mencionado, não pensar em outras formas de ser humano e a dificuldade em

12 Na perspectiva de Ailton Krenak (2019).

compreender a importância do papel do outro em quem somos é um reflexo da colonialidade operando sobre o pensamento.

Outro aspecto importante de se destacar a partir da reflexão promovida por essa sequência didática se dá em torno dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio que são criticados por muitos educadores pela diminuição da carga horária de componentes curriculares da Formação Geral Básica para instituir disciplinas novas que compõe formações por área do conhecimento. A autora, signatária desta crítica, destaca que a partir da docência de componentes curriculares das trilhas de aprofundamento pode-se vislumbrar um sério trabalho de compreensão de temas caros para as Ciências Humanas (e também outras áreas do conhecimento). A partir de um trabalho comprometido com o contexto escolar e com a investigação constante, as trilhas de aprofundamento podem ser uma forma de auxiliar as e os educandos no desenvolvimento de consciência crítica, argumentação, análise de produções culturais e artísticas, o exercício do olhar atento sobre produções artísticas diversificadas e a reflexão sobre as nuances de temas que recorrentemente vimos na mídia. Muitas vezes, em componentes curriculares como História, Geografia, Filosofia e Sociologia, com carga horária de um ou dois períodos semanais, não é possível desenvolver atividades em coletivo com os educandos que possibilitem tais vivências.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 6 mai. 2025.

D'AVILA, Yasmin Daniella. ENSINO EUROCÊNTRICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISES A PARTIR DA DECOLONIALIDADE In: I Congresso Internacional de Educação da PUCRS, 2024, Porto Alegre. **Anais do I Congresso Internacional de Educação da PUCRS**. Porto Alegre: EDITORA PUCRS, 2024.

Declaração Assembleia Geral da ONU, Resolução 217A (III). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, A/RES/217(III) (10 de dezembro de 1948), <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em 24 abril 2025.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber - eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 24-32. (Coleção Sur Sur).

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de Enilce Albergaria Rocha, Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

KHIMUSHIN, Alexander. **The World in Faces**. Disponível em: <https://khimushin.com/>. Acesso em: 4 mar. 2025.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton; SILVESTRE, Helena; SOUSA SANTOS, Boaventura de. **O sistema e o Antissistema: três ensaios, três mundos no mesmo mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: _____. **A colonialidade do saber - eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 8-23. (Coleção Sur Sur).

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1781-1807 out./dez. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v17n4/1809-3876-e-curriculum-17-04-1781.pdf>. Acesso em: 12 de mar. 2025.

OLIVEIRA, Ruan. Por que Direitos Humanos devem ser assunto prioritário na escola. **Porvir: Inovação em Educação**, 20 jan. 2023. Disponível em: <https://porvir.org/por-que-direitos-humanos-devem-ser-assunto-prioritario-na-escola/>. Acesso em: 26 mai. 2025.

RENATA. Fotógrafo retrata povos de terras remotas do mundo todo. **Revista Planeta**, 19 jun. 2019. Retirado de: <https://revistaplaneta.com.br/fotografo-retrata-povos-de-terras-remotas-do-mundo-todo/>. Acesso em: 26 mai. 2025.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO CIDADÃ

Caminhos para uma
educação inclusiva

Giselle Teixeira de Freitas Ferreira*

Maira Lisboa Veras Paes**

Viviane Cristina de Mattos Battistello***

* Mestranda do Curso Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. E-mail: giselle.ferreira.profei.t5@alunos.uneal.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1716-0835>

** Mestranda do Curso Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e Especialista em Educação Inclusiva. Professora da rede privada e pública estadual de Alagoas. E-mail: maira.paes.profei.t5@alunos.uneal.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5703-7029>

*** Pós-doutoranda e Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale. Psicopedagoga e Pesquisadora (bolsista CNPq). E-mail: vivimattos@feevale.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0482-8927>

Resumo

A inclusão escolar é um tema que exige escuta atenta, especialmente quando os protagonistas da educação são os alunos que compartilham suas perspectivas. Nesse contexto, emergem reflexões de 24 adolescentes que sugerem ações para tornar a escola mais acessível e acolhedora para pessoas com deficiência. Para isso, o presente capítulo tem por objetivo analisar sugestões de alunos de uma escola estadual de Ensino Médio de Alagoas, sobre como melhorar a acessibilidade e a inclusão escolar, buscando entender como essas percepções impactam a convivência e o entendimento sobre direitos e diversidade. Os resultados revelaram as vozes não apenas das demandas concretas, mas também um desejo por transformações urgentes na cultura escolar. Ao articular essas ideias com referenciais teóricos consolidados, buscamos construir uma análise que dialogue com educadores, gestores e pesquisadores. Conclui-se que é possível traduzir os anseios juvenis em propostas viáveis, considerando a complexidade que envolve a inclusão.

Palavras-Chave: Deficiência; Protagonismo Juvenil; Acessibilidade; Educação; Cidadania.

Introdução

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, a educação é consagrada como um direito fundamental e essencial não apenas para o acesso à escola, mas para a garantia de um ensino de qualidade que promova a equidade e a cidadania. No Brasil, embora a legislação assegure esse direito, muitos alunos ainda enfrentam barreiras para se matricular ou receber o suporte necessário ao seu desenvolvimento. Essa realidade é ainda mais complexa quando consideramos alunos com deficiência, cuja inclusão efetiva exige políticas públicas e práticas pedagógicas que vão além da simples matrícula.

Nos últimos anos, as matrículas de alunos com deficiência têm crescido significativamente: cerca de “1,8 milhão em 2023, ou seja, um crescimento de 41,6% em relação a 2019” (Brasil, 2023, p.52-53), sendo evidenciado um aumento nos últimos 21 anos e nas diferentes etapas de ensino, inclusive no Ensino Médio (Brasil, 2023). Esses números revelam, assim, a ampliação do acesso dos estudantes à escola, impulsionados por políticas de inclusão escolar e pelo trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2014; 2015). No entanto, apesar do que se aponta quanto essa crescente quantidade de matrículas realizadas, a inclusão efetiva depende de como a escola e a sociedade percebem e acolhem essas diferenças.

Em consonância com Silva e Carvalho (2017), ressalta-se que a “educação fica expressa na compreensão das políticas públicas brasileiras como o alicerce e a necessidade primária para o cumprimento da cidadania e acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos”. Todavia, a existência de dispositivos legais que preveem a inclusão escolar não garante, por si só, sua efetivação nas práticas educativas inclusivas (Maciel, 2000; Mendes, 2021).

À luz do pensamento de Foucault (1979), é preciso compreender que tais normativas fazem parte de uma rede de saberes e poderes que, mais do que assegurar direitos, também produzem sujeitos normalizados e regulam comportamentos por meio de discursos institucionalizados. Historicamente, a escola, enquanto espaço de disciplina, operou como um mecanismo de controle e exclusão daqueles que não se enquadram nos padrões normativos. Assim, a inclusão, quando não acompanhada de uma crítica às estruturas que perpetuam desigualdades e hierarquias, pode atuar como mais um dispositivo de controle, disfarçado de progresso. É necessário, portanto, interrogar não apenas a ausência de inclusão, mas o modo como ela é construída, a quem serve e que tipos de sujeitos buscam formar.

Diante dessa perspectiva, é de fundamental importância que haja uma reflexão sobre o papel das práticas pedagógicas inclusivas e dos profissionais que a colocam em prática, como o professor do AEE, uma vez que tem um papel estratégico e pode auxiliar alunos que não frequentam a sala de recursos, por meio de apoio itinerante ou consultoria colaborativa, conforme previsto na legislação brasileira.

Essas estratégias garantem que o atendimento especializado chegue a todos os estudantes que delas necessitam, mesmo que não estejam fisicamente na Sala de Recursos. Saliencia-se que, quando a escola adota práticas pedagógicas flexíveis e adaptadas, reconhecendo as singularidades de cada aluno, ela não apenas cumpre seu papel legal, mas também se transforma em um espaço de formação cidadã, como atesta Carvalho (2008), quando menciona que a escola precisa ter também o dever de ajudar seu alunado a construir uma consciência de direitos.

Nesse sentido, instiga-se saber o que os alunos adolescentes pensam sobre a temática relacionada à deficiência, além de compreender suas visões, refletindo e moldando a dinâmica escolar, influenciando desde as interações cotidianas até a construção de ações para uma cultura mais inclusiva. Além disso, especialmente refletir sobre a aprendizagem, pois, em sua essência, é um processo plural e dinâmico, que se enriquece com a diversidade de experiências e perspectivas.

Afinal, o que pensam esses jovens sobre a inclusão? Como suas visões podem contribuir para políticas educacionais mais eficazes? Essas questões não apenas orientam essas reflexões, mas também destacam a importância de ouvir os próprios alunos, cujas vozes são fundamentais para a construção de uma educação efetiva, com vistas a equidade, a inclusão e a democracia. Dito isso, a pesquisa-ação baseia-se na coleta de dados a partir de um questionário realizado com alunos alagoanos de Ensino Médio de uma escola pública estadual e metodologia de pesquisa bibliográfica sobre os tópicos de cidadania, inclusão social, deficiência e educação, bem como percepções sociais sobre deficiência.

Metodologia

O estudo caracteriza-se por ser de cunho qualitativo, a partir da pesquisa-ação, a qual estimula a participação de pessoas envolvidas na pesquisa e abre o seu universo de respostas, passando pelas condições de trabalho e pela vida dos envolvidos (Thiollent, 1988). Nesse sentido, a pesquisa-ação tem em vista, por meio das novas informações, a

melhoria de produções de conhecimento, ensino-aprendizagens e de resolução de situações-problema referentes à prática proposta.

Para isso, participaram desta pesquisa a professora responsável pelo trabalho no serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola, que atuou como pesquisadora, e alguns estudantes do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual de ensino de Alagoas, situada na região agreste do estado, que atende estudantes do Ensino Médio Regular, no período matutino e vespertino, e da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno.

A coleta de dados foi realizada no mês de abril de 2025, com os estudantes matriculados no primeiro, segundo e terceiro ano do EM, que constituíram uma amostragem por convivência, composto por 24 adolescentes com idades entre 15 e 17 anos, que responderam de maneira anônima ao questionário composto por duas perguntas, relacionadas ao que pensam sobre as deficiências. Embora o questionário tenha sido constituído por apenas duas questões, no que tange o presente capítulo, o enfoque direcionou-se para as respostas relacionadas à segunda questão, denominada: “O que você considera que pode ser feito para melhorar a inclusão e a acessibilidade de pessoas com deficiência na escola?”.

As respostas foram lidas e transcritas na íntegra, classificadas por temática, conforme metodologia de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), visto que se caracteriza como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que permitem realizar inferências de conhecimento, para, por fim, criar as categorias e subcategorias de análise. Ademais, salienta-se que essa escolha metodológica permitiu identificar padrões e singularidades nas falas, sem enquadrá-las em modelos rígidos.

Histórico sobre a inclusão escolar

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) descreve a saúde e os estados relacionados à saúde em uma pessoa, conforme a funcionalidade e incapacidade, incluindo a influência dos fatores ambientais e pessoas. Isso posto, a CIF denomina “deficiência” como um conceito abrangente, que está relacionado às restrições sociais impostas às pessoas que possuem variedade nas habilidades corporais, ou seja, tem enfoque nas consequências e nas interações que a pessoa tenha com o meio ambiente e com a vida social, conforme OMS (WHO, 2018).

No tocante ao processo de escolarização, seu início se deu há muito tempo, quando foram feitos os primeiros atendimentos às pessoas com deficiência. Em 1854, surgiu o então conhecido Instituto Benjamin Constant (IBC), que antes era o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Em consonância com Miranda (2008), também nessa época, nasceu o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atualmente Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro. Em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, conceituada instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. O primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação foi realizado em 1945, na Sociedade Pestalozzi, pela psicóloga Helena Antipoff. Em 1954, nasceu a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Em consonância a esses avanços, observa-se na legislação educacional brasileira, que os direitos das pessoas com deficiência foram incluídos pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, em 1961. Nessa época, as pessoas com deficiência eram denominadas “excepcionais” e, segundo a própria lei, o direito à educação deveria ser assegurado preferencialmente no sistema geral de ensino. Dez anos depois, a Lei nº 5.692/71 alterou a LDBEN de 1961 e propôs “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, desencadeando o encaminhamento de alunos às classes e às escolas especiais.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1973, criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), “designado à educação especial, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas” (Brasil, 1973).

Em 1988, a Constituição Federal trouxe, como um de seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). No artigo 205, a Constituição preconiza que a educação é um direito de todos e garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, o mesmo documento afirma que a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” é um dos princípios para o ensino e indica como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Outro documento importante é a Lei nº 8.069/90, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos, ou pupilos na rede regular de ensino”. Desse modo, com o intuito de influenciar a formulação de políticas públicas para a educação inclusiva, foi criada, em 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos. Em 1994, foi aprovada a Declaração de Salamanca, segundo a qual escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, desse modo. Conforme a declaração, os alunos com deficiências devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que as escolas matriculem “todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (Brasil, 2006, p.330).

Avanços importantes ocorreram nesse percurso, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96, no artigo 59, que preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar a todos os alunos: currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Ainda assegura terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e garante a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar. Define, também, entre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação

do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Nesse contexto, o cenário mundial modificou-se a partir da Declaração de Salamanca, pois muitos países criaram políticas públicas e educacionais com destaque para a inclusão educacional e no mesmo período, no contexto brasileiro, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (PNE) (Brasil, 1994, p.19). Desse modo, salienta-se que ao longo desses anos, a LDB 9394/1996, o PNE, bem como outros avanços importantes do âmbito legislativo, respaldam o compromisso com uma inclusão efetiva. Para que essa perspectiva se concretize, reconhecemos a necessidade de transformações estruturais, requer, então, mais do que dispositivos legais formalmente instituídos; exige sua materialização no cotidiano escolar.

Realidade das escolas Alagoanas

As escolas públicas de Ensino Médio em Alagoas têm apresentado avanços importantes nos indicadores educacionais, especialmente no que se refere à elevação das médias do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e à ampliação do ensino integral. Em 2023, o estado alcançou nota 4,1 no IDEB, superando a média regional e nacional, além de obter a terceira melhor nota entre as redes estaduais do Nordeste (Alagoas, 2023; Brasil, 2023).

Iniciativas como o programa “Cartão Escola 10” e o “Professor Mentor” têm contribuído para a permanência dos estudantes e a melhoria da aprendizagem. Contudo, a realidade escolar ainda é marcada por dificuldades estruturais e pedagógicas, como a insuficiência de equipamentos, a ausência de bibliotecas e laboratórios, além da baixa conectividade, especialmente nas regiões mais vulneráveis (Observatório da Educação Básica, 2024).

Outro fator que compromete a qualidade do ensino diz respeito à precarização do trabalho docente: mais de 50% dos professores da rede estadual brasileira são contratados de forma temporária, o que fragiliza o vínculo entre educadores e comunidade escolar (Todos Pela Educação, 2023). Tal instabilidade nas relações de trabalho também impacta diretamente a continuidade de projetos pedagógicos, bem como o acompanhamento e a construção de vínculos com os estudantes, elementos essenciais para a promoção de uma educação voltada à inclusão.

Ainda que os avanços quantitativos sejam relevantes, como o aumento das matrículas em tempo integral — que em Alagoas já superam a média nacional (Todos Pela Educação, 2023) —, eles não são suficientes para garantir a equidade e a efetividade da aprendizagem. A análise desses elementos revela que o acesso ampliado à escola precisa ser acompanhado de políticas estruturantes e integradas, que considerem as especificidades regionais e as desigualdades históricas presentes na educação brasileira (IBGE, 2024).

Nesse contexto, com base no histórico da legislação da educação brasileira e sob as premissas da inclusão escolar, instigou-se a prática de formação cidadã com jovens de uma escola pública de Ensino Médio. Para isso, destaca-se a necessidade de ir além da

compreensão, tendo a plenitude do conceito de cidadania no cotidiano escolar, partindo da premissa que considera como o direito à vida em seu sentido mais amplo, não se limitando apenas ao atendimento de necessidades básicas, mas abrangendo todos os níveis da existência humana, incluindo a reflexão sobre o papel do ser humano no Universo (Covre, 1993).

A formação cidadã está alicerçada nos princípios de igualdade e liberdade, e, portanto, consolida-se como um processo histórico, dependente da força organizativa, mobilizadora e reivindicadora das pessoas, bem como das articulações e das organizações sociais por elas criadas. Dessa forma, a cidadania não é um dado estático, mas sim uma construção coletiva e dinâmica, que exige engajamento contínuo para garantir não apenas sobrevivência, mas uma existência digna e significativa em todas as suas dimensões.

Resultados e discussão: reflexões dos alunos do Ensino Médio

A análise das percepções dos estudantes aponta que a inclusão escolar vai além da infraestrutura e dos indicadores quantitativos, exigindo transformações profundas nos aspectos pedagógicos, culturais e sociais da escola. Conforme as respostas dos participantes-adolescentes sobre como melhorar a inclusão e a acessibilidade de pessoas com deficiência na escola, organizou-se em categorias temáticas, a fim de realizar a análise, sendo elas: i) Educação e Conscientização; ii) Acessibilidade Física e Estrutural; iii) Formação e Apoio Especializado; iv) Acolhimento e Respeito; v) Participação e Inclusão Ativa e vi) Legislação e Proteção, que refletem as principais ideias e sugestões apresentadas pelos alunos, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 – Organização da sequência didática

Categoria	Percentual	Resposta	Sugestões/Exemplos
1. Educação e Conscientização	32%	8/24 respostas	Projetos escolares, palestras sobre bullying, campanhas de igualdade.
2. Acessibilidade Física e Estrutural	25%	6/24 respostas	Rampas, banheiros adaptados, carteiras acessíveis.
3. Formação e Apoio Especializado	20%	5/24 respostas	Capacitação de professores, tutores, psicólogos escolares.
4. Acolhimento e Respeito	12%	3/24 respostas	Combate ao preconceito, empatia, ambiente acolhedor
5. Participação e Inclusão Ativa	8%	2/24 respostas	Atividades conjuntas, interação social.
6. Legislação e Proteção	3%	1/24 respostas	Leis contra discriminação.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras (2025)

Os percentuais indicam que ações prioritárias devem incluir programas de conscientização (oficinas, rodas de conversa); investimento em infraestrutura (recursos financeiros para adaptações); e formação continuada de professores. Destaque para a

categoria Educação e Conscientização (32%), em que revela que os adolescentes veem a falta de informação como uma barreira central. Tal constatação dialoga com estudos como o de Garcia e Maia (2014), que identificam o desconhecimento e a ausência de debates sobre a temática da deficiência como fatores estruturais do capacitismo.

Outro destaque é para a categoria Acessibilidade Física e Estrutural (25%), a qual apresenta a segunda maior demanda em relação às barreiras arquitetônicas, que ainda são visíveis no cotidiano escolar, reforçando a urgência de políticas alinhadas ao Art. 28 da LBI (Brasil, 2015). Quanto à categoria Formação Docente e Apoio Especializado (20%), apresentou-se a ênfase para a capacitação de professores, ressaltando a lacuna entre teoria e prática, tema explorado por Glat (2016), em que a autora defende em seus estudos que a formação inicial desses profissionais ainda tem se mostrado ineficiente para prepará-los para ações efetivas de inclusão.

Por fim, a categoria que apresentou menor ênfase foi a intitulada Legislação e Proteção (3%), em que apenas um aluno citou leis, sugerindo que o debate sobre direitos ainda não chega efetivamente aos jovens. Em consonância a Mantoan, (2006), esse dado revela uma fragilidade preocupante no quesito acesso à informação por parte dos jovens, pois, não havendo esclarecimento a respeito de seus direitos por intermédio de marcos legais, comprometem-se a formação crítica, cidadã e capaz de conviver com as diversidades.

Além disso, a ênfase dos estudantes na acessibilidade física, na formação docente e no acolhimento emocional mostram que os jovens reconhecem a inclusão como um direito humano que exige condições estruturais, mediação pedagógica e apoio integral. As contribuições dos alunos também revelam a lacuna entre a legislação vigente, como a Lei Brasileira de Inclusão, e sua aplicação prática nas escolas.

Essa dissociação entre teoria e realidade é um dos desafios centrais para a efetivação de políticas públicas inclusivas. Portanto, os relatos dos adolescentes apontam para uma percepção crítica e sensível sobre o cotidiano escolar, indicando caminhos possíveis para uma escola mais justa, participativa e transformadora — caminhos que devem ser considerados com seriedade pelos gestores, educadores e formuladores de políticas educacionais. Dessa forma, as sugestões dos adolescentes destacaram como prioridade ações de conscientização e combate ao preconceito, refletindo na compreensão de que a principal barreira para a inclusão é atitudinal.

Conscientização e mudança cultural

Um dos eixos mais recorrentes nas respostas dos adolescentes foi a necessidade de projetos e campanhas que promovam a conscientização sobre inclusão. Eles sugeriram desde palestras sobre bullying até atividades que mostrem que “somos todos iguais”, como destacou um participante. Essa demanda reflete a percepção de que a inclusão não se resume a adaptações físicas, mas envolve uma mudança na maneira como a comunidade escolar enxerga a deficiência. Booth e Ainscow (2000) reforçam essa ideia ao defender que a inclusão exige a desconstrução de barreiras atitudinais, tão limitantes quanto as arquitetônicas. Os adolescentes, mesmo sem citar teorias, apontam

para a urgência de uma educação que valorize a diversidade como parte integrante do cotidiano escolar.

Acessibilidade como Direito Humano

Quando os jovens mencionaram rampas, banheiros adaptados e materiais didáticos acessíveis, suas falas ecoaram o modelo social da deficiência, cunhado por Oliver (1990). Nessa perspectiva, a deficiência não é uma limitação individual, mas o resultado de um ambiente que não se adapta às diferenças. É significativo que os alunos tenham identificado a acessibilidade como um direito básico, algo que a Lei Brasileira de Inclusão (2015) também garante.

No entanto, poucos mencionaram tecnologias assistivas, como softwares de comunicação, o que revela uma lacuna no debate. Manzini (2010) lembra que a inclusão plena depende de recursos variados, capazes de atender às necessidades específicas de cada estudante. As vozes dos adolescentes, portanto, convidam-nos a repensar não apenas a estrutura das escolas, como também os recursos pedagógicos disponíveis.

Mediação pedagógica e participação ativa

A ideia de que todos devem aprender juntos, em um mesmo espaço, surgiu em várias respostas, como na sugestão de “ficarmos todos em uma sala”. Essa visão dialoga diretamente com Vygotsky (2007), para que a aprendizagem ocorra na interação entre pares. Os adolescentes também enfatizaram a importância de professores capacitados e tutores, reforçando o papel da mediação no processo inclusivo (Mantoan, 2006).

Outro ponto relevante foi a cobrança por apoio psicológico e respeito, mostrando que a inclusão não é apenas uma questão pedagógica, mas também emocional. Nesse sentido, Glat (2016) destaca que muitas políticas públicas ignoram essa dimensão, focando apenas em aspectos técnicos. Os alunos, porém, parecem entender, intuitivamente, que uma escola inclusiva é aquela que acolhe todas as dimensões do ser humano.

Mediação pedagógica e participação ativa

Nem todas as respostas foram unânimes, e algumas revelaram tensões importantes. Enquanto alguns participantes defenderam atividades conjuntas, outros priorizaram atendimento especializado. Essa divergência reflete um debate atual na literatura: como equilibrar a individualização do ensino com a construção de um ambiente coletivo? Esse tensionamento entre o direito à singularidade e as relações estabelecidas em convivência é nuclear quando se trata da educação inclusiva, uma vez que a escola precisa reconhecer a temática da diferença como um valor constitutivo do espaço coletivo (Skliar, 2003), e, assim, o reconhecimento da individualidade dos estudantes não anula ou nega a coletividade, mas a constitui, conforme a perspectiva freireana (Freire, 1996).

Como também destacam Booth e Ainscow (2000), em que apontam que a inclusão efetiva requer uma transformação cultural, na qual professores e alunos são corresponsáveis pela construção de ambientes educacionais que se constituam como espaços flexíveis, equitativos, colaborativos, participativos, acessíveis, respeitosos à

diversidade, afetivamente acolhedores para todos os que deles participam. As sugestões dos adolescentes, como atividades conjuntas e apoio psicológico, refletem uma compreensão intuitiva de conceitos como mediação (Vygotsky, 2001) e equidade (Sasaki, 2005), de modo que tais ideias, se implementadas, podem ajudar de maneira efetiva a reduzir as lacunas entre o discurso teórico e a realidade das salas de aula.

Considerações finais

A pesquisa revelou que, embora as escolas públicas de Ensino Médio em Alagoas apresentem avanços importantes nos indicadores educacionais, como o crescimento do IDEB e a ampliação do ensino em tempo integral, ainda persistem desigualdades significativas que limitam a efetivação de uma educação inclusiva e equitativa. As vozes dos adolescentes revelam que a inclusão escolar é um processo multifacetado, exigindo ações simultâneas em diferentes dimensões, com a predominância de demandas por conscientização e acessibilidade física, demonstrando que os alunos percebem tanto barreiras atitudinais quanto concretas em seu cotidiano.

Esses dados, também, reforçam a necessidade de políticas públicas integradas, que combinem campanhas educativas com investimentos em infraestrutura, conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão. No entanto, a baixa menção a aspectos legais sugere que o diálogo sobre direitos ainda não alcança efetivamente os jovens, indicando uma lacuna a ser superada pelas escolas. Já a ênfase na formação docente e no acolhimento apontam para a importância de se repensarem as práticas pedagógicas, indo além das adaptações curriculares.

Por fim, os dados revelam que os adolescentes não apenas identificam problemas, mas também oferecem soluções viáveis e alinhadas às evidências acadêmicas. Suas propostas apresentam desde projetos de conscientização até a participação ativa de estudantes com deficiência, destacando o potencial da escuta discente no planejamento de políticas educacionais. No entanto, a ausência de temas como “tecnologias assistivas” e “Plano Educacionais Individualizados (PEI)” mostram que há lacunas importantes a serem exploradas em futuras pesquisas. O desafio, agora, é encontrar maneiras de viabilizar essas demandas em ações concretas, garantindo que a inclusão deixe de ser um ideal distante para se tornar uma prática cotidiana nas escolas.

Referências

ALAGOAS. **Secretaria de Estado da Educação**. Alagoas tem a terceira melhor rede estadual do Nordeste no IDEB 2023. Maceió: SEE/AL, 2023. Disponível em: <https://educacao.al.gov.br> Acesso em: 8 jun. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

BRASIL. **Ministério da Educação**. **1970-1979**. Brasília, DF, 1973. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/institucional/historia/1970-1979>. Acesso em: 04 jun.2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Diretoria de Estatísticas Educacionais. Resumo Técnico. Censo Escolar da Educação Básica 2023. Brasília, DF: INEP, 2023. P. 52-53. Disponível em: [resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf](#). Acesso em: 21 de out. 2024.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).** Resultados do IDEB 2023. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> . Acesso em 10 mai.2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 01 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BOOTH, Tony et al. Índice de inclusão. **Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas**, p. 18-19, 2000.

CARVALHO, Marta Gil. **Inclusão: o paradigma do século XXI.** Revista Benjamin Constant, n. 16, p. 5–9, 2008.

COVRE, M. L. M.O que é cidadania. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1979.

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

GARCIA, Vinicius Gaspar; MAIA, Alexandre Gori. Características da participação das pessoas com deficiência e/ou limitação funcional no mercado de trabalho brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 31, p. 395-418, 2014.

GLAT, Rosana; et al. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, v. 34, n. 1, p. 79- 100, 2012.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira, 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 5 jun. 2025.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de Deficiência a Questão da Inclusão Social. **SciELO**, São Paulo, vol 14, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/3kyptZP7RGjjkDQdLFgxJmg/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 05 jun. 2025.

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

MANZINI, E. J. **Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física** In: MANZINI, E. J.; FUJISAWA, D. S. Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial. Marília: ABPEE, 2010. p.117-138.

MENDES, Melina Thais da Silva. **Formação para professores especializados: Planejamento e prática pedagógica para estudantes com deficiência intelectual**. 23/11/2021 227 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15562> . Acessado em 07 jun. 2025.

MIRANDA, A.A. B. Educação Especial No Brasil: Desenvolvimento Histórico. **Cadernos de História Da Educação**, Uberlândia, (7), 29-44, 2008.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Relatório de infraestrutura escolar e condições de trabalho docente no ensino médio público brasileiro**. 2024. Disponível em: <https://observatoriodaeducacao.org.br>. Acesso em: 5 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)**. *World Health Organization*, 2018. Disponível em: <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>. Acesso em: 06 jun. 2025.

OLIVER, M. **The Politics of Disablement**. London: MacMillan; 1990.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 19-23, 2005. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf> . Acesso em: 05 mai.2025.

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [online], v. 23, n. 02, p. 293-308, 2017. Acessado em: 6 jun. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200010>. ISSN 1980-5470.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia da diferença: a cidade e as instâncias do outro**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1988.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica: Ensino Médio Integral no Brasil**. São Paulo: TPE, 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 4 jun. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE/MEC/UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990. Brasília: MEC/UNESCO, 1990.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. Obras Escogidas: **Fundamentos de la Defectologia**, T. 5. Visor DIS. S.A.: Madrid, 2007.

OLIMPISMO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:

Uma proposta dos esportes como
promotores de valores humanos

Lucas Souza Santos^{*}

Sara Mello^{**}

Andréia Pasa^{***}

Janaina Andretta Dieder^{****}

^{*} Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social - Universidade FEEVALE - Novo Hamburgo/RS. Especialista em Educação Básica e Profissional - IFRS - Campus Osório. Bacharel e Licenciado em Educação Física. Professor de Educação Física - IFRS - Campus Farroupilha. Membro do Grupo de pesquisa em educação, sociedade e trabalho - IFRS - Campus Farroupilha e do Grupo MATEC IFRS - Campus Osório. E-mail: lucasefi94@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1023-8480>

^{**} Aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS. Bolsista no projeto de ensino Bora pra Quadra. E-mail: asarademello@gmail.com

^{***} Aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS. Bolsista no projeto de ensino Bora pra Quadra. E-mail: andreiapasa64@gmail.com

^{****} Mestra e Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social - Universidade Feevale. Licenciada em Educação Física - Universidade Feevale. Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano - UFRGS. E-mail: janaina.dieder@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0854-6676>

Resumo

O estudo pretende apresentar e sistematizar a implementação de uma proposta educativa na disciplina de Educação Física escolar, partindo do Olimpismo como promotor de valores humanos, nas turmas dos cursos de ensino médio integrado, em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Do ponto de vista metodológico, caracteriza-se como qualitativo e descritivo. A proposta se baseou no Olimpismo, dividido em quatro vertentes: aulas de educação física propriamente ditas (através de uma metodologia baseada em projetos); projeto de ensino no período da noite; participação de eventos esportivos (municipais, regionais e estaduais); e, na aplicabilidade dessas vivências e aprendizagens na vida cotidiana. Alicerçada na formação integral dos sujeitos, tal relato tem como objetivo inspirar outros docentes em sua prática cotidiana, não no sentido de prescrição, mas sim como uma possibilidade de abertura de caminhos futuros na área da Educação Física - e tantas outras que podem dialogar nesse percurso.

Palavras-Chave: Educação Básica; Cidadania; Formação; Jovens; Educação.

Introdução

A proposta exposta neste estudo se iniciou no segundo trimestre do ano de 2024, com alunos da disciplina de educação física no ensino médio integrado ao técnico (em Administração, em Eletromecânica e em Informática), de uma instituição federal de educação localizada na serra gaúcha, compreendendo a faixa etária entre 15 e 18 anos. Considerando o contexto atual dos jovens de nosso país, no qual 84% deles são considerados inativos fisicamente (IBGE, 2022), e diante do cenário de abstenção frequente das aulas de educação física escolar, viu-se no Olimpismo uma temática relevante a ser desenvolvida nessas aulas. Soma-se a isto, a valorização e papel desta disciplina no currículo escolar, ampliando a visão do alunado e comunidade escolar sobre ela, tendo em vista o trabalho que essa temática pode proporcionar. Ademais, o desenvolvimento de valores humanos através dos esportes e das práticas corporais propostas pela disciplina de Educação Física na escola.

Neste viés, buscou-se através do Olimpismo formular meios e propostas para o desenvolvimento de atividades de cunho educativo dentro do contexto escolar. Segundo a Carta Olímpica:

O Olimpismo é uma filosofia de vida que exalta e combina de forma equilibrada as qualidades do corpo, da vontade e da mente. Aliando o desporto à cultura e educação, o Olimpismo procura ser criador de um estilo de vida fundado no prazer do esforço, no valor educativo do bom exemplo, na responsabilidade social e no respeito pelos princípios éticos fundamentais universais (COI, 2011, p. 27).

Para além do desempenho atlético, o Olimpismo se configura como um estilo de vida que valoriza o respeito mútuo, o prazer do esforço e a convivência solidária. Essa proposta dialoga diretamente com os direitos e valores humanos, visto que a prática do

esporte é um direito humano e a prática do Olimpismo contribui para a construção de uma cultura de direitos humanos, na medida em que promove ideais como paz, inclusão, dignidade, respeito à diversidade e igualdade de oportunidades, assim como incentiva atitudes de solidariedade, justiça e tolerância. Dessa forma, o Olimpismo se consolida como uma ponte entre o esporte e a cidadania, sendo um instrumento importante não só para a promoção de paz e dignidade humana, mas também para a formação ética e cidadã, ao promover atitudes baseadas no respeito, na cooperação e responsabilidade social.

Assim, essa proposta se desenvolveu partindo dos conceitos de olimpismo para quatro vertentes, sendo elas: aulas de educação física propriamente dita (através de um projeto sobre Olimpismo), jogos escolares, projeto de ensino e vida cotidiana.

No âmbito das aulas de Educação Física, esse trabalho se desenvolveu com os estudantes através da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) que, de acordo com Bender (2014, p. 15), promove um contexto de trabalho cooperativo para a resolução de problemas. A investigação dos alunos

É profundamente integrada à aprendizagem baseada em projetos, e como eles têm, em geral, algum poder de escolha em relação ao projeto do seu grupo e aos métodos a serem usados para desenvolvê-los, eles tendem a ter uma motivação muito maior para trabalhar de forma diligente na solução de problemas (Bender, 2014, p. 15).

Juntamente com as aulas, ocorre no turno da noite (a partir das 18h) um projeto de ensino que visa reforçar os conteúdos aprendidos em aula, no que tange a parte prática propriamente dita, no sentido procedimental e atitudinal. Além disso, cabe salientar, a participação em competições esportivas em âmbito escolar - em nível municipal, regional e estadual.

Nesse sentido, trazemos uma reflexão introspectiva para a área de ensino em questão, como já abordada por González e Fensterseifer (2009; 2010): *qual o papel da educação física escolar na atualidade?* Tendo em vista o cenário anteriormente exposto, as práticas educativas não podem continuar segregando alunos a partir de suas capacidades técnicas, nem mesmo visar única e exclusivamente a formação de futuros atletas, mas sim refletir e discutir metodologias e práticas que busquem a formação integral dos sujeitos. Sendo assim, a proposta aqui apresentada, alicerçada nessa perspectiva, tem como objetivo inspirar outros docentes em sua prática cotidiana, não no sentido de prescrição, mas sim como uma possibilidade de abertura de caminhos futuros na área da Educação Física - e tantas outras que podem dialogar nesse percurso.

Portanto, o presente estudo pretende apresentar e sistematizar a implementação de uma proposta educativa na disciplina de Educação Física escolar, partindo do Olimpismo como promotor de valores humanos, nas turmas dos cursos de ensino médio integrado, em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Do ponto de vista metodológico, caracteriza-se como qualitativo e descritivo (Gil, 2017).

Fundamentação teórica

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), consta que os conteúdos curriculares da educação básica observarão, entre outros: a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; orientação para o trabalho e a promoção do esporte educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

No que diz respeito ao ensino médio, as finalidades são: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. Tais consolidações e aprofundamentos vão ao encontro dos valores olímpicos objetivados no Olimpismo, proposta deste estudo.

Nesse sentido, compreende-se os valores olímpicos como princípios fundamentais que orientam o espírito dos Jogos Olímpicos e promovem uma convivência mais justa e harmoniosa entre os povos. Entre os principais valores estão: a amizade, que valoriza o respeito mútuo e a solidariedade entre os atletas e nações; o respeito, que envolve aceitar as diferenças, seguir regras e reconhecer o valor do outro; e a excelência, que estimula cada pessoa a dar o melhor de si, buscando superar limites com dedicação e esforço. Esses valores vão além das competições esportivas e podem ser aplicados no dia a dia, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, éticos e cooperativos.

Diante desse tema educativo, os Jogos Olímpicos podem ser explorados de diversas maneiras, abordando sua história, origem, evolução e importância ao longo do tempo. Também é fundamental falar sobre os valores olímpicos, como respeito, amizade, solidariedade e Fair Play. Além disso, deve-se discutir a ética no esporte, incluindo o combate ao preconceito e aos diferentes tipos de violência, assim como a valorização da diversidade presente nos Jogos Olímpicos, que reúnem atletas de diferentes países, culturas e realidades.

Trazendo para um viés institucional, o Instituto Federal conta com uma Política de Educação Física, Esporte e Lazer (2019) que articula valores, comportamentos, significados e saberes, compatíveis com os preceitos de uma sociedade republicana e democrática. Essa política define a educação física como área de conhecimento científico e de intervenção pedagógico-profissional no âmbito das práticas corporais da cultura corporal do movimento. A mesma objetiva, mediante referenciais científicos, filosóficos, éticos e estéticos, a compreensão multidimensional das manifestações constitutivas de cada dessas práticas (jogos, esportes, ginásticas, exercícios físicos, lutas, danças, práticas corporais de aventura urbanas e na natureza, práticas corporais no meio líquido, dentre outras), contribuindo para a formação de cidadãos que possam usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformá-la.

Dentro desse rol constitutivo do objeto de conhecimento da área, o esporte consiste em uma prática corporal que, além de fazer parte dos conteúdos da Educação Física escolar, sendo considerado de grande relevância e diversidade, também se caracteriza como um direito social, previsto na Constituição. Suas manifestações envolvem, de forma articulada ou não, possibilidades de profissionalização, lazer, melhoria da qualidade de vida, inclusão social, educação formal e não formal, esporte adaptado, etc. Entre outros eixos, no subeixo I, o documento supracitado entende por esporte e cidadania:

a promoção de ações esportivas educativas que possam contribuir com a formação do sujeito para o exercício da cidadania. As ações desenvolvidas devem estar relacionadas com momentos de estudo, debates e práticas esportivas com finalidade inclusiva, democrática, não seletiva, recreativa e/ou lúdica (IFRS, 2019, p. 4).

Desta forma, por meio da Política de Educação Física, Esporte e Lazer, objetiva, entre outros: Contribuir para o desenvolvimento de identidade formativa, educativa e inclusiva na área da Educação Física, Esporte e Lazer na Instituição; II - Promover ações que contemplem os eixos descritos neste documento, na pluralidade de suas manifestações, de maneira a atender as demandas da comunidade interna e externa, e na relação entre ambas; Tematizar nas aulas de Educação Física as Práticas Corporais Relacionadas a Cultura Corporal de Movimento (PCRCCM) como fenômenos culturais dinâmicos, diversificados, pluridimensionais, singulares e contraditórios; Contribuir para a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam desenvolver a consciência dos estudantes a respeito dos cuidados necessários para a manutenção e prevenção da saúde individual e coletiva, e o cuidado de si e dos outros.

Ainda neste documento constam diretrizes como: abordagens educacionais que contribuam para a formação acadêmica e humana de todos os sujeitos, evitando qualquer forma de exclusão; Práticas didático-pedagógicas que estimulem e oportunizem a participação, a produção e a democratização do conhecimento e abordagens multidimensionais do conhecimento (saberes corporais, conceituais técnicos e conceituais críticos ou dimensões de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais).

Nesse sentido, observa-se que os documentos norteadores educacionais tanto a nível nacional, quanto a nível institucional se conectam aos objetivos visados no trabalho com o Olimpismo dentro da escola. Desta maneira, há uma complementaridade entre esses objetivos.

Linha do tempo da proposta

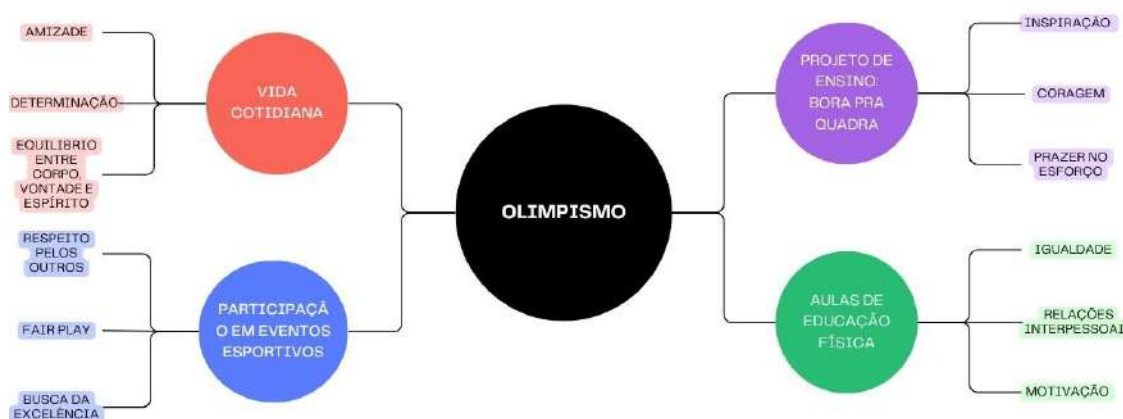
O Instituto, onde está sendo desenvolvida a proposta, tem seu campus situado em uma cidade da serra gaúcha e sua cultura é fortemente baseada em hábitos de imigrantes italianos que colonizaram esta região do Rio Grande do Sul, dispendo de diversas formas de economia, como indústrias, serviços, comércio e agricultura. A Região Nordeste do Rio Grande do Sul concentra indústrias de grande porte nos setores de metalurgia e de

material de transporte, com destaque para a produção de veículos comerciais, de implementos rodoviários e agrícolas.

O Campus oferece, na formação de nível técnico e para atender à demanda de estudantes concluintes do ensino fundamental, cursos na modalidade Integrado ao Ensino Médio: Técnico em Informática, Técnico em Administração e Técnico em Eletromecânica. O espaço físico do Campus compreende uma área administrativa, três blocos para as atividades de ensino, pesquisa e extensão, com salas de aulas e laboratórios específicos para cada curso oferecido, além de almoxarifado e uma quadra poliesportiva (IFRS, 2024a, IFRS, 2024b e IFRS, 2024c).

A proposta se baseou, como ilustrado na imagem abaixo, no Olimpismo partindo em quatro vertentes: aulas de educação física propriamente ditas (através de uma metodologia baseada em projetos); projeto de ensino no período da noite; participação de eventos esportivos (municipais, regionais e estaduais); e, na aplicabilidade dessas vivências e aprendizagens na vida cotidiana.

Imagem 1 – Organograma da proposta



Fonte: Os autores, 2025.

O início da proposta se deu em junho de 2024, a partir de um projeto em aula, através da ABP, voltado a discussões e reflexões sobre valores olímpicos e paralímpicos, juntamente com os temas educativos olímpicos, em grupos, nas diferentes turmas do ensino médio integrado, desenvolvendo conteúdos conceituais da disciplina. Neste primeiro momento ocorreu a aproximação aos valores olímpicos para melhor compreensão pelos alunos, bem como as ilustrações de atletas olímpicos e paralímpicos que fossem referência ao se citar esses valores. Os temas educativos olímpicos entraram nas apresentações a partir de reflexões cotidianas: “como usar esses temas educativos no cotidiano da instituição educacional e na vida extraescolar?”.

Ao final desses primeiros momentos, os Jogos Olímpicos e Paralímpicos de Paris 2024 foram acompanhados pelos discentes, que conseguiram fazer conexões dos conteúdos debatidos em aula com o megaevento em evidência. Em outubro do mesmo ano, foi realizada uma Interséries na instituição, na qual contou com o tema “Olimpíadas

de Paris 2024”, de modo a colocar em prática os conteúdos desenvolvidos em aula, principalmente de cunho atitudinal, dentro do ambiente escolar. Cabe salientar que a intersérie não se restringiu apenas aos jogos, já que foram realizadas atividades de gincana, conhecimentos gerais e ação social (com arrecadação de 225 kg de alimentos para doação).

De junho a dezembro de 2024, os alunos puderam participar de Jogos Escolares municipais e Jogos Institucionais Estaduais, onde colocaram em prática os conteúdos abordados em aula, nas modalidades de futsal, basquetebol, voleibol, handebol, atletismo, vôlei de praia e xadrez, tanto feminino, como masculino. Além disso, durante as aulas foram vivenciados esportes paralímpicos, como o atletismo paralímpico (praticado por pessoas com deficiências visual) e o goalball.

Através da experiência prática, da convivência entre os colegas e de situações que exigem cooperação, os estudantes desenvolveram o respeito pelos outros, especialmente em eventos esportivos que os expõem diferentes níveis de desempenho. Diante disso, temos o Fair Play, que envolve a honestidade no esporte, incluindo o respeito às regras e a valorização do adversário como um companheiro de jogo. Essa atitude promove a igualdade e oferece oportunidades para todos. Ademais, o Fair Play ensina que todos merecem chances iguais, independentemente de suas habilidades. A busca pela excelência, por sua vez, não se resume à vitória. Ela começa desde o esforço inicial, passando pela dedicação, persistência e vontade de aprender, onde os alunos desenvolvem tanto habilidades pessoais quanto coletivas, superando desafios e conquistando seus objetivos.

No ano de 2025, como ilustrado na Imagem 2, iniciou-se novamente o projeto em aula, em diferentes turmas, a partir da ABP, voltado a discussões e reflexões sobre valores olímpicos e paralímpicos. Apenas uma turma do ensino médio integrado da instituição não faz esse projeto de introdução aos valores e temas educativos olímpicos no respectivo ano, pois será desenvolvido em 2026. Apontando, assim, para a importância de todas as turmas terem educação física em sua matriz curricular, na forma de construção de uma consciência esportiva comunitária no âmbito escolar.

A participação nas aulas de Educação Física possui um papel significativo na formação de valores humanos fundamentais como a igualdade, relações interpessoais e motivação. O valor de igualdade se expressa através da garantia de todos participarem igualmente e em condições justas das atividades, convergindo com o valor de respeito às diferenças de gênero, contextos culturais e habilidades físicas. As relações interpessoais são consolidadas e fortalecidas a partir da participação dos estudantes através de jogos, esportes e dinâmicas que reforcem o trabalho em equipe e a empatia, reforçando a amizade, um dos valores centrais do Olimpismo, estimulando o respeito entre todos, a solidariedade e o espírito coletivo. Quanto à motivação, ela é potencializada nas aulas de Educação Física através de experiências desafiadoras e significativas que estimulem a autoconfiança e autoestima dos estudantes, dando a oportunidade de se sentirem pertencentes e terem prazer pelo movimento.

Em abril, iniciou-se o projeto de ensino Bora pra quadra. Nele, o professor de educação física da instituição conta com duas bolsistas para auxílio em atividades esportivas que acontecem no turno da noite na instituição, sendo: handebol, voleibol, futsal, xadrez e basquetebol. Cabe salientar, que as bolsistas são estudantes do curso de licenciatura em pedagogia da instituição, o que ressalta a importância dessas vivências para a formação inicial destas estudantes, ressignificando o papel da cultura corporal de movimento e das práticas corporais no meio educacional.

Imagem 2 – Cronograma da proposta



Fonte: Os autores, 2025.

O projeto de ensino visa, enquanto projeto educativo, promover a ampliação de experiências envolvendo elementos da cultura corporal de movimento aos discentes, com ênfase nos esportes coletivos e de marca (atletismo). Soma-se a isto, potencializar a integração social dos estudantes do campus, estimular a prática desses esportes e de exercícios em geral, contribuindo com a qualidade de vida dos envolvidos. Além do desenvolvimento de habilidades atitudinais, tais como cidadania, comprometimento social e respeito ao próximo, respeito às regras, conviver em sociedade, refletir e agir individualmente e/ou em grupo.

Espera-se, como resultado deste projeto de ensino: a participação ativa dos discentes em atividades desportivas, com foco em esportes coletivos e de marca; desenvolvimento e aprofundamento das práticas esportivas por meio das suas regras, técnicas e táticas; melhora na socialização entre estudantes participantes; contribuição no aperfeiçoamento dos sentidos de disciplina, organização, comprometimento, desenvolvimento pessoal emocional e cognitivo; formar equipes esportivas para participação em jogos estudantis.

Nesse sentido, coadunamos com Paulo Freire, que defende: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua

construção.” (Freire, 1996, p. 47). Pois, no projeto em questão, os estudantes não apenas recebem propostas de atividades, mas vivenciam experiências reais e têm a oportunidade de colaborar de forma significativa, o que fortalece o sentimento de pertencimento. Por meio dessa participação ativa, desenvolvem a inspiração, ao perceberem que são capazes de contribuir, se expressar e promover mudanças no contexto em que estão. O prazer no esforço também se destaca, pois os alunos entendem que todo o processo exige empenho, dedicação e persistência. Com o tempo, o esforço deixa de ser visto como uma obrigação e passa a ser algo voluntário e essencial para seu crescimento pessoal e como jovens atletas. A partir dessa vivência, tornam-se mais confiantes, responsáveis e participativos, sentindo-se pertencentes ao espaço e preparados para agir com autonomia e compromisso.

Em julho de 2025 serão realizadas as Interséries na instituição, que contará com o tema “Olimpíadas do México - 1968”, de modo a colocar em prática os conteúdos desenvolvidos em aula. Esses Jogos oferecem diversos temas transversais, como: Primeiros Jogos Olímpicos na América Latina; Primeiros Jogos Olímpicos a serem televisionados ao vivo; Primeiros Jogos Olímpicos a testar atletas para doping; Primeiros Jogos Olímpicos em que uma mulher acendeu a pira olímpica; início do design corporativo nos Jogos Olímpicos (emblema, fontes, cores, pictogramas, publicações, merchandising, entre outros); gestão de infraestrutura esportiva ainda em uso hoje (sustentabilidade); marcou o início dos protestos contra a discriminação racial nos Estados Unidos, expressando solidariedade ao Movimento dos Direitos Civis (Panteras Negras no pódio do atletismo). Soma-se a isso a cultura mexicana (pré e pós colombiana), culinária e tradições, trazendo relevância à cultura latino-americana.

Retomando a participação nos eventos esportivos, em 2025, teremos participações em eventos municipais, regionais e estaduais. No âmbito municipal, participaremos do Jogos Escolares Municipais (handebol, atletismo, futsal, basquetebol, voleibol). Neste mês de abril, a equipe masculina de handebol sagrou-se campeã da categoria juvenil, fato que a credencia para participação nos Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (âmbito regional), que ocorrerá em uma cidade da serra gaúcha. E num âmbito estadual, no mês de julho, a delegação da instituição, que conta com 35 membros (19 alunos e 16 alunas), participará dos X Jogos do IFRS, nas modalidades: handebol, futsal, voleibol, vôlei de praia, basquetebol, tênis de mesa, xadrez e atletismo. Cabe salientar nesse quesito, que a instituição educacional contou com 130 discentes inscritos para participação nessas modalidades, mostrando o engajamento nas atividades da área.

Através do esporte, das competições e dos treinos, os alunos não apenas aprendem os fundamentos técnicos das modalidades esportivas, mas também desenvolvem valores importantes, como o companheirismo, o respeito e a responsabilidade. Essas vivências contribuem significativamente para a formação de competências essenciais que irão acompanhá-los ao longo da vida, como a autonomia, o pensamento crítico, a empatia e a capacidade de cooperar com os outros.

A partir disso, quando os estudantes se deslocam para outro município com o objetivo de participar de eventos esportivos, passam a compreender a responsabilidade de representar a instituição de ensino à qual pertencem. Esse tipo de experiência vai além do desempenho esportivo, fortalecendo a autoestima, estimulando o senso de pertencimento e proporcionando vivências que marcam suas trajetórias, sejam elas acadêmica, profissional ou pessoal.

Neste viés, na vida cotidiana esses benefícios podem ser aperfeiçoados por meio de competências essenciais, que auxiliarão esses jovens na vida profissional e adulta, as quais incluem:

- ***Criatividade (reflexão inventiva): Desenvolver estratégias de reflexão que fornecem soluções únicas para problemas complexos.***
- ***Resolução de problemas: Analisar os Desafios e trabalhar (geralmente em colaboração) para encontrar soluções***
- ***Pensamento crítico: Utilizar estratégias de pensamento para compreender a natureza dos problemas complexos e encontrar soluções inventivas.***
- ***Colaboração: Desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo***
- ***Cultura de cidadania: Conviver com os outros e trazer uma contribuição para a sua comunidade.***
- ***Competências de comunicação: Reconhecer a importância da comunicação (em muitas formas) para desenvolver a personalidade e a cultura. (COI, 2017).***

Portanto, percebe-se que os estudantes desenvolvem valores como amizade através de atividades que envolvem o trabalho em equipe, união e cooperação. Essas experiências contribuíram para o fortalecimento das relações interpessoais, incentivando o respeito entre eles e uma convivência mais harmoniosa, assim como a escuta ativa. Além disso, ao enfrentarem os desafios propostos pelo desporto, os estudantes exercitam a sua determinação aprendendo a persistir perante as dificuldades, lidar com as frustrações e valorizar o esforço individual e coletivo. Essas vivências favoreceram o equilíbrio entre corpo, vontade e espírito, pois unem o movimento físico ao autocontrole, motivação e bem-estar emocional. O desenvolvimento desses aspectos tem impacto direto na vida cotidiana, pois prepara o indivíduo para agir com resiliência, empatia e equilíbrio em contextos diversos da vida escolar e familiar.

Por fim, quais são os próximos passos dessa proposta? Objetiva-se no segundo semestre de 2025 a projeção de uma pesquisa, que pretende analisar a inserção deste trabalho com o Olimpismo no campus, bem como, coletar dados de como está sendo para os discentes estes processos educativos, intra e extra. Cabe salientar, ainda, que nesta fase de implementação desse conceito, está sendo abordada essa temática nas turmas de licenciatura em pedagogia no noturno da instituição, as quais o professor de educação física leciona disciplinas envolvendo a corporeidade e a ludicidade. Sendo assim, os

conceitos de Olimpismo serão trabalhados desde os cursos técnicos integrados ao médio até o superior da graduação.

Considerações finais

O presente estudo visou apresentar e sistematizar uma proposta de implementação do Olimpismo em várias vertentes dentro da educação física escolar, com turmas de ensino médio integrado ao técnico. Buscou-se refletir acerca de uma proposta de prática educativa voltada ao Olimpismo e suas inter-relações com os valores humanos, por meio dos esportes e das aulas de educação física, somados aos valores olímpicos.

Nos tempos atuais, nossa sociedade carece, principalmente como se viu em dados populacionais, de metodologias que exponham aos alunos a importância do engajamento em práticas corporais diversas, sendo uma delas os esportes. Essa importância, vai desde aspectos biológicos - como a saúde -, até aspectos socioculturais - como a formação de cidadãos respeitosos e inclusivos. Viu-se no Olimpismo um meio ou uma ferramenta, por assim dizer, para se chegar a este objetivo.

Cabe também salientar, a importância do Olimpismo para a própria área em questão, pois reforça a inter-relação entre as demandas que a sociedade contemporânea impõe e os aspectos que se pode aprender através das vivências nos esportes. Deste modo, dando sentido à disciplina da educação física na grade curricular do ensino médio, pois para além de valências técnicas ou físicas, a disciplina contribui para a formação integral dos alunos e de futuros profissionais, principalmente no desenvolvimento de valores humanos.

Por fim, é de conhecimento dos autores deste estudo, que as propostas aqui expostas ainda estão em processo de formação e desenvolvimento. Todavia, faz-se importante a sua divulgação, visando discussões e considerações de outros profissionais (da área ou não), bem como, dos próprios discentes que participam destas atividades, pois acreditamos na construção coletiva como ferramenta de formação dos sujeitos.

Referências

BENDER, Willian. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

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

COI. Comitê Olímpico Internacional. **Carta Olímpica**. Lausanne: COI, 2011.

COI. Comitê Olímpico Internacional. **Implementar o Programa de Educação para os Valores Olímpicos**: Um Guia Prático para a Educação aos Valores Olímpicos. Produzido pelo Comitê Olímpico Internacional Fundação Olímpica para a Cultura e o Patrimônio Lausanne, Suíça. Publicado em 2017b.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo, Atlas, 2017.

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

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais ” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar” da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IFRS. Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Política de Educação Física, Esporte e Lazer. 2019.

IFRS. **Projeto pedagógico do curso técnico em administração integrado ao ensino médio**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Campus Farroupilha. 2024a.

IFRS. **Projeto pedagógico do curso técnico em eletromecânica integrado ao ensino médio**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Campus Farroupilha. 2024b.

IFRS. **Projeto pedagógico do curso técnico em informática integrado ao ensino médio**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Campus Farroupilha. 2024c.

PARTE IV

CONEXÕES DO SABER:

Uma jornada multidisciplinar

CEEINTER EDITORA

A MATEMÁTICA DAS ABELHAS:

Construção de favos de mel e comunicação
através da dança

Maria Eduarda da Silva Araújo^{*}

Mykaio Afonso Mesquita de Almeida^{**}

Luana Lima Guimarães Alencar^{***}

Diego da Silva Pinheiro^{****}

^{*} Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Ciências da Natureza, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho. E-mail: eduarda.araujo@aluno.uece.br ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6955-2339>

^{**} Graduado em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Ciências da Natureza, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho. E-mail: mykaio.almeida@aluno.uece.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0840-1648>

^{***} Mestre em Ecologia e Recursos Naturais e Doutora em Bioquímica pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: luana93@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3082-6132>

^{****} Doutor em Matemática pela Universidade Federal do Ceará. Pós- Doutor em Ensino de Matemática. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: diegodsp01@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8570-2399>

Resumo

As abelhas são importantes polinizadoras e exercem papel fundamental na manutenção do ecossistema e da biodiversidade. Este estudo tem como objetivo apresentar uma revisão narrativa da literatura sobre a matemática envolvida na construção dos favos de mel e na dança das abelhas. Foram utilizados artigos científicos, livros e textos acadêmicos para compilar informações relevantes. A metodologia consistiu em levantamento bibliográfico com enfoque qualitativo. Os principais resultados evidenciam que o padrão hexagonal dos favos otimiza o uso de material e energia, sendo uma escolha geométrica eficiente. Além disso, a dança das abelhas é um sistema simbólico de comunicação que transmite, com precisão, informações sobre direção e distância de fontes de alimento. A análise indica que o comportamento das abelhas envolve raciocínios espaciais e matemáticos, com possíveis aplicações em áreas como arquitetura, engenharia e educação. Conclui-se que a matemática está presente de forma expressiva na organização e comportamento das abelhas.

Palavras-Chave: Geometria; Apis melífera; Dança do requebrado.

Introdução

As abelhas pertencem ao grupo de insetos conhecidos como himenópteros, e existem cerca de 20 mil espécies catalogadas. Esses insetos são caracterizados por possuírem variadas cores e tamanhos, e por apresentarem uma memória bem desenvolvida, exibindo capacidade de aprendizado e orientação espacial (Bertoli; Carrijo, 2022; Vieira, 2020). Além disso, elas são consideradas de extrema importância para a manutenção do planeta Terra, pois são responsáveis tanto pela polinização dos ecossistemas naturais, quanto dos agrícolas. Nos ecossistemas mundiais elas são os principais agentes polinizadores prestando serviços para conservação da biodiversidade das áreas naturais e para a produção de alimentos (Barbosa et al., 2017; Vidal, 2022).

Esse grupo de insetos pode apresentar comportamento social ou solitário. As abelhas, que possuem comportamento social vivem em colônias organizadas, e cada indivíduo tem sua função. Elas são divididas em três tipos de castas: a rainha, o zangão e as operárias, cada um exerce uma função específica e apresenta morfologia distinta. A rainha tem como função a postura dos ovos e a harmonia do ninho, enquanto a única função do zangão é a fecundação das rainhas virgens, e as operárias realizam todas as tarefas da colmeia (Bertoli et al., 2019; Ramos; Carvalho, 2007). Ademais, as abelhas são notáveis arquitetas, capazes de construir favos de mel com uma geometria extremamente eficiente. A estrutura hexagonal, com o fundo não plano, é um exemplo clássico de como a Matemática está presente na natureza. Essa forma regular proporciona uma otimização espacial, permitindo que um grande volume de mel seja armazenado com um uso mínimo de cera e energia (Brandão, 2014).

Além da construção dos favos, as abelhas utilizam diversas formas de comunicação. No que se refere às abelhas do gênero Apis mellifera, essa comunicação

pode ser realizada por meio de sons, substâncias químicas (feromônios), tato, estímulos eletromagnéticos e danças, sendo esta última conhecida como "dança das abelhas". Nesse meio de comunicação, as abelhas codificam informações cruciais, como a distância e a direção em relação à fonte de alimento, fornecendo um sistema de comunicação eficiente para toda a colmeia (Bomfim; Oliveira; Freitas, 2017).

No entanto, por trás da aparente simplicidade desses comportamentos, existem princípios matemáticos intrincados que guiam as abelhas em suas ações. Compreender a matemática por trás desses comportamentos é essencial não apenas para desvendar os mistérios da natureza, mas também para sua aplicação prática em áreas como a otimização de construções humanas e a comunicação em redes complexas.

O objetivo do trabalho é apresentar uma revisão narrativa da literatura envolvendo a Matemática na construção dos favos de mel e na dança das abelhas. Espera-se que o leitor obtenha uma visão abrangente dos estudos realizados até o momento sobre a matemática envolvida na construção dos favos de mel e na dança das abelhas como forma de comunicação.

Metodologia

No presente trabalho, realizamos uma revisão narrativa da literatura sobre a matemática envolvida na construção dos favos de mel e na dança das abelhas. As revisões narrativas, segundo Rother (2007, p. 1), “constituem, basicamente, da análise da literatura publicada em livros, artigos de revistas impressas e/ou eletrônicas, na interpretação e análise crítica pessoal do autor”. Nesse tipo de revisão, não é obrigatório explicitar a forma como as informações foram obtidas, uma vez que é o próprio autor quem decide quais conteúdos são mais relevantes, havendo, assim, uma interferência de sua percepção subjetiva. Isso permite uma abordagem mais ampla e interpretativa do tema (Bernardo; Nobre; Jatene, 2004).

Nesse contexto, embora a metodologia de busca não siga um método sistemático, foram consultadas diversas fontes para garantir uma seleção abrangente e pertinente de estudos. A busca por literatura utilizou uma variedade de bases de dados, incluindo SciELO, Google Scholar, ResearchGate, bem como portais institucionais de universidades e eventos acadêmicos. Embora os descritores específicos utilizados não tenham sido registrados, a pesquisa incluiu termos amplos relacionados ao tema, como “matemática dos favos de mel”, “dança das abelhas”, “geometria dos favos”, “comunicação das abelhas” e termos semelhantes, em português e inglês. Ademais, os seguintes critérios de inclusão foram aplicados para a seleção de estudos: 1) estudos que tratassem diretamente da matemática envolvida na construção dos favos de mel e/ou na dança das abelhas; 2) artigos e materiais que discutissem aspectos educacionais e aplicativos da geometria das abelhas. Foram excluídos estudos cujo foco principal fosse biológico, sem relação direta com a matemática ou geometria, publicações duplicadas e documentos sem acesso completo.

Inicialmente, foi feita uma leitura exploratória dos textos selecionados para identificar os tópicos centrais que abordassem a construção dos favos e a dança das abelhas como forma de comunicação. Posteriormente, foram sintetizados os estudos mais

relevantes sobre o tema, apresentando-se os principais pontos encontrados na literatura e as reflexões sobre as implicações desses estudos. Por fim, integramos os resultados obtidos na revisão narrativa com a discussão dos autores, a fim de fornecer uma análise abrangente da matemática envolvida na construção dos favos de mel e na dança das abelhas, discutindo a relevância dos conceitos matemáticos e explorando suas possíveis aplicações práticas no comportamento desses insetos.

Construção dos favos de mel

A cera de abelha é muito utilizada na construção dos favos para o armazenamento de alimento (mel, pólen), postura e desenvolvimento das crias, sendo essencial na regulação da temperatura da colônia e na discriminação de odores (Nunes et al., 2012; Barros, Nunes; Costa, 2009).

A cera é uma substância sólida, com consistência escorregadia e graxa, secretada pelas glândulas cerígenas localizadas na parte inferior do abdômen das abelhas operárias. Essas abelhas são responsáveis pela produção da cera. Após ser secretada pelas glândulas cerígenas, a cera é levada à boca, onde passa por um processo de mastigação. Durante esse processo, proteínas são adicionadas para garantir a dureza dos favos de cera (Nunes et al., 2012; Barros, Nunes; Costa, 2009).

As abelhas exibem uma certa premeditação geométrica na construção dos seus favos de mel (Figura 1). Como veremos mais adiante, haviam apenas três opções de formas: triângulo, quadrado e hexágono, elas escolheram o último devido à sua estrutura, que possui maior número de ângulos. Essa escolha indica que elas suspeitavam que o hexágono poderia armazenar mais mel do que as outras formas. Ademais, a produção de cera para confecção dos alvéolos requer esforço por parte das abelhas, logo, a ideia de economizar trabalho ao escolher o formato hexagonal parece uma escolha natural (Rafael; Sallun, 2015).

Figura 1 – Favos das abelhas



Fonte: Os autores, 2025.

O porquê de os favos de mel terem o formato hexagonal poderia ser por um acaso probabilístico, ou fruto de um processo de seleção natural, onde só aqueles que adotaram as melhores formas de adaptação puderam evoluir. Afirmando essa ideia, Charles Darwin (1859, p. 227-228) acreditava que “a abelha tenha adquirido, pela seleção natural, suas capacidades arquitetônicas inimitáveis”. Matematicamente, a escolha dos hexágonos regulares pode ser interpretada como uma solução otimizada para a utilização do espaço e dos recursos disponíveis, demonstrando a interconexão entre a teoria da evolução de Darwin e os princípios geométricos subjacentes à estrutura dos favos de mel. Podemos trazer algumas considerações sobre a eficiência do uso dos hexágonos regulares (Silva; Xavier; Bento, 2012).

Essa solução poderia ser representada de forma que, considerando polígonos regulares do mesmo tipo, dispostos lado a lado, devemos analisar a medida dos ângulos internos desses polígonos. Como um polígono de n lados possui a soma dos ângulos internos igual a $S = (n - 2) \cdot 180^\circ$, temos que a medida de cada ângulo interno desse polígono é:

$$a = \frac{(n-2) \cdot 180^\circ}{n}$$

Para preencher o plano, os polígonos serão dispostos lado a lado, de modo que se acomodem perfeitamente. Assim, diversos polígonos devem se encaixar ao redor de um mesmo ponto, determinado pelo encontro dos vértices dos polígonos, de modo a cobrir toda a região ao redor desse ponto. Com isso, se tivermos k polígonos, teremos que a soma do ângulo interno desses k polígonos deverá ser 360° , ou seja, $k \cdot a = 360^\circ$, pois o encontro dos vértices cobre toda a região sem sobreposição. Dessa forma temos:

$$k \cdot a = k \cdot \frac{(n-2) \cdot 180^\circ}{n} = 360^\circ$$

Da igualdade acima, obtemos $k = \frac{2n}{n-2}$. Como a quantidade mínima necessária para o encaixe de 360° é 3, temos que $k \geq 3$. Assim, obtemos que

$$\frac{2n}{n-2} \geq 3 \Rightarrow 2n \geq 3n - 6 \Rightarrow n \leq 6$$

Pela análise acima, os polígonos adequados à situação estão entre os seguintes: triângulos, quadrados, pentágonos e hexágonos. Para o pentágono, temos que o ângulo interno possui média igual a 108° e, portanto, não é possível encontrar um número inteiro k de modo que $k \cdot 108^\circ = 360^\circ$. Concluimos que os polígonos regulares possíveis para se preencher um plano são os triângulos, os quadrados e os hexágonos.

As abelhas constroem os favos de mel como estruturas em forma de recipientes agrupados 171 feitos de cera, que se estendem lado a lado. Essas estruturas, chamadas de alvéolos, têm a forma 172 de um prisma hexagonal regular, isto é, suas faces laterais são iguais assim como seus ângulos, 173 de 120° entre as faces. Uma face é aberta e a outra extremidade forma um ápice triédrico (junção 174 de três losangos congruentes),

que juntos permitem um encaixe perfeito entre os favos de mel 175 (Molinero; Marques; Jafelice, 2007).

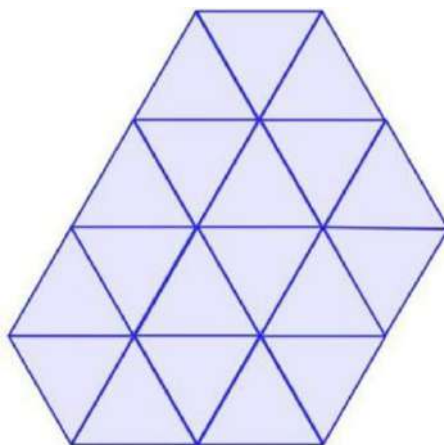
Este encaixe se dá pelo fato de os hexágonos serem uma das poucas figuras que podem ser justapostas, de modo que não exista qualquer espaço não ocupado entre eles (Dutra, 2021). Ao compará-los com outros formatos, como um mosaico de quadrados ou triângulos, o hexágono tem o menor perímetro em relação à área das figuras. Analogamente, a construção dos favos de mel no formato hexagonal se sobressai por preservar um volume considerável usando menos material para sua confecção e apresentar uma boa estabilidade (Alves et al.,2020).

Através de um minicurso realizado com o objetivo de investigar quais polígonos regulares poderiam se encaixar perfeitamente em um plano, levando em consideração os ângulos internos e sua relação com o encaixe dos prismas de base poligonal, Silva et al., (2016) conduziram um estudo sobre a construção dos favos de mel. Para esse fim, utilizaram palitos de fósforo para representar os favos de mel em uma malha poligonal que se encaixasse entre si, aproveitando o máximo de palitos.

Esses autores encontraram que o número mínimo de palitos que poderia ser utilizado na construção das três malhas, sem que sobrasse nenhum palito ou alguma forma inacabada, era de 34 palitos de fósforo. Com esse total, conseguiram formar 19 favos triangulares, 13 favos quadrangulares e 8 favos hexagonais (Silva et al., 2016). A relação de custo-benefício se dá pelo cálculo da área dessas malhas poligonais, como no cálculo a seguir:

Para a malha triangular (Figura 2):

Figura 2 – Malha de Triângulos



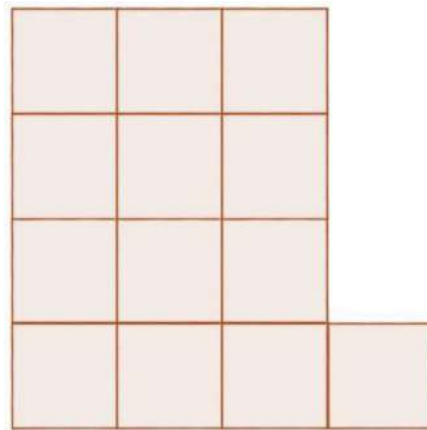
Fonte: Adaptado de Silva et al., (2016, p.4).

Considerando que a fórmula da área do triângulo regular (triângulo equilátero) é dada por $(l^2 \sqrt{3})/4$, tomaremos a sua área total AT^1 como:

$$\frac{19l^2 \sqrt{3}}{4} \approx 8,227l^2$$

Para a malha quadrangular (Figura 3):

Figura 3 – Malha de Quadrados

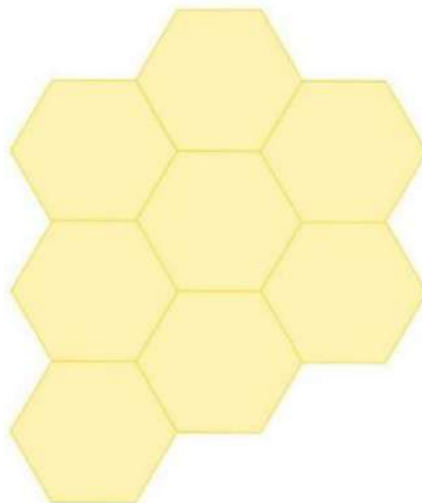


Fonte: Adaptado de Silva et al., (2016, p.4).

Considerando a fórmula da área do quadrado dada por l^2 , tomaremos a sua área total AT como: $AT(13l)^2$

Para a malha hexagonal (Figura 4):

Figura 4 – Malha de Hexágonos



Fonte: Adaptado de Silva et al., (2016, p.4)

Tendo em consideração que a fórmula da área do hexágono regular é $\frac{6l^2\sqrt{3}}{4}$ tomaremos sua área total AT^3 como:

$$\frac{8.6l^2\sqrt{3}}{4} \Rightarrow 2.6l^2\sqrt{3} \approx 20,7^2$$

Através destes cálculos, percebemos que a malha hexagonal possui a maior área dentre os outros dois tipos de malhas, sendo em valores percentuais quase 60% maior que a área da malha de quadrados e cerca de 152% maior que a malha de triângulos, evidenciando sua eficiência e economia, pois se utilizava da mesma quantidade de palitos e abrangia uma área muito maior que as outras formas. Logo, ao levar em conta a utilização da mesma quantidade de cera para construir as paredes de cada favo, em relação à sua capacidade de armazenamento, a melhor opção para o formato da base dos favos de mel seria o prisma hexagonal. Ainda que esse formato resulte em um menor número de favos em comparação aos outros, ele oferece um aproveitamento superior em termos de espaço e utilização da cera disponível (Silva et al., 2016).

Essa otimização estrutural resulta em maior economia de cera, menor esforço na construção e aproveitamento máximo do espaço disponível, fatores importantes para a eficiência na organização e conservação dos recursos dentro da colmeia, bem como para a sobrevivência e o sucesso das colônias de abelhas (Lopes, 2022). Tais características revelam uma solução eficiente, que pode ser compreendida por meio de princípios matemáticos.

Dança das abelhas para comunicação

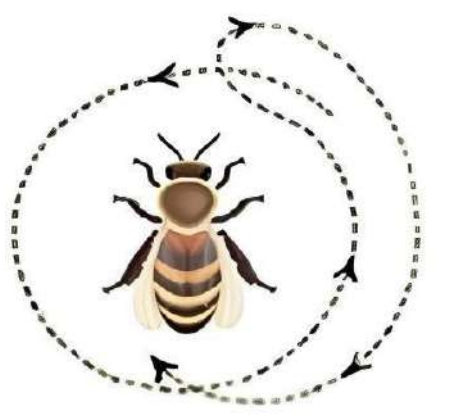
As abelhas costumam utilizar feromônios para se comunicar entre os membros da colônia. No gênero *Apis*, incluindo as abelhas produtoras de mel, *Apis mellifera*, há uma forma de comunicabilidade simbólica, ou seja, a dança das abelhas. Esse processo sofisticado de orientação é baseado principalmente na posição do sol. Nessa maneira de comunicação as operárias informam as outras posições de fonte de néctar, água, pólen ou até mesmo um bom local para construção de uma nova colmeia (Bonfim; Oliveira; Freitas, 2017; Soares et al., 2011).

O etólogo Karl Von Frisch (1886-1982), foi o pioneiro e dedicou-se a pesquisar o comportamento das abelhas e sua forma de comunicação. Ele observou que as abelhas possuem habilidades para trocar mensagens entre si. Ao descobrir uma fonte de alimento, uma abelha operária colhedora retorna à colmeia e realiza uma dança especial para informar suas companheiras sobre a localização do alimento (Beneviste, 1988).

Na dança realizada por elas, utilizam a posição do sol no céu e a posição da colmeia para indicar a localização da fonte de alimento no campo. Ademais indicam também a distância da fonte de alimento, bem como a abundância desse recurso encontrado. Nas espécies das *Apis mellifera*, a campeira se encontra uma fonte de alimento a menos de cem metros, realiza uma dança circular nos sentidos horários e anti-horário (Figura 5). Mas, se a fonte do recurso estiver situada a mais de cem metros, a

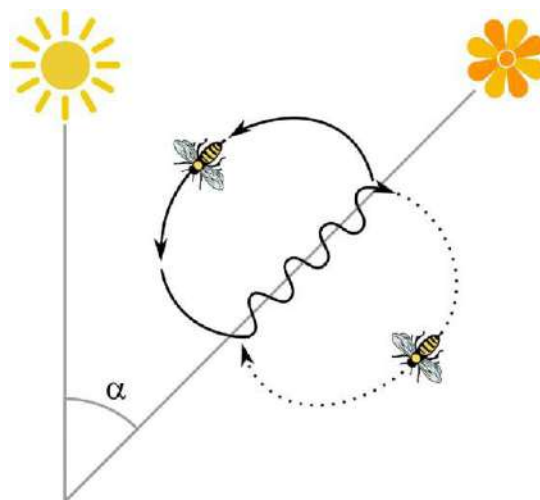
dança será em requebrado (Figura 6), de modo a informar tanto a distância quanto a orientação das flores (Soares et al., 2011).

Figura 5 – Dança Circular das Abelhas



Fonte: Adaptado de Baqri, (2022, p. 208).

Figura 6 – Dança do Requebrado das Abelhas



Fonte: Extraído de Chiovaro e Paxton, (2020, p. 196).

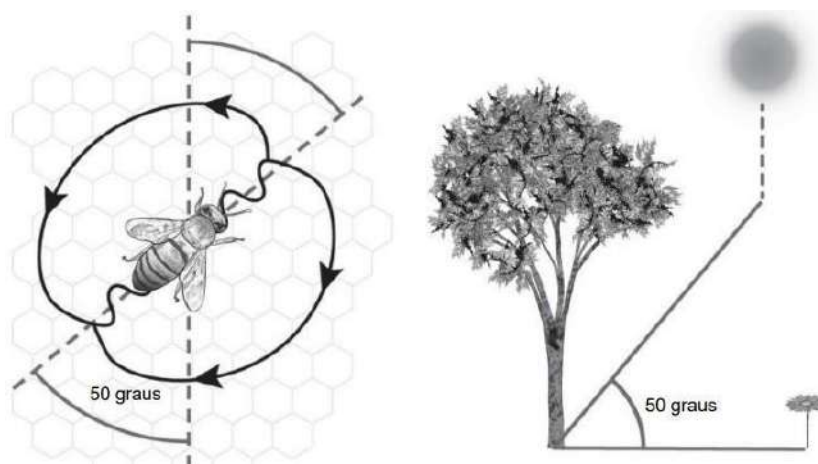
As abelhas podem identificar a localização e orientação precisa do sol, mesmo em dias nublados, pois possuem a habilidade de ver a luz ultravioleta polarizada do sol através de seus olhos (Bertone et al., 2021). Nesse sentido, elas fazem uso da angulação que o sol faz com elas para comunicar com precisão a direção, e a duração da sua dança que se refere a distância que o alimento se encontra da colmeia. “As outras abelhas, ao perceberem a dança, seguem a direção do requebrado que a primeira abelha realizou, mantendo sempre sua angulação com respeito ao sol” (Bertone et al., p. 156, 2021).

As descobertas foram confirmadas por aproximadamente quatro mil experimentos realizados por von Frisch e outros zoólogos. Através dessas danças, as abelhas consegue informar suas companheiras sobre suas descobertas e guiá-las até o local do

alimento. Essa pesquisa de von Frisch sobre o comportamento das abelhas e sua comunicação através da dança teve grande importância para os estudos de psicologia animal (Beneviste, 1988).

Na dança do requebrado, que se assemelha a um movimento em forma de oito, as abelhas a executam quando a fonte de alimento está a mais de cem metros da colmeia. Nessa dança, o trajeto realizado pelas abelhas descreve uma curva com formato de nefroide¹³ (Figura 7).

Figura 7 – Dança da Apis melífera Em Formato Nefroide



Fonte: Extraído de Barron; Plath, (2017, p. 4340).

Neste exemplo da figura 7, o alimento está localizado a uma direção de 50 graus em relação ao sol. Portanto, a abelha executa a dança na parte superior do nefroide, no sentido anti-horário, indicando a direção do alimento. Em seguida, ela repete o processo na parte inferior do nefroide, desta vez no sentido horário, realizando o requebrado e retornando ao estágio inicial da dança. (Barron; Plath, 2017).

Além disso, as abelhas também mostram a distância que o alimento se encontra de sua colmeia, Von Frisch descobriu que a duração do requebrado da abelha tinha relação com a distância do recurso. Bertone et al., (2021) ao analisar as informações de von Frisch, verifica que essa distância se refere ao número de “ondas” que as abelhas fazem durante o seu requebrado, cada onda equivale a uma parte da distância entre a colmeia e o seu alimento, que realizando a conversão de medida temos 0,3048 metros, isto é aproximadamente 0,3 metros (Bertone et al., 2021). Assim, para exemplificar podemos trazer uma função que mostre a distância aproximada da colmeia ao recurso, como no exemplo a seguir.

Esta função pode ser tomada sendo $f(x)$ a distância total aproximada e X o número de ondas que a abelha realiza em seu requebrado. Como a abelha só realiza essa dança

13 O Nefroide é uma curva matemática conhecida como epicycloide, na qual a relação entre os raios é de dois para um, ou seja, o raio da diretriz é o dobro do raio da geratriz. Essa curva recebe o nome de "Nefroide" devido à sua semelhança com a forma de um rim, originando-se do termo grego "nephros", que significa forma de rim (Paulinich, 2019). Nesse caso, tomamos como base a ideia de Barron; Plath (2017), ao comparar o formato da dança do requebrado a um nefroide.

quando o recurso está a cem metros e cada onda vale 0,3048 tomaremos esse valor como coeficiente angular.

A função que mostra a distância total aproximada poderia ser escrita assim:

$$f(x) = 0,3040x + 100$$

De acordo com o cálculo de exemplo, quando uma abelha executa 24 ondas em seu requebrado, isso implica que o alimento está localizado a uma distância aproximada de 108,3 metros de sua colmeia. Para distâncias maiores, podemos analisar a dança do requebrado não apenas considerando o número de ondas, mas também a sua duração.

De acordo com o trabalho de Gazzoni (2023), um segundo de dança do requebrado equivale a uma distância de um quilômetro até o alimento. A dança forma uma figura virtual em formato de "oito". A abelha "dançarina" percorre um semicírculo, marcando o início da fase do requebrado. A orientação do requebrado indica a inclinação angular em relação ao sol, enquanto a duração da dança indica a distância da colmeia à fonte de alimento, água ou outro recurso (Figura 8).

Figura 8 – Representação da duração da dança do requebrado



Fonte: extraído de Gazzoni, (2023).

Dança das abelhas para comunicação

O estudo das abelhas revela não apenas a complexidade biológica de sua organização social, mas também aspectos relacionados à matemática e à comunicação. Ao explorar a construção dos favos de mel e a comunicação através da dança, pudemos compreender a eficiência do formato hexagonal na otimização do espaço e o papel da dança das abelhas na transmissão de informações sobre a localização e distância do alimento.

A construção dos favos de mel, com suas células hexagonais perfeitamente alinhadas, constitui um exemplo notável de otimização geométrica, em que há o máximo aproveitamento do espaço e da cera, que resulta em eficiência estrutural e energética. Essa característica, frequentemente discutida no campo da biomatemática, evidencia como padrões naturais podem inspirar modelos matemáticos e aplicações em diferentes áreas do conhecimento.

Além disso, à comunicação entre abelhas, realizada principalmente por meio da chamada “dança das abelhas” (waggle dance), pode ter aplicações no desenvolvimento de sistemas de comunicação eficientes em redes complexas. Ao estudar como as abelhas se comunicam de maneira eficiente e transmitem informações precisas sobre a localização e distância do alimento, podemos aplicar esses princípios para melhorar sistemas de comunicação em diversas áreas, como redes de comunicação sem fio, inteligência artificial e logística. Esses sistemas podem se beneficiar da eficiência e precisão da comunicação das abelhas, resultando em um melhor desempenho, menor consumo de energia e otimização das operações. Além disso, a compreensão da comunicação das abelhas também pode inspirar o desenvolvimento de algoritmos e protocolos de comunicação eficientes.

Portanto, a observação das abelhas transcende o campo da zoologia, oferecendo uma oportunidade de compreender como a natureza utiliza princípios matemáticos e estratégias comunicativas complexas para sustentar a sobrevivência e a eficiência coletiva.

Referências

ALVES, C. M. B. M.; ENGRACIO, E. G. M.; ALVES, A. B. M.; MOREIRA, M. C. C.; SOUSA, A. C. N. Geometria das abelhas: O segredo dos hexágonos e a dança das abelhas. In: Centro Pedagógico da UFMG, 2020, Belo Horizonte, MG. **Anais da 7ª Feira Brasileira de Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas - 7ª FEBRAT**. Belo Horizonte, MG, 2020. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/7febrat/200255-GEOMETRIA-DAS-ABELHAS--O-SEGREDO-DOS-HEXAGONOS-E-A-DANCA-DAS-ABELHAS>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BAQRI, S. Insects in Research and Innovation. In: OMKAR (Ed.). **Insects as Service Providers**. Singapore: Springer, 2022. https://doi.org/10.1007/978-981-19-3406-3_8.

BARBOSA, D. B.; CRUPINSKI, E. F.; SILVEIRA, R. N.; LIMBERGER, D. C. H. As abelhas e seu serviço ecossistêmico de polinização. **Revista Eletrônica Científica da UERGS**, v. 3, n. 4, p. 694–703, 2017. <https://doi.org/10.21674/2448-0479.34.694-703>.

BARRON, A. B.; PLATH, J. A. The evolution of honeybee dance communication: a mechanistic perspective. **Journal of Experimental Biology**, v. 220, n. 23, p. 4339–4346, 2017. <https://doi.org/10.1242/jeb.142778>.

BARROS, A. I. R. N. A.; NUNES, F. H. F. M.; COSTA, M. M. F. **Manual de boas práticas na produção de cera de abelha: princípios gerais**. Portugal: Fnap, 2009. Disponível em: http://fnap.pt/web/wp-content/uploads/documento_cnt_projectos_139.pdf. Acesso em: 13 jun. 2023.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. 3. ed. Campinas: Pontes, 1988.
BERNARDO, W. M.; NOBRE, M. R. C.; JATENE, F. B. A prática clínica baseada em evidências: parte II-buscando as evidências em fontes de informação. **Revista Brasileira de Reumatologia**, v. 44, p. 403-409, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ramb/a/WgCzqZ5n8ZyjpNCd7nxF5VQ/?lang=pt>. Acesso em: 18 mai. 2023.

BERTOLI, J. F.; CARRIJO, T. F. A importância das abelhas e os sistemas agroecológicos. In: Universidade Federal do ABC. **X Semana da Biologia UFABC**, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/362659002_X_Semana_da_Biologia_UFABC#page=22. Acesso em: 22 abr. 2023.

BERTOLI, J. F.; GONÇALVES, C. C.; GONÇALVES, R. B.; CARRIJO, T. F. **Cartilha agroecológica das abelhas solitárias**. [S.l.]: Universidade Federal do ABC, 2019.

BERTONE, A. M. A.; TANAJURA, V. D. D. V.; BORGES, A. S.; MEDEIROS, W.; JAFELICE, R. S. D. M. Abelhas e GeoGebra: uma parceria na modelagem da dança do requebrado. **Revista do Instituto GeoGebra Internacional de São Paulo**, v. 10, n. 1, p. 151–167, 2021. <https://doi.org/10.23925/2237-9657.2021.v10i1p151-167>.

BOMFIM, I. G. A.; OLIVEIRA, M. O. de; FREITAS, B. M. **Introdução à apicultura**. Fundação Universidade Estadual do Ceará – FUNECE, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/MikailOliveira/publication/320907834_Introducao_a_apicultura/links/5a01b95eaca272e53ebba19e/Introducao-a-apicultura.pdf. Acesso em: 23 out. 2023.

BRANDÃO, M. A. L. **Evolução diferencial melhorada implementada em processamento paralelo**. 2014. 158f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/14760/1/EvolucaoDiferencialMelhorada.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2023.

CHIOVARO, M.; PAXTON, A. Ecological Psychology Meets Ecology: Apis mellifera as a Model for Perception-Action, Social Dynamics, and Human Factors. **Ecological Psychology**, v. 32, n. 4, p. 192–213, 2020. <https://doi.org/10.1080/10407413.2020.1836966>.

DARWIN, C. **The origin of species by means of natural selection or the preservation of favoured races in the struggle for life**. London: John Murray, 1859. Disponível em: <http://darwin-online.org.uk/content/frameset?itemID=F373&viewtype=text&pageseq=1>. Acesso em: 23 abr. 2023.

DUTRA, Y. K. S. **Favo de mel: uma proposta de interação do Green Building com habitação de interesse social**. Monografia (Iniciação Científica em Engenharia Civil) – Centro Universitário Sagrado Coração – UNISAGRADO, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unisagrado.edu.br/jspui/handle/handle/153>. Acesso em: 25 mai. 2023.

GAZZONI, D. L. **A dança das abelhas**. Portal do Agronegócio, 2023. Disponível em: <https://www.portaldoagronegocio.com.br/pecuaria/apicultura/noticias/a-danca-das-abelhas>. Acesso em: 26 out. 2023.

MOLINERO, E. H. S.; MARQUES, L. D.; JAFELICE, R. S. M. O estudo matemático do

comportamento das abelhas. **FAMAT em Revista**, v. 9, p. 447–458, 2007.

NUNES, L. A.; CORREIA-OLIVEIRA, M. E.; SILVEIRA, T. A. da; MARCHINI, L. C.; SILVA, J. W. P. da. Produção de cera. **ESALQ**, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Maria-Correia-Oliveira/publication/363821702_Producao_de_cera/links/632f690a6063772afd8b46dd/Producao-de-cera.pdf. Acesso em: 03 nov. 2023.

PAULINICH, J. V. T. **Uma contribuição para a redução de vibrações de um motor de combustão interna rotativo do tipo Twin-Rotor Piston**. Trabalho de Conclusão de Curso – Graduação em Engenharia Mecânica, Universidade Federal de Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/28700>. Acesso em: 12 abr. 2023.

RAFAEL, D. M.; SALLUN, E. M. **Oficina 3 – As abelhas conhecem geometria?** 2015. Disponível em: https://www.ime.usp.br/caem/anais_mostra_2015/arquivos_auxiliares/oficinas/Oficina03_Elvia_Debora.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

RAMOS, J. M.; CARVALHO, N. C. de. Estudo morfológico e biológico das fases de desenvolvimento de Apis mellifera. **Revista Científica Eletrônica de Engenharia Florestal**, n. 10, 2007. Disponível em: http://www.faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/h4KxXMNL19aDCab_2013-4-26-15-37-3.pdf. Acesso em: 08 jul. 2023.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, p. 5–6, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ape/v20n2/a01v20n2>

SILVA, R. A.; BARROS, A. P. A.; DELMIRO, E. A.; COSTA, J. R. S.; PAULA, R. K.; SILVA, T. B. A. A matemática na vida das abelhas: explorando o tema na educação básica. In: SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática. **Encontro Nacional de Educação Matemática**, [S.l.], 2016. Disponível em: https://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/4788_3785_ID.pdf. Acesso em: 03 nov. 2023.

SILVA, R. A.; XAVIER, C. S. F.; BENTO, A. N. S. Explorando o formato hexagonal dos favos de mel das abelhas na sala de aula de matemática. In: **Anais VII EPBEM. Campina Grande: Realize Editora**, 2012. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/1332>. Acesso em: 05 mai. 2023.

SOARES, A. E. E.; FREITAS, G. S. de; AKATSU, I. P.; SANTANA, W. C. **Introdução ao mundo das abelhas**. 2011. Disponível em: <https://www.meliponas.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Apostila-Introducao-ao-Mundo-das-Abelhas.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

LOPES, B. D. **Explorando a matemática das abelhas: uma proposta de vídeo aulas interativas para o ensino médio**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Matemática) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/39989>. Acesso em: 18 maio 2025.

VIDAL, M. F. Mel Natural. **Caderno Setorial Etene**, v. 7, n. 219, 2022. Disponível em: https://www.bnb.gov.br/s482-dspace/bitstream/123456789/1198/3/2022_CDS_219.pdf. Acesso em: 16 out. 2023.

VIEIRA, J. **Biologia molecular da morfogênese diferencial inicial do cérebro em castas de abelhas *Apis mellifera***. 2020. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de Alfenas, MG. Disponível em: <https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/1584>. Acesso em: 25 fev. 2023.

PARTE V

EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI:

Formação docente e práticas
pedagógicas inovadoras

CEEINTER EDITORA

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA APLICADA A EXPERIMENTAÇÃO EM ELETRICIDADE:

Uma proposta didática

Francisco das Chagas Tixa Junior*

Maria Uilhiana Gomes de Andrade**

* Mestrando em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECNM - UFRN). E-mail: francisco.tixa092@ufrn.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2425-0808>

** Doutoranda em Ciências Címicas (PPGCC - UFRN). E-mail: uilhiana.andrade.016@ufrn.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7758-162X>

Resumo

Este trabalho apresenta uma proposta de sequência didática para o ensino de eletricidade no Ensino Médio, fundamentada na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel. A iniciativa busca reduzir as dificuldades dos estudantes na compreensão de conceitos abstratos e enfrentar os desafios impostos pela carência de infraestrutura escolar. A proposta envolve a realização de experimentos simples e acessíveis, que relacionam o conteúdo teórico ao cotidiano dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais concreta. A sequência será desenvolvida em três etapas: identificação dos conhecimentos prévios, realização de atividades experimentais e avaliação formativa com feedback discente. Os experimentos abordam temas como eletrização, eletroscópio, corrente elétrica, condutividade e o Efeito Joule. Espera-se, com isso, ampliar o engajamento dos estudantes, fortalecer sua compreensão conceitual e estimular a autonomia intelectual. Além disso, o material desenvolvido pretende servir de subsídio para professores, sendo facilmente replicável e ajustável às diversas realidades do ensino público brasileiro.

Palavras-Chave: Ensino de Física, eletromagnetismo, educação científica, metodologias ativas, formação docente.

Introdução

A Física é uma disciplina crucial na formação integral dos estudantes, pois se dedica ao estudo dos fenômenos naturais e das leis que governam o universo, abrangendo desde o nível subatômico até as escalas cósmicas. Por conseguinte, é uma ciência que oferece uma contribuição significativa para a compreensão do funcionamento das leis que regem o universo.

No entanto, apesar dos esforços para melhorar o ensino de Física, muitos alunos ainda enfrentam dificuldades em entender os conceitos físicos e em aplicar o método científico de forma eficaz. Por que existem tantas dificuldades? Os desafios que muitos educadores enfrentam em sala de aula tem contextos múltiplos, envolve questões estruturais, como a falta de recursos adequados, diminuição de carga horária, a sobrecarga de conteúdo curricular ou mesmo problemas em sua formação que trazem lacunas em sua capacitação (Moreira, 2017).

Á vista disso, a implementação da experimentação com maior frequência no decorrer das aulas de Física, pode ser uma metodologia a ser utilizado pelos os docentes que contribuirá para que os estudantes enxerguem a disciplina de forma menos abstrata e distante de suas realidades, formulando suas próprias hipóteses, coletando e analisando dados, tirando suas próprias conclusões e debatendo resultados, de tal forma que este processo contínuo auxilie aos estudantes a adquirirem habilidades e atitudes de cidadãos cientificamente alfabetizados (Luiz, 2018).

Conscientes de que a utilização de experimentos é um recurso valioso para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem dos conceitos da disciplina de Física, e considerando que muitas escolas enfrentam carências de infraestrutura, incluindo

equipamentos e laboratórios adequados, este trabalho tem como objetivo desenvolver uma sequência didática que visa dar suporte aos professores interessados em implementar atividades experimentais sobre conteúdos de eletricidade em suas aulas, esta sequência didática contempla a aplicação de atividades relacionadas às noções de eletricidade levando em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes e buscando correlacionar com situações do cotidiano. Este tema foi escolhido, a princípio, por envolver diferentes tópicos do eletromagnetismo, e devido a dificuldade dos estudantes de compreender os conteúdos que abrangem este tema, isto porque muitos conceitos são abstratos, resultando em uma maior necessidade de um contexto prático para que os estudantes tenham uma melhor visualização dos fenômenos envolvidos.

Objetivo geral

Desenvolver e aplicar uma sequência didática sobre eletricidade, empregando a metodologia da teoria de aprendizagem significativa de David Ausubel, com o propósito de promover uma compreensão sólida e prática dos conceitos para os estudantes.

Objetivos específicos

- Propor atividades experimentais e práticas relacionadas à eletricidade que permitam aos estudantes observar e interagir com conceitos-chave de forma ativa.
- Ancorar novos conceitos físicos ao conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto abordado (eletricidade).
- Utilizar um método de avaliação formativa que permita monitorar e ajustar o entendimento dos alunos ao longo do processo de aprendizagem.

Aprendizagem significativa de David Ausubel

Em linhas gerais, a educação em ciências tem sido fundamental para a formação de cidadãos críticos, éticos e capazes de compreender o mundo ao seu redor. Nesse contexto, na busca por métodos de ensino que permitam conectar os tópicos escolares com os conhecimentos prévios dos alunos, a teoria da aprendizagem significativa, desenvolvida por David Paul Ausubel em 1963, é uma abordagem amplamente adotada no campo da educação. (Darroz, 2018). Ausubel propôs que o aprendizado significativo ocorre quando as informações novas estão relacionadas de maneira substantiva ao que o aluno já conhece, e contrastou essa ideia com o aprendizado mecânico ou memorístico, no qual o aluno simplesmente memoriza informações sem entendê-las profundamente ou sem conectar os novos conhecimentos aos conhecimentos já existentes (Luiz, 2018).

Em resumo, a teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel é composta por três componentes: aprendizagem significativa, conhecimento prévio e inferência (Júnior, 2023). Onde, estes três componentes podem ser descritos da seguinte forma; Aprendizagem significativa ocorre quando novas informações são conectadas ao conhecimento existente dos alunos, permitindo uma compreensão mais profunda do que a memorização mecânica, enquanto os conhecimentos prévios referem-se ao conjunto

de conceitos que os estudantes já possuem, servindo como base para novas conexões, e a inferência é o processo de tirar conclusões com base nas novas informações e no conhecimento existente (Júnior, 2023). Portanto, esta abordagem de ensino é mais centrada no aluno, conectando novos conhecimentos ao que ele já sabe, em vez de apenas memorizar informações.

O uso de experimentos no ensino de física como ferramenta para a aprendizagem significativa

Apesar dos esforços para melhorar a qualidade do ensino de Física na educação básica brasileira, muitos estudantes manifestam uma série de dificuldades devido a uma série de fatores, entre os quais, pode-se citar a complexidade dos conceitos envolvidos que muitas vezes são abstratos e difíceis de visualizar, e por isso, a presença de um contexto prático se torna tão importante, onde se faz necessário o uso de métodos além do tradicional, abrindo espaço para metodologias com experimentação e atividades práticas (Luiz, 2018). Nesse cenário, o professor pode procurar maneiras de oferecer aos alunos experiências práticas sem depender de laboratórios tradicionais, isso pode ser feito utilizando materiais acessíveis e de baixo custo, desde que as atividades sejam bem estruturadas e planejadas para manter os estudantes engajados e estimulados, desta forma, a ideia é proporcionar oportunidades de aprendizado experimental que estejam alinhadas com a realidade da escola, promovendo um ambiente educativo ativo e envolvente (Fajardo, 2021). Sendo assim, a implementação de experimentos em sala de aula pode ser uma estratégia valiosa para fomentar uma abordagem de aprendizagem significativa. Isso ocorre através da concepção de atividades que estabelecem vínculos entre teoria e prática, ancorando-se em situações do cotidiano dos alunos. Essa abordagem considera a necessidade de identificar os conhecimentos prévios dos estudantes, oferecer um contexto relevante e estruturar os conceitos de forma hierárquica.

Quanto aos conteúdos específicos de eletricidade, que é objeto de estudo deste trabalho, vale ressaltar que a eletricidade é parte do currículo de física nas escolas brasileiras, abordando temas como circuitos elétricos, corrente elétrica, resistores, capacitores, entre outros. Muitos estudantes enfrentam dificuldades em entender conceitos dessa área devido ao nível de abstração envolvido, a aversão adquirida às ciências exatas quando envolvem a quantificação (Finger e Bedin, 2019), a falta de experimentação e conexão com aplicações do mundo real aliados a indisponibilidade de recursos didáticos, como laboratórios bem equipados e materiais educacionais interativos, contribuem para dificultar o cenário. Além disso, a capacitação dos professores em relação ao ensino de eletricidade pode influenciar diretamente a qualidade da educação oferecida aos alunos.

Metodologia

Na introdução deste trabalho foi mencionado que o objetivo é desenvolver uma sequência didática envolvendo atividades experimentais sobre conceitos de eletricidade. Sendo assim, os professores podem perceber que a aplicação deste trabalho em suas

turmas não exige a necessidade de laboratório e estrutura especializados para a realização dos experimentos. A presente proposta de sequência didática destina-se à alunos da do Ensino Médio. Busca-se explorar a teoria de aprendizagem significativa proposta por David Ausubel que enfatiza a importância de conectar novas informações ao conhecimento prévio dos alunos, buscando criar uma rede de significados, e tem previsão de aplicação em 3 etapas , são elas: I) Apresentação do projeto e identificação de conhecimentos prévios; II) Aula teórica e atividades de experimentação; III) Avaliação formativa para verificar a compreensão dos alunos e Feedback. Para aplicar estas etapas, estima cerca de 7 encontros de 90 minutos ao longo de três meses.

Sobre a etapa 1

Esta etapa consiste nas primeiras interações entre o professor e a turma, de forma a ser dialogado com a turma as principais dúvidas referentes as aulas que serão ministradas, e como ocorrerão os encontros. Este também é o momento de o professor coletar dados referente os conhecimentos prévios dos estudantes sobre os temas que serão abordados no decorrer das aulas, para coletar dados, sugere-se a aplicação de um questionário com as seguintes perguntas norteadoras:

- ✓ *Você já percebeu alguma situação em que objetos de plástico ou borracha foram atraídos ou repelidos por outros objetos? Se sim, poderia descrever essa situação?*
- ✓ *Você já usou um eletroscópio ou viu alguém utilizando? Como você descreveria essa experiência ou observação?*
- ✓ *Você já viu uma pilha ou uma bateria sendo usada em algum dispositivo eletrônico? O que você acha que acontece dentro da pilha para gerar energia?*
- ✓ *Em sua casa ou ambiente de trabalho, você já viu alguém utilizando materiais específicos para evitar choques elétricos? Quais materiais você acha que são usados para isso?*
- ✓ *Já observou algum objeto aquecendo quando conectado a uma tomada por muito tempo? Como você explicaria esse fenômeno?*
- ✓ *Você já viu alguém utilizando bexigas para brincadeiras ou decorações? Você acha que as bexigas podem ter alguma relação com a eletricidade?*
- ✓ *Em casa, você já notou se alguns objetos são melhores condutores de eletricidade do que outros? Quais são esses objetos?*
- ✓ *Você sabe como funciona um interruptor de luz? Como você imagina que a eletricidade é controlada para acender ou apagar uma lâmpada?*
- ✓ *Já viu alguma fiação elétrica em sua casa ou em algum lugar que tenha visitado? O que você acha que acontece dentro desses fios quando a energia elétrica passa por eles?*

- ✓ *Você já usou algum aparelho eletrônico que esquentou muito enquanto estava em uso? Como você acredita que a energia elétrica seja transformada em calor dentro desses aparelhos?*

As respostas dos estudantes serão importantes para o professor poder analisá-las e poder estimar o grau de conhecimentos dos alunos referente os conteúdos que serão discutidos, e adaptar as aulas de acordo com as necessidades dos estudantes.

Sobre a etapa 2

Nesta etapa será desenvolvido a aula experimental onde os alunos terão a oportunidade de aprender através da experimentação direta, enquanto o professor conduz discussões e explora os conceitos teóricos relacionados aos experimentos realizados ao mesmo tempo em que busca associar os fenômenos com situações do dia a dia. As atividades serão realizadas em grupos, e os alunos ficarão responsáveis em anotar as observações de cada experimento a partir de um roteiro de estudo dirigido que o professor disponibilizará, no final de todo projeto os estudantes apresentarão seus relatórios, falando sobre seus acertos e dificuldades, além de poderem comparar os experimentos.

Sobre a etapa 3

Os estudantes serão avaliados a partir do grau de interação e comprometimento nas atividades propostas, assim como também será levado em consideração suas habilidades de síntese e argumentação na apresentação oral dos seus relatórios de aula. Além disso, a avaliação da qualidade das aulas será realizada através da coleta de Feedback dos alunos sobre sua experiência educacional a partir de um questionário contendo as seguintes perguntas:

- ✓ *Você sentiu que os objetivos da aula foram claros e compreensíveis?*
- ✓ *As atividades propostas contribuíram para o seu entendimento dos conceitos abordados?*
- ✓ *Os recursos utilizados (experimentos, vídeos, atividades práticas) foram relevantes e auxiliaram na sua aprendizagem?*
- ✓ *Você teve oportunidades suficientes para interagir e discutir os conteúdos com seus colegas de turma?*
- ✓ *Como você avaliaria a eficácia geral da sequência didática em ajudá-lo a aprender os conceitos de forma significativa?*

Os estudantes serão avaliados a partir do grau de interação e comprometimento nas atividades propostas, assim como também será levado em consideração suas habilidades de síntese e argumentação na apresentação oral dos seus relatórios de aula.

Além disso, a avaliação da qualidade das aulas será realizada através da coleta de Feedback dos alunos sobre sua experiência educacional a partir de um questionário contendo as seguintes perguntas:

Experimentos de eletricidade a serem aplicados

Experimento 1: Bexigas carregadas

O experimento das "Bexigas Carregadas" demonstra a existência de cargas elétricas e suas propriedades de atração e repulsão. Dessa forma, as duas bexigas são atritadas nos cabelos para transferir cargas elétricas. Isso demonstra a eletrização por atrito. Uma bexiga eletrizada atrai uma bexiga neutra devido ao rearranjo das cargas, enquanto duas bexigas eletrizadas com cargas do mesmo tipo se repelem, mostrando a atração e repulsão elétrica.

Objetivos do experimento:

- Demonstrar a existência de cargas elétricas nas bexigas.
- Explorar as propriedades das cargas elétricas, como atração e repulsão.
- Compreender o fenômeno da eletrização por atrito e suas implicações.
- Estimular o pensamento crítico e investigativo dos alunos em relação aos fenômenos elétricos.

Recursos Didáticos: Bexigas encontradas em lojas para festas, bazares, supermercados etc.

Experimento 2: Eletrocópio

O experimento do "Eletrocópio" demonstra a existência e as propriedades das cargas elétricas. Inicialmente, uma régua é atritada nos cabelos para se eletrizar, e então ela é tocada na bola de papel alumínio do eletrocópio, transferindo cargas para ela. Essas cargas se distribuem pelo fio e pelas lâminas de papel alumínio, resultando em uma divisão equitativa entre as lâminas. Devido à repulsão entre as cargas de mesmo sinal, as lâminas se afastam uma da outra, demonstrando visualmente a repulsão elétrica. O experimento aborda conceitos como eletrização por atrito, transferência de cargas e repulsão entre cargas elétricas de mesmo sinal.

Objetivos do experimento:

- Demonstrar a existência de cargas elétricas.
- Ilustrar a propriedade da repulsão entre cargas de mesmo sinal.
- Explorar o conceito de eletrização por atrito e transferência de cargas.

- Proporcionar uma experiência visualmente tangível da interação entre cargas elétricas.

Recursos Didáticos: Frasco de vidro, fio metálico condutor, papel alumínio, fita isolante, régua de plástico, rolha.

Experimento 3: Corrente elétricas

No experimento da “Corrente Elétrica”, um relógio digital é alimentado usando vinagre como fonte de energia. Uma solução iônica é criada com vinagre, onde dois eletrodos (um de zinco e outro de cobre) são imersos. Quando o circuito elétrico é fechado, a reação química entre o zinco e o vinagre libera elétrons, que fluem através do fio para o eletrodo de cobre. Isso cria uma corrente elétrica que alimenta o relógio. A redução dos íons de hidrogênio na superfície do eletrodo de cobre resulta na formação de gás hidrogênio. O experimento ilustra a produção de corrente elétrica por meio de reações químicas espontâneas e explora os conceitos de condução iônica, eletrólise e circuitos elétricos.

Objetivos do experimento:

- Ilustrar a produção de corrente elétrica por meio de reações químicas espontâneas.
- Demonstrar a condução de íons livres através de um meio iônico, como ocorre em pilhas e baterias.
- Explorar a formação de corrente por condução iônica, utilizando vinagre como meio iônico.
- Entender o funcionamento básico de uma pilha do tipo Daniel.
- Observar os processos de oxidação e redução que ocorrem nos eletrodos durante a passagem da corrente elétrica.

Recursos Didáticos: recipiente para a pilha, plaqueta de cobre, plaqueta de zinco, vinagre comum, fio de cobre para conexão, relógio Digital.

Experimento 4: Condutor ou Isolante?

No experimento "Condutor ou isolante?", um circuito simples com uma pilha e uma lâmpada é montado. Ao interromper e fechar o circuito com diferentes materiais, como metais, plásticos ou objetos caseiros, é possível determinar se eles conduzem eletricidade ou não. Quando o material é condutor, a lâmpada acende, indicando a passagem de corrente elétrica. Por outro lado, se o material for um isolante, a lâmpada permanece apagada, evidenciando a ausência de condução elétrica.

Objetivos do experimento:

- Demonstrar a distinção entre materiais condutores e isolantes.
- Identificar materiais comuns e determinar se eles são capazes de conduzir corrente elétrica.
- Compreender o conceito de circuito elétrico simples e sua relação com a condução de eletricidade através de diferentes materiais.

Recursos Didáticos: Um pedaço de fio condutor, pilha, uma lâmpada de lanterna, diferentes tipos de materiais para serem testados, porta pilhas e fios de conexão (jacaré).

Experimento 5: Efeito quente

No experimento do "Efeito Quente", demonstra-se o fenômeno conhecido como Efeito Joule, onde a energia elétrica é convertida em energia térmica. Utilizando materiais simples, como papel alumínio e pilhas, constrói-se um circuito elétrico básico. Ao ligar as extremidades da fita de papel alumínio nos polos da pilha, uma corrente elétrica é estabelecida, aquecendo a fita após alguns minutos. Esse aquecimento pode ser sentido pelo tato em regiões sensíveis, como as costas da mão. Outra demonstração do Efeito Joule é realizada ligando-se fios a uma pilha e encostando as extremidades livres em um pedaço de palha de aço, pois o filamento da palha de aço aquece e, devido à sua finura, incendeia-se, queimando gradualmente todo o material.

Objetivos do experimento:

- Mostrar uma propriedade física de determinados materiais, conhecida como Efeito Joule, que envolve a transformação de energia elétrica em energia térmica.
- Demonstrar como a corrente elétrica pode aquecer materiais, utilizando papel alumínio e palha de aço como exemplos.
- Realizar uma experiência simples para evidenciar o aquecimento provocado pela passagem de corrente elétrica, utilizando o sentido do tato como método de detecção do calor gerado.

Recursos Didáticos: Palha de aço, pilha, papel alumínio, fio para conexões, porta pilhas e fios de conexão (jacaré).

Resultados esperados

O desenvolvimento da sequência didática embasada na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, com foco para o ensino de conceitos de eletricidade, tem como principais resultados esperados a promoção de uma compreensão mais profunda e significativa desses conceitos por parte dos estudantes. Espera-se que, por meio da

experimentação e do envolvimento com os fenômenos elétricos, os alunos possam relacionar o conteúdo teórico com situações do dia a dia, facilitando o entendimento de temas abstratos, como eletrização, corrente elétrica, condutividade e o Efeito Joule. Além disso, a abordagem experimental proposta objetiva estimular o engajamento dos estudantes, promovendo a curiosidade científica e incentivando a interação direta com os experimentos, o que pode contribuir para um aprendizado mais participativo e colaborativo. A manipulação de materiais, formulação de hipóteses, coleta de dados e análise de resultados, têm o potencial de fortalecer as habilidades críticas e a autonomia intelectual, aspectos importantes para a formação de um pensamento científico sólido.

Outro resultado esperado é que outros professores possam contar com um material didático estruturado e replicável, mesmo em ambientes escolares com infraestrutura limitada. Assim, o material didático elaborado se propõe a ser um recurso acessível e eficaz para apoiar o ensino de eletricidade em escolas públicas e privadas do País.

Considerações finais

Embora os resultados esperados sejam promissores, reconhece-se que a aplicação da sequência didática pode apresentar desafios, principalmente em relação à necessidade de acompanhamento mais cuidadoso por parte dos professores para garantir a compreensão dos conceitos discutidos. Dessa forma, sugere-se que as próximas pesquisas a respeito do tema explorem a implementação desta sequência didática em sala de aula, bem como, investiguem adaptações para outros conteúdos da Física. O uso de tecnologias digitais aos experimentos também representa um caminho relevante para potencializar a interação dos alunos com os fenômenos estudados. Assim, conclui-se que a experimentação prática, alinhada aos princípios da aprendizagem significativa, tem o potencial de se consolidar como uma estratégia didática valiosa para o ensino de eletricidade, contribuindo para a formação de estudantes críticos e preparados para compreender os fenômenos físicos de maneira contextualizada e prática.

Referências

DARROZ, Luiz Marcelo. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, p. 576-580, 2018.

FAJARDO, Gledson Gonçalves. Sequência didática para estudar o comportamento da luz através de experimentos. 2021.

FINGER, I.; BEDIN, E. A contextualização e seus impactos nos processos de ensino e aprendizagem da ciência química. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 2, n. 1, p. 8-24, 2019.

JÚNIOR, João Fernando Costa et al. Um olhar pedagógico sobre a Aprendizagem Significativa de David Ausubel. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 5, p. 51-68, 2023.

LUIZ, Rodrigo de Lima. **EXPERIMENTOS DE ELETROSTÁTICA COMO METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**. 2018. 87 p. Dissertação (Mestrado) - Curso de

Mestrado Profissional de Ensino de Física (MNPEF), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2018.

MOREIRA, Marco Antônio. GRANDES DESAFIOS PARA O ENSINO DA FÍSICA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA. **Revista do Professor de Física**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1–13, 2017. DOI: 10.26512/rpf.v1i1.7074. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rpf/article/view/7074>. Acesso em: 27 abr. 2024.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COMO PERSPECTIVA DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO SÉCULO XXI

Kellison Lima Cavalcante*

* Aluno do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pampa. E-mail: kellison.cavalcante@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5750-9076>.

Resumo

Este capítulo discute a necessidade e a relevância da educação antirracista como prática pedagógica inovadora e estruturante no século XXI. A partir de uma revisão bibliográfica e teórica, o texto analisa os desafios e as possibilidades de implementação da educação antirracista no espaço escolar, com ênfase na formação docente, nas políticas públicas e no uso crítico de tecnologias digitais. A proposta está alinhada à necessidade de transformação das práticas pedagógicas frente às desigualdades raciais ainda presentes nas instituições educacionais brasileiras. O objetivo é refletir sobre como uma abordagem antirracista pode ser integrada aos currículos e às metodologias de ensino de forma inovadora e emancipadora. Os resultados indicam que, quando articuladas à formação continuada e às tecnologias educacionais, as práticas antirracistas potencializam o letramento crítico, promovem o pertencimento dos estudantes negros e indígenas, e contribuem para a construção de uma escola mais inclusiva, democrática e comprometida com a justiça social. Conclui-se que a educação antirracista deve ser entendida como parte fundamental das inovações educacionais do presente e do futuro, não sendo uma alternativa, mas uma necessidade para a construção de uma educação equitativa e plural.

Palavras-Chave: Educação antirracista; Práticas pedagógicas inovadoras; Equidade racial; Formação docente; Tecnologias digitais.

Introdução

No século XXI, os desafios enfrentados pela educação exigem respostas que articulem justiça social, inovação pedagógica e inclusão. As rápidas transformações tecnológicas, os novos perfis de estudantes e, sobretudo, a urgência de combater desigualdades históricas impõem à escola a tarefa de repensar suas práticas, seus currículos e sua função social. Nesse contexto, a educação antirracista deve ser compreendida como um pressuposto ético, político e pedagógico fundamental para a construção de uma escola verdadeiramente democrática.

A presença persistente do racismo estrutural na sociedade brasileira se manifesta de forma cotidiana nas instituições escolares, seja por meio da exclusão simbólica de saberes e culturas negras e indígenas, seja pelas práticas discriminatórias que comprometem a trajetória de milhares de estudantes. Como destaca hooks¹⁴ (2017), a sala de aula deve ser um espaço de liberdade, escuta e transformação. Essa perspectiva implica reconhecer o papel da escola na reprodução ou superação das desigualdades raciais.

Diante disso, as práticas pedagógicas inovadoras ganham centralidade ao se articularem à educação antirracista. Inovar, neste cenário, não se resume ao uso de tecnologias ou metodologias ativas descontextualizadas, mas à capacidade de promover a equidade racial por meio de práticas críticas, criativas e intencionalmente transformadoras. Iniciativas que combinam o uso de Tecnologias Digitais da Informação e

14 O sobrenome e o prenome adotados pela autora e ativista antirracista Gloria Jean Watkins são grafados com iniciais em minúsculas, que serão respeitados na escrita de citações e referências.

Comunicação (TDICs), o cinema, a literatura negra e a personalização da aprendizagem são exemplos de ações que potencializam uma educação inclusiva e relevante para os sujeitos historicamente marginalizados.

A implementação de políticas públicas como a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e a necessidade de formação continuada de educadores também são fatores decisivos nesse processo. Conforme argumenta Carneiro (2021), enfrentar o racismo na escola é romper com a neutralidade pedagógica e assumir a educação como um projeto de emancipação. Assim, práticas pedagógicas antirracistas constituem-se como inovações necessárias que vão além do seu caráter contemporâneo, mas por sua capacidade de redefinir os sentidos da educação no Brasil.

Este capítulo, portanto, propõe uma reflexão sobre os caminhos para a efetivação de uma educação antirracista a partir de experiências e estudos que demonstram como práticas pedagógicas inovadoras podem contribuir para a construção de uma escola mais justa, plural e conectada com os desafios e possibilidades do nosso tempo.

Metodologia

Este capítulo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de natureza qualitativa, com enfoque bibliográfico e teórico-analítico. O objetivo da pesquisa foi discutir a educação antirracista como proposta pedagógica no século XXI, a partir da análise de marcos legais, políticas públicas, experiências documentadas e contribuições teóricas que tratam das relações étnico-raciais no ambiente escolar.

A pesquisa bibliográfica, conforme orienta Gil (2008), consiste na análise de publicações já elaboradas, como livros, artigos científicos e documentos institucionais, com o objetivo de compreender e aprofundar a reflexão sobre determinado tema. Assim, foram selecionadas produções acadêmicas relevantes que discutem a educação antirracista, a formação docente, o uso de tecnologias digitais na educação e a implementação de práticas pedagógicas voltadas à equidade racial.

A análise dos textos e das experiências foi orientada por uma perspectiva crítica, buscando compreender os desafios e possibilidades de integração da educação antirracista às práticas pedagógicas inovadoras no cenário educacional contemporâneo.

O recorte do material considerou a atualidade, a pertinência com o tema e a contribuição para a construção de uma escola mais inclusiva, democrática e comprometida com a justiça racial.

O racismo e as práticas pedagógicas transformadoras

O racismo no Brasil é uma herança histórica do período colonial e escravocrata, que não foi superada com a abolição formal da escravidão em 1888. Pelo contrário, transformou-se em um sistema de exclusões persistentes que se atualizam nos espaços institucionais, sobretudo na escola. A educação, que deveria ser um direito universal, ainda é marcada por desigualdades profundas no acesso, na permanência e no reconhecimento das trajetórias de estudantes negros e indígenas. Como lembra Gomes

(2017), a exclusão educacional de pessoas negras está relacionada a fatores históricos, econômicos e culturais que estruturam o racismo em todas as esferas da sociedade.

A escola, nesse cenário, pode tanto reproduzir quanto enfrentar essas desigualdades. O que define essa atuação está nas escolhas pedagógicas, nas formações docentes e no compromisso institucional com a equidade. Almeida (2021) ressalta que o racismo não é apenas um preconceito individual, mas um dispositivo de organização das relações sociais e jurídicas, que opera sistematicamente para a manutenção de privilégios e exclusões. No espaço escolar, isso se manifesta desde a invisibilidade de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira até as práticas de discriminação explícita ou velada no cotidiano das salas de aula.

Ao trazer a discussão sobre o racismo no espaço escolar, Macedo (2016) afirma que:

A escola é local propício para a problematização das relações étnico-raciais. É nela que devem ser construídos momentos de vivências para que se aborde a temática de forma contextualizada e pedagógica, tendo nas/os estudantes as/os principais interessadas/os em compreender as problemáticas que perpassam suas vidas em todos os aspectos, sejam vivências sociais, físicas ou emocionais. O debate amplo na escola engloba todas/os da comunidade escolar, almejando harmonia e a equidade nas relações interpessoais (p. 107).

Por isso, compreende-se que a escola desempenha um papel importante na problematização das relações étnico-raciais, pois é um espaço onde as questões raciais podem ser discutidas de forma contextualizada e pedagógica.

As manifestações do racismo no espaço escolar, conforme analisam Smarjassi e Arzani (2021), vão além de ações isoladas e estão presentes na estrutura curricular, nos materiais didáticos, nas relações pedagógicas e na baixa representatividade de pessoas negras em posições de prestígio no ambiente escolar. De acordo com Gomes e Faria (2021), mesmo com a existência de políticas públicas como a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatória a abordagem da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, sua implementação ainda é parcial e frágil em muitas instituições.

A ausência de representatividade curricular e a falta de escuta ativa das experiências negras na escola contribuem para a negação simbólica desses sujeitos e afetam diretamente sua autoestima e rendimento escolar. Oliveira (2022), ao investigar as percepções de estudantes do Ensino Médio, demonstra como o racismo cotidiano impacta o pertencimento escolar e compromete a trajetória educacional desses jovens. Vale e Santos (2019) também alertam para os efeitos dos discursos discriminatórios que, mesmo sutis, produzem marcas emocionais e rebaixam expectativas sobre os estudantes negros.

Enfrentar esse cenário exige mais do que a inserção pontual de conteúdos afrocentrados. É necessário mudar o paradigma pedagógico, como propõe hooks (2017), assumindo a educação como prática de liberdade e compromisso com a justiça social. Isso implica na construção de uma pedagogia antirracista, inclusiva e dialógica, onde

todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas, e onde os saberes historicamente marginalizados tenham centralidade na formação dos estudantes.

Nesse processo, a formação docente assume papel central. A falta de preparo inicial e continuado dos professores para lidar com as questões raciais é um dos principais entraves à consolidação de uma educação antirracista. Segundo Carneiro (2021), o combate ao racismo na escola começa pela formação de educadores capazes de reconhecer e questionar as estruturas que sustentam a desigualdade racial. Essa formação, além de informativa, deve ser formativa e transformadora, conectando teoria, prática e contexto social.

Além disso, práticas pedagógicas inovadoras, como o uso crítico de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), metodologias ativas, projetos interdisciplinares e abordagens personalizadas, podem ser aliadas poderosas na construção de experiências de aprendizagem mais justas e potentes. Estudos como os de Marques, Almeida e Valim (2024) e Santos, Almeida e Valim (2025) mostram que, quando aliadas a uma perspectiva antirracista, essas práticas têm o potencial de ampliar vozes, fortalecer identidades e transformar o cotidiano escolar.

Santos, Almeida e Valim (2025) esclarecem que a integração entre práticas antirracistas e tecnologias digitais constituem uma forma de democratizar o acesso ao conhecimento e valorizar saberes que historicamente foram marginalizados. A pesquisa desenvolvida pelas autoras mostra que a mediação pedagógica comprometida com a equidade racial favorece o letramento crítico, estimula a autonomia dos estudantes e amplia sua participação nas atividades escolares. O uso de mídias digitais, nesse contexto, rompe com as hierarquias tradicionais de saber e permite novas formas de expressão, especialmente quando professores e professoras se apropriam criticamente dessas ferramentas para promover o protagonismo de estudantes negros.

Carneiro (2021) argumenta que o racismo deve ser enfrentado como um projeto de poder que organiza as relações sociais, inclusive na escola. A autora propõe que a superação das desigualdades educacionais requer uma mudança na lógica institucional, o que implica em reconstruir o projeto pedagógico a partir da valorização das epistemologias negras. Essa reconstrução exige, segundo Carneiro (2021), o engajamento da gestão escolar, a formação política e antirracista de professores e a construção de vínculos com as comunidades negras e seus saberes.

Portanto, reconhecer o racismo como uma questão estrutural é condição para construir uma educação verdadeiramente inovadora. A inovação pedagógica do século XXI passa, necessariamente, pela adoção de práticas antirracistas que rompam com as lógicas excludentes do passado e que apontem para um futuro mais plural, inclusivo e democrático. O compromisso com a equidade racial, quando aliado a estratégias pedagógicas transformadoras e à valorização de saberes plurais, torna-se o eixo de uma escola que inova com propósito e forma cidadãos críticos, conscientes e socialmente engajados.

Caminhos para a efetivação da educação antirracista

A consolidação de uma educação antirracista no século XXI exige mais do que boas intenções e requer o compromisso concreto com políticas públicas eficazes, formação docente crítica e práticas pedagógicas inovadoras que enfrentem o racismo como questão estrutural. No Brasil, a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) representa um importante marco legal, ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. No entanto, como apontam Gomes e Faria (2021), sua implementação ainda é frágil em muitas redes de ensino, seja pela falta de formação específica dos educadores, seja pela escassez de materiais didáticos condizentes com as diretrizes da lei.

Para que essa legislação se traduza em práticas efetivas, é necessário que as escolas incorporem uma perspectiva curricular que valorize a diversidade e enfrente as desigualdades históricas. Como defendem Ponce e Ferrari (2022), um currículo antirracista não se limita à inserção de conteúdos sobre cultura negra, mas deve estar sustentado por princípios que orientem o processo de ensino e aprendizagem como espaço de resistência, reconstrução identitária e emancipação.

Nesse sentido, a atuação dos movimentos negros tem sido fundamental na reivindicação por políticas educacionais comprometidas com a equidade racial. Gomes (2017) destaca que a luta por uma educação antirracista é parte de um processo mais amplo de enfrentamento às desigualdades sociais no Brasil. A articulação entre Estado, escola e sociedade civil, especialmente com lideranças do movimento negro, é essencial para o avanço de políticas que dialoguem com os territórios e suas demandas.

Apesar desses avanços normativos, diversos desafios permanecem. Entre eles, destaca-se a resistência de setores que ainda veem a discussão sobre racismo como “politização excessiva” ou ameaça à pretensa neutralidade da escola. Essa visão ignora o fato de que, como afirma hooks (2017), não existe prática pedagógica neutra e toda educação se insere em contextos históricos e sociais marcados por relações de poder. A proposta de uma educação antirracista, portanto, não é ideológica no sentido pejorativo do termo, mas uma afirmação da educação como prática ética, crítica e transformadora.

Outro obstáculo relevante diz respeito à falta de investimento em condições estruturais e materiais para as escolas. Muitos docentes ainda não têm acesso a formações continuadas que discutam o racismo de forma qualificada e interdisciplinar. Também faltam livros, filmes, jogos e outros recursos didáticos que abordem criticamente as relações étnico-raciais. Como afirmam Marques, Almeida e Valim (2024), o uso de tecnologias digitais articuladas a práticas antirracistas pode contribuir para a superação desses limites, criando possibilidades inovadoras de ensino e aprendizagem alinhadas à cultura e identidade dos estudantes.

Além disso, Santos, Almeida e Valim (2025) destacam que a combinação entre tecnologias digitais e práticas antirracistas permite promover um letramento mais crítico e emancipador, fortalecendo o protagonismo de estudantes negras e negros e ampliando o repertório pedagógico de docentes. Essas experiências mostram que é possível construir

caminhos concretos para uma educação mais inclusiva e significativa, desde que haja compromisso institucional e político.

Portanto, a efetivação de uma educação antirracista exige uma mudança de paradigma que além dos docentes, envolva também gestores, estudantes, famílias e comunidades. Essa mudança precisa ser sustentada por políticas públicas estruturantes, formação continuada qualificada e incentivo à produção e circulação de saberes plurais dentro da escola. O desafio é grande, mas a construção de uma escola democrática, justa e inovadora passa necessariamente pelo compromisso com a equidade racial.

Considerações finais

A construção de uma educação antirracista é uma tarefa necessária e transformadora para o Século XXI. Ao longo deste capítulo, buscamos discutir como as práticas pedagógicas antirracistas, quando aliadas à formação docente crítica, ao uso intencional das tecnologias digitais e às políticas públicas comprometidas com a equidade, podem reconfigurar os espaços escolares e torná-los ambientes mais justos, inclusivos e inovadores.

Foi possível refletir sobre os desafios e as possibilidades de se implementar, de forma efetiva, uma educação que enfrente o racismo, e que valorize a diversidade étnico-racial como parte constitutiva da aprendizagem e do convívio escolar. Evidenciamos que, mais do que uma inserção pontual no currículo, a educação antirracista precisa ser compreendida como uma abordagem pedagógica transversal, crítica e transformadora. Nesse processo, o papel da escola se amplia, deixando de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passa a ser um território de reconhecimento, escuta e resistência. Uma escola comprometida com a equidade racial é aquela que revê seus materiais didáticos, reformula suas práticas pedagógicas, investe na formação antirracista de seus profissionais e constrói pontes com os saberes das comunidades negras, indígenas e periféricas.

A formação docente aparece como elemento central para a superação dos entraves que ainda limitam a implementação da educação antirracista. Professoras e professores precisam ser formados também em práticas que os capacitem a reconhecer o racismo em suas múltiplas expressões e a desenvolver metodologias ativas, inclusivas e culturalmente relevantes.

Além disso, como demonstrado por experiências relatadas na literatura recente, o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) pode fortalecer a construção de uma escola mais equitativa, desde que esteja orientado por uma intencionalidade crítica e antirracista. A personalização da aprendizagem, o protagonismo estudantil, o uso do audiovisual e a produção de narrativas próprias são estratégias que ampliam o repertório e a agência dos estudantes negros, muitas vezes silenciados nas práticas pedagógicas tradicionais.

Nesse sentido, ao propor a educação antirracista como eixo das práticas pedagógicas inovadoras é possível destacar estratégias concretas para promover justiça social por meio da educação. Em um cenário de profundas transformações sociais e culturais, a escola precisa ser repensada a partir dos princípios de igualdade, respeito às

diferenças e valorização dos saberes plurais. Assim, a educação antirracista se apresenta como um pressuposto fundamental para uma educação de qualidade no século XXI. É nesse horizonte que reside a potência da inovação para transformar a escola em um lugar onde todas e todos possam aprender, ensinar e existir com dignidade.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021. 256 p. (Feminismos Plurais).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República: Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 30 ago. 2024.

CARNEIRO, Sueli. Educação antirracista: caminhos e desafios. São Paulo: Pallas Editora, 2021.

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

GOMES, Aparecida Dias Terras; FARIA, Roselita Soares de. A construção de uma educação antirracista. **SCIAS – Direitos Humanos e Educação**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 283-298, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/5517/3619>. Acesso em: 22 jun. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2021.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017. 283 p.

MACEDO, Aldenora. A gestão escolar democrática e a implementação da educação antirracista na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 16, n. 187, p. 106-120, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/30956/17964>. Acesso em: 22 nov. 2023.

MARQUES, Marcela de Fátima Fernandes; ALMEIDA, Verônica Eloi de; VALIM, Rosa Lidice. A recomposição do processo de alfabetização no segundo segmento do ensino fundamental através de práticas antirracistas com o auxílio de tecnologias digitais na educação. **Revista Educação Inclusiva - REIN**, Campina Grande, v. 9, n. 1, p. 150-164, 2024. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/2383>. Acesso em: 1 mar. 2025.

OLIVEIRA, João Victor Borri de. As escolas e o racismo: Identidades e percepções de estudantes do ensino médio. **Revista Averso: Pensamento, Memória e Sociedade**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/avesso/article/view/52426>. Acesso em: 1 jul. 2025.

PONCE, Branca Jurema; FERRARI, Alice Rosa de Sena. Educação para a superação do racismo no contexto de uma escola pública. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19390/209209215555>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SANTOS, Kellen da Silva Pinheiro; ALMEIDA, Verônica Eloi de; VALIM, Rosa Lidice de Moraes. Práticas antirracistas e tecnologias digitais: um caminho para a alfabetização e letramento no ensino fundamental. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 227–242, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/8164>. Acesso em: 16 jun. 2025.

SMARJASSI, Celia; ARZANI, José. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Educação Pública**, [s.l.], v. 21, n. 15, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicas-publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica>. Acesso em: 22 jun. 2023.

VALE, Rosiney Aparecida Lopes do; SANTOS, Gabriel Gustavo dos. Racismo na educação escolar: discursos que ferem. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-23, out./dez. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eq/v57n54/1981-1802-eq-57-54-e18289.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2025.

The background is a dark purple gradient with several overlapping silhouettes of human profiles in various shades of purple and magenta. A network of thin, light purple lines crisscrosses the image, creating a sense of interconnectedness. In the upper right corner, there is a faint, circular emblem or seal with some illegible text and a central design.

ORGANIZADORES

Organizadores

AMADEU CARDOSO DO NASCIMENTO: Doutorando em Ciências Humanas- Sociologia e Antropologia (PPGSA), pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IFCS/UFRJ). Mestre em Antropologia Social pelo Programa Associado em Antropologia PPGA UNILAB/UFC. Professor, Historiador e Antropólogo, graduado em História (UECE), Especialista em Perspectiva e abordagens em História (UECE), especialista em Coordenação Pedagógica- área Ciências Humanas (UFC), especialista em Políticas de igualdade racial no ambiente escolar (UNILAB), especialista em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos (UNILAB), especialista em Gestão Escolar e Assessoria Pedagógica (UFCA). Realiza pesquisa com temas relacionados a educação, transfeminismo, gênero, diversidade, travestilidade, raça, decolonialidade, contracolonialidade, Estado, Políticas Públicas e interseccionalidade.

GENECI CAVALCANTI MOURA DE MEDEIROS: Possui Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pela UFRN (2005), Especialização em Ensino de Física pela UFRN(1995), Especialização em Educação pela UFPA(1992) e graduação em Licenciatura Em Física pela UFRN (1984). Tem experiência na área de Física, com ênfase em Ensino de Física e Ensino de Astronomia, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de física, experimentação, educação, ensino médio e avaliação. Atualmente, é professora ensino superior do IFRN - Campus João Câmara/RN, ex - coordenadora do Curso de Licenciatura em Física IFRN Câmpus João Câmara, bem como coordenadora de área do PIBID nesta instituição.

JANAINA ANDRETTA DIEDER: Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Feevale (2016), é Mestra (2019) e Doutora (2023) em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela mesma instituição, sendo bolsista CAPES/PROSUC (2017-2023). É Pós-Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Foi professora substituta de Educação

Física do IFRS - Campus Veranópolis (2023-2024). É secretária estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE/RS) do Rio Grande do Sul e membro do Comitê Científico do GTT2 - Comunicação e Mídia do CBCE. Está inserida no Grupo de Pesquisa em Análise dos Processos Midiáticos e Práticas Socioculturais pela Universidade Feevale. É fundadora, idealizadora e organizadora do coletivo feminino Mulheres Quebrando Tabus desde de 2022. Tem experiência na área de educação e Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: escola, cidadania, formação docente, direitos humanos, justiça social, atletismo, esportes e mídia

JOSÉ JEFFERSON DA SILVA: Mestrando em Ensino de Física -UFRN ,Especialista em Ensino de Ciências Naturais na Educação Básica pelo IFRN (2021) e em Matemática, Suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (2023). Licenciado em Física pelo IFRN (2019) e em Matemática pela UNOPAR (2024). Possui experiência no ensino de Física e Matemática, com ênfase em metodologias inovadoras e

práticas laboratoriais voltadas para a Educação Básica. Atua principalmente nos seguintes temas: Ensino de Física e Matemática, Atividades Laboratoriais e Educação interdisciplinar. Atualmente, é professor de Física na Escola Estadual Tabelação Júlio Maria, no Rio Grande do Norte. Foi integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica, ambos pelo IFRN Campus João Câmara. Também possui experiência como professor de Matemática no Centro Educacional Crescer Interativo, onde desenvolveu estratégias didáticas voltadas para a contextualização e a aplicação prática dos conteúdos matemáticos. EX Bolsista CNPQ Apoio Técnico à Pesquisa - AT (Quota) - 1,- UFRN, Representante da Olimpíada Nacional de Ciências (ONC) , Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA) e da Mostra Brasileira de Foguetes (MOBFOG) . Obteve o 1 lugar na Sessão Coordenada da área de Ciências Exatas e da Terra (Física), na modalidade Resumo Expandido - Apresentação Oral, durante a V EXPOTEC do IFRN Campus João Câmara. Destacou-se como 2º colocado na Feira de Ciências do Instituto Santos Dumont (ISD), na categoria de projeto inovador. Atua como Parecerista na Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EDUFRN), e na revista científica SOMMA, do Instituto Federal do Piauí. Em 2023, ministrou aulas voluntárias de Física para o ENEM em parceria com a Academia Tourense. Integrante da Academia Tourense - Touros RN (Pesquisador).

JOSUE BRITO GONDIM: Mestre pelo o Programa de Inovações Terapêuticas-PPGIT/UFPE. Especialista em Radioterapia e metodologias ativas (FATAP), Especialista em Saúde Pública e Coletiva (FACEMINAS) e Especialista em Metodologias ativas no Ensino superior (FACEMINAS). Docente do Centro Universitário de Patos-UNIFIP, onde leciona: Epidemiologia, Imunologia, Radiologia Forense, Radiologia Pediátrica e Parasitologia. Formado no curso Superior de Tecnologia em Radiologia pelo Centro Universitário de Patos-UNIFIP. Atuei no Laboratório de Biotecnologia e Hemoderivados da UFPE onde desenvolvi meu projeto de mestrado voltado para extração da proteína IgG para as Arbovirose através do método SDFA. Tem experiência na área de Biofísica, com ênfase em Radiologia e Fotobiologia. Jovem pesquisador no Laboratório de Microbiologia do UNIFIP (2019.1 e 2019.2). Monitor Voluntário na cadeira de Física das Radiações no curso Superior de Tecnologia em Radiologia no UNIFIP (2020.1 e 2020.2). Antigo Integrante do projeto Incubadora Científica (2020 e 2021). Conhecimento acadêmico como: Microbiologia, densitometria óssea, Biossegurança, Radioterapia, Anatomofisiopatologia e afins. Jovem pesquisador interessado na saúde pública e seus contextos para melhorias sociais.

LIDIANE NASCIMENTO GOMES: Mestranda em Sociologia no Programa de Pós-graduação no Mestrado Profissional em Rede Nacional-PROFSOCIO (UFC). Licenciatura em Formação de Professores do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) - com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2000). É graduada em Licenciatura Específica em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA (2007), possui Licenciatura em Letras-Português/Literatura pela Universidade Estadual do Ceará (2015). Tem Especialização em Gestão Escolar (UDESC), Especialização em Ensino de História e Geografia pela Faculdade KURIUS, Especialização em Coordenação

Pedagógica (UFC), Especialização em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio – (UNILAB), Especialização em Letras: Português e Literatura pela Faculdade Nova do Imigrante (FAVENI). É professora da Rede Municipal de Capistrano e da Rede Estadual do Ceará. Leciona as disciplinas de Geografia e sociologia na EEM Deputado Ubiratan Diniz de Aguiar. Tem experiência na área de Educação como docente na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, atuando também na coordenação pedagógica no ensino fundamental. No presente momento, dedica-se exclusivamente à docência.

MAILSON MOREIRA DOS SANTOS GAMA: Graduado em Licenciatura Plena em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV. Possui especialização em Metodologia do Ensino de História e História do Brasil pela Faculdade Intervale, além de especialização em Educação Inclusiva e Especial: Atendimento Educacional Especializado (AEE) pelo Instituto Mineiro de Educação Superior (IMES). É mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da UNEB e doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).



ORGANIZADORES

Organizadores

AMADEU CARDOSO DO NASCIMENTO: Doutorando em Ciências Humanas- Sociologia e Antropologia (PPGSA), pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IFCS/UFRJ). Mestre em Antropologia Social pelo Programa Associado em Antropologia PPGA UNILAB/UFC. Professor, Historiador e Antropólogo, graduado em História (UECE), Especialista em Perspectiva e abordagens em História (UECE), especialista em Coordenação Pedagógica- área Ciências Humanas (UFC), especialista em Políticas de igualdade racial no ambiente escolar (UNILAB), especialista em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos (UNILAB), especialista em Gestão Escolar e Assessoria Pedagógica (UFCA). Realiza pesquisa com temas relacionados a educação, transfeminismo, gênero, diversidade, travestilidade, raça, decolonialidade, contracolonialidade, Estado, Políticas Públicas e interseccionalidade.

GENECI CAVALCANTI MOURA DE MEDEIROS: Possui Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pela UFRN (2005), Especialização em Ensino de Física pela UFRN(1995), Especialização em Educação pela UFPA(1992) e graduação em Licenciatura Em Física pela UFRN (1984). Tem experiência na área de Física, com ênfase em Ensino de Física e Ensino de Astronomia, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de física, experimentação, educação, ensino médio e avaliação. Atualmente, é professora ensino superior do IFRN - Campus João Câmara/RN, ex - coordenadora do Curso de Licenciatura em Física IFRN Câmpus João Câmara, bem como coordenadora de área do PIBID nesta instituição.

JANAINA ANDRETTA DIEDER: Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Feevale (2016), é Mestra (2019) e Doutora (2023) em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela mesma instituição, sendo bolsista CAPES/PROSUC (2017-2023). É Pós-Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Foi professora substituta de Educação

Física do IFRS - Campus Veranópolis (2023-2024). É secretária estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE/RS) do Rio Grande do Sul e membro do Comitê Científico do GTT2 - Comunicação e Mídia do CBCE. Está inserida no Grupo de Pesquisa em Análise dos Processos Midiáticos e Práticas Socioculturais pela Universidade Feevale. É fundadora, idealizadora e organizadora do coletivo feminino Mulheres Quebrando Tabus desde de 2022. Tem experiência na área de educação e Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: escola, cidadania, formação docente, direitos humanos, justiça social, atletismo, esportes e mídia

JOSÉ JEFFERSON DA SILVA: Mestrando em Ensino de Física -UFRN ,Especialista em Ensino de Ciências Naturais na Educação Básica pelo IFRN (2021) e em Matemática, Suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (2023). Licenciado em Física pelo IFRN (2019) e em Matemática pela UNOPAR (2024). Possui experiência no ensino de Física e Matemática, com ênfase em metodologias inovadoras e

práticas laboratoriais voltadas para a Educação Básica. Atua principalmente nos seguintes temas: Ensino de Física e Matemática, Atividades Laboratoriais e Educação interdisciplinar. Atualmente, é professor de Física na Escola Estadual Tabelação Júlio Maria, no Rio Grande do Norte. Foi integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica, ambos pelo IFRN Campus João Câmara. Também possui experiência como professor de Matemática no Centro Educacional Crescer Interativo, onde desenvolveu estratégias didáticas voltadas para a contextualização e a aplicação prática dos conteúdos matemáticos. EX Bolsista CNPQ Apoio Técnico à Pesquisa - AT (Quota) - 1,- UFRN, Representante da Olimpíada Nacional de Ciências (ONC) , Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA) e da Mostra Brasileira de Foguetes (MOBFOG) . Obteve o 1 lugar na Sessão Coordenada da área de Ciências Exatas e da Terra (Física), na modalidade Resumo Expandido - Apresentação Oral, durante a V EXPOTEC do IFRN Campus João Câmara. Destacou-se como 2º colocado na Feira de Ciências do Instituto Santos Dumont (ISD), na categoria de projeto inovador. Atua como Parecerista na Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EDUFRN), e na revista científica SOMMA, do Instituto Federal do Piauí. Em 2023, ministrou aulas voluntárias de Física para o ENEM em parceria com a Academia Tourense. Integrante da Academia Tourense - Touros RN (Pesquisador).

JOSUE BRITO GONDIM: Mestre pelo o Programa de Inovações Terapêuticas-PPGIT/UFPE. Especialista em Radioterapia e metodologias ativas (FATAP), Especialista em Saúde Pública e Coletiva (FACEMINAS) e Especialista em Metodologias ativas no Ensino superior (FACEMINAS). Docente do Centro Universitário de Patos-UNIFIP, onde leciona: Epidemiologia, Imunologia, Radiologia Forense, Radiologia Pediátrica e Parasitologia. Formado no curso Superior de Tecnologia em Radiologia pelo Centro Universitário de Patos-UNIFIP. Atuei no Laboratório de Biotecnologia e Hemoderivados da UFPE onde desenvolvi meu projeto de mestrado voltado para extração da proteína IgG para as Arbovirose através do método SDFA. Tem experiência na área de Biofísica, com ênfase em Radiologia e Fotobiologia. Jovem pesquisador no Laboratório de Microbiologia do UNIFIP (2019.1 e 2019.2). Monitor Voluntário na cadeira de Física das Radiações no curso Superior de Tecnologia em Radiologia no UNIFIP (2020.1 e 2020.2). Antigo Integrante do projeto Incubadora Científica (2020 e 2021). Conhecimento acadêmico como: Microbiologia, densitometria óssea, Biossegurança, Radioterapia, Anatomofisiopatologia e afins. Jovem pesquisador interessado na saúde pública e seus contextos para melhorias sociais.

LIDIANE NASCIMENTO GOMES: Mestranda em Sociologia no Programa de Pós-graduação no Mestrado Profissional em Rede Nacional-PROFSOCIO (UFC). Licenciatura em Formação de Professores do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) - com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2000). É graduada em Licenciatura Específica em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA (2007), possui Licenciatura em Letras-Português/Literatura pela Universidade Estadual do Ceará (2015). Tem Especialização em Gestão Escolar (UDESC), Especialização em Ensino de História e Geografia pela Faculdade KURIUS, Especialização em Coordenação

Pedagógica (UFC), Especialização em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio – (UNILAB), Especialização em Letras: Português e Literatura pela Faculdade Nova do Imigrante (FAVENI). É professora da Rede Municipal de Capistrano e da Rede Estadual do Ceará. Leciona as disciplinas de Geografia e sociologia na EEM Deputado Ubiratan Diniz de Aguiar. Tem experiência na área de Educação como docente na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, atuando também na coordenação pedagógica no ensino fundamental. No presente momento, dedica-se exclusivamente à docência.

MAILSON MOREIRA DOS SANTOS GAMA: Graduado em Licenciatura Plena em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV. Possui especialização em Metodologia do Ensino de História e História do Brasil pela Faculdade Intervale, além de especialização em Educação Inclusiva e Especial: Atendimento Educacional Especializado (AEE) pelo Instituto Mineiro de Educação Superior (IMES). É mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da UNEB e doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).