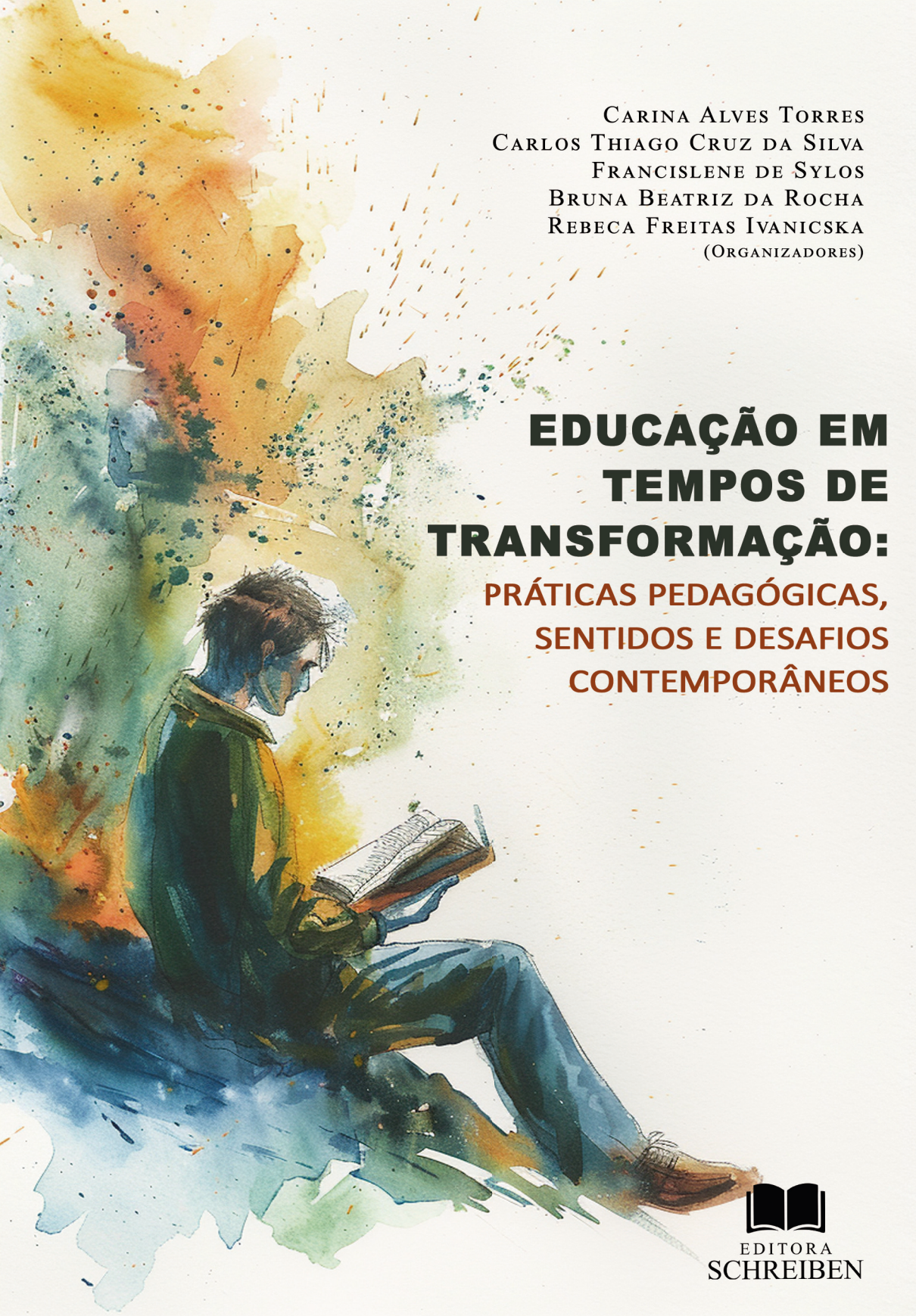


A watercolor illustration of a person with dark hair, wearing a green jacket and blue jeans, sitting on the ground and reading a book. The background is a vibrant, abstract watercolor wash in shades of orange, yellow, and green, with splatters and brushstrokes. The person is positioned in the lower left, looking down at the book. The overall style is artistic and expressive.

CARINA ALVES TORRES
CARLOS THIAGO CRUZ DA SILVA
FRANCISLENE DE SYLOS
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE TRANSFORMAÇÃO:

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS,
SENTIDOS E DESAFIOS
CONTEMPORÂNEOS**



EDITORA
SCHREIBEN

CARINA ALVES TORRES
CARLOS THIAGO CRUZ DA SILVA
FRANCISLENE DE SYLOS
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE TRANSFORMAÇÃO:



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS,
SENTIDOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS


EDITORA
SCHREIBEN

2026

© Dos Organizadores – 2026
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: Sayantan Mitra - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 30/03/2026
Termo de publicação: TP0192026

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiber
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiber@gmail.com
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação em tempos de transformação : práticas pedagógicas, sentidos e desafios contemporâneos / organizado por Carina Alves Torres, Carlos Thiago Cruz da Silva, Francislene de Sylos, Bruna Beatriz da Rocha, Rebeca Freitas Ivanicska. – Itapiranga : Schreiber, 2026.
326 p. ; il. ; e-book.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.

ISBN: 978-65-5440-649-9
DOI: 10.29327/5824491

1. Educação. 2. Práticas pedagógicas. 3. Ensino. 4. Formação docente.
5. Inovações educacionais. I. Torres, Carina Alves. II. Silva, Carlos Thiago Cruz da. III. Sylos, Francislene de. IV. Rocha, Bruna Beatriz da. V. Ivanicska, Rebeca Freitas. VI. Título.

CDD 370

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
<i>Carina Alves Torres</i>	
PREFÁCIO.....	9
<i>Francislene de Sylos</i>	
ADAPTAÇÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O BRINCAR COMO ACOLHIMENTO NO INFANTIL 3.....	11
<i>Daniela Alexandre Gonçalves de Menezes</i>	
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITOS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS.....	19
<i>Dilmar Rodrigues da Silva Júnior</i>	
<i>Raimunda Nonata Paiva Andrade</i>	
<i>Brigida Lima Magalhães</i>	
BERÇOTECA LITERÁRIA ITINERANTE: PRIMEIRO CONTATO DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS COM A LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....	28
<i>Grace Kelly Nascimento Gomes</i>	
CURRÍCULO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO: O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO EIXO ARTICULADOR.....	34
<i>Wanderson de Freitas dos Santos</i>	
<i>Mirna Rocha Silva</i>	
<i>Watson Feitosa Araújo</i>	
<i>Natal da Silva dos Santos</i>	
<i>Daniel de Jesus da Silva Monteiro</i>	
METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTO QUILOMBOLA.....	45
<i>Mirian Clara Rodrigues Gonçalves</i>	
O POTENCIAL DO STORYTELLING COMO METODOLOGIA ATIVA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....	58
<i>Renata Alves Camelo</i>	
VOZES QUE ECOAM: A PRODUÇÃO DE PODCASTS PARA A PROMOÇÃO DA EQUIDADE RACIAL NA ESCOLA.....	64
<i>Julio Manoel da Silva Neto</i>	
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E DEMOCRACIA: A METODOLOGIA CALLEJERA COMO ESTRATÉGIA DE PARTICIPAÇÃO E PROTAGONISMO ESTUDANTIL.....	73
<i>Francislene de Sylos</i>	

A ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA NA EJA: REFLEXÕES SOBRE O PROJETO “MINHA HISTÓRIA” E O OLHAR DA GESTÃO ESCOLAR.....	84

Juliana Ferreira Pereira Tavares

César Augusto do Prado Moraes

LITERATURA REGIONAL: BELTERRA EM VERSOS, À LUZ DO POEMA “O DUELO SANGRENTO”, DE FRANCISCO BEZERRA.....	91

Terezinha de Jesus Dias Pacheco

Izabela Bandeira Brito

Joel Cardoso

LEITURA E ESCRITA POR MEIO DO GÊNERO CARTA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO ASSENTAMENTO SAPUCAIA-MA.....	104

Wanessa de Sousa Santos

UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA ATRAVÉS DE CURSO DE INCLUSÃO DIGITAL PARA O PÚBLICO 60+.....	116

Valmor Rhoden

Juliana Lima Moreira Rhoden

A RODA DE CONVERSA COMO DISPOSITIVO DE DIÁLOGO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO....	125

Cássia de Castro Bezerra

MOBILIDADE ACADÊMICA EM PORTUGAL: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA UNIVERSIDADE ABERTA E NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE CACILHAS-TEJO.....	135

Alice Cristina da Silva Rodrigues

Rafaela Oliveira do Nascimento

Marcelo Barreto Cavalcanti

Angelina Zanandrez Dutra Travenzoli

Gilson José de Freitas

Rita Constança Pereira Gorgulho

Indira Surendra Ratilal

MOBILIDADE ACADÊMICA EM PORTUGAL: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA SEGUNDA SEMANA DE IMERSÃO.....	143

Rafaela Oliveira do Nascimento

Alice Cristina da Silva Rodrigues

Marcelo Barreto Cavalcanti

Angelina Zanandrez Dutra Travenzoli

Gilson José de Freitas

Rita Constança Pereira Gorgulho

Indira Surendra Ratilal

O DIREITO À MEMÓRIA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO E DEMOCRÁTICO NA CONTEMPORANEIDADE.....	157
<i>Adriana Duarte Leon</i>	
<i>Adriana Barboza Roschild</i>	
<i>Emerson Ricardo Esteves da Fonseca</i>	
<i>Rafaela Domingues Cavaleiro</i>	
A CONSTRUÇÃO GRAMSCIANA DE UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COMUM, ÚNICA E DESINTERESSADA: ENTRE OPORTUNIDADES E CONDIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....	169
<i>Fernanda Seidel Bortolotti</i>	
<i>Cibele Krause-Lemke</i>	
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES DE CONCEITOS E FUNDAMENTOS DA LITERATURA CIENTÍFICA.....	182
<i>Giovanni Berbert Sé Bianchi</i>	
LUGAR DE POESIA É NA MATA: LETRAMENTO LITERÁRIO E RELAÇÕES ECOLÓGICAS.....	193
<i>Luciano Heidrich Bisol</i>	
<i>Miguel Tafarel Rodrigues Teodoro</i>	
INTEGRAÇÃO DA REALIDADE AUMENTADA NO ENSINO DE ESTATÍSTICA: UM ESTUDO SOBRE A APLICAÇÃO E EFICÁCIA DO LIVRO INTERATIVO (LIRA).....	205
<i>Mateus Augusto Ferreira Garcia Domingues</i>	
<i>Meiri das Graças Cardoso</i>	
CAPACITAÇÕES ESTATAIS E REGULARIZAÇÃO AMBIENTAL EM TERRITÓRIOS TRADICIONAIS.....	216
<i>Luená Ossana Canavieira</i>	
<i>Nirvia Ravena</i>	
<i>Ester Cardoso dos Santos</i>	
CRITÉRIOS ECONÓMICOS E HISTÓRICOS SOBRE A GESTÃO DAS ÁREAS DE CONSERVAÇÃO TRANSFRONTEIRIÇA: UM DESAFIO PARA OS ESTADOS MEMBROS DA SADC.....	225
<i>Guerreiro Augusto Mundefa</i>	
A ESCUTA COMO DIMENSÃO FORMATIVA DO CLIMA ESCOLAR E DA CONVIVÊNCIA EDUCATIVA.....	236
<i>Luciane Barcelos de Araújo</i>	
A MÚSICA COMO FERRAMENTA DE TERAPIA NO CONTEXTO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, EMOCIONAL E SOCIAL DOS ALUNOS.....	245
<i>André Ricardo de Souza</i>	

A CULTURA DO DESEMPENHO E A PRODUÇÃO DE CULPA ESCOLAR: AUTORRESPONSABILIZAÇÃO DISCENTE E SAÚDE MENTAL NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....	255
<i>Luciane Barcelos de Araújo</i>	
LIBRAS: HISTÓRIA, IDENTIDADE E INCLUSÃO.....	265
<i>Carlos Thiago Cruz da Silva</i>	
INCLUSÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: ENTRE POLÍTICAS, PRÁTICAS E DESAFIOS.....	275
<i>Francisco Fernandes Ladeira</i>	
PRÁTICA DE EXERCÍCIOS FÍSICOS COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL.....	281
<i>Bruna Beatriz da Rocha</i>	
<i>Jamayra Maria Furtado de Souza</i>	
<i>João Philippe Espescht Bedran</i>	
<i>Mariana Cristina de Souza Campos</i>	
<i>Yara Baêta do Espírito Santo</i>	
<i>Rebeca Freitas Ivanicska</i>	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PERSPECTIVA COMPARADA: APRENDIZAGENS DA MOBILIDADE ACADÊMICA BRASIL–PORTUGAL À LUZ DO DUA.....	290
<i>Alice Cristina da Silva Rodrigues</i>	
<i>Rafaela Oliveira do Nascimento</i>	
<i>Marcelo Barreto Cavalcanti</i>	
<i>Angelina Zanandrez Dutra Travenzoli</i>	
<i>Gilson José de Freitas</i>	
<i>Rita Constança Pereira Gorgulho</i>	
<i>Indira Surendra Ratilal</i>	
PRÁTICAS INTERNACIONAIS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM MOBILIDADE ACADÊMICA NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE CACILHAS-TEJO (PORTUGAL).....	307
<i>Rafaela Oliveira do Nascimento</i>	
<i>Alice Cristina da Silva Rodrigues</i>	
<i>Marcelo Barreto Cavalcanti</i>	
<i>Angelina Zanandrez Dutra Travenzoli</i>	
<i>Gilson José de Freitas</i>	
<i>Rita Constança Pereira Gorgulho</i>	
<i>Indira Surendra Ratilal</i>	
POSFÁCIO.....	291
<i>Carlos Thiago Cruz da Silva</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	293

APRESENTAÇÃO

O livro *Educação em tempos de transformação: Práticas Pedagógicas, sentidos e desafios contemporâneos* propõe reflexões críticas e relevantes acerca das temáticas que atravessam a educação e suas interfaces, com debates pautados em leis educacionais, educação inclusiva, questões étnico-raciais, prática docente, educação infantil e outros debates que versam sobre o campo educacional.

Os textos que compõem esse livro dialogam com os desafios contemporâneos sociais e culturais do universo educacional, visto que a educação está em constante transformação; assim, as reflexões e críticas são essenciais para tensionarmos e nos adaptarmos a essas mudanças. Essas transformações são observadas nas salas de aula, no currículo escolar, na formação de docentes e nas leis educacionais, em que as práticas de aprender e ensinar são ressignificadas de acordo com o contexto sociocultural.

A exemplo disso, é plausível pontuar as diferentes vozes e experiências que cada capítulo apresenta, manifestadas em contextos específicos educacionais, tais como: educação infantil, educação ambiental, currículo e avaliação escolar, educação quilombola, protagonismo estudantil, saúde mental na educação, educação do campo, mobilidade acadêmica e literatura.

A contribuição desta obra delineia a riqueza de pesquisas no universo educacional das diferentes regiões do Brasil, com olhares e análises pautados na práxis docente e desafios enfrentados na realidade socioeducacional.

Dessa forma, *Educação em tempos de transformação: Práticas Pedagógicas, sentidos e desafios contemporâneos* convida professores, pesquisadores e estudantes da área da educação a refletirem sobre os desafios contemporâneos educacionais, cunhados nos diferentes campos educacionais.

Desejamos uma excelente leitura.

Carina Alves Torres.

PREFÁCIO

A educação contemporânea atravessa um momento histórico marcado por profundas transformações sociais, culturais, tecnológicas e políticas. Em meio a mudanças aceleradas nas formas de comunicação, produção de conhecimento e organização da vida social, a escola e os sistemas educacionais são convocados a repensar seus fundamentos, suas práticas e seus propósitos. Nesse contexto, educar deixa de ser apenas um exercício de transmissão de conteúdos e passa a constituir-se como um processo complexo de construção de sentidos, formação humana e compromisso com a transformação social.

É nesse cenário desafiador que se insere a obra *Educação em tempos de transformação: práticas pedagógicas, sentidos e desafios contemporâneos*. A presente obra reúne reflexões que dialogam com as tensões e possibilidades que atravessam o campo educacional na atualidade, evidenciando que a educação não pode permanecer alheia às mudanças que redefinem as formas de aprender, ensinar e produzir conhecimento no mundo contemporâneo.

Os capítulos reunidos nesta obra apresentam diferentes olhares sobre o fazer pedagógico, explorando questões que envolvem inovação educacional, educação inclusiva, saúde mental no contexto escolar, formação docente, uso de tecnologias educacionais, direitos humanos, diversidade e relações étnico-raciais, bem como reflexões sobre políticas públicas e os desafios contemporâneos da docência. A diversidade de perspectivas presentes nesta obra reflete a riqueza e a complexidade do campo educacional.

Cada capítulo contribui para ampliar o debate sobre os desafios que permeiam a prática docente na contemporaneidade, abordando desde experiências pedagógicas e processos formativos até reflexões sobre educação popular, educação do campo, clima escolar, práticas baseadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e os impactos das políticas educacionais no contexto social atual. As discussões também contemplam práticas pedagógicas emancipatórias, metodologias ativas, experiências formativas e processos educativos que se desenvolvem em diferentes contextos, incluindo espaços escolares e não escolares.

Nesse percurso, evidencia-se que as transformações educacionais não se limitam à introdução de novas ferramentas ou recursos pedagógicos. Elas exigem, sobretudo, a revisão de concepções, valores e modos de compreender o papel da

escola na formação de sujeitos capazes de atuar de forma crítica e responsável na sociedade. Assim, pensar a educação em tempos de transformação implica reconhecer que o ato educativo envolve dimensões éticas, políticas e culturais que ultrapassam os limites da sala de aula.

As experiências, análises e reflexões apresentadas pelos autores evidenciam que a educação continua sendo um espaço privilegiado de construção de conhecimento, de diálogo e de transformação social. Nesse sentido, esta obra assume o compromisso de provocar inquietações e fomentar reflexões. Longe de oferecer respostas definitivas, a presente publicação convida o leitor a participar de um processo de reflexão crítica sobre os rumos da educação diante das transformações que caracterizam o mundo contemporâneo.

Ao reunir diferentes vozes e experiências, o e-book reafirma a importância do pensamento coletivo e do diálogo entre educadores, pesquisadores e profissionais comprometidos com a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e socialmente relevante.

Nesse contexto, discutir educação em tempos de transformação significa também reconhecer os desafios que atravessam o cenário educacional brasileiro na atualidade, marcado por tensões políticas, disputas de concepções pedagógicas, mudanças nas políticas públicas e pelas demandas emergentes da sociedade contemporânea. Frente a esses desafios, a produção de conhecimento educacional assume papel fundamental na construção de reflexões críticas e na proposição de caminhos que fortaleçam uma educação comprometida com a democracia, com a justiça social e com a valorização da diversidade.

Assim, ao reunir diferentes perspectivas teóricas e experiências pedagógicas, esta obra contribui para ampliar o debate sobre os rumos da educação e reafirma a importância da escola como espaço de diálogo, formação cidadã e transformação social.

Boa leitura.

Prof^a Francislene de Sylos

ADAPTAÇÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O BRINCAR COMO ACOLHIMENTO NO INFANTIL 3

Daniela Alexandre Gonçalves de Menezes¹

1. INTRODUÇÃO

A inserção da criança na Educação Infantil representa um marco importante em sua vida, especialmente para aquelas com aproximadamente 3 anos de idade, que vivenciam, muitas vezes, o primeiro afastamento do convívio familiar. Esse momento, denominado adaptação escolar, envolve desafios tanto para a criança quanto para a família e os educadores.

Nesse contexto, a escola deve se constituir como um espaço acolhedor, capaz de promover segurança emocional e favorecer a construção de vínculos afetivos. O brincar surge como elemento central nesse processo, pois permite à criança explorar o ambiente, expressar emoções e interagir com os pares de forma natural e significativa.

Esse período é marcado por mudanças importantes na rotina, nos vínculos afetivos e nos contextos de convivência, exigindo práticas pedagógicas sensíveis e acolhedoras. De acordo com Lev Vygotsky (1991), o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais, sendo fundamental a mediação de adultos e pares para a construção de novos conhecimentos e vínculos. Nesse sentido, o ambiente escolar deve favorecer experiências que promovam segurança emocional e pertencimento.

O presente trabalho tem como objetivo analisar o processo de adaptação escolar de crianças da Educação Infantil, especificamente na faixa etária de 3 anos, destacando a importância do brincar como estratégia fundamental para o acolhimento e a construção de vínculos no ambiente escolar. Conforme destaca Jean Piaget (1975), o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento cognitivo, pois permite à criança assimilar e reorganizar suas experiências. Complementando essa perspectiva, Kishimoto Tizuko Morchida (2011) ressalta que o brincar, quando valorizado no contexto escolar, contribui para o desenvolvimento integral da criança, envolvendo aspectos afetivos, sociais e cognitivos.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela Unades, PY. danidjango@gmail.com.

A adaptação escolar constitui, portanto, um momento delicado, que requer a organização de práticas pedagógicas que considerem as necessidades emocionais e sociais das crianças. A partir da observação de práticas na sala referencia, evidenciam-se diferentes espaços organizados, como o espaço da casinha, a área de leitura, os blocos de construção e as atividades de expressão artística, que favorecem a autonomia, a interação e a segurança emocional. Segundo Henri Wallon (2007), o desenvolvimento da criança está diretamente relacionado às emoções e às interações com o meio, reforçando a importância de ambientes que acolham e respeitem suas expressões.

Nesse contexto, o brincar, seja livre ou orientado, possibilita à criança expressar sentimentos, elaborar experiências e desenvolver competências essenciais para sua inserção no ambiente escolar. Assim, compreende-se que ambientes planejados e acolhedores, aliados à mediação intencional do professor, contribuem significativamente para um processo de adaptação mais tranquilo, seguro e significativo, promovendo o desenvolvimento integral da criança.

A adaptação escolar pode ser compreendida como um processo gradual de inserção da criança em um novo ambiente social. Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais, sendo o ambiente um fator essencial na construção do conhecimento.

De acordo com Wallon (2007), a afetividade desempenha papel fundamental no desenvolvimento da criança, especialmente nos primeiros anos de vida. Assim, o acolhimento emocional torna-se indispensável no processo de adaptação escolar.

Já Piaget (1975) destaca o brincar como forma de assimilação da realidade, permitindo que a criança compreenda o mundo ao seu redor por meio da ação e da experimentação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) reforçam que o cuidar e o educar são indissociáveis, sendo o brincar um dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a organização do espaço pedagógico, com diferentes cantinhos e possibilidades de exploração, contribui para o desenvolvimento integral da criança, promovendo autonomia, socialização e segurança.

Este trabalho tem como objetivo compreender como a organização de espaços lúdicos e as práticas pedagógicas baseadas no brincar contribuem para o processo de adaptação escolar em turmas de Infantil 3.

2. DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho baseia-se na observação de práticas pedagógicas em uma turma de Educação Infantil (Infantil 3), considerando a organização do espaço e as interações das crianças durante o processo de adaptação escolar.

A organização do ambiente evidenciou uma proposta intencional, centrada no brincar como eixo estruturante do processo educativo.

Inicialmente, observou-se que algumas crianças apresentavam comportamentos típicos do período de adaptação, como insegurança, necessidade de proximidade com o adulto e dificuldades em se afastar de objetos de apego. Nesse contexto, o ambiente preparado com diferentes possibilidades de exploração mostrou-se essencial para favorecer a transição entre o espaço familiar e o escolar.

O cantinho da casinha, composto por utensílios domésticos, mesa e fogão, revelou-se um espaço de grande interesse para as crianças. Nesse ambiente, o faz de conta permitiu a reprodução de situações vivenciadas no cotidiano familiar, como cozinhar, cuidar da casa e interagir simbolicamente com o outro. Esse tipo de brincadeira contribui significativamente para o equilíbrio emocional, pois permite à criança ressignificar experiências e elaborar sentimentos relacionados à separação da família.

O espaço de acolhimento, organizado com sofá, almofadas e bonecas, desempenhou um papel fundamental no processo de adaptação. Observou-se que as crianças buscavam esse ambiente em momentos de cansaço ou necessidade de afeto, utilizando as bonecas como objetos de cuidado simbólico. Essa prática evidencia o desenvolvimento da empatia e da afetividade, aspectos essenciais nessa faixa etária.

A área destinada aos blocos de construção favoreceu o desenvolvimento da coordenação motora, do raciocínio lógico e da persistência diante de desafios. Durante as interações, foi possível observar situações de cooperação entre as crianças, como a construção conjunta de estruturas e a troca de materiais, indicando avanços no processo de socialização.

No espaço de carrinhos, as crianças exploraram movimentos, trajetórias e organização sequencial dos objetos, evidenciando processos iniciais de pensamento lógico e noções espaciais. Além disso, esse tipo de brincadeira favorece a interação entre pares, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

As atividades de expressão artística, como o desenho livre em papel pardo, mostraram-se relevantes para a manifestação de sentimentos e experiências. As crianças utilizaram diferentes cores e traços, demonstrando liberdade de expressão e envolvimento com a atividade. O desenho, nesse contexto, não se limita à produção estética, mas constitui uma importante forma de comunicação na infância.

Outro aspecto relevante observado foi a progressiva ampliação da autonomia das crianças. Ao longo do período de adaptação, elas passaram a circular com mais segurança pelos espaços, escolher suas brincadeiras e interagir com maior independência. Esse movimento indica que o ambiente acolhedor e as práticas pedagógicas contribuíram para a construção de um sentimento de pertencimento.

Destaca-se, ainda, o papel do professor como mediador desse processo. A escuta sensível, o acolhimento das emoções e a intervenção adequada nas interações foram fundamentais para promover segurança e confiança nas crianças. O educador, ao organizar o espaço e propor situações significativas de aprendizagem, atua diretamente na qualidade do processo de adaptação.

Por fim, evidencia-se que a organização intencional dos espaços, aliada ao brincar livre e orientado, constitui uma estratégia eficaz para favorecer a adaptação escolar. As experiências vivenciadas pelas crianças demonstram que o ambiente educativo pode ser um espaço de acolhimento, descoberta e desenvolvimento integral.



Durante as observações, percebeu-se que as crianças, inicialmente mais retraídas, passaram gradativamente a interagir com os colegas e explorar os espaços, demonstrando maior segurança e autonomia.

O professor atua como mediador, acolhendo as emoções das crianças, incentivando a participação e organizando o ambiente de forma intencional, garantindo que todos se sintam pertencentes ao espaço escolar.

Além dos aspectos já observados, destaca-se que a organização dos espaços pedagógicos não ocorre de forma aleatória, mas sim de maneira intencional, considerando as necessidades emocionais, sociais e cognitivas das crianças em processo de adaptação. A disposição dos materiais ao alcance das crianças favorece a autonomia, permitindo que escolham suas próprias brincadeiras e construam suas experiências de forma ativa. Essa liberdade de escolha contribui significativamente para o desenvolvimento da autoconfiança e do sentimento de pertencimento ao ambiente escolar.

Outro ponto relevante diz respeito à importância das interações sociais no processo de adaptação. Observou-se que, ao interagir com os pares, as crianças passam a desenvolver habilidades como compartilhar, esperar sua vez, resolver pequenos conflitos e comunicar desejos e sentimentos. Essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento socioemocional, especialmente nessa faixa etária, em que a linguagem e a convivência estão em constante construção.

Percebeu-se também que a rotina exerce um papel fundamental nesse processo. A previsibilidade das atividades diárias proporciona segurança às crianças, reduzindo a ansiedade e facilitando a adaptação ao novo ambiente. Momentos como a roda de conversa, o lanche e as atividades dirigidas funcionam como marcos temporais que ajudam a criança a compreender a organização do tempo na escola.

Outro aspecto observado foi a relevância do vínculo afetivo entre professor e criança. O acolhimento sensível, o uso de uma linguagem afetiva e a escuta atenta contribuem para que a criança se sinta segura para explorar o ambiente e se expressar. O professor, nesse contexto, não apenas orienta, mas também legitima os sentimentos das crianças, ajudando-as a lidar com possíveis inseguranças decorrentes da separação da família.

Além disso, foi possível perceber que o brincar se configura como a principal linguagem da criança, sendo essencial no processo de adaptação escolar. Por meio das brincadeiras simbólicas, as crianças reelaboram suas experiências, expressam emoções e constroem significados sobre o novo contexto em que estão inseridas. O brincar, portanto, não é apenas uma atividade lúdica, mas um importante instrumento pedagógico que favorece o desenvolvimento integral.

Por fim, ressalta-se que a observação contínua por parte do professor permite identificar as necessidades individuais de cada criança, possibilitando

intervenções mais adequadas e personalizadas. Esse olhar atento contribui para a construção de um ambiente inclusivo, respeitando o ritmo e as particularidades de cada criança, o que é fundamental para uma adaptação escolar bem-sucedida.



3. CONCLUSÃO

A adaptação escolar na Educação Infantil é um processo complexo que exige sensibilidade, planejamento e intencionalidade pedagógica. Para crianças do Infantil 3, esse momento é marcado por descobertas, inseguranças e construção de vínculos.

Os resultados observados indicam que o brincar, aliado a um ambiente acolhedor e organizado, desempenha papel fundamental nesse processo, favorecendo a expressão emocional, a socialização e o desenvolvimento integral da criança.

A organização de espaços diversificados, como os cantinhos temáticos e atividades lúdicas, contribui significativamente para que a criança se sinta segura e confiante, tornando a adaptação mais tranquila e significativa.

Dessa forma, destaca-se a importância do professor como mediador sensível e do ambiente como elemento pedagógico essencial na promoção do bem-estar e da aprendizagem na Educação Infantil.

Além disso, é importante ressaltar que o processo de adaptação não ocorre de forma uniforme para todas as crianças, sendo necessário respeitar o tempo individual de cada uma. Algumas demonstram maior facilidade em se integrar ao novo contexto, enquanto outras necessitam de mais tempo, acolhimento e estratégias específicas para se sentirem pertencentes ao ambiente escolar.

Nesse sentido, a parceria entre escola e família torna-se fundamental, uma vez que a confiança estabelecida entre esses dois contextos contribui para a segurança emocional da criança. O diálogo constante, a escuta atenta e o compartilhamento de informações fortalecem esse vínculo e favorecem uma adaptação mais harmoniosa.

Outro aspecto relevante diz respeito à intencionalidade das práticas pedagógicas, que devem ser planejadas considerando as necessidades afetivas, sociais e cognitivas das crianças. O uso de rotinas previsíveis, atividades lúdicas e momentos de interação contribui para a construção de um ambiente seguro e estimulante.

Além disso, o brincar ao ar livre, especialmente em espaços externos, revela-se uma estratégia potente, pois amplia as possibilidades de exploração, movimento e interação, aspectos essenciais para o desenvolvimento integral na primeira infância. Esses momentos favorecem não apenas o bem-estar físico, mas também o fortalecimento das relações sociais e da autonomia.

Por fim, conclui-se que a adaptação escolar deve ser compreendida como um processo contínuo, que vai além dos primeiros dias de aula. Ela exige acompanhamento, observação e intervenções constantes por parte do professor, sempre com foco no acolhimento, no respeito às singularidades e na promoção de experiências significativas para as crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

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

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITOS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior¹

Raimunda Nonata Paiva Andrade²

Brígida Lima Magalhães³

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, contemplando aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais e linguísticos. Nesse contexto, diferentes práticas pedagógicas são utilizadas com o objetivo de promover experiências significativas de aprendizagem, entre as quais se destaca a contação de histórias. Essa prática, presente em diversas culturas ao longo da história da humanidade, representa uma importante forma de transmissão de conhecimentos, valores, tradições e experiências, contribuindo para a formação do imaginário infantil e para o desenvolvimento da linguagem e da criatividade.

Desde os tempos mais antigos, as histórias são utilizadas como um meio de comunicação e aprendizagem entre gerações. Por meio da oralidade, povos e comunidades preservaram memórias, ensinaram costumes e explicaram fenômenos do mundo. Na Educação Infantil, essa tradição ganha novos significados, sendo incorporada como estratégia pedagógica capaz de favorecer o desenvolvimento da criança em diferentes dimensões. Ao ouvir histórias, a criança amplia seu repertório cultural, desenvolve a imaginação, exercita a escuta e aprende a interpretar diferentes situações e sentimentos presentes nas narrativas.

1 Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Professor da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail: dilmar.jrcxs93@outlook.com.

2 Mestre em Educação pela UEMA. Professora da Rede Estadual do Maranhão e também na rede municipal de ensino de Caxias – MA.

3 Mestranda em Educação pela UEMA. Professora da rede municipal de ensino de Caxias – MA.

A contação de histórias, portanto, não se restringe apenas a um momento de entretenimento dentro da rotina escolar, mas se configura como uma prática educativa rica em possibilidades pedagógicas. Ao participar desse momento, as crianças entram em contato com personagens, cenários e acontecimentos que estimulam a curiosidade, o pensamento simbólico e a capacidade de criação. Além disso, as histórias contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral, pois incentivam a criança a narrar, perguntar, opinar e compartilhar suas próprias interpretações sobre os acontecimentos narrados.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão afetiva presente na contação de histórias. Esse momento geralmente ocorre em um ambiente de acolhimento e proximidade entre educador e crianças, fortalecendo vínculos e promovendo um espaço de interação e diálogo. A escuta atenta, o tom de voz, as expressões corporais e a entonação utilizada pelo contador de histórias tornam a experiência ainda mais significativa, permitindo que as crianças se envolvam emocionalmente com a narrativa. Dessa forma, a prática narrativa contribui não apenas para o desenvolvimento intelectual, mas também para a formação emocional e social da criança.

Além disso, a contação de histórias possibilita o contato das crianças com diferentes formas de cultura e expressão, permitindo que conheçam contos populares, lendas, fábulas, histórias clássicas e produções literárias contemporâneas. Esse contato favorece a ampliação do repertório cultural e estimula o interesse pela leitura desde os primeiros anos de vida. Nesse sentido, a literatura infantil e a prática de contar histórias assumem um papel relevante na formação de futuros leitores, contribuindo para a construção do hábito de leitura e para o desenvolvimento do pensamento crítico.

No contexto educacional contemporâneo, marcado por constantes transformações sociais e tecnológicas, torna-se ainda mais importante valorizar práticas pedagógicas que estimulem a imaginação, a criatividade e a interação humana. A contação de histórias, nesse sentido, apresenta-se como uma ferramenta educativa capaz de dialogar com as necessidades e interesses das crianças, promovendo experiências significativas de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que preserva a tradição da oralidade, essa prática pode ser enriquecida por diferentes recursos pedagógicos, como livros ilustrados, dramatizações, fantoches, músicas e recursos audiovisuais.

Diante dessas considerações, torna-se relevante refletir sobre os conceitos e sentidos atribuídos à contação de histórias no contexto da Educação Infantil. Compreender como essa prática é concebida e utilizada no ambiente escolar permite reconhecer sua importância no processo de ensino e aprendizagem, bem como identificar suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo discutir a contação de histórias na Educação Infantil, abordando seus conceitos, significados e contribuições pedagógicas, a partir de uma perspectiva teórica que valoriza a narrativa como instrumento formador e mediador de aprendizagens.

Assim, ao explorar os diferentes sentidos atribuídos à contação de histórias no contexto educacional, busca-se evidenciar sua relevância como prática pedagógica capaz de estimular a imaginação, fortalecer vínculos afetivos, promover o desenvolvimento da linguagem e ampliar o repertório cultural das crianças. Dessa forma, pretende-se contribuir para a reflexão sobre o papel da narrativa no processo educativo e para a valorização de práticas que reconheçam a infância como um período rico em descobertas, experiências e construção de conhecimentos.

2. CONTAR HISTÓRIAS: DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Ao decorrer da história da educação buscamos constantemente meios eficazes para melhorar a qualidade do ensino e facilitar o processo de aprendizagem dos alunos. Esses recursos devem promover a interação entre aluno e professor, além de estimular a socialização de sentimentos e a expressão das experiências vividas no cotidiano, especialmente na educação infantil. Entre esses meios, destaca-se a contação de história, uma prática lúdica e dinâmica que desperta a imaginação das crianças, ao mesmo tempo que favorece o desenvolvimento da oralidade e das habilidades de interpretação.

Contar histórias é uma arte tradicional e profundamente enraizada na cultura popular, que vai muito além do simples ato de narrar fatos. Trata-se de uma prática carregada de significados, capaz de transmitir sentimentos, valores e experiências. Ao serem contadas e ouvidas, as histórias despertam o prazer e encantamento, promovendo uma interação entre o narrador e o ouvinte. Na Educação infantil, essa prática assume um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e linguístico dos pequenos.

A Contação de histórias é, portanto, uma prática social, educativa e interativa. Por meio dela, as crianças desenvolvem a concentração, a oralidade e a escuta ativa, habilidades que são essenciais para a aprendizagem inicial. Além disso, ao ouvir histórias, as crianças ativam o imaginário, ampliando o seu vocabulário, e começam a compreender as estruturas narrativas, o que contribui diretamente para a sua futura alfabetização. Como destaca Silva (2012), “a contação de histórias é uma forma lúdica de promover a linguagem oral e escrita, despertando o interesse das crianças pelo mundo da leitura e da imaginação”.

Nesse processo, a criança que ainda não domina a leitura encontra na voz do contador, uma ponte entre o mundo concreto e o simbólico. Ao escutar uma história, ela passa a visualizar cenários, personagens e conflitos, e isso permite que, mesmo sem saber ler, ela antecipe mentalmente o conteúdo do texto. Trata-se de uma leitura oral mediada, onde o adulto oferece acesso ao universo escrito por meio de uma linguagem falada. Segundo Bettelheim (1980), “as histórias faladas oferecem a criança a possibilidade de organizar o mundo interior, compreender o mundo ao seu redor e projetar seus próprios sentimentos de forma simbólica”.

Dessa forma, a contação de histórias se configura como uma ferramenta pedagógica poderosa, pois não apenas entretém mais educa, emociona, e forma pequenos leitores ativos e criativos. Sua utilização na educação infantil contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança aproximando-a do universo literário de forma prazerosa e significativa.

Os contos de fadas e histórias na educação infantil são de extrema importância, porque dentro desses contos sempre tem um problema ou uma situação a ser resolvida, o que a criança não percebe de imediato, mas ela já vai aprendendo a enfrentar a vida de uma forma lúdica e simples; e as vezes as crianças até se colocam no lugar dos personagens das histórias, vivenciando o que acontece neles. A arte da contação de histórias da literatura infantil, conforme Coelho (2001), “tem início a partir do século XVIII, quando a criança passa a ser considerada como um ser diferenciado de um adulto” (antes era considerada um adulto de tamanho reduzido).

As histórias proporcionam o contato, a distração e despertam a imaginação dos seres humanos, além de proporcionar trocas de experiências entre crianças e adultos. Ao longo do tempo, a arte de contar histórias ganhou recursos para além da oralidade: palco, figurino, música e outros elementos enriquecem a narrativa envolvendo o narrador e o espectador numa experiência sensorial. Com os avanços tecnológicos, aumentou também as possibilidades. A mesma história pode ser contada de diferentes maneiras, com objetivos diversos e recursos audiovisuais. Todavia, o excesso de recursos pode distrair a plateia, tirando sua atenção da história. Sobre isso, Fanny Abramovich (1997, p.18) afirma que “contar histórias é uma arte [...] que equilibra o que é ouvido e o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro [...], é o uso simples e harmônico da voz”.

Histórias despertam emoções, interesses e expectativas, ouvir e contar histórias representa cultura, valores e conhecimentos que muitas vezes são passados de geração para geração, segundo Busatto (2003, p. 9): “A arte de contar histórias traz o contorno, a forma. Reatualiza a memória e nos conecta

com algo que se perdeu nas brumas do tempo”. Ou seja, através da contação de histórias estamos nos conectando com nossas raízes, e para uma criança isso é fundamental na construção de sua identidade.

As histórias podem ser contadas para as crianças em diversas ocasiões, como por exemplo, em casa por alguém da família antes de dormir ou na hora de acordar, na escola por um professor, por um padre na igreja, enfim existem vários locais e possibilidades para se ouvir uma história, porém é de extrema importância analisar a maneira de transmiti-la, principalmente para crianças.

Existem diferentes formas de se contar uma história, mas quando o público é infantil deve-se pensar de que as crianças pequenas não são capazes de ficar em silêncio e prestando atenção por muito tempo, e por isso é necessário que utilizemos recursos lúdicos como fantoches, imagens, fantasias, cenários para prender sua atenção pelo máximo de tempo possível, além de que com todos esses recursos fica muito mais fácil para a criança entrar na história e utilizar sua imaginação e criatividade.

Por conta disso, o ponto principal na hora de contar histórias é saber das despertar emoções. Assim, podemos afirmar que contar histórias é uma arte, pois quem conta deve sentir e dar prazer e deve criar uma fonte de felicidade e encantamento.

A prática de contar e ouvir histórias são atividades que acontecem em todo o mundo por pessoas de diferentes culturas, nacionalidades e religiões. Na maioria das vezes essas histórias são contadas de forma oral e passadas através das gerações, a pessoa que conta a história principalmente para o público infantil, deve estar atenta e interpretar os personagens fazendo o uso de diferentes vozes, gestos corporais, utilizando acessórios e pequenos cenários, pois é assim que as crianças vão entrar no universo da história e cada vez mais vão querer ler, porque a leitura é uma das formas de viajar o mundo sem sair do lugar.

Para incentivar uma criança a ler é fundamental que ela tenha acesso a livros tanto em casa quanto na escola, os pais devem ler para os seus filhos desde muito pequenos, pois assim quando eles forem a escola pela primeira vez já terão uma certa curiosidade pelas histórias. Na escola os professores devem permitir que a criança tenha contato com os livros, que elas possam manuseá-los, e assim elas vão aprendendo a cuidar e zelar desses materiais, frequentar a biblioteca também é essencial para incentivar o hábito da leitura.

2.1 Contar e narrar histórias: implicações nas práticas pedagógicas

O desenvolvimento infantil é um processo amplo que envolve o crescimento físico, cognitivo, emocional e social da criança, especialmente nos primeiros anos de vida. Nesse período, a criança está em constante descoberta de si mesmo, do

outro e do mundo que a cerca. Por isso, as experiências vivenciadas nesse estágio são fundamentais para a formação da identidade, da linguagem, da criatividade e da capacidade de se relacionar.

Vivemos em uma sociedade capitalista cujo maior desafio é promover uma educação que valorize o sujeito em sua totalidade, reconhecendo sua cultura e seu processo contínuo de formação. Nesse contexto, a contação de histórias, antes vista como uma prática cultural transmitida de geração para geração, vem ganhando outro significado e se adaptando às transformações da sociedade contemporânea. Embora seja socialmente aceita, essa prática muitas vezes não recebe o estímulo necessário para se consolidar como um hábito cultural e educativo.

Nos dias atuais, resgatar os contos de fadas, fábulas e outras narrativas do universo literário infantil tornou-se um grande desafio e isso se deve, em grande parte, ao avanço da tecnologia. E a presença constante de aparelhos digitais no cotidiano das crianças, o que tem diminuído o interesse pelo livro físico e pela escuta atenta de histórias. Além disso, muitas famílias não incentivam o hábito de ouvir ou contar histórias, o que dificulta ainda mais a valorização da leitura desde a infância.

Essa é uma realidade que varia de acordo com o contexto socioeconômico das famílias. Em muitos casos, especialmente entre as classes menos favorecidas, percebe-se que o contato da criança com a contação de histórias ocorre quase que exclusivamente no ambiente escolar.

A família, diante de suas condições e seus desafios cotidianos, muitas vezes não consegue ou não prioriza esse tipo de estímulo, o que contribui para o distanciamento da criança da literatura e da tradição oral. Quando introduzimos a contação de histórias de forma lúdica nas nossas práticas pedagógicas criamos um caminho que foge da mesmice, pois com essa prática iremos estimular a criatividade fazendo a criança ir além de seu tempo e espaço, pois as histórias nos levam a outro mundo, onde podemos ser o que quisermos. Na educação infantil essa prática pode até ser comum, entretanto a forma como se conta a história, é o que faz diferença na vida das crianças.

Segundo Betty Coelho (1999, p.26), “a criança que ouve histórias com frequência educa sua atenção, desenvolve a linguagem oral e escrita, amplia seu vocabulário e principalmente aprende a procurar nos livros novas histórias para o seu entretenimento”. Tudo isso é muito importante para a construção de um aluno que irá dominar a linguagem oral e escrita, e para que no futuro ele desenvolva uma consciência crítica. O professor deve trabalhar a oralidade, a espontaneidade, a socialização e a coordenação motora da criança, valorizando os benefícios que esse trabalho pode proporcionar sendo eficaz para o desenvolvimento da fala, da leitura e da escrita.

Desde pequenina a criança faz uma leitura do mundo, não aquela que aprendemos na escola, mas sim uma que utiliza seus sentidos tato, visão, audição, então a leitura faz parte de sua vida desde o início. Freire (2005), diz que, “a leitura de mundo antecede à da palavra, ou seja, o ser humano é capaz de fazer interpretações das situações cotidianas antes mesmo de saber ler”.

Dada a relevância que a contação de histórias possui para o desenvolvimento do senso crítico na infância, é fundamental que a escolha do que será contado seja feita com cuidado. Segundo Coelho (1997, p.13), “naturalmente é necessário fazer uma seleção inicial, levando em conta, entre outros fatores, o ponto de vista literário, o interesse do ouvinte, sua faixa etária, suas condições socioeconômicas”.

Ainda de acordo com a autora esse é um dos passos mais demorados. Muitas vezes é necessário dedicar tempo à pesquisa em livros e revistas, até encontrar uma história que seja apropriada para o grupo e compatível com os objetivos pedagógicos propostos para determinada situação. Outro fator de extrema importância é que a história também deve despertar o interesse do contador, o educador não deve escolher um texto com o qual não se identifique ou que não lhe causa emoção. A conexão com a narrativa é essencial para que ele possa transmitir sentimentos aos ouvintes. “Quando me interpelam nos custos de treinamento dizendo: Não gosto de contar histórias tristes, que devo fazer? A resposta é óbvia: Não as conte. Escolha o que gosta de contar”. (Coelho, 1997 p.14).

No que se refere ao desenvolvimento da criança precisamos considerar as formas com a qual a contação de histórias aborda problemas e sentimentos diário que as crianças sentem. De acordo com Bettelheim (2002), as histórias trazem, em algumas ocasiões, as soluções e a melhor forma de aprender com nossas vivências. Através da contação de histórias é possível tratar uma infinidade de temas importantes de serem debatidos durante a constituição das crianças, como os sentimentos, e o bem e mal. Sabemos que o mal é uma característica presente em muitas histórias infantis, isso auxilia a criança a identificar inconscientemente o bem do mal e com isso inicia o aspecto de separar herói/heroína de vilã/vilão.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias na Educação Infantil revela-se como uma prática pedagógica fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, pois ultrapassa a simples narração de fatos ou histórias fictícias, constituindo-se como um importante instrumento de aprendizagem, socialização e construção de sentidos. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a narrativa oral, quando incorporada ao cotidiano escolar, contribui significativamente para o

desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da linguagem e da capacidade de interpretação das crianças. Nesse sentido, a contação de histórias assume um papel essencial no processo educativo, pois favorece experiências que estimulam o pensamento simbólico e ampliam as formas de expressão infantil.

Além disso, a prática de contar histórias possibilita a construção de vínculos afetivos entre educadores e crianças, fortalecendo o ambiente educativo como um espaço de acolhimento, escuta e partilha de experiências. Durante a contação, as crianças não apenas escutam, mas também participam ativamente, interpretam personagens, formulam hipóteses e relacionam os acontecimentos narrados com suas próprias vivências. Dessa forma, a narrativa torna-se um recurso pedagógico capaz de promover aprendizagens significativas, uma vez que envolve emoções, sentimentos e reflexões sobre o mundo que as cerca.

Outro aspecto relevante diz respeito ao papel do professor como mediador desse processo. Cabe ao educador selecionar histórias adequadas à faixa etária das crianças, utilizar diferentes estratégias narrativas e criar um ambiente propício à imaginação e à participação coletiva. A utilização de recursos como fantoches, livros ilustrados, dramatizações, músicas e objetos simbólicos pode tornar a experiência ainda mais rica e envolvente, estimulando o interesse das crianças pela escuta e pela leitura. Assim, a contação de histórias também se configura como uma importante estratégia para o desenvolvimento do gosto pela literatura desde os primeiros anos de escolarização.

Ademais, a contação de histórias contribui para a formação cultural e social das crianças, pois por meio das narrativas elas entram em contato com diferentes valores, costumes, tradições e formas de compreender o mundo. As histórias permitem abordar temas relacionados à convivência, respeito às diferenças, solidariedade e empatia, aspectos fundamentais para a formação cidadã. Nesse sentido, a prática narrativa também desempenha um papel educativo no desenvolvimento moral e social, auxiliando as crianças na construção de valores e atitudes necessárias para a vida em sociedade.

Dessa forma, evidencia-se que a contação de histórias não deve ser vista apenas como um momento recreativo dentro da rotina escolar, mas como uma prática pedagógica intencional, capaz de contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico das crianças. Quando planejada e realizada de forma consciente, essa prática fortalece o processo de ensino e aprendizagem e amplia as possibilidades de construção do conhecimento na Educação Infantil.

Por fim, conclui-se que valorizar a contação de histórias no contexto educativo significa reconhecer o poder da narrativa como ferramenta de formação humana. É por meio das histórias que as crianças ampliam seus

horizontes imaginativos, desenvolvem habilidades comunicativas e constroem sentidos sobre si mesmas e sobre o mundo. Portanto, torna-se essencial que as instituições de Educação Infantil promovam e incentivem práticas narrativas em seu cotidiano pedagógico, garantindo que as histórias continuem a desempenhar seu papel formador, encantador e transformador no processo educativo das crianças.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: Gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2001.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2014. 466p.
- BUSATTO, C. **A Arte de Contar Histórias no Século XXI**: tradição e ciberespaço. Petrópolis: Vozes, 2006.
- COELHO, F. J. **Contar histórias**: uma arte sem idade. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 42.
- SILVA, L. T. B. Língua, Linguagem e produção de Conhecimento Científico *In.*: TEIXEIRA, Luciênio de Macêdo. DIAS, Plínio Rogenes de França. **Língua, Linguagem e produção de Conhecimento na Educação Infantil**. João Pessoa: Ed Universitária da UFPB, 2012. p. 09 – 46.

BERÇOTECA LITERÁRIA ITINERANTE: PRIMEIRO CONTATO DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS COM A LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Grace Kelly Nascimento Gomes¹

INTRODUÇÃO

A Berçoteca Literária Itinerante é um projeto que surgiu a partir da necessidade de bebês e crianças bem pequenas terem acesso às práticas sociais de leitura e ao reaproveitamento de alguns equipamentos que estavam obsoletos no CEI Deputado José Mário Mota Barbosa, localizado no município de Maranguape-CE.

O referido projeto foi idealizado com o objetivo de melhorar as práticas pedagógicas e estimular o interesse e os primeiros contatos dos bebês e crianças bem pequenas com a leitura. No caso, tínhamos um berço que estava sem uso e decidimos organizá-lo, colando imagens de bebês em suas práticas leitoras para que as crianças pudessem observar e manusear.

O espaço do berço foi organizado para acolher, envolver e propiciar um espaço de referência para o momento da leitura. O conhecimento empírico acerca das contribuições trazidas pelo envolvimento em práticas de leitura para a constituição do indivíduo leitor despertou o seguinte questionamento: Que experiências de leitura realizar em um berçário com bebês e crianças bem pequenas?

As crianças nessa fase estão no início do seu desenvolvimento e conhecimento de si e dos outros, bem como das linguagens que circulam no meio em que vivem. Por isso, o contato com a leitura se faz muito importante neste período da vida, pois, tal como indicados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) e na Base Nacional Comum Curricular (2018), através das experiências com as diferentes linguagens, entre as quais a linguagem oral e escrita, as crianças terão mais autonomia para atuar no meio em que vivem, à medida em que vão compreendendo o mundo a sua volta.

¹ Especialista do Curso de Psicopedagogia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, gracekeul@hotmail.com.

Sendo assim, este trabalho apresenta algumas discussões acerca das concepções de leitura, bem como, da importância das práticas de leitura com bebês e crianças bem pequenas.

DESENVOLVIMENTO

Nosso objeto de pesquisa caracterizou-se pela observação e investigação das interações entre os bebês e crianças bem pequenas em situações de leitura no berçário.

Dentro desta caracterização geral buscamos: identificar as interações que ocorrem nos momentos de leitura, observar o manuseio dos bebês ao material de leitura e compreender os significados destas interações, na relação entre os bebês. Assim como estimular o interesse pela a leitura.

Fomos aprimorando mais o espaço, com detalhes, fotos dos bebês e crianças bem pequenas em suas práticas leitoras, oportunizando contato com diferentes gêneros textuais.

Ler para bebês é algo encantador! Um som, um balbucio, um olhar, um sorriso, um movimento, pode revelar o quanto eles já conhecem aquela história e as emoções que os envolvem. Se atentam as ilustrações, a voz, ritmos, melodias, as palavras que rimam e repetições. Se mostram animados, alegres e desejantes de manusear o livro.

Depois de algum tempo com experiências de leitura mediada, observei que os bebês buscavam os livros com frequência na berçoteca: alguns olhavam para todos os títulos antes de escolher um, outros já sabiam qual pegar.

Exploravam em pé, deitados, sentados, seguravam de diferentes formas, balbuciavam e apontavam para imagens, chegavam tão perto que pareciam querer entrar no livro.

Também ouviam histórias contadas pelos os outros, escolhiam alguma para eu contar e era só começar para que todos se aproximassem.

A berçoteca se renova de tempos em tempos. Temos um bom acervo, porém disponibilizamos poucos por vez para conseguirmos mediar esse uso. Há um grande interesse por leitura e manuseio dos livros.

As crianças me procuram diversas vezes ao dia para ler e também se colocam como leitoras. A leitura é acolhedora, um lugar de encontro para imaginar, viver, sentir, ampliar as visões de mundo e criar outros.

Muitas vezes é na escola que bebês e crianças pequenas têm um maior contato com livros que apresentam elementos literários. É uma forma de conhecer o mundo, as culturas, as artes.

Os livros não precisam ficar apenas na berçoteca, podem circular pela escola, inclusive pelas casas. Ler na sala referência, ler no parque, ler no solário...

Ler em diferentes espaços, tempos e agrupamentos.

E diante do interesse dos bebês e crianças bem pequenas foi ampliando o incentivo à leitura, no banho, no soninho, e em casa com as famílias.

No banho organizamos o banheiro com paredes literárias, com imagens de livros em que as páginas que foram rasgadas no seu manuseio tivesse reaproveitamento. Disponibilizamos livros de banho para a leitura deleite no Banho e troca, no momento da higienização.

Na preparação do soninho foi colado no berço imagens de livros também em que as páginas que foram rasgadas no seu manuseio, assim as mesmas tivesse utilidades, em alguns momento da rotina do sono e despertar eram contadas histórias.

Durante as sextas-feiras uma criança leva para casa um livro para ser lido com sua família e nos devolve na segunda-feira com uma devolutiva através de imagem ou um vídeo.

É possível presenciar o encantamento e os saberes construídos por essas práticas, ao observar pequenos gestos e expressões que nos contam sobre como elas estão interagindo com o livro no cotidiano, durante uma leitura com o educador ou por iniciativa própria.

Ao observar o que nascia desse encontro entre bebês, crianças bem pequenas e livros, descobri o quão potente é a literatura na vida delas: experimentam emoções, se identificam ou se relacionam com personagens, se expressam com o corpo todo, seguram o livro de diversas formas, tentam manter a “leitura” sincronizada com o passar das páginas, passam os dedos nas letras enquanto “leem”, diferenciam as letras das ilustrações, selecionam os livros preferidos, desenvolvem repertório de narrativas para ler e brincar, avisam e até se incomodam e solicitam arrumar o livro que está rasgado, demonstram que sabe alguns aspectos da linguagem literária, de como se conta uma história ao usar certas palavras; contam histórias inventadas, contam histórias de acordo com as ilustrações e muito mais.

Quanta riqueza, um bebê ou uma criança pequena pode desfrutar por meio da leitura e do manuseio de livros! Há muitas possibilidades de leitura e interação com os livros.

Inclusive a leitura não precisa ser sempre em roda para todos ouvirem: faça o convite para se aproximarem, durante a leitura alguns permanecem até o fim, enquanto outros seguem brincando e participando não tão de perto, vale considerar essa flexibilidade.

Pode ser na sala referência, nos espaços externos e outros espaços da escola. Todo livro tem a sua intencionalidade e é preciso respeitá-la, ler o texto na íntegra e mostrar as ilustrações.

As crianças são capazes de entender o contexto do jeito delas. E é comum recontarem as histórias depois que lemos, disponibilize o livro e acompanhe de perto.

Já os bebês vão querer interagir com o livro, tocar e pegar, durante a própria narrativa. Manipular os livros morder, virar de cabeça para baixo, folhear, sentir os livros, ouvir de diferentes pessoas, repetidas vezes, faz parte das experiências leitoras que a criança precisa viver para ter uma boa relação com a literatura.

Bebês e crianças pequenas conhecem e aprendem com o corpo todo. Essa ideia de que vão estragar tudo não é verdade, depende da relação que se estabelece com os livros: cuidado e zelo se ensina.

Não dá para deixar as crianças e os livros abandonados à própria sorte nesse encontro. A partir do contato com a leitura a criança aprende a manipular os livros, que lemos da esquerda para direita, que podemos retomar a leitura; a valorizar o prazer de estar junto, viver sentimentos e sensações, perceber que o livro tem marcas na narrativa e nas ilustrações.

Altere a narrativa de uma história conhecida por elas e logo alguma criança dirá “Não é assim”!

A criança pequena conhece o mundo a partir das suas experiências, principalmente pelos sentidos. Suas primeiras vivências acontecem desde a gestação, quando já são capazes de ouvir a voz da mãe, seu desenvolvimento saudável é marcado pela relação adulto-bebê, pelos cuidados e possibilidades de explorar o mundo ao seu redor.

Mesmo antes de saber ler, a criança lê o mundo e interpreta da forma dela e a literatura é uma produção simbólica que enriquece essa experiência.

Ler é alimentar esse território subjetivo da imaginação para possibilitar que as crianças criem narrativas singulares e identitárias. Isso tanto na relação com a literatura, quanto na relação com o brincar.

As histórias alimentam o mundo interno das crianças, a imaginação, as narrativas e o brincar.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental ter critérios para escolher livros de qualidade, não é porque são bebês que merecem apenas livros de pano, banho, texturas e som.

Os bebês e crianças pequenas precisam de contato com bons livros, durante a escolha é preciso considerar e diversificar: os autores, as ilustrações, a qualidade do material gráfico, os gêneros literários, os assuntos, as culturas e as materialidades (cores, formas, texturas).

Além de não ficar preso ao «adequado» para faixas etárias (bebês gostam de outros livros também!) e não decidir o que gostam ou não gostam (isso tem a ver com suas crenças).

Ofereça livros informativos, enciclopédias, mapas, assim como livros com referências artísticas e culturais.

Vale lembrar que quando se fala de qualidade na literatura infantil oferecida na escola, não há espaço para estereótipos e personagens da mídia consumista e não é para ser usado em função de aprender ou fazer algo, a função da literatura já se basta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 20 de nov. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular** Brasília: DF, 2018. Disponível em:< http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 de nov. de 2023.

Bebês como leitores e autores / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed.- Brasília: MEC / SEB, 2016. 120 p.: il.; 20,5 x 27,5 cm. - (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.5).

CURRÍCULO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO: O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO EIXO ARTICULADOR

Wanderson de Freitas dos Santos¹

Mirna Rocha Silva²

Watson Feitosa Araújo³

Natal da Silva dos Santos⁴

Daniel de Jesus da Silva Monteiro⁵

1. INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) conferiu às instituições escolares maior autonomia pedagógica, administrativa e organizacional. Essa autonomia implica reconhecer a escola como espaço de construção coletiva do processo educativo, responsável por organizar seu próprio plano de trabalho e planejar suas atividades de modo a atender às demandas sociais, culturais e educacionais da comunidade na qual está inserida. Nesse contexto, destaca-se a elaboração e a implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), documento orientador que expressa os princípios, objetivos e diretrizes que fundamentam a prática educativa da escola.

-
- 1 Doutorando em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestre em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e professor na educação básica e no ensino superior. E-mail: freitaswanderson93@gmail.com.
 - 2 Mestra em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), especialista em Gestão Educacional e Escolar pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), e professora na educação básica. E-mail: mirnarochasilva@gmail.com.
 - 3 Especialista em Literatura e Ensino pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), e em Orientação e Supervisão Escolar pela Faculdade do Estado de São Paulo (ESP), com experiência em gestão e supervisão escolar. E-mail: watsonfeitosa@gmail.com.
 - 4 Especialista em Linguagens na Escola pela Universidade de Brasília (UNB), graduado em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA), com experiência em gestão e supervisão escolar. E-mail: natalmendes25@gmail.com.
 - 5 Especialista em Ensino de Biologia pela Faculdade Acesita (FACESITA), graduado em Biologia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), e professor da Educação Básica e no ensino superior. E-mail: monteirodaniel076@gmail.com.

A ampliação do debate acerca das relações entre a gestão escolar e a organização do trabalho pedagógico exige compreender que a gestão democrática se configura como elemento essencial para a construção de práticas educativas participativas e transformadoras. A gestão democrática, nesse sentido, ultrapassa a dimensão administrativa da escola e assume uma função mediadora dos saberes, das práticas e das relações estabelecidas no cotidiano escolar. Trata-se de um processo que envolve a articulação entre diferentes sujeitos da comunidade escolar, como gestores, professores, educandos, funcionários e famílias, na construção coletiva de decisões relacionadas à organização pedagógica, especialmente no que se refere ao currículo, ao planejamento e à avaliação.

Ao se discutir a autonomia escolar, é comum associá-la à construção de um espaço educativo fundamentado na participação coletiva e no exercício da gestão democrática. Nesse cenário, o Projeto Político-Pedagógico assume papel central, uma vez que orienta a organização do trabalho pedagógico e expressa as concepções educativas que norteiam a prática escolar. A construção e a implementação do PPP tornam-se elementos fundamentais para a definição da identidade institucional da escola e para a consolidação de práticas pedagógicas coerentes com os princípios da educação democrática.

Diante desse contexto, emerge a seguinte questão norteadora: qual é a importância da elaboração e da execução do Projeto Político-Pedagógico para a organização do trabalho escolar? A reflexão sobre essa problemática torna-se relevante na medida em que o PPP não se restringe a um documento formal exigido pelas políticas educacionais, mas se configura como instrumento de planejamento, gestão e avaliação das ações pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar.

Entende-se, portanto, que o Projeto Político-Pedagógico constitui um elemento fundamental para a construção e consolidação de uma gestão escolar verdadeiramente democrática. Ao possibilitar a participação da comunidade escolar e da sociedade civil na definição de objetivos, metas e estratégias educacionais, o PPP contribui para o fortalecimento de processos decisórios coletivos e para a responsabilização dos diferentes sujeitos envolvidos na prática educativa. Sua elaboração e execução favorecem a organização do trabalho pedagógico de maneira mais participativa, reflexiva e comprometida com a formação integral dos estudantes.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo discutir a importância do Projeto Político-Pedagógico para o desenvolvimento das atividades pedagógicas no contexto escolar, analisando o papel do currículo, do planejamento e da avaliação como elementos estruturantes dessa organização. Esses três componentes constituem uma tríade fundamental que orienta o desenvolvimento das práticas educativas e possibilita a construção de processos formativos coerentes com os objetivos institucionais da escola.

Este artigo apresenta relevância social, pedagógica e acadêmica, sobretudo por contribuir para o aprofundamento das discussões acerca da organização do trabalho pedagógico nas instituições de ensino. Além disso, o estudo busca ampliar o debate sobre a prática docente e a gestão escolar no contexto contemporâneo da educação brasileira, marcado por desafios relacionados à democratização do ensino, à melhoria da qualidade da educação e à construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e participativas.

A pesquisa caracteriza-se como de natureza exploratória, uma vez que busca ampliar a compreensão acerca das relações entre o Projeto Político-Pedagógico e a organização do trabalho pedagógico no contexto escolar. Esse tipo de investigação mostra-se particularmente adequado quando se pretende aprofundar a análise de determinado fenômeno educacional, permitindo maior familiaridade com o tema e contribuindo para a construção de reflexões teóricas sobre o objeto de estudo.

Do ponto de vista metodológico, adotou-se uma abordagem qualitativa, fundamentada em levantamento bibliográfico e análise documental. A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de obras clássicas e contemporâneas da área da educação, incluindo livros, capítulos de livros e artigos científicos que discutem aspectos relacionados à gestão democrática, ao Projeto Político-Pedagógico, ao currículo, ao planejamento educacional e aos processos de avaliação da aprendizagem.

2. O PPP E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Ao elaborar o Projeto Político-Pedagógico, a escola projeta as ações que pretende desenvolver e define diretrizes para orientar suas práticas educativas. Planejar, sob essa perspectiva, significa antecipar iniciativas e estabelecer estratégias voltadas à concretização de objetivos formativos. Trata-se de um movimento intencional que busca orientar o trabalho escolar no presente, tendo em vista a construção de um cenário educacional mais qualificado no futuro.

O planejamento expresso na proposta pedagógica institucional constitui, portanto, um exercício coletivo de reflexão sobre a realidade educacional da escola, permitindo identificar necessidades, reconhecer desafios e estabelecer metas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Conforme afirma Gadotti (1994, p. 579):

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que o Projeto Político-Pedagógico emerge do processo democrático vivenciado pelos diversos segmentos que integram a instituição escolar. Sua construção participativa possibilita definir com maior clareza a missão da escola, bem como estabelecer princípios e objetivos que orientem a dinâmica das ações educativas. Essa concepção encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que em seu artigo 12 atribui às escolas a responsabilidade pela elaboração e execução de sua proposta pedagógica.

O documento orientador da escola deve ser elaborado de acordo com os princípios da gestão democrática previstos na Constituição Federal e na própria LDB. Sua construção pressupõe a mobilização dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, incluindo professores, gestores, estudantes, famílias e demais participantes da vida escolar. Esse movimento coletivo favorece a reflexão acerca do papel social da escola e das transformações que se pretende promover em seu interior.

A elaboração desse instrumento pedagógico representa, portanto, um momento decisivo no qual a instituição define os caminhos que pretende seguir, estabelecendo propostas concretas para alcançar seus objetivos educacionais. Quando construído de forma participativa e comprometida com a realidade sociocultural em que a escola está inserida, esse projeto educativo pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade do ensino, refletindo em resultados como a redução da evasão escolar, o fortalecimento das oportunidades de aprendizagem e o aumento dos índices de permanência e aprovação dos estudantes.

A educação, por sua vez, constitui uma atividade inerente à vida em sociedade. Seus agentes desenvolvem suas práticas fundamentados em valores culturais, conhecimentos socialmente produzidos e concepções de mundo que orientam suas ações pedagógicas. Sob essa perspectiva, pode-se afirmar que a educação é um ato intencional, orientado por objetivos formativos e por princípios voltados ao desenvolvimento humano e social.

A partir dessa compreensão, a escola assume papel fundamental como espaço de referência social, no qual se desenvolvem práticas voltadas à formação dos sujeitos. A atuação pedagógica realizada em seu interior configura-se, portanto, como uma prática social de educação que pode ser compreendida como uma modalidade de trabalho social. Por essa razão, torna-se essencial que as ações educativas estejam orientadas pelos princípios e diretrizes estabelecidos na proposta pedagógica construída coletivamente pelos diferentes atores envolvidos na gestão educacional, tais como professores, gestores, coordenadores pedagógicos, estudantes, colegiados e comunidade em geral.

Sobre essa questão, Gadotti e Romão (1997, p. 82) afirmam que “o projeto da escola depende, sobretudo, da ousadia de seus agentes, da ousadia de cada comunidade escolar em assumir a sua “cara” tanto para dentro, nas menores manifestações de seu cotidiano, quanto para fora, no contexto histórico em que ela se insere”.

A construção da proposta pedagógica envolve, portanto, um processo de definição da identidade institucional da escola, permitindo que os sujeitos envolvidos reconheçam seus objetivos formativos e compromissos educacionais. Veiga (2000) destaca que esse projeto pode ser compreendido a partir de três dimensões fundamentais: a antecipação do futuro, a dimensão de ideais voltados à transformação histórico-cultural e a prática coletiva.

Assim, o projeto educativo da escola configura-se como um plano intencional impregnado de significados, orientado por valores que refletem as concepções formativas compartilhadas pela instituição. Conforme destaca Severino (1998, p. 6), “para que se possa falar de um projeto impregnado por uma intencionalidade significadora, impõe-se que todas as partes envolvidas na prática educativa de uma escola estejam profundamente integradas na constituição e vivência dessa intencionalidade”. É a partir dessa função orientadora do Projeto Político-Pedagógico que se torna possível compreender, de modo mais preciso, o papel do currículo, do planejamento e da avaliação na organização da prática pedagógica.

3. CURRÍCULO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO

Para compreender a base da estruturação das práticas educativas no ambiente escolar, torna-se necessário iniciar a reflexão pelo currículo, uma vez que ele constitui um dos elementos centrais da organização pedagógica. O termo currículo, derivado do latim curriculum, refere-se originalmente à ideia de percurso ou trajetória. No campo educacional, passou a designar o conjunto de conhecimentos, experiências e práticas formativas organizadas pela escola.

Ao longo do tempo, o conceito de currículo sofreu diversas transformações, acompanhando as mudanças sociais, culturais e políticas que marcaram o desenvolvimento da educação. Na contemporaneidade, esse conceito não pode ser compreendido apenas como uma lista de conteúdos ou disciplinas escolares. Ele representa também um espaço de construção cultural, no qual se definem os conhecimentos considerados relevantes para a formação dos estudantes.

Sob essa ótica, o currículo pode ser entendido como um instrumento fundamental para a construção da democracia, pois envolve a seleção de saberes, valores e práticas culturais que serão socializados no ambiente escolar. Atualmente, as discussões curriculares procuram considerar as experiências e

vivências dos estudantes, articulando o planejamento educacional às realidades socioculturais nas quais estão inseridos.

Na prática pedagógica, o currículo costuma organizar-se em torno de disciplinas e planos de estudo orientados por objetivos de aprendizagem. No contexto brasileiro, documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oferecem orientações que auxiliam na organização curricular das instituições de ensino. Contudo, esse instrumento formativo deve ultrapassar a mera transmissão de conteúdo, assumindo também a função de promover a formação crítica dos estudantes e a construção de saberes socialmente relevantes.

De acordo com Moreira e Silva (1997, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. Nessa mesma perspectiva, Silva (1996, p. 23) afirma que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

A partir dessa abordagem crítica, compreende-se que o currículo ocupa posição central na organização das práticas educativas, articulando-se diretamente com o planejamento e com os processos avaliativos. Enquanto o currículo delimita os conhecimentos e experiências formativas a serem desenvolvidos, o planejamento estabelece as estratégias necessárias para alcançar os objetivos educacionais, e a avaliação possibilita analisar os resultados obtidos e redirecionar as práticas pedagógicas sempre que necessário. Sacristán (1999, p. 61) afirma que “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”.

Segundo Santos e Paraíso (1996), o currículo pode ainda ser classificado em três modalidades principais:

- Currículo formal: corresponde aos planos e propostas educativas oficialmente estabelecidos pelas instituições de ensino.
- Currículo em ação: refere-se às práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas no cotidiano das salas de aula.
- Currículo oculto: envolve valores, normas e experiências transmitidas implicitamente nas relações escolares.

No que se refere ao planejamento educacional, ele constitui um processo essencial para a organização das atividades pedagógicas. Planejar implica refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem, definir objetivos e estabelecer estratégias capazes de orientar o desenvolvimento das práticas educativas. Segundo Vasconcellos (2002), planejar é uma atividade que faz parte do ser humano, é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é fazer algo incrível, essencialmente humano: o real comandado pelo ideal, e planejar ajuda a concretizar o que se almeja.

Assim, o planejamento escolar em suas diferentes dimensões — institucional, curricular e didática — busca orientar as ações pedagógicas da instituição, priorizando objetivos educacionais e estratégias que contribuam para a melhoria do processo formativo. É na proposta pedagógica da escola que se estabelecem os percursos de mudança no ambiente educacional, sendo esse instrumento construído de forma democrática e participativa pelos membros da instituição.

Esse documento pode e deve ser constantemente revisado, a fim de atender às necessidades reais da escola e de sua comunidade. Trata-se de um processo reflexivo permanente que permite identificar problemas, propor soluções e redefinir estratégias pedagógicas sempre que necessário. Dessa forma, o planejamento assume caráter dinâmico e investigativo, articulando-se diretamente com os processos avaliativos que indicam a necessidade de revisão ou reconstrução das ações educativas.

Partindo do princípio de que avaliar vai além da simples mensuração de resultados, a avaliação educacional deve ser compreendida como parte integrante da prática pedagógica. Avaliar significa refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem, analisando tanto o desenvolvimento dos estudantes quanto as práticas educativas desenvolvidas pelos professores. Nesse sentido, Garcia (1999, p. 41) observa que “o prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas; os alunos passam a estudar para se dar bem na prova e, para isso, acabam memorizando respostas consideradas corretas pelo professor”.

Em toda prática educativa, a avaliação está presente. O processo avaliativo possui a intencionalidade de refletir sobre os conhecimentos construídos, os sujeitos que se pretende formar e as estratégias utilizadas para promover a aprendizagem. Conforme destaca Hoffmann (2012), o olhar avaliativo não deve restringir-se ao desempenho individual do aluno, mas considerar também o contexto institucional e as condições em que o processo educativo ocorre.

Os resultados obtidos por meio da avaliação constituem importantes indicadores para repensar o processo de ensino e aprendizagem, permitindo identificar os objetivos alcançados e aqueles que ainda necessitam ser

consolidados. Desse modo, a avaliação contribui para a melhoria contínua das práticas pedagógicas e para o aprimoramento do trabalho educativo desenvolvido na escola.

A organização do trabalho pedagógico na escola exige, portanto, a articulação entre diferentes dimensões que estruturam o processo educativo. Nesse contexto, o Projeto Político-Pedagógico assume papel central, pois constitui o instrumento orientador das ações educativas desenvolvidas na instituição. Para Libâneo (2004), esse documento representa um elemento fundamental para a gestão escolar, uma vez que expressa as concepções pedagógicas da instituição, os objetivos formativos e as diretrizes que orientam o trabalho coletivo desenvolvido pelos profissionais da educação.

Sob essa perspectiva, a proposta pedagógica não deve ser compreendida apenas como exigência administrativa ou burocrática, mas como um instrumento de planejamento e reflexão que possibilita integrar diferentes dimensões da prática educativa. Sua construção coletiva fortalece a autonomia da escola e contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais democráticas e participativas.

No que se refere ao currículo, Apple (2006) argumenta que ele constitui um espaço de produção cultural e de disputas simbólicas, no qual determinados conhecimentos são legitimados como socialmente relevantes. Assim, as escolhas curriculares refletem valores, interesses e concepções de sociedade presentes no contexto histórico em que a escola se insere.

Saviani (2011) destaca que a função social da escola está diretamente relacionada à socialização do conhecimento sistematizado, garantindo aos estudantes o acesso aos saberes científicos, filosóficos e culturais produzidos pela humanidade. Assim, a organização curricular deve estar comprometida com a formação crítica dos sujeitos e com a ampliação das possibilidades de participação social.

Além disso, a avaliação educacional desempenha papel fundamental nesse processo, pois permite analisar os resultados das práticas pedagógicas e identificar caminhos para o aprimoramento do ensino. Para Luckesi (2011), a avaliação deve ser compreendida como instrumento de diagnóstico e intervenção pedagógica, possibilitando ao professor compreender o desenvolvimento da aprendizagem e reorganizar suas estratégias didáticas.

Desse modo, currículo, planejamento e avaliação constituem dimensões indissociáveis da organização do trabalho pedagógico. Enquanto o currículo define os conhecimentos a serem desenvolvidos no ambiente escolar, o planejamento orienta as ações pedagógicas necessárias para concretizar esses objetivos, e a avaliação possibilita analisar os resultados alcançados, contribuindo para a melhoria contínua das práticas educativas.

CONCLUSÃO

À luz das discussões desenvolvidas neste estudo sobre currículo, planejamento e avaliação, compreende-se que essas dimensões se articulam de modo indissociável na constituição do trabalho pedagógico. A relação entre elas permite organizar a ação educativa de forma coerente, sistemática e intencional, favorecendo a construção de processos de ensino e aprendizagem mais significativos e em consonância com os propósitos formativos da instituição.

Nessa perspectiva, a interlocução permanente entre esses componentes, no cotidiano da escola, fortalece uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes. Tal dinâmica contribui para que a ação docente se realize de maneira crítica, consciente e reflexiva, atribuindo maior consistência às decisões e encaminhamentos assumidos no espaço escolar.

No campo da organização educacional, o Projeto Político-Pedagógico configura-se como o principal referencial das ações desenvolvidas pela escola. Mais do que um instrumento técnico de gestão e planejamento, ele materializa princípios, finalidades e concepções que orientam o trabalho coletivo e expressam o compromisso institucional com determinado projeto de sociedade e de formação humana.

Sob essa ótica, esse documento ultrapassa o caráter meramente burocrático ou administrativo, pois traduz a identidade da escola e sua posição diante das exigências sociais, culturais e educacionais do seu tempo. Ao estabelecer diretrizes para a definição curricular, para o planejamento das ações docentes e para os processos de acompanhamento da aprendizagem, contribui para a consolidação de uma atuação mais participativa e compartilhada entre os sujeitos da comunidade escolar.

Convém destacar, ainda, que a educação se insere em uma realidade histórica e social atravessada por múltiplas relações de ordem política, econômica e cultural. Por essa razão, as ações pedagógicas não são neutras: elas expressam concepções de conhecimento, de sociedade e de sujeito. Reconhecer esse caráter implica compreender a escola como espaço de produção de saberes, valores e experiências voltadas à constituição crítica dos estudantes.

Desse modo, a construção e a efetivação do Projeto Político-Pedagógico mostram-se indispensáveis para o fortalecimento de uma escola comprometida com a democratização do conhecimento, com o diálogo entre os diferentes atores sociais e com a ampliação da participação coletiva. Ao estimular reflexão, escuta e corresponsabilidade, esse instrumento amplia as possibilidades de a instituição repensar sua função social e qualificar sua atuação.

Conclui-se, portanto, que currículo, planejamento e avaliação, quando integrados e orientados pelo Projeto Político-Pedagógico, sustentam a organização

do trabalho pedagógico de maneira mais consistente e democrática. Essa integração favorece a constituição de uma escola mais reflexiva, participativa e comprometida com a formação crítica dos estudantes, reafirmando sua relevância como espaço de produção de conhecimento e de transformação da realidade social.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

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

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 29–49.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Lucíola; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Dicionário crítico da educação: currículo**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O projeto político-pedagógico: a saída para a escola. **Revista Educação da AEC**. Brasília, DF, n. 107, abr./jun. 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? *In*: CASTANHO, Maria Eugênia L. M.; CASTANHO, Sérgio (org.). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000.

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTO QUILOMBOLA

Mirian Clara Rodrigues Gonçalves¹

1. INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas passaram por transformações diante dos desafios da educação no período pós-pandemia, exigindo maior dinamismo no processo de aprendizagem. Nesse contexto, considerando a importância do conhecimento geográfico para a compreensão da realidade, o ensino de Geografia deve contribuir para a formação de uma base conceitual que permita ao estudante aplicar esses saberes de forma crítica no cotidiano. Assim, este estudo analisa estratégias e metodologias voltadas à superação de desafios no ensino de Geografia, a partir de experiências pedagógicas desenvolvidas em uma escola pública localizada em comunidade quilombola da zona rural de Cametá-PA.

Nesse cenário de fortes desafios à aprendizagem, busca-se, neste estudo, discutir sobre o uso de metodologias ativas no ensino de geografia por professores da educação básica, a fim de compreendermos como se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem com o uso de recursos didáticos diversificados em sala de aula. Para tal, far-se-á necessário analisar a aplicação dos recursos didáticos nas aulas de geografia da educação infantil e sua adequação à realidade estudantil e ao desenvolvimento de um saber crítico, assim como verificar a aprendizagem dos conhecimentos geográficos e investigar maneiras ou formas metodológicas para superar o ensino tradicional através da utilização de diversos recursos didáticos.

Assim sendo, foram realizadas investigações sobre algumas questões da pesquisa, a saber: de que forma os principais conceitos geográficos são abordados

¹ Possui Graduação em Geografia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Especialização em Ensino de Geografia pela Faculdade de Minas (FACUMINAS) e Mestrado em geografia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) e, atualmente, cursa o Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: mirianclararg@outlook.com.

em sala de aula? Quais recursos didáticos são utilizados nas aulas de geografia? Como ocorre a transposição didática dos conteúdos abordados na disciplina, de acordo com a realidade do aluno? Como as metodologias ativas aplicadas à geografia tem contribuído para a aprendizagem do educando? Tais questões serão esclarecidas ao longo do trabalho.

Para tanto, se fez necessário à realização de um levantamento bibliográfico sobre a temática em questão, levantamento documental junto à secretária da escola e pesquisa de campo, por meio da observação das aulas de geografia e realização de entrevistas semiestruturadas com professores e alunos, tendo por objetivo a compreensão das práticas pedagógicas nas aulas de geografia na educação infantil.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Contextualizando o ensino de Geografia na Educação Básica

O ensino de geografia permite aos educandos identificar que posição ocupam na relação com a sociedade e a natureza, bem como suas práticas individuais e coletivas e as consequências para o espaço, sociedade e para si. Voltando-se também para a formação cidadã do aluno, práticas essas que devem iniciar desde o ensino básico, portanto, um grande desafio a ser enfrentando pelos professores dos anos iniciais. Considerando que a ciência geográfica faz parte do nosso cotidiano, passamos a refletir sobre como o conhecimento geográfico é uma exigência constante da sociedade como um todo, já que está atrelado à política, negócios, economia, cultura e sociedade. Apesar disso, por muito tempo, o ensino de geografia, limitava-se a características existencialistas, ou seja, cuidar e alimentar as crianças nos seus primeiros anos de vida (BUJES, 2001).

Ao longo dos anos, o entendimento de infância vem sendo moldado e compreendemos as diferentes noções de se entender a infância de acordo com cada realidade e época. Assim, nos dias atuais, a educação infantil intrínseca à educação básica é garantida por lei, mais especificamente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, que admite a necessidade da educação como garantia no desenvolvimento infantil. Em vista disso, fica claro que o ensino de geografia na educação infantil permite ampliar as noções de representação e orientação de lugares, paisagens, lateralidade, espaço, tempo e leitura de mundo, assim como no seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social ao longo da vida (SILVA, 2014).

Ratificando essa afirmação, por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 2001 deixam evidente que

o estudo de Geografia possibilita, aos alunos, a compreensão de sua oposição no conjunto das relações da sociedade com a natureza; como e por que suas ações individuais ou coletivas, em relação aos valores humanos ou à natureza têm consequência tanto quanto para a sociedade. Permite conhecer e compreender as diferentes relações que são estabelecidas na construção do espaço geográfico no qual se encontram inseridas, tanto em nível local como mundial (Brasil, 2001).

Neste sentido, é imprescindível ressaltar a importância da abordagem geográfica nos anos iniciais, para que a criança possa adquirir habilidades diversas no seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social, já que proporciona aos estudantes, em seu nível de abstração, relacionar os lugares em que vive e outros lugares, questionar e apontar seu próprio ponto de vista sobre a natureza e a sociedade.

Nesse processo o professor tem o papel de mediador do conhecimento, onde “a criança, no ensino sistematizado, necessita entender e compreender em que espaço ela está, e o que e de que forma irá aprender nesse espaço” (SILVA, 2014), portanto, deve-se optar por atividades que contenham palavras-chave como “em cima”, “embaixo de”, “em frente/atrás”, “ao lado de” e “perto/longe”, proporcionando que as crianças exercitem de maneira simples e prazerosa as noções de espaço, tempo e lateralidade.

De igual forma, o espaço de sala de aula deverá ser amplo, atrativo e chamar a atenção da criança, proporcionando interações da mesma com o espaço, com o professor e com outras crianças. Soma-se a isso estratégias metodológicas com a introdução de brincadeiras e atividades lúdicas, com o uso de materiais e instrumentos de movimento que propiciem o desenvolvimento intelectual e as manifestações da motricidade infantil. Tais necessidades são deliberadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB, nº 939496 (2001) (BRASIL, 2001). Assim sendo, o principal objetivo do ensino de geografia na escola básica é de servir como suporte na formação do pensamento espacial dos educandos, importância esta que se deve ao fato de ela ser, para a criança, um instrumento potencializador de transformação da realidade e construção de sua cidadania.

2.2 Metodologias Ativas e o ensino de Geografia

A prática do ensino de geografia tem sido, durante muito tempo, um desafio perseguido por todos aqueles que buscam incessantemente aprimorar a sua prática, portanto, preocupação constante nas aulas de educação básica (GOULART, 2014, p. 22). Porém, é importante ressaltar que a primeira implementação da geografia nos currículos escolares brasileiros aconteceu somente em 1837, no Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, logo após, disseminou-se pelo território brasileiro. Todavia, o ensino de geografia limitava-se a transmitir conteúdos genéricos, característica da Geografia Tradicional, transformando-se

em um conhecimento estático, enfadonho e fora do contexto dos estudantes. A negligência na prática geográfica transformava essa ciência em conteudista e de memorização, anulando a figura do aluno como produtor do conhecimento e distanciando-o de sua real finalidade.

Atualmente, pode-se dizer que o mesmo ainda se encontra desgastado pelas práticas denominadas “tradicionais” e, na maioria dos casos, limitado a disciplina unicamente às abordagens do livro didático, refletindo na inaplicabilidade dos conhecimentos escolares adquiridos na realidade cotidiana do estudante. Portanto, a ideia de uma geografia produtora de conhecimentos locais e global, oportunizando ao aluno um senso crítico sobre o meio em que estava inserido, ainda apresenta várias lacunas a serem preenchidas.

Dentre esses obstáculos, segundo Cavalcanti 2010, temos a postura do professor que se acomoda em uma posição conservadora com rituais e rotineiros repetitivos, diante da dificuldade de “atrair” a atenção dos alunos. Em vista disso, estamos diante de um grande desafio para os educadores contemporâneos, desvelar os processos que ocorrem na mente das crianças durante o processo de ensino aprendizagem, porém,

Isso significa dizer que não existe um modelo completo capaz de apontar passo a passo, como as crianças, a partir da recepção de informação, a codifica, a analisa, a armazena, a relaciona com outras informações anteriormente recebidas, e a utiliza para resolver problemas e dar resposta a eles (FILIZOLA, 2009, p. 35).

Apesar disso, far-se-á necessária a busca de estratégias diversificadas para que as crianças desde cedo tenham contato com a geografia, pois ela está/ estará presente em todas as etapas da vida dos indivíduos. Por isso, tanto o professor, quanto a escola devem dispor de métodos adequados para o incentivo do estudo geográfico, “desde suas necessidades mais elementares promovendo sua socialização e também possibilitando à criança a aquisição dos primeiros conhecimentos sistematizados” (RIBEIRO & MARQUES, 2001, p.38)

Seguindo a ideia supracitada, a escola deve possibilitar a promoção do estímulo à aprendizagem em todos os seus aspectos e a Educação Infantil torna-se uma ferramenta para a aquisição do conhecimento pela criança, em confluência com a realidade (PEREZ, 2005). Destarte, deve-se ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) afirmam:

O estudo de Geografia possibilita, aos alunos, a compreensão de sua oposição no conjunto das relações da sociedade com a natureza; como e por que suas ações individuais ou coletivas, em relação aos valores humanos ou à natureza que tem consequência – tanto para a sociedade. Permite conhecer e compreender as diferentes relações que são estabelecidas na construção do espaço geográfico no qual se encontram inseridas, tanto em nível local como mundial (BRASIL 2001, p. 113).

Por isso a geografia precisa ser abordada considerando as observações, relações sociais, experiências, reflexões, dentro outros aspectos, para que o estudante entenda o porquê de determinadas ações, à exemplo, conhecer ou mapear o percurso da escola para a casa, são pertinentes para a compreensão do contexto socioespacial no qual a criança está inserida. Assim, cabe ao professor desenvolver atividades lúdicas e diversificadas que permitam ao aluno construir imagens mentais acerca do mundo real, assim, por meio de brincadeiras a criança imagina e cria personagens, inventa regras, experimenta novos papéis e imagina consequências de suas ações, aprendendo, por meio disso, regras de conduta e desenvolvendo um sistema de valores que orientam seu comportamento (RIBEIRO & MARQUES, 2001).

Deste modo, desde muito cedo os educandos, por meio de atividades lúdicas, constroem suas noções de regras do que é certo e errado, analisam o espaço em que estão inseridos e de que forma irão aprender nesse espaço. Portanto, é mais gratificante para a criança aprender brincando do que um conhecimento baseado na repetição do professor e reprodução da criança, pois se trata de um aprendizado prazeroso e espontâneo.

As metodologias ativas, portanto, servem como via para que o educador possa atingir maior interação com os educandos, alterando essa constância de desinteresse que atinge a massa estudantil nos dias atuais, aguçando a curiosidade e favorecendo um ensino construtivista e autônomo (MOREIRA; RIBEIRO, 2016). O quadro a seguir elenca as principais características e vantagens das metodologias ativas inseridas nas práticas escolares:

TABELA 1: CARACTERÍSTICAS DE METODOLOGIAS ATIVAS

METODOLOGIAS ATIVAS	
PROFESSOR	Orientador, co-aprendiz ou consultor
	Trabalho em equipe
	Conduz a aprendizagem
	Conteúdos organizados em problemas reais, situações problema
	Estímulo ao trabalho interdisciplinar
ALUNO	Valoriza o conhecimento prévio
	Interação colegas/professores
	Função de construir o conhecimento
	Aprende em ambiente colaborativo
	Questiona e equaciona problemas
	Análise e solução de problemas
	Busca solução em equipe
	Aplica conhecimento em vários contextos

FONTE: FREITAS, 2017.

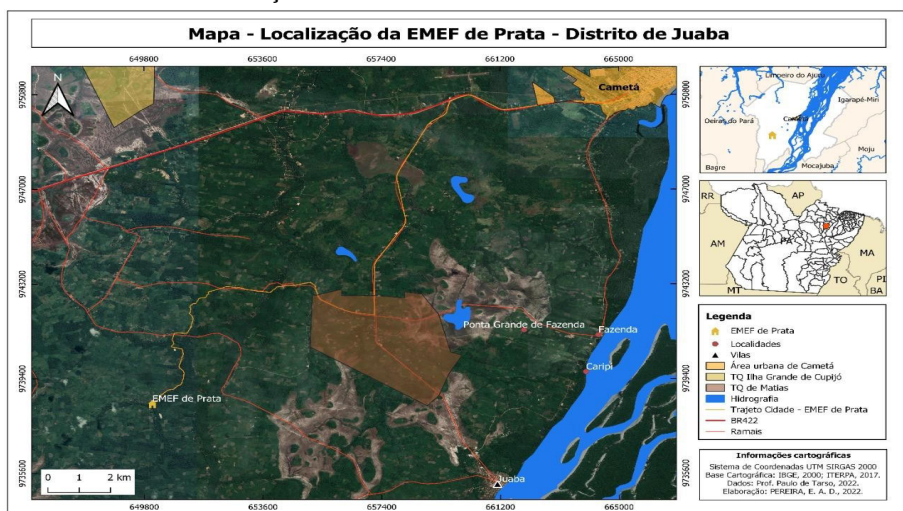
Tendo como principal característica desse estilo metodológico, temos o estudante como protagonista do processo de ensino aprendizagem, assumindo o papel central, o que lhes dá autonomia para que possam construir o conhecimento onde o professor atua apenas como mediador no processo educacional. Considerando como pressuposto a realidade do aluno, as metodologias devem considerar situações reais e hipotéticas que permitam a integração entre o global e o local, aproximando diferentes realidades geográficas. Essa prática de mobilizar situações cotidianas instiga o estudante como um ponto de partida para a abstração e favorecendo sua motivação pelo conteúdo.

Em suma, é perceptível as contribuições das metodologias ativas para o ensino, desde o uso de brincadeiras, recortes e jogos até recursos audiovisuais e tecnologias digitais. Quando se refere à educação infantil esses recursos são muito bem-vindos, pois, na atualidade, desde muito cedo algumas crianças estão habituadas com vídeos, músicas ou histórias que lhes são contadas e, a partir daí, desenvolvem as noções básicas de orientação e espacialidade, portanto, é necessário que o educador se atente sempre ao sentido pedagógico por trás de cada ação.

3. CAMINHOS DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada na E.M.E.I.F. de Prata, dos estabelecimentos de ensino da Rede Pública Municipal de Cametá, está localizada na localidade da Prata, Distrito de Juaba, a cerca de 28,1 km de distância da área urbana do Município de Cametá/PA, tomando como referência o Trevo da Santa Maria, conforme o Mapa 1.

MAPA 1: LOCALIZAÇÃO DA E.M.E.I.F DE PRATA - DISTRITO DE JUABA



FONTE: PEREIRA, 2022.

A escola atende a 120 educandas/os regularmente matriculados no ano de 2024, dentre os quais são 55 (cinquenta e cinco) são do sexo feminino e 65 (sessenta e cinco) são do sexo masculino, divididos entre 08 (oito) turmas nas modalidades de ensino (05 regulares e 03 multisséries): 1. Educação Infantil (Creche, Jardim I e II - multissérie) e o Ensino Fundamental Menor (de 1º e 2º - multissérie; 3º, 4º e 5º anos - multissérie) no horário matinal (entre 7h30 e 11h30) e o Fundamental Maior com turmas regulares (do 6º ao 9º ano) no turno vespertino (entre 13h e 17h30). As aulas ocorrem no atual espaço físico escolar (Imagem 1), um barracão em madeira, construído há mais de duas décadas e que conta somente com 03 salas de madeira, sem forro e piso de cimento cru (Imagens 2 e 3).

IMAGEM 1: ATUAL ESTRUTURA UTILIZADA PARA AS AULAS DA EMEF DE PRATA.



Fonte: RODRIGUES, 2024

IMAGEM 2: SALA DE AULA 1



IMAGEM 3: SALA DE AULA 2



Fonte: RODRIGUES, 2024

A Escola possui cadeiras antigas e alguns conjuntos de mesa/cadeira que foram entregues pela SEMED. Há também, 01 (um) bebedouro do tipo que

recebe o camburão de 20 (vinte) litros de água, porém a água que é servida aos alunos é fornecida pelos moradores locais. O espaço carece de materiais básicos para seu pleno funcionamento, como pinceis, papel, materiais de apoio didático e, inclusive, livros didáticos suficientes para atender o número de educandos matriculados. É dentro dessa realidade social, histórica, política, cultural e educacional que nos encontramos inseridos, onde todas essas problemáticas se entrecruzam no cotidiano da comunidade escolar.

Após a observação da instituição e das aulas de Geografia na educação básica, com o objetivo de complementar a análise da pesquisa, foi elaborado um questionário semiestruturado direcionado aos docentes da educação infantil. O instrumento contemplou questões relacionadas às metodologias utilizadas no ensino de conteúdos geográficos, cujos resultados são apresentados a seguir. O questionário contou com a participação de nove professores da educação básica e incluiu perguntas sobre o uso de metodologias ativas, a rotina das aulas na escola e informações destinadas à caracterização do perfil desses docentes.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Perfil dos professores-colaboradores da pesquisa

O quadro funcional está dividido entre 9 professoras/es, sendo que atendem todas as turmas, distribuídos especificamente na carga horária das disciplinas, sendo 07 professores concursados/efetivos e 02 professores sob regime temporário. O nível de formação dos professores da escola está dentro do que rege a LDB nº 9394/96, onde todos são graduados dentro de suas respectivas áreas do conhecimento, sendo que 05 possuem pelo menos uma pós-graduação especialização *latu sensu* e destes, dois professores possuem o nível de mestrado acadêmico.

Porém, ainda que com todo esforço dos professores e da gestão escolar, são muitas as dificuldades enfrentadas nesse nosso cotidiano, principalmente pela falta de uma infraestrutura mínima, com um espaço seguro, adequado e confortável, com materiais didáticos diversificados para o desenvolvimento de aprendizagens. Todos os materiais utilizados no processo de aprendizagem dos alunos são custeados pelos professor, assim como a limpeza do espaço escolar.

4.2 Perfil dos alunos

O espaço escolar é composto por alunos caracteristicamente heterogênicos, destacando a fraca presença da distorção idade-série a qual contradiz a legislação que segundo Lei 9.394/1996 prevê que a criança deve ingressar aos 6 (seis) anos no 1º ano do ensino fundamental e concluir a etapa aos 14 (quatorze). Com base no que foi observado e na entrevista com a diretora, constatou-se que em

algumas turmas do ensino fundamental há um pequeno número de jovens com idade superior ao recomendado, mas são poucos os casos.

A E.M.E.I.F. de Prata atende a 120 educandas/os regularmente matriculados no ano de 2024, dentre os quais são 55 (cinquenta e cinco) são do sexo feminino e 65 (sessenta e cinco) são do sexo masculino, divididos entre 08 (oito) turmas nas modalidades de ensino (05 regulares e 03 multisséries): 1. Educação Infantil (Creche, Jardim I e II - multissérie) e o Ensino Fundamental Menor (de 1º e 2º - multissérie; 3º, 4º e 5º anos - multissérie) no horário matinal (entre 7h30 e 11h30) e o Fundamental Maior com turmas regulares (do 6º ao 9º ano) no turno vespertino (entre 13h e 17h30).

Durante a retomada das atividades escolares presenciais, sentiu-se as consequências desse período pandêmico, principalmente na educação infantil, onde as crianças matriculadas não possuíam nenhuma familiaridade com os saberes escolares, o ambiente e suas normas, devendo ser, gradativamente, inseridas a esse contexto. Evidenciou-se que alguns educandos estão na fase de garatuja, apresentando dificuldades nas atividades de motricidade fina, é possível identificar a possibilidade de pelo menos uma aluna ser uma pessoa com deficiência. Bem como outros alunos, que desenvolveram habilidades e aprendizados consideravelmente.

A escola não conta com espaço, materiais e equipamentos adequados para o desenvolvimento das atividades próprias da Educação Infantil, o que dificulta consideravelmente a realização de algumas atividades, como pintura (não há tintas, pincéis e aventais), colagem (não há lápis de cor, giz de cera, papel, cola e tesourinhas), espaço de leitura, jogos e brincadeiras (bolas, cordas, cones, pinos etc.) e higienização (pia para escovação, escovas de dente, pasta e espaço para lanche).

4.3 Resultados da pesquisa

As metodologias ativas têm como objetivo engajar o estudante, esse tipo de socialização com novas formas de aprendizagem “[...] é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivência, preparando-se para o exercício profissional futuro” (BERBEL, 2011, p.29). Diante disso, elencamos uma proposta metodológica com o objetivo de trabalhar geografia na educação infantil, mais especificamente, no 5º ano.

A proposta é trabalhar a localização e orientação dos alunos, de acordo com as habilidades da BNCC (EF02MA12), que visa levar o educando a identificar e registrar, em linguagem verbal ou não verbal, a localização dentro espaço, considerando mais de um ponto de referência e indicar as mudanças

de direção e de sentido. Assim, com a atividade de colagem denominada “meu lugar no mundo”, onde é disponibilizada impressões em folha de A4 para que eles possam organizar sua localização no planeta de acordo com a escala, conforme mostra as imagens 4.

Os alunos utilizarão, além do material disponibilizado, cola, tesoura, lápis de cor e seu conhecimento sobre localização (nome do seu planeta, continente, país, região, estado, município, bairro/comunidade/distrito e rua/estrada/vicinal), além de muita criatividade na hora de colorir e desenhar quando necessário. É importante ressaltar que a atividade escolhida considera a realidade da escola, alunos e professores, atentando para suas dificuldades, porém, não deixando de lado a criatividade e a inovação no ato de ensinar. Proposta essa que já na introdução atrai a atenção da criança e a faz pensar no mundo e suas diferentes escalas.

IMAGEM 4: MATERIAL DE APOIO: “MEU LUGAR NO MUNDO”

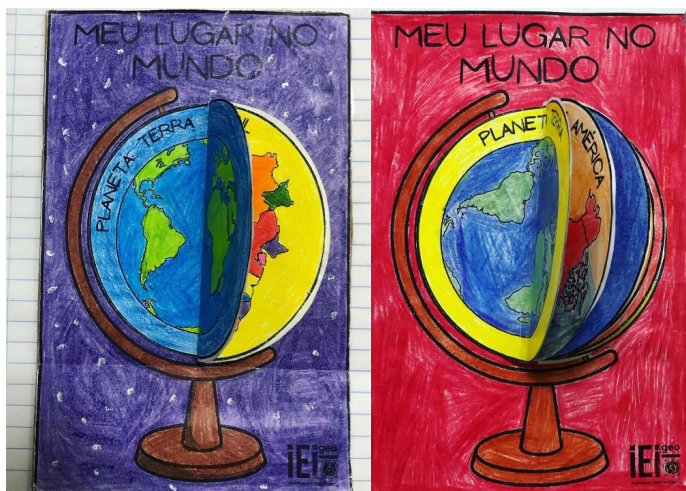


FONTE: ARNAUD, 2024.

Após orientar os alunos no preenchimento dos círculos, ilustrações e seu recorte (imagem 5), é hora de montar a colagem no caderno a atividade. Atenção, a escala deve seguir a ordem macro (global) até a local, ou seja, a parte externa deve ser o planeta Terra, seguindo por continente, país, região, estado, município, comunidade, vicinal e número da casa, como evidenciam as imagens 6 e 7.

IMAGEM 5: DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

FONTE: ARNAUD, 2024.

IMAGEM 6 e 7: PRODUTO DA METODOLOGIA ATIVA

FONTE: ARNAUD, 2024.

A metodologia levou o entusiasmo para a sala de aula, tornou a aula de geografia mais interativa, facilitou o conhecimento do aluno sobre o espaço em que este está inserido, desenvolvendo noções de localização e escala. Portanto, visível que o uso de tais metodologias em sala de aula oportunizou maior aprendizagem ativa à criança, podendo estes também refletir e questionar sobre o contexto atual em que estão inseridos, além de produzir um aluno ativo na construção do conhecimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto no decorrer desse artigo, pôde-se conceber que o ensino da geografia na educação infantil ainda acontece de maneira descontextualizada

por professores de geografia, principalmente no ensino básico, porém, em muitos casos, não propositalmente. Mesmo sabendo da importância das metodologias ativas em um mundo globalizado, com intensos fluxos de informação e diante da falta de interesse de muitos alunos, é possível desenvolver formas de ensinar que possibilitem a aquisição do conhecimento pelo estudante de maneira prazerosa.

É na educação infantil o momento propício para uma abordagem geográfica de forma que possibilite uma formação para além de sala de aula, ou de um método tradicional de aprender e ensinar, mas que permita projetar a criança para ler o mundo, a começar em seu entorno, na sua realidade. Neste sentido, é clara necessidade de se pensar em uma educação institucionalizada que ofereça ao educando e ao professor condições de construir, de maneira conjunta, o conhecimento. O fato de a ciência geográfica encontrar-se inserida em todas as etapas da vida do estudante, uma vez que se apresenta em todos os setores da sociedade, deve ser considerada e trabalhada de maneira significativa, já que permitirá que o aluno realize sua leitura de mundo e analise sua relação em sociedade. Para além, possibilitará que este, através do conhecimento prévio e adquirido no espaço escolar, desenvolva estratégias de intervenção na sua realidade.

Portanto, os esforços realizados com essa pesquisa, tendo em vista compreender a realidade social e escolar de uma instituição da área rural de uma cidade ribeirinha no interior na Amazônia e desenvolver práticas metodológicas interativas com o objetivo de facilitar a aprendizagem foram alcançados. Ressaltando a necessidade dos cursos de formação inicial, especificamente Pedagogia, desenvolver conceitos relativos a esta ciência/disciplina geográfica.

REFERENCIAL TEÓRICO

ARCHELA, R. S; GOMES, S. Metodologias Freinetianas e as tecnologias do século XXI no ensino de geografia. In: TORRES, E. C *et al.* (Orgs.). **Múltiplas geografias: ensino, pesquisa, reflexão.** v. 6. Londrina: Midiograf, 2010.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, nº 1, p. 25-40, 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 10.172/01, de 9 de janeiro de 2001.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te quero?. In: GRADY, Carmem Maria; KAERCHER, Eliseu P. da Silva. **Educação Infantil pra que te quero.** Porto Alegre: Artemed, 2001. P. 14 – 15.

CAVALCANTI. Lana de Souza. A Geografia E A Realidade Escolar Contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010.

FILIZOLA, Roberto. **Didática da Geografia**: Proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação. Curitiba, Base Editorial, 2009.

GOULART, Ligia Beatriz. Aprendizagem e Ensino: uma aproximação necessária à aula de geografia. *In*: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; TONINI, Maria Ivaine (org). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre, Mediação, 2014, p. 21-30.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. **Coleção Magistério 2º Grau**. Série Formação do Professor. São Paulo: Cortez, 1994.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; Com lápis de cor e varinha... Um processo de aprendizagem da leitura e da escrita. *In*: GARCIA, Regina Leite. **Revisando a pré-escola**. – 6ªed. – São Paulo, Cortez, 2005. P. 89.

RIBEIRO, Luis Távora; MARQUES, Marcelo Santos. **Ensino de História e Geografia**. 2ª ed. Ver. E ampl. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

SANTOS, Ana Paula. **Projeto Político-Pedagógico das Escolas Quilombolas**: princípios formativos e orientações [recurso eletrônico] / Ana Paula Santos. – Fortaleza: Seduc, 2022.

SILVA, Daiane Magalhães; FREIRE, Leonardo José. **As contribuições da Geografia na Educação Infantil**: Processo de ensino e aprendizagem utilizando o espaço geográfico. 2014.

VASCONCELOS, Carlos Alberto. **Interfaces interativas na educação a distância**: estudo sobre cursos de geografia. Recife: Ed. UFPE, 2017.

O POTENCIAL DO STORYTELLING COMO METODOLOGIA ATIVA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Renata Alves Camelo¹

1. INTRODUÇÃO

A cultura digital provocou mudanças significativas na sociedade contemporânea e naturalmente a educação também foi impactada por essas transformações que representam não apenas mudanças nos tempos e espaços de aprendizagem como nas novas formas de aprender e ensinar. Diante desse cenário, as metodologias ativas assumem um papel significativo para a implementação das novas práticas que promovam a construção de conhecimento centrada nos estudantes, estimulando o protagonismo e a corresponsabilidade na produção de conhecimento. É recorrente o desinteresse e a falta de engajamento dos estudantes da Educação Básica em resposta ao modelo de ensino tradicional que se contrapõe à realidade dinâmica dos estudantes. Considerando a situação exposta é urgente o uso de estratégias que lancem mão das metodologias ativas com vistas a promover a aprendizagem significativa.

É nesse contexto que o *storytelling* (ou narrativa digital) se destaca como ferramenta pedagógica interessante para os estudantes. Mais do que comunicação, o *storytelling* configura-se como uma prática cultural ancestral, agora potencializada por recursos digitais, capaz de relacionar emoção e tecnologia. Com toda essa potencialidade torna-se relevante no cenário educacional contemporâneo, pois contextualiza e provoca a criatividade, promovendo o engajamento dos estudantes.

Este trabalho objetiva analisar o *storytelling* enquanto metodologia capaz de ressignificar o processo de ensino e aprendizagem na cultura digital, organizando-se da seguinte forma: introdução, metodologias ativas e suas implicações pedagógicas. Em seguida, apresenta-se o *storytelling* e seu potencial

¹ Pós-graduada em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (PIGEAD) pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduada em Letras pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Professora de Língua Portuguesa da rede pública. E-mail: professorarenatalves@gmail.com.

pedagógico, depois o *storytelling* é analisado como metodologia ativa. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

Para fundamentar essa discussão, será utilizada a metodologia de pesquisa bibliográfica, que, conforme Gil (2002, p. 127), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

2. METODOLOGIAS ATIVAS E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A ascensão da cultura digital e a crítica aos modelos tradicionais de ensino centrados na transmissão de conhecimento exigem a adoção de abordagens pedagógicas que ressignifiquem os papéis de professores e estudantes. Nesse cenário, as metodologias ativas surgem como meio de propor transformação no processo de aprendizagem. Como destaca Mattar (2017, p. 22 como citado em Mattar 2021, p. 4), tais metodologias “[...] convidam o aluno a abandonar sua posição receptiva e a participar do processo de aprendizagem por novas e diferentes perspectivas, como decisor, criador, jogador, professor, ator, pesquisador e assim por diante; de alguma maneira, ele deixa de ser aluno”. Essa afirmação aponta para a mudança que marca a passagem de um sujeito passivo para ativo, assumindo o protagonismo do seu próprio processo de construção de conhecimento. O resultado dessa mudança é a desconstrução da ideia do professor no centro do processo, característica do ensino tradicional. As metodologias ativas possuem um princípio comum que é o estudante no centro do processo, protagonista do próprio aprendizado. Sendo assim, o conhecimento é construído e contextualizado por meio da prática, da resolução de desafios reais ou simulados. Essa reconfiguração exige, conseqüentemente, uma nova postura docente. O professor assume o papel de mediador dessas experiências de aprendizagem, além de curador de modo a apresentar aos estudantes ambientes e experiências que possam provocar essa postura protagonista.

Nesse contexto de protagonismo, a construção ativa do saber, a busca de estratégias, criatividade e a conexão emocional vão ao encontro do *storytelling* como uma prática pedagógica poderosa. Se as metodologias ativas convidam o estudante a ser criador, ator e pesquisador, o *storytelling* oferece uma estrutura narrativa para que esse protagonismo se expresse de forma significativa, aliando conhecimento, intencionalidade e significado pessoal.

2.1 *Storytelling* e seu potencial pedagógico

O *storytelling*, ou a arte de contar histórias, é uma prática humana ancestral que encontra espaço na complexidade do contexto da cultura digital. Sua essência, no entanto, permanece ligada às origens mais primordiais da comunicação humana. Como observa McSill (2013, como citado em Santos, 2016),

Storytelling é o velho hábito de contar histórias. Os nossos ancestrais já tinham esse hábito, quando, ao fim de cada dia, se reuniam em volta das fogueiras e contavam suas fantásticas caçadas e vitórias. Já naquele tempo, essa era a maneira de legitimar uma liderança por meio da referência. A história seria ainda para perpetuar práticas e conhecimentos arraigados àquelas culturas, tão necessários à sobrevivência dos grupos, e que esses líderes repassavam dentro de suas histórias. (p. 5)

Historicamente, as narrativas serviram, portanto, como fundamental para a construção de cultura, compartilhar de saberes e formação de identidades, constituindo-se como meio original para transmitir conhecimento de forma oral e posteriormente escrita.

A evolução dos meios de comunicação transformou as formas de produção e circulação dessas narrativas. Como destacam Oliveira e Castaman (2020),

Os avanços da tecnologia transformaram, também, as formas de produzir e contar histórias. Da oralidade aos dias atuais, multiplicaram-se as plataformas e os tipos de mídia e as histórias passaram a existir no real e no virtual, rompendo com os limites de tempo e espaço pela amplitude de difusão e pelo grau de interatividade. (p. 73)

Essa transição para as plataformas digitais ampliou as possibilidades do *storytelling*, configurando-o como uma prática multimodal que integra diversas linguagens. No campo do *marketing*, essa potência narrativa foi amplamente explorada. Conforme Rossi (2009, como citado em Santos, 2018),

[...] podemos dizer que o Storytelling é uma história criada ou já existente que tem a finalidade de persuadir e criar novos hábitos. Ela é muito utilizada pelo Marketing para promover o consumo junto a um público-alvo por meio da mídia. [...] O ato de consumir torna-se então um exercício de comunicação. (p. 4)

Esse uso evidencia como a estruturação da narrativa para gerar identificação emocional, sendo essa identificação valiosa também no campo educacional. É justamente a noção de estrutura e intencionalidade que qualifica o *storytelling* como estratégia pedagógica, e não apenas como contação de histórias. Como aponta Santos (2016), o sucesso da narrativa depende de um planejamento cuidadoso:

Por fim, uma boa história depende de um bom roteiro. Este torna possível o bom andamento da narrativa, respeitando e criando uma coerência entre espaço tempo que ajuda o leitor/narrador a acompanhar e entender o andamento da história. Sem um bom script ou linha de tempo narrativa, uma história pode ficar confusa ou sem sentido, falhando em comunicar-se com seu público-alvo. (p. 8)

Na educação o uso do *storytelling* envolve o planejamento intencional para articular os objetivos de aprendizagem, conteúdo e engajamento emocional.

Portanto, na educação contemporânea, o *storytelling* se configura como uma estratégia pedagógica que parte da tradição de contar história aliada às linguagens digitais, permitindo criar contextos significativos para a aprendizagem. Assim, convidando o estudante a assumir o papel ativo de narrador e criador – papéis centrais nas metodologias ativas – utilizando a estrutura narrativa como meio de expressar conhecimentos, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

2.2 *Storytelling* como metodologia ativa

Para se caracterizar como uma efetiva metodologia ativa, o *storytelling* precisa ir além da narrativa e integrar-se ao processo de ensino e aprendizagem, oferecendo uma estrutura pedagógica que potencialize o protagonismo dos estudantes. Essa integração ocorre quando a construção da narrativa transforma a posição do estudante de receptiva para uma posição de autoria.

O ponto inicial é o poder da narrativa de gerar identificação e provocar a ação. Como destaca Santos (2016), esse engajamento nasce de uma conexão profunda que a boa história é capaz de estabelecer:

Narrativas heróicas ou empolgantes fazem com que o leitor ou ouvinte sintam vontade de participar da mesma. O interesse gerado no mesmo vai além de simplesmente ser um agente passivo, criando uma forma de apelo e vínculo que faz com que o mesmo tenha o interesse de fazer parte da história ou universo apresentado. (p. 15)

No contexto pedagógico, quando o conteúdo curricular é estruturado ou ressignificado como uma narrativa – seja a jornada de um personagem histórico ou a resolução de um problema, o estudante deixa de ser um espectador passivo para se tornar um participante, essa mudança transforma a tarefa de aprender em um desafio. Como destaca Mariot, 2025:

A eficácia do *storytelling* reside, fundamentalmente, na forma como a narrativa é estruturada e nos elementos que a compõem. Uma história bem construída não é apenas uma sequência de fatos; ela envolve planejamento, emoção, ritmo e propósito comunicativo. Para que uma narrativa seja envolvente e consiga capturar a atenção do público — seja ele leitor, ouvinte ou espectador —, é essencial que ela possua uma organização lógica e emocional capaz de provocar identificação, reflexão e, por vezes, transformação. (n.p)

O *storytelling*, ao estruturar o conhecimento como uma aventura narrativa, provoca esse estudante a assumir uma posição ativa. Para que essa provocação se transforme em aprendizagem, é necessária uma estrutura intencional, que funciona como o roteiro didático.

A estrutura pode ser organizada por meio do uso de elementos narrativos clássicos adaptados. O primeiro deles é o Personagem ou Protagonista, que pode ser o próprio estudante ou um personagem por ele criado, aquele que embarca na jornada de aprendizagem. Esse protagonista se depara com um Conflito ou Desafio Central, que se configura como a questão-problema, o objetivo de pesquisa ou a situação a ser resolvida. Para enfrentar esse desafio, inicia-se a Jornada ou Desenvolvimento, etapa que compreende a investigação, experimentação, coleta de dados, muitas vezes mediados por tecnologias digitais. O ponto alto desse processo é o Clímax ou Resolução, momento de culminância que pode se materializar na apresentação da solução encontrada ou da narrativa criada. Por fim, a estrutura se completa com o momento da Reflexão ou Moral, no qual os conceitos sejam compreendidos, as competências sejam reconhecidas e o significado pessoal da experiência seja construído.

Essa estrutura narrativa é fundamental para caracterizar o *storytelling* como metodologia ativa. Ela fornece um esquema que guia o estudante na transformação de informação em conhecimento significativo. O conflito motiva a pesquisa; a jornada organiza o processo de descoberta; o clímax é a compreensão da solução e a reflexão promove a internalização do conhecimento construído.

Por fim, é esta combinação entre apelo emocional (o vínculo mencionado por Santos) e a estrutura (o roteiro pedagógico) que possibilita ao *storytelling* reduzir os problemas do desengajamento. Ao contextualizar o conhecimento dentro de uma trama com sentido, a narrativa combate a fragmentação, exigindo a compreensão das relações entre as partes e o todo. Ao transformar o estudante em autor e protagonista, promovendo a autoria, criatividade e corresponsabilidade. Dessa forma, o *storytelling* configura-se como uma poderosa estratégia de mediação pedagógica ao relacionar tecnologia, narrativa e protagonismo, promovendo uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo enfatizou o *storytelling* como uma metodologia ativa para responder aos desafios de engajamento e significado observado na educação básica. Ao utilizar a estrutura e elementos da narrativa - personagem, conflito, jornada, clímax e reflexão –, essa metodologia realiza uma transição efetiva: o estudante muda da condição de espectador para a de autor e protagonista de seu processo de conhecimento.

A junção entre roteiro pedagógico a capacidade das histórias, criando contextos de aprendizagem que incentivam a corresponsabilidade e estimulam a criatividade. No entanto, é preciso reconhecer que a implementação da metodologia enfrenta o desafio de desconstruir a visão do professor no centro

do processo, colocando-o como mediador.

Apesar dos desafios, a aplicação intencional do *storytelling* representa uma proposta para formação de estudantes autônomos, criativos e engajados, alinhando a prática educativa às demandas da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GIL, A. C. (2002). **Como elaborar projetos de pesquisa** (4ª ed.). Atlas.

MARIOT, E. (2025, 3 de agosto). **Storytelling na educação** [Storytelling in education]. Ciências Humanas. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16734028>.

MATTAR, J. (2017). **Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância**. Artesanato Educacional.

MATTAR, J. (2021). Metodologias ativas em educação a distância: Revisão de literatura. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, 2(Especial). <https://doi.org/10.17143/rbaad.v2iEspecial.549>.

McSILL, J. (2013). **5 lições de storytelling: fatos, ficção e fantasia** (1a ed.). DVS Editora.

OLIVEIRA, D. de S. L., & Castaman, A. S. (2020). Storytelling como estratégia de ensino no contexto da educação profissional e tecnológica. **Revista UNILUS Ensino e Pesquisa**, 17(49), 71–79.

ROSSI, C. A. V. (2009). **Comunicação e consumo: na sociedade midiática**. Annablume.

SANTOS, L. S. dos. (2016). **Storytelling: O poder da narrativa estratégica dentro do branding e marketing** (Trabalho de conclusão de curso, MBA Branding & Business). Centro Universitário UNIVATES.

SANTOS, T. dos. (Org.). (2018). **Storytelling**. Must University.

VOZES QUE ECOAM: A PRODUÇÃO DE PODCASTS PARA A PROMOÇÃO DA EQUIDADE RACIAL NA ESCOLA

Julio Manoel da Silva Neto¹

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo, intitulado “Vozes que Ecoam”, descreve uma prática pedagógica desenvolvida com o 8º ano do Ensino Fundamental que buscou ativamente a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), conforme o rigor da Lei nº 10.639/03 e da Resolução CNE/CP nº 1/2004. A Resolução CNE/CP nº 1/2004 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, tendo como meta central promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil. A legislação estabelece, em seu Art. 6º, a responsabilidade dos estabelecimentos de ensino em “incluir o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade” (CNE, 2004, p.02).

A necessidade imediata para a criação do projeto “Vozes que Ecoam” surgiu do diagnóstico de que o racismo cotidiano se manifestava em falas injuriosas recorrentes entre os estudantes, como ‘seu preto’ ou ‘macaco’. Tais manifestações são indicativos de um problema que, conforme Panta e Silva (2024), é um fenômeno complexo, multifacetado e multidimensional que transpassa a trajetória dos estudantes negros nas variadas dimensões da vida em sociedade. Oséias Teixeira da Silva (2023) reforça essa perspectiva ao afirmar que o racismo compõe o cotidiano dos alunos no contexto educacional. Portanto, a intervenção pedagógica precisou ir além da punição, focando em desmistificar noções equivocadas, como o “racismo reverso”, e abordar o racismo em sua dimensão estrutural. O Caderno da Gestão Escolar para Equidade do Instituto Unibanco ressalta que, apesar dos marcos legais, a “baixa institucionalidade” da

1 Mestre em Letras UFRJ. Professor Efetivo de Língua Portuguesa da SEDU/ES. E-mail: julio.neto@educador.edu.es.gov.br.

Lei 10.639/03 ainda é um desafio, exigindo uma gestão escolar atenta, ativa e participativa capaz de planejar e monitorar medidas de equidade.

O objetivo central do projeto foi a produção de podcasts focados na equidade racial, alinhado diretamente aos descritores curriculares D017_P (Identificar o gênero de textos variados) e D028_P (Identificar o tema de um texto) da Rotina Pedagógica Escolar (RPE, 2025). A escolha estratégica do podcast foi crucial, pois ele é definido por Rezende (2007) como uma forma de criar e distribuir conteúdos em áudio por meio da internet. A versatilidade do podcast é amplamente reconhecida, permitindo a inclusão de músicas, notícias e entrevistas, adaptando-se a diversos contextos sociocomunicativos. Além disso, o podcast se configura como um gênero discursivo-digital e de suporte, cuja natureza constitutiva é considerada relativamente estável, o que facilita o trabalho pedagógico com a estrutura do gênero. Essa escolha se ancora na perspectiva dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin, que vê o gênero como um instrumento essencial para o desenvolvimento de práticas de linguagem e, crucialmente, para a inclusão de diferenças.

2. CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

A prática pedagógica “Vozes que Ecoam” foi realizada em uma escola pública do Ensino Fundamental II com um perfil socioeconômico diversificado. O contexto da experiência foi definido pela observação da manifestação do racismo cotidiano. Para Grada Kilomba (2019), isso se manifesta como uma rede de vivências interligadas, um movimento ininterrupto de agressões que acompanha os indivíduos ao longo de sua existência.

A escola, nesse cenário, era o *lócus* onde as práticas discriminatórias se repetiam nos espaços da vida cotidiana dos estudantes. A necessidade de intervenção se tornou aguda diante da recorrência de insultos sobre o cabelo crespo (“cabelo de bucha”) e a associação de pessoas negras aos símios, reforçando a experiência desumanizadora. O racismo, como fenômeno intrínseco à estrutura social, aflige fortemente a vida da população negra, fazendo perdurar um ciclo de desvantagens cumulativas.

O território e a comunidade da escola refletem as profundas desigualdades raciais brasileiras. O racismo, no Brasil, opera preservando privilégios materiais e simbólicos ao grupo branco, conferindo-lhes vantagens no preenchimento de posições na estrutura social. O projeto, portanto, visou enfrentar o racismo não apenas como um problema interpessoal, mas como um elemento estruturante que demanda uma educação antirracista que rompa com os imaginários construídos em bases hierarquizadas. A implementação da Lei 10.639/03, em

vez de ser vista como um fardo, é uma necessidade para que a escola cumpra seu papel de construir uma sociedade mais justa.

O projeto se insere em uma das práticas pedagógicas sugeridas pelo Caderno da Gestão Escolar para Equidade, que inclui a Central de Mídia como ferramenta de comunicação para a ação antirracista. A Central de Mídia tem como objetivo dar voz aos alunos para que possam criar e gerir de forma autônoma e crítica um canal de notícias, tornando-se protagonistas de seu cotidiano. A estratégia se justifica pela necessidade de que os alunos, especialmente os jovens negros e periféricos, assumam a autoria de suas comunidades para veicular suas potências, combatendo a invisibilidade e os estereótipos propagados pela mídia tradicional.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. O racismo estrutural e o privilégio branco

O projeto “Vozes que Ecoam” está ancorado na premissa de que o racismo é um fenômeno complexo, multifacetado e multidimensional e não se limita a atos isolados de indivíduos. Panta e Silva (2024) e Oséias Teixeira da Silva (2023) destacam que o racismo estrutura o cotidiano dos alunos no contexto educacional, manifestando-se em práticas discriminatórias que permeiam as instituições sociais e as relações interpessoais.

A negação do racismo no ambiente escolar é comum, muitas vezes ancorada na ideologia da democracia racial, que sugere que a miscigenação tornaria o preconceito racial impossível no Brasil. No entanto, a trajetória escolar dos alunos negros é mais curta e acidentada do que a dos alunos brancos, mesmo em contextos de pobreza, o que evidencia que o racismo afeta a distribuição de oportunidades.

O projeto buscou explicitamente desmistificar o “racismo reverso”, um conceito que desvia o foco do racismo sistêmico para uma falsa simetria de conflito. O racismo, de fato, opera preservando privilégios materiais e simbólicos ao grupo branco, que, frequentemente, se engaja no pacto narcisístico, que é a omissão e o silenciamento acerca do racismo. A consciência desse privilégio é fundamental para a luta antirracista, exigindo que os indivíduos brancos denunciem os privilégios associados à sua identidade.

A análise do racismo cotidiano se concentra nas experiências subjetivas presentes nos discursos e ações diárias. Os relatos de estudantes negros demonstram a persistência de injúrias relacionadas à estética negra, o racismo recreativo (humor que dissemina hostilidade racial), e a experiência de serem tratados como suspeitos em espaços públicos (lojas, abordagens policiais). Essa violência constante afeta a subjetividade, levando, em alguns casos, à autorrejeição da própria cor, um dos efeitos mais perversos do racismo.

3.2. O podcast como gênero discursivo-digital para a inclusão

A escolha do podcast como gênero discursivo-digital é uma estratégia pedagógica que visa a inclusão e o desenvolvimento de práticas de linguagem. Sob a perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin, os gêneros do discurso são formas relativamente estáveis de uso social da língua, sendo moldados pelo conteúdo temático, estilo e construção composicional.

O podcast distingue-se por ser uma tecnologia de oralidade, que permite a produção e distribuição de conteúdo sonoro sob demanda. Sua alta versatilidade e dinâmica de adaptação às necessidades sociocomunicativas tornam complexa a sua definição, mas a sua natureza constitutiva é relativamente estável.

A taxonomia do podcast proposta por Moreira, Matos e Pessoa (2024) evidencia que sua produção segue padrões específicos, e não é aleatória. A estrutura composicional relaciona-se com o tipo de organização que o enunciado assume, adaptando-se a situações de comunicação específicas. A temática é o elemento fundamental, que influencia escolhas linguísticas e organizacionais, existindo para projetar um tema e reproduzir um propósito.

No contexto pedagógico, o uso do podcast é visto como um instrumento crucial para o ensino de Língua Portuguesa e para a inclusão de diferenças. A perspectiva intercultural defendida, conforme Candau (2014), parte da afirmação da diferença como riqueza. O formato oral do podcast, aliado a conteúdos temáticos definidos, pode favorecer trocas significativas, promovendo um ambiente de diálogo enriquecedor entre diferentes saberes e conhecimentos. Para os estudantes, o podcast oferece a oportunidade de serem produtores de conteúdo crítico, rompendo com o silenciamento e desenvolvendo a leitura crítica de contexto.

4. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA

O projeto foi conduzido ao longo de quatro semanas, utilizando uma sequência didática pautada em cinco etapas rigorosas, detalhadas a seguir, que integraram o desenvolvimento das habilidades curriculares (D017_P e D028_P) com a abordagem crítica da equidade racial.

Passo 1: análise estrutural do gênero e desmistificação do tema

Esta fase inicial consistiu na imersão e análise de um podcast modelo, do canal “A filosofia Explica”, cujo título do episódio era “Existe Racismo Reverso?”, utilizando o roteiro de análise estrutural. Este roteiro garantiu o estudo do gênero sob dois focos:

1. Foco Curricular (D017_P - Gênero): A análise investigou a natureza constitutiva e orgânica do gênero discursivo podcast, conforme a ótica dialógica da linguagem. Os alunos exploraram a construção composicional (abertura,

uso de recursos narrativos, conclusão) e o estilo. O objetivo foi que os alunos compreendessem que os gêneros do discurso são formas estáveis de uso social da língua e se manifestam por meio de enunciados concretos.

2. Foco Temático e Conceitual (D028_P - Tema): A análise serviu de ponte para a desmistificação do «racismo reverso», conceito que desvia o foco do racismo sistêmico. Ao debaterem a definição e a natureza não individual do racismo, os alunos foram impulsionados a migrar da compreensão superficial de preconceito para o racismo estrutural.

Passo 2: pesquisa sistematizada e fundamentação da denúncia

Superando a fase de identificação, o roteiro de pesquisa direcionou os grupos para a produção de tema com base em rigor acadêmico, transformando a denúncia social em um discurso fundamentado. A fase exigiu a pesquisa de dados, onde o roteiro solicitava: “Que dados (números, leis, notícias) vamos usar para dar credibilidade à nossa fala?”. Essa exigência metodológica buscou impedir a reprodução de opiniões desinformadas e alinhar o trabalho à necessidade de embasamento. O tema da pesquisa é o elemento fundamental para a produção do podcast, pois ele é construído para fazer ressoar um tema, um propósito. A busca por dados quantitativos sobre desigualdade racial (ex.: taxas de evasão, abordagem policial diferenciada) garantiu que o conteúdo temático estivesse ancorado na realidade social.

Passo 3: elaboração do roteiro detalhado e estrutura narrativa

A etapa 3 – roteiro do episódio – aplicou o conhecimento da estrutura do gênero (D017_P) à intenção comunicativa da denúncia (D028_P). Os alunos detalharam a *Abertura* (frase de impacto), o *Desenvolvimento* (integrando dados e exemplos pesquisados) e o *Encerramento* (mensagem final). Essa estruturação é a concretização da organização composicional do gênero, na qual os participantes definem o estilo que desejam imprimir aos enunciados. Ao definir a mensagem final, os estudantes exerciam a vontade enunciativa do locutor, conferindo ao texto final uma clara intencionalidade pedagógica e ativista.

Passo 4: organização da gravação e uso de tecnologia acessível

A organização da gravação focou na gestão do trabalho e na acessibilidade dos recursos. Os grupos definiram papéis (apresentador, roteirista e editor), o que contribuiu para o desenvolvimento de maior aprendizado, visto que eles precisavam organizar o conteúdo para seus colegas. O uso de celulares e aplicativos gratuitos reforçou o aspecto do fácil acesso ao podcast e garantiu a alta replicabilidade do projeto. O podcast funciona como uma tecnologia de oralidade, que se apoia em dispositivos como smartphones e computadores, permitindo que os estudantes se tornassem autores.

Passo 5: culminância, escuta coletiva e reflexão final

A fase final transformou a produção em um ato social: a escuta coletiva dos podcasts. Este momento fechou o ciclo da linguagem, promovendo uma interação dialógica. A escuta coletiva reforçou o potencial educacional do podcast (interação, linguagem, conteúdo e temporalidade), permitindo que a escola se tornasse um ambiente que valoriza e reconhece as diferenças culturais.

5. RESULTADOS E APRENDIZADOS**5.1. Domínio acadêmico-curricular e o discurso de denúncia**

O projeto alcançou a plena consolidação dos objetivos curriculares, demonstrando que os estudantes não apenas dominaram a estrutura do podcast (D017_P), mas também desenvolveram uma maturidade no domínio argumentativo complexo (D028_P). Eles foram capazes de transformar informações complexas sobre o racismo estrutural em narrativas relevantes, utilizando dados e legislações pesquisadas.

O resultado mais transformador foi a superação do silenciamento. Em situações de racismo, a maioria dos estudantes negros prefere não relatar o ocorrido a professores, argumentando que “geralmente a gente não é muito ouvido”. A produção de podcasts forneceu um meio seguro para que os alunos passassem de sujeitos passivos a produtores de conteúdo crítico, combatendo o histórico quadro de invisibilização.

Os temas abordados pelos alunos nos episódios estavam diretamente ligados ao racismo cotidiano: a experiência de serem seguidos por seguranças em lojas e shoppings, a abordagem policial diferenciada (quase o dobro da frequência entre negros comparados a brancos), e a necessidade de carregar notas fiscais para evitar suspeitas. O podcast funcionou como uma central de mídia para a ação antirracista, permitindo que a voz dos estudantes negros e periféricos fosse veiculada, combatendo os estereótipos e a invisibilidade. O fato de os alunos utilizarem dados da pesquisa para fundamentar suas denúncias fortaleceu o reconhecimento de que, numa sociedade hierarquizada, não ser estigmatizado pela cor da pele é um privilégio racial.

5.2. Inclusão de diferenças pela voz e protagonismo

A experiência validou a hipótese de que o gênero discursivo-digital podcast é uma ferramenta poderosa para a inclusão de diferenças. O caso do aluno da educação especial, que apresentava quietude e dificuldades de interação social, ilustra como o formato de áudio foi um ambiente seguro e de baixa exposição visual para que ele pudesse exercer seu protagonismo.

O podcast, sendo predominantemente um gênero oral, minimizou a pressão de performance e interação física intensa que poderia inibir o estudante. Combinado com a divisão clara de tarefas, a natureza dialógica do gênero permitiu a este aluno contribuir ativamente para a produção de um episódio significativo. Esse resultado comprova que o ensino de Língua Portuguesa, pautado na perspectiva dialógica e intercultural, é capaz de desbloquear vozes e talentos, reforçando a educação para a equidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática “Vozes que Ecoam” constitui um modelo robusto e replicável de intervenção pedagógica que respeitou o rigor da Resolução CNE/CP nº 1/2004 e as demandas curriculares (RPE, 2025). O sucesso reside na articulação estratégica do gênero podcast como ferramenta de denúncia social e na metodologia detalhada que transformou a pesquisa em argumentação fundamentada.

A experiência valida o poder da voz estudantil como agente de mudança social, fortalecendo a escola como um espaço de combate ativo ao racismo. O podcast se demonstrou capaz de promover a comunicação, a imersão cultural e o desenvolvimento de práticas de linguagem.

O potencial de replicabilidade do projeto é alto, visto que utilizou recursos de baixo custo (celulares e aplicativos gratuitos) e pode ser adaptado a diferentes contextos escolares que buscam aplicar as diretrizes da ERER.

Para a continuidade e consolidação de uma cultura de equidade, as sugestões de ampliação do impacto devem ser incorporadas ao planejamento institucional:

1. Institucionalização da Prática: A gestão escolar deve garantir a perenidade do projeto, investindo na formação continuada dos educadores para o enfrentamento sistêmico do racismo. Conforme o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes, a gestão deve incluir a temática no planejamento da formação dos profissionais ou realizar uma Jornada Pedagógica para explorar histórias, costumes e saberes locais, envolvendo a comunidade.

2. Ampliação do Impacto e Articulação Institucional: Buscar parcerias externas ou ampliar o público envolvido (outras turmas, comunidade), estabelecendo canais de comunicação com grupos do movimento negro e grupos culturais negros. O projeto visa fortalecer a atuação integrada de instituições e atores do território para melhor compreender a realidade dos sujeitos e reforçar a atuação de movimentos e organizações locais.

Conclui-se que a aliança entre a educação intercultural, o ensino de Língua Portuguesa centrado em gêneros discursivos e o uso do podcast ofereceu

uma resposta eficaz e inovadora para o enfrentamento do racismo cotidiano, transformando a sala de aula em um ambiente plural e inclusivo, contribuindo significativamente para o campo da Linguística Aplicada, dada a aliança inédita entre interculturalidade e práticas de linguagem mediadas por gêneros discursivos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sílvia Luiz. **O que é racismo estrutural?** São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BENTO, Maria Aparecida S. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- CARDOSO, Gabriela Pedrosa. **O podcast nas aulas de Língua Portuguesa**: práticas de multiletramento na escola. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2021.
- CARVALHO, Ana Amélia Amorim; AGUIAR, Cristina; MACIEL, Romana. A Taxonomy of Podcasts and its Application to Higher Education. **ALT-C**, p. 132-140, 2009.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004.
- EDUARDO, Elian Vicari; CAVALHEIRO, Aline Cassol Daga. O gênero podcast na sala de aula: possibilidades no ensino de língua portuguesa para a inclusão de alunos imigrantes. In: **II SELICEN – Seminário das Licenciaturas**. UFFS, 2023.
- “Existe Racismo Reverso?”. In: **A FILOSOFIA EXPLICA**. [Podcast]. [S. l.]: Spotify, 1 fev. 2022. 7 min.
- HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- INSTITUTO UNIBANCO. **Caderno da Gestão Escolar para Equidade**. Um guia para fortalecer os marcos de promoção da equidade racial no contexto escolar. Abril de 2022.
- JESUS, Wagner Brito de. **Podcast e educação**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Biociências) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOREIRA, Adilson José. **Racismo recreativo**. São Paulo: Ed. Pólen, 2019.

MOREIRA, Raissa Gonçalves de Andrade; MATOS, Denilson Pereira de; PESSOA, Ercilene Azevedo Silva. O podcast como gênero discursivo-digital: história, usos e definições atuais. **Matraga**, v. 31, n. 61, 2024.

ANEXO

1. Acesso a alguns Podcasts produzidos: <https://drive.google.com/drive/folders/1bdbznnFT1nFgrsHE5gQYwC7su8WLpQgH?usp=sharing>.

2. Material instrucional “COMO ORGANIZAR UM PODCAST”: https://drive.google.com/file/d/1dsh-6-CTyUROgmjF6A3oSE1aov_kMFwZ/view?usp=sharing.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E DEMOCRACIA: A METODOLOGIA CALLEJERA COMO ESTRATÉGIA DE PARTICIPAÇÃO E PROTAGONISMO ESTUDANTIL

Francislene de Sylos¹

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar, enquanto componente curricular da Educação Básica, ocupa um lugar singular no processo educativo por lidar diretamente com o corpo, as práticas corporais e as relações estabelecidas entre os estudantes. Apesar de seu potencial formativo, esse componente ainda enfrenta desafios relacionados à participação estudantil, especialmente quando as aulas são organizadas a partir de modelos pedagógicos que privilegiam a execução técnica, o rendimento e a centralidade do professor, características associadas a uma concepção tradicional de Educação Física (KUNZ, 1994). Tais práticas tendem a restringir os espaços de decisão e expressão dos estudantes, limitando sua participação ativa no processo de ensino e aprendizagem.

A participação estudantil constitui um princípio fundamental para a construção de uma educação comprometida com a formação democrática e cidadã. A escola, enquanto instituição social, desempenha papel central na formação de sujeitos críticos, capazes de dialogar, tomar decisões e atuar de forma responsável na sociedade. Nesse sentido, a participação democrática no cotidiano escolar vai além da presença física dos estudantes, envolvendo a possibilidade de escuta, diálogo e construção coletiva dos processos educativos. Essa perspectiva aproxima-se de concepções de educação democrática que defendem a vivência da democracia como prática cotidiana, e não apenas como conteúdo a ser ensinado.

Entretanto, a efetivação da participação democrática nas aulas de Educação Física ainda se apresenta como um desafio, sobretudo em função da permanência de práticas pedagógicas tradicionais. A organização das aulas centrada na autoridade do professor, na reprodução de regras preestabelecidas e

1 Mestra em Educação Física escolar (UNESP), Pós-graduada em Ética, Valores e Cidadania na Escola (USP), Graduada em Educação Física (UNIMES) e Professora de Educação Física da rede pública.

na lógica competitiva tende a reforçar a passividade discente e a reprodução de hierarquias, dificultando o desenvolvimento do protagonismo estudantil. Esses limites evidenciam a necessidade de repensar as metodologias utilizadas na Educação Física escolar, de modo a ampliar as possibilidades de envolvimento, decisão e corresponsabilidade dos estudantes.

Diante desse cenário, a Metodologia Callejera emerge como uma proposta pedagógica que tensiona os modelos tradicionais ao priorizar a participação, o diálogo e a construção coletiva das práticas corporais. Inspirada em princípios democráticos e participativos, essa metodologia propõe a negociação de regras, a mediação de conflitos e a valorização da escuta como elementos centrais das aulas de Educação Física, configurando-se como uma prática que articula o esporte à formação cidadã e à participação coletiva dos sujeitos (FUNDACIÓN FÚTBOL CALLEJERO, 2015; FREIRE, 1996). Ao reconhecer os estudantes como sujeitos ativos do processo educativo, a Metodologia Callejera contribui para a ressignificação das práticas pedagógicas, favorecendo a participação democrática e o fortalecimento do protagonismo juvenil.

Assim, este capítulo tem como objetivo analisar de que maneira a Metodologia Callejera promove a participação democrática e o protagonismo estudantil nas aulas de Educação Física escolar, a partir de uma pesquisa empírica desenvolvida na Educação Básica. Ao discutir os impactos dessa proposta pedagógica, buscou-se contribuir para o debate sobre Educação Física, democracia e participação estudantil, apontando possibilidades de práticas educativas comprometidas com a formação cidadã e com a construção de ambientes escolares mais democráticos.

2. EDUCAÇÃO FÍSICA, DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL

A participação estudantil constitui um princípio educativo fundamental para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a formação democrática e cidadã. No contexto da Educação Física, as práticas corporais configuram-se como espaços de interação, negociação e produção de sentidos, nos quais os estudantes podem exercer a escuta, a expressão, a tomada de decisões e a corresponsabilidade nos processos educativos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A concepção de participação como elemento estruturante do processo educativo dialoga com perspectivas de educação democrática que defendem a vivência da democracia no cotidiano escolar. Para Freire (1996), a educação deve ser entendida como uma prática dialógica, na qual educadores e educandos constroem o conhecimento de forma compartilhada, a partir da problematização

da realidade. Nessa perspectiva, o diálogo não se limita à troca de informações, mas constitui-se como condição para o exercício da autonomia, da reflexão crítica e da participação ativa dos sujeitos no processo educativo.

No contexto da Educação Física escolar, a adoção de práticas pedagógicas alinhadas à educação democrática implica reconhecer os estudantes como sujeitos históricos e sociais, capazes de participar ativamente da organização das aulas, da definição de regras e da reflexão sobre as práticas corporais vivenciadas. Essa abordagem contribui para a superação de modelos pedagógicos autoritários e tecnicistas, historicamente presentes na área, que tendem a restringir a participação estudantil e a reforçar relações hierárquicas entre professores e alunos.

A ampliação da participação nas decisões e a valorização do diálogo contribuem diretamente para o fortalecimento do protagonismo juvenil nas aulas de Educação Física. Ao longo da intervenção pedagógica, foram observadas mudanças significativas na postura dos estudantes, que passaram a demonstrar maior envolvimento, iniciativa e responsabilidade nas atividades propostas. Esse movimento evidencia o desenvolvimento de um protagonismo juvenil que vai além de uma participação simbólica, exigindo a criação de espaços reais de escuta, decisão e intervenção dos estudantes no contexto escolar (COSTA, 2007).

Nessa perspectiva, o protagonismo juvenil emerge como dimensão central da participação democrática na escola, sendo compreendido como a capacidade dos estudantes de assumir papéis ativos na construção de sua trajetória educativa, envolvendo a possibilidade de opinar, decidir, propor e intervir de forma responsável nos processos escolares. Tal compreensão aproxima-se da perspectiva freireana, na qual o protagonismo não se limita à participação, mas implica reflexão crítica sobre a realidade e ação transformadora (Freire, 2021).

Ao favorecer experiências pedagógicas que valorizem o protagonismo juvenil, a Educação Física escolar pode contribuir significativamente para a formação de sujeitos autônomos, críticos e comprometidos com a convivência democrática. As práticas corporais, quando organizadas de forma participativa, possibilitam que os estudantes desenvolvam habilidades relacionadas à cooperação, à negociação e à resolução de conflitos, aspectos fundamentais para a vida em sociedade. Nesse sentido, a Educação Física apresenta-se como um espaço privilegiado para o exercício da participação democrática, na medida em que promove situações concretas de interação e tomada de decisão coletiva, ampliando as possibilidades de aprendizagem social e cidadã.

As orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçam a importância da participação e do protagonismo estudantil como princípios norteadores da Educação Básica. Entre as competências gerais previstas no documento, destacam-se aquelas relacionadas ao pensamento

crítico, à argumentação, à empatia, à cooperação, à responsabilidade e à cidadania (BRASIL, 2018). Tais competências apontam para a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a participação ativa dos estudantes e a vivência de valores democráticos no cotidiano escolar.

No âmbito da Educação Física, a BNCC reconhece as práticas corporais como espaços de construção de sentidos, valores e relações sociais, ressaltando a importância de experiências que favoreçam o respeito às diferenças, o trabalho coletivo e a participação responsável. Dessa forma, metodologias que priorizam o diálogo, a escuta e a construção coletiva, como a Metodologia Callejera, apresentam-se como alternativas pedagógicas coerentes com as diretrizes da política curricular brasileira, contribuindo para a efetivação de uma Educação Física escolar comprometida com a democracia e com a formação integral dos estudantes.

3. METODOLOGIA CALLEJERA E A CONSTRUÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA

A Metodologia Callejera tem origem no *Fútbol Callejero*, prática social desenvolvida em contextos populares da América Latina, especialmente na Argentina, como alternativa às formas tradicionais e competitivas de organização do esporte. Essa proposta emerge a partir da valorização do diálogo, da cooperação e da mediação de conflitos, buscando articular a vivência das práticas corporais com a formação humana e cidadã (BELMONTE; GONÇALVES JUNIOR; VAROTTO, 2019; CASTRO, 2018). Ao ser incorporada ao contexto escolar, a Metodologia Callejera passa a constituir-se como uma proposta pedagógica que tensiona modelos hierárquicos e autoritários, favorecendo a participação ativa dos estudantes.

Entre os princípios estruturantes da Metodologia Callejera destacam-se o diálogo, a participação e o protagonismo discente. O diálogo assume papel central na organização das aulas, possibilitando a escuta das diferentes vozes, a negociação de regras e a reflexão coletiva sobre as práticas vivenciadas. Esse princípio aproxima-se das concepções de educação dialógica defendidas por Freire (1996), nas quais o diálogo é compreendido como condição fundamental para a construção do conhecimento e para o exercício da autonomia dos sujeitos.

A participação, por sua vez, é entendida como envolvimento efetivo dos estudantes nos processos decisórios que permeiam as aulas de Educação Física, rompendo com a lógica da passividade e da execução mecânica das atividades. Ao participar da definição das regras, da organização das práticas e da avaliação das experiências corporais, os estudantes assumem papel ativo no processo educativo, fortalecendo sua corresponsabilidade e seu engajamento nas aulas (BELMONTE; SOUZA JUNIOR, 2017).

O protagonismo discente emerge como desdobramento desses princípios, ao reconhecer os estudantes como sujeitos capazes de propor, decidir e intervir de forma crítica nas práticas pedagógicas. Essa perspectiva contribui para a construção de experiências educativas que valorizam a autonomia, a cooperação e o respeito às diferenças, elementos centrais da educação democrática. Ao favorecer espaços de decisão e reflexão coletiva, a Metodologia Callejera possibilita a vivência concreta da democracia no cotidiano escolar, alinhando-se às concepções de educação democrática que defendem a participação como prática, e não apenas como conteúdo a ser ensinado.

Dessa forma, a Metodologia Callejera configura-se como uma proposta pedagógica coerente com os princípios da educação democrática, ao promover práticas de Educação Física escolar pautadas no diálogo, na participação e no protagonismo juvenil. Ao deslocar o foco da autoridade unilateral do professor para processos participativos, essa metodologia amplia as possibilidades de construção coletiva do conhecimento e contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a convivência democrática.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa empírica, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir dos pressupostos da pesquisa participante. A opção por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender os processos de participação, diálogo e protagonismo estudantil no contexto das aulas de Educação Física, considerando a pesquisadora como parte integrante do processo investigativo e interventivo (BOGDAN; BIKLEN, 1997; THIOLENT, 2011).

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Educação Básica, envolvendo uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental II. A escolha dessa etapa de ensino fundamenta-se no fato de que esse período representa um momento significativo para a vivência de experiências coletivas, a construção de relações sociais e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, aspectos diretamente relacionados à participação democrática no contexto escolar.

Os participantes da pesquisa foram estudantes de uma turma mista do 7º ano, com idades entre 12 e 13 anos. Considerando os objetivos deste trabalho, a análise concentrou-se nos processos de participação estudantil, nas interações estabelecidas durante as aulas e nas manifestações de protagonismo juvenil observadas ao longo da intervenção pedagógica mediada pela Metodologia Callejera.

A produção dos dados ocorreu por meio de diferentes instrumentos, utilizados de forma complementar. Foram aplicados questionários diagnósticos

em dois momentos — antes e após a intervenção pedagógica — com o objetivo de identificar percepções dos estudantes acerca de sua participação nas aulas de Educação Física. Além disso, foram realizadas observações sistemáticas das aulas, registradas em diário de campo pela professora-pesquisadora, possibilitando o acompanhamento das interações, dos momentos de diálogo, das negociações coletivas e das decisões tomadas pelos estudantes durante as práticas corporais (GIL, 2008; BOGDAN; BIKLEN, 1997).

Os dados produzidos foram analisados por meio da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), considerando as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A partir desse procedimento, foram construídas categorias de análise relacionadas à participação nas decisões, à escuta e ao diálogo, bem como às manifestações de protagonismo estudantil, possibilitando a interpretação dos impactos da Metodologia Callejera na promoção da participação democrática nas aulas de Educação Física.

No que se refere aos aspectos éticos, a pesquisa seguiu as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, sendo aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa. A participação dos estudantes ocorreu de forma voluntária, mediante autorização dos responsáveis legais, assegurando o anonimato, a confidencialidade das informações e o respeito à integridade dos sujeitos envolvidos.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa permitiu compreender de que maneira a Metodologia Callejera contribuiu para a promoção da participação democrática e do protagonismo estudantil nas aulas de Educação Física. Os resultados evidenciam que a reorganização das aulas a partir de princípios participativos produziu mudanças significativas nas formas de envolvimento dos estudantes, ampliando espaços de decisão, escuta e corresponsabilidade. Tais transformações indicam que a Educação Física escolar pode constituir-se como um espaço privilegiado para a vivência concreta da democracia no cotidiano escolar.

5.1 Participação nas decisões e negociação das regras

Um dos aspectos mais significativos observados após a implementação da Metodologia Callejera refere-se à ampliação da participação dos estudantes nos processos decisórios relacionados à organização das aulas. Diferentemente de práticas tradicionais, nas quais as regras e atividades são previamente definidas pelo professor, a proposta pedagógica adotada favoreceu a negociação coletiva,

possibilitando que os estudantes participassem ativamente da definição das regras, da organização das práticas corporais e da resolução de conflitos.

Os registros no diário de bordo evidenciam que o processo de negociação das regras ocorria de forma coletiva e mediada, geralmente organizado em momentos específicos de diálogo antes e após as práticas corporais, revelando a centralidade da participação dos estudantes na construção das práticas corporais e na organização das atividades, em uma perspectiva pedagógica crítica que valoriza o diálogo, a autonomia e a reflexão sobre o fazer corporal (KUNZ, 1994; COLETIVO DE AUTORES, 1992). Nessas ocasiões, os estudantes eram convidados a discutir aspectos como a organização do jogo, o tempo de duração das atividades, as formas de participação e os critérios de convivência, buscando construir acordos que contemplassem o grupo como um todo. A mediação pedagógica tinha como foco incentivar a escuta mútua, a argumentação e o respeito às diferentes opiniões, evitando decisões impostas e favorecendo a construção coletiva das regras.

Observou-se que, ao longo do processo, os estudantes passaram a demonstrar maior autonomia na resolução de impasses, recorrendo ao diálogo e à negociação como estratégias para lidar com conflitos e divergências. Esse movimento indica que a participação nas decisões não se restringiu a momentos pontuais, mas constituiu-se como prática pedagógica contínua, contribuindo para a compreensão das regras como acordos coletivos, e não como imposições externas. Tal dinâmica favoreceu o desenvolvimento da corresponsabilidade e do comprometimento dos estudantes com as práticas corporais vivenciadas.

Esses achados dialogam com concepções de educação democrática que compreendem a participação como prática formativa, capaz de promover o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade coletiva (FREIRE, 1996). Ao envolver os estudantes nos processos decisórios, a Metodologia Callejera contribuiu para a ruptura com a lógica da passividade discente, frequentemente presente nas aulas de Educação Física escolar.

5.2 Escuta e diálogo nas aulas de Educação Física

Outro elemento central identificado na análise dos dados referiu-se à valorização da escuta e do diálogo como princípios estruturantes das aulas de Educação Física mediadas pela Metodologia Callejera, compreendida como uma prática pedagógica que valoriza o diálogo, a mediação e a construção coletiva das regras, estruturando-se a partir de princípios de participação e cooperação (FUNDACIÓN FÚTBOL CALLEJERO, 2015). Os momentos de fala dos estudantes, especialmente durante rodas de conversa e avaliações coletivas das aulas, evidenciaram a criação de espaços pedagógicos nos quais

as experiências, percepções e sentimentos puderam ser compartilhados e problematizados coletivamente.

As falas dos estudantes, registradas no diário de bordo, indicam que a possibilidade de serem ouvidos contribuiu para o fortalecimento do sentimento de pertencimento às aulas e para a ampliação do envolvimento nas práticas corporais. O diálogo estabelecido nesses momentos favoreceu a reflexão sobre comportamentos, conflitos e atitudes, transformando situações de tensão em oportunidades de aprendizagem coletiva.

A mediação pedagógica assumiu papel fundamental nesse processo, uma vez que a professora-pesquisadora atuou como mediadora do diálogo, incentivando a escuta, o respeito às diferenças e a construção conjunta de soluções. Essa postura aproxima-se das concepções de educação dialógica propostas por Freire (1996), nas quais o diálogo é compreendido como condição para a produção do conhecimento e para a formação de sujeitos críticos, capazes de participar ativamente da vida social.

Nesse sentido, os dados indicam que a escuta e o diálogo, quando assumidos como princípios pedagógicos, ampliam as possibilidades educativas da Educação Física escolar, contribuindo para a construção de relações mais horizontais e democráticas entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

5.3 Protagonismo juvenil e formação cidadã

A ampliação da participação nas decisões e a valorização do diálogo contribuíram diretamente para o fortalecimento do protagonismo juvenil nas aulas de Educação Física. Ao longo da intervenção pedagógica, foram observadas mudanças significativas na postura dos estudantes, que passaram a demonstrar maior envolvimento, iniciativa e responsabilidade nas atividades propostas. Esse movimento evidencia o desenvolvimento do protagonismo juvenil, compreendido como um conceito complexo que se articula com dimensões como participação, autonomia, identidade e responsabilidade social (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004). Nessa perspectiva, o protagonismo implica a criação de espaços pedagógicos que possibilitem aos estudantes atuar de forma ativa na construção de soluções e na tomada de decisões no contexto educativo (COSTA, 2001). Contudo, é importante considerar que nem toda forma de participação garante, por si só, o desenvolvimento crítico dos sujeitos, sendo necessário que essas práticas estejam orientadas por princípios democráticos e formativos (RIBAS JÚNIOR, 2004).

Os registros no diário de bordo evidenciam que os estudantes passaram a assumir papéis mais ativos na organização das aulas, propondo alternativas, colaborando na mediação de conflitos e participando de forma mais consciente

das decisões coletivas. Essas mudanças de postura indicam o desenvolvimento de habilidades relacionadas à autonomia, à cooperação e à corresponsabilidade, elementos centrais da formação cidadã no contexto escolar.

O engajamento dos estudantes nas aulas mostrou-se mais consistente quando comparado ao período anterior à intervenção, especialmente em função da possibilidade de participação nas decisões e da valorização de suas vozes. Ao sentirem-se parte do processo educativo, os estudantes demonstraram maior comprometimento com as práticas corporais e com o grupo, fortalecendo o sentido de pertencimento às aulas de Educação Física.

Dessa forma, os resultados indicam que a Metodologia Callejera, ao promover experiências pedagógicas pautadas na participação, no diálogo e na construção coletiva, contribui significativamente para o fortalecimento do protagonismo juvenil e para a formação cidadã dos estudantes. Ao vivenciarem processos democráticos no cotidiano escolar, os estudantes desenvolvem competências relacionadas à autonomia, à responsabilidade e à convivência democrática, em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como objetivo analisar de que maneira a Metodologia Callejera promove a participação democrática e o protagonismo estudantil nas aulas de Educação Física escolar, a partir de uma pesquisa empírica desenvolvida na Educação Básica. A análise dos dados evidenciou que a adoção de princípios participativos na organização das aulas contribuiu significativamente para a ampliação dos espaços de decisão, escuta e corresponsabilidade dos estudantes, favorecendo a vivência concreta da democracia no cotidiano escolar.

Os achados do estudo indicam que a Metodologia Callejera possibilitou a ressignificação das práticas pedagógicas na Educação Física, ao romper com modelos tradicionais centrados na passividade discente e na imposição de regras. A participação dos estudantes nos processos decisórios, a valorização do diálogo e o fortalecimento do protagonismo juvenil configuraram-se como elementos centrais para a construção de aulas mais democráticas, nas quais os estudantes assumiram papéis ativos na organização das práticas corporais e na mediação das relações estabelecidas no grupo.

As contribuições deste estudo residem, sobretudo, na demonstração de que a Educação Física pode desempenhar um papel relevante na formação cidadã dos estudantes. Ao promover experiências pedagógicas pautadas na participação democrática, esse componente curricular amplia seus horizontes formativos, articulando a vivência das práticas corporais ao desenvolvimento de

competências relacionadas à autonomia, à responsabilidade coletiva, ao diálogo e ao respeito às diferenças.

No que se refere às implicações para as práticas pedagógicas, os resultados apontam para a importância de que professores e professoras de Educação Física reflitam criticamente sobre suas escolhas metodológicas, buscando estratégias que favoreçam a participação efetiva dos estudantes. A adoção de metodologias participativas, como a Metodologia Callejera, apresenta-se como uma possibilidade concreta para a construção de ambientes educativos mais democráticos, nos quais a escuta, a negociação e a construção coletiva sejam elementos constitutivos do processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, reconhece-se que este estudo apresenta limites relacionados ao recorte do contexto investigado e ao número de participantes envolvidos. Nesse sentido, sugere-se que futuras pesquisas ampliem a análise da Metodologia Callejera em diferentes etapas da Educação Básica, contextos escolares e realidades socioculturais, bem como investiguem suas articulações com outras dimensões da diversidade. Tais investigações poderão aprofundar a compreensão sobre o potencial dessa metodologia para a construção de práticas educativas democráticas e transformadoras no âmbito da Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2001.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. São Paulo: Fundação Odebrecht, 2007.

FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi; TARTUCE, Gisela Lobo B. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FUNDACIÓN FÚTBOL CALLEJERO. **Metodología del fútbol callejero**. Buenos Aires, 2015.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

RIBAS JÚNIOR, F. B. **Educação e protagonismo juvenil**. PRATTEIN - Educação e Desenvolvimento Social, p. 1-5, nov. 2004. Disponível em: https://prattein.com.br/wpcontent/uploads/2004/11/Educao_Protagonismo.rtf.pdf. Acesso em: 02 mar. 2026.

A ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA NA EJA: REFLEXÕES SOBRE O PROJETO “MINHA HISTÓRIA” E O OLHAR DA GESTÃO ESCOLAR

Juliana Ferreira Pereira Tavares¹

César Augusto do Prado Moraes²

INTRODUÇÃO

Sob a ótica da gestão escolar, o objetivo principal deste trabalho foi consolidar uma prática pedagógica inovadora que unisse o desenvolvimento cognitivo e a valorização das experiências de vida dos estudantes. Essa experiência integrou ações de ensino e pesquisa vinculadas à unidade escolar da rede de ensino de Santo André, no âmbito do Projeto de Mestrado com narrativas e aprendizagem na EJA, também desenvolvido como parte do planejamento pedagógico. Buscou-se promover um ambiente educativo mais acolhedor, participativo e significativo, em que a escola se tornasse um espaço de escuta, diálogo e produção de conhecimento a partir da realidade e da história de vida dos alunos. Reconhecer essas vivências como ponto de partida do processo educativo é fundamental para que a aprendizagem do adulto seja significativa e contextualizada.

Nesse sentido, práticas pedagógicas que valorizam a história de vida dos estudantes contribuem para romper com concepções deficitárias e promover uma educação mais humanizada e participativa.

A autobiografia destaca-se como uma estratégia pedagógica potente na EJA, pois possibilita ao estudante assumir o lugar de sujeito do conhecimento, articulando memória, identidade e aprendizagem. Ao narrar sua própria história, o adulto ressignifica experiências, mobiliza conhecimentos prévios e estabelece relações entre seu percurso de vida e os conteúdos escolares, favorecendo o desenvolvimento da leitura, da escrita e da reflexão crítica. Além disso, a escrita

1 Mestranda em Educação na Universidade Metodista de São Paulo – SP, Bolsa de Fomento Capes; julyodila@gmail.com.

2 Doutor em Educação, Professor adjunto na UFPI e professor permanente do programa de Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo e do programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – UNIVASF; cesarmatbori@hotmail.com.

autobiográfica fortalece a autoestima e o sentimento de pertencimento, aspectos centrais para a permanência e o engajamento dos estudantes no processo educativo.

É nessa perspectiva que se insere a prática pedagógica “Minha História”, desenvolvida como ação institucional integrada ao planejamento escolar e inspirada na obra *O homem-pássaro: história de um migrante* (DREGUER, 2004). A proposta mobilizou gestores, professores e estudantes em torno da narrativa autobiográfica como estratégia de aprendizagem, evidenciando o potencial dessa abordagem para ampliar o sentido do aprender na EJA e fortalecer os vínculos entre escola e sujeitos.

Este artigo tem como objetivo analisar essa experiência, refletindo sobre as contribuições da autobiografia para a aprendizagem de adultos e para a construção de práticas pedagógicas mais significativas e emancipadoras.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocupa um papel primordial na efetivação da garantia do direito à educação no Brasil, especialmente para os educandos que, por diferentes razões sociais, econômicas e culturais, tiveram suas trajetórias escolares interrompidas. Esses estudantes retornam à escola trazendo consigo experiências de vida diversas, saberes construídos ao longo do trabalho e da convivência social, bem como expectativas relacionadas à melhoria de suas condições de vida.

Nesse sentido, a EJA configura-se como uma modalidade educacional comprometida com a democratização do acesso ao conhecimento e com a promoção da justiça social, sobretudo para aqueles que historicamente foram excluídos dos sistemas formais de ensino.

A construção de práticas pedagógicas voltadas para esse público exige o reconhecimento das experiências sociais e culturais que os estudantes carregam consigo. Nessa perspectiva, a proposta pedagógica desenvolvida por Paulo Freire enfatiza a necessidade de que o processo educativo esteja vinculado à realidade concreta dos educandos.

Para o autor, o ensino deve promover condições que possibilitem aos sujeitos participar ativamente da construção do conhecimento, superando práticas educativas centradas apenas na transmissão de conteúdo. Como afirma Freire (2019, p. 24), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Essa compreensão está associada à concepção freireana de educação como prática social e emancipatória. Ao discutir o processo de alfabetização e de formação crítica dos sujeitos, Freire destaca que “a leitura do mundo precede

a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 11), indicando que os conhecimentos produzidos nas experiências cotidianas constituem elementos fundamentais para a aprendizagem. Assim, reconhecer os saberes construídos fora da escola torna-se um princípio pedagógico essencial no trabalho com jovens e adultos.

Ainda nessa perspectiva, Freire compreende o processo educativo como uma construção coletiva mediada pelo diálogo. Segundo o autor, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2018, p. 96). Essa concepção reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a participação dos educandos e reconheçam suas experiências como parte integrante do processo formativo.

O reconhecimento das trajetórias sociais dos estudantes da EJA também é discutido por Miguel Arroyo, que destaca a necessidade de compreender esses sujeitos para além da condição de alunos que retornam à escola tardiamente. Para Arroyo (2017, p. 35), “os jovens e adultos que chegam à escola carregam trajetórias humanas marcadas pelo trabalho, pela luta pela sobrevivência e pela negação de direitos”. Dessa forma, a escola precisa considerar essas experiências como dimensões constitutivas do processo educativo.

Nesse sentido, o autor ressalta que os educandos da EJA devem ser reconhecidos como sujeitos de direitos e portadores de saberes construídos ao longo de suas trajetórias de vida. Conforme afirma Arroyo (2017, p. 52), “os educandos jovens e adultos são sujeitos de direitos, portadores de experiências, saberes e culturas que precisam ser reconhecidos pela escola”. Tal perspectiva aponta para a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem as identidades, as histórias e os conhecimentos produzidos pelos estudantes em diferentes contextos sociais.

A valorização das narrativas de vida pode constituir-se, nesse contexto, como uma estratégia pedagógica relevante para a EJA. A escrita autobiográfica, ao possibilitar que os estudantes reflitam sobre suas próprias trajetórias, contribui para a construção de processos educativos mais significativos e participativos. Ao narrar suas experiências, os educandos passam a reconhecer sua história como fonte de conhecimento, fortalecendo sua identidade e ampliando sua participação no processo de aprendizagem. Nesse sentido, conforme Nóvoa (1992, p. 11):

A escrita autobiográfica possibilitou que os estudantes refletissem sobre suas trajetórias de vida, contribuindo para processos de reconhecimento e construção da identidade. Nesse sentido, a formação ocorre por meio de processos reflexivos que permitem a reconstrução permanente da identidade dos sujeitos (NÓVOA, 1992, p.11).

Essa abordagem também encontra respaldo nas reflexões de Moacir Gadotti, que destaca a importância de práticas educativas fundamentadas no diálogo e na valorização dos saberes dos educandos. De acordo com Gadotti (2011, p. 89), “a educação de jovens e adultos deve partir da realidade concreta dos educandos e valorizar seus saberes e suas experiências de vida”. Dessa forma, o processo educativo torna-se mais significativo ao articular o conhecimento escolar com as experiências vividas pelos estudantes.

Além disso, Gadotti ressalta o papel da Educação de Jovens e Adultos na promoção da cidadania e na construção de sociedades mais democráticas. Para o autor, “a educação de jovens e adultos é um instrumento fundamental de inclusão social e de construção da cidadania” (GADOTTI, 2011, p. 102). Assim, a EJA deve ser compreendida como um espaço de formação humana que contribui para o desenvolvimento crítico e social dos sujeitos.

Diante dessas reflexões, a valorização das narrativas autobiográficas no contexto da Educação de Jovens e Adultos pode favorecer a construção de processos educativos mais democráticos, participativos e contextualizados. Ao reconhecer as histórias de vida dos educandos como parte do processo formativo, a escola amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece o protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Neste trabalho, utilizou-se o método da pesquisa autobiográfica, tomando como referência os estudos de Nóvoa e Finger (2010, p. 25), que compreendem a escrita autobiográfica como uma abordagem que possibilita aprofundar a investigação e a compreensão dos processos de formação e dos processos que os compõem. Nesse sentido, a escrita autobiográfica dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto deste projeto escolar, constituiu-se como um importante dispositivo formativo e reflexivo, permitindo que os participantes revisitassem suas trajetórias de vida e reconhecessem suas experiências como parte do processo educativo.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo de abordagem narrativa, cujo objetivo foi compreender os processos de aprendizagem e formação dos estudantes da EJA a partir das narrativas produzidas no contexto escolar. O estudo foi desenvolvido em uma escola da rede municipal de ensino de Santo André (SP), que atende turmas da EJA no período noturno, contando com a participação de estudantes matriculados nas turmas de alfabetização e anos iniciais da modalidade.

A produção de dados ocorreu por meio de diferentes procedimentos metodológicos, entre eles a observação participante das atividades pedagógicas,

rodas de conversa com os estudantes, produção de narrativas autobiográficas, análise de registros pedagógicos elaborados pelos professores e análise das produções escritas e visuais desenvolvidas ao longo do projeto. Essas estratégias possibilitaram acompanhar o processo de construção das narrativas e compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes às suas trajetórias de vida e de aprendizagem.

O projeto pedagógico intitulado “Minha História” foi desenvolvido ao longo de um semestre letivo e estruturado em diferentes etapas. Inicialmente, realizou-se a leitura da obra *O homem-pássaro: história de um migrante* (DREGUER, 2004), cuja temática aborda processos de migração e transformação ao longo da vida. A leitura despertou identificação entre os estudantes, muitos dos quais também vivenciaram processos migratórios ou mudanças significativas em suas trajetórias pessoais.

A partir dessa leitura, foram promovidas rodas de conversa nas quais os estudantes compartilharam suas histórias de vida, experiências de trabalho e percursos escolares. Esses momentos favoreceram a construção de um espaço de escuta, diálogo e valorização das experiências dos participantes. Posteriormente, os estudantes foram convidados a produzir narrativas autobiográficas, registrando suas histórias por meio de diferentes linguagens, como textos escritos, fotografias, desenhos e outros recursos visuais.

As produções foram organizadas em livros individuais, nos quais cada estudante registrou sua própria trajetória, compondo uma obra que reúne memórias, experiências e reflexões sobre a própria vida. O processo de escrita foi acompanhado por oficinas e orientações pedagógicas, garantindo a participação de estudantes com diferentes níveis de alfabetização.

A gestão escolar acompanhou de perto o desenvolvimento do projeto, desde o planejamento até sua culminância. As ações foram organizadas de forma colaborativa, envolvendo professores da EJA e a equipe gestora. Durante o processo, foram realizadas atividades de leitura, rodas de conversa, produção textual e expressões artísticas e visuais. Com o apoio da equipe gestora, o educador conduziu as atividades considerando os tempos e espaços de vida dos estudantes, valorizando suas experiências e saberes.

Além disso, por meio do uso de fotografias, vídeos, mapas e relatos, os participantes reconstruíram suas trajetórias, elaborando uma linha do tempo coletiva que evidenciou os diferentes caminhos percorridos até o retorno à escola. Essa metodologia contribuiu para que o ambiente escolar se consolidasse como um espaço formativo, de reconhecimento e de pertencimento.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados aqui apresentados referem-se à experiência pedagógica descrita neste trabalho, que tem como proposta evidenciar que a escrita autobiográfica contribuiu significativamente para o processo de aprendizagem dos estudantes da EJA. Um dos aspectos mais relevantes observados foi o fortalecimento da autoestima e da identidade dos participantes, que passaram a reconhecer a importância de suas histórias de vida e de seus saberes. Nesse sentido, Paulo Freire (1989, p. 78) afirma:

Ao valorizar as histórias de vida dos estudantes, o projeto reconhece que diferentes saberes são produzidos ao longo das experiências sociais, conforme afirma Paulo Freire ao destacar que não há saberes superiores ou inferiores, mas saberes distintos que precisam ser reconhecidos no processo educativo. (FREIRE, 1989, p78)

Além disso, a produção das narrativas autobiográficas favoreceu o desenvolvimento da leitura e da escrita, especialmente entre os estudantes em processo de alfabetização. Outro resultado importante foi o aumento da participação e do engajamento nas atividades escolares, uma vez que os momentos de partilha e escuta das histórias pessoais contribuíram para fortalecer vínculos entre os estudantes e para construir um ambiente de confiança e respeito mútuo.

Os resultados observados dialogam com a perspectiva pedagógica de Paulo Freire, que defende uma educação fundamentada no diálogo, na valorização dos saberes dos educandos e na construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, ao reconhecer as histórias de vida dos estudantes como ponto de partida para o processo educativo, a escola contribuiu para a construção de uma prática pedagógica mais significativa, capaz de promover aprendizagens e fortalecer a identidade dos sujeitos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob a perspectiva da gestão escolar, esta prática de projeto escolar na EJA, denominada “Minha História”, revelou-se uma potente atividade educativa, capaz de integrar a dimensão pedagógica e social. A experiência evidenciou que uma gestão democrática e sensível às realidades dos estudantes é fundamental para o sucesso de iniciativas que valorizem a escuta e a autoria. O impacto social da prática aqui apresentada estendeu-se para além da sala de aula, fortalecendo o sentimento de pertencimento, a valorização da trajetória pessoal e o “empoderamento” dos sujeitos.

A escrita e a oralidade tornaram-se instrumentos de emancipação e reconstrução de vínculos, reafirmando a função social da escola pública. Em consonância com os princípios de Paulo Freire (2021), esta experiência reafirma

que educar é um ato de esperança e transformação. Cabe à gestão criar condições para que professores e alunos se reconheçam como protagonistas desse processo e para que a escola se mantenha viva, crítica e humanizadora.

A experiência pedagógica apresentada neste estudo evidencia o potencial das narrativas autobiográficas como estratégia de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

O projeto “Minha História” demonstrou que práticas pedagógicas baseadas na escuta, no diálogo e na valorização das experiências de vida dos estudantes podem contribuir para a construção de processos educativos mais significativos.

Além de favorecer o desenvolvimento da leitura e da escrita, a escrita autobiográfica fortaleceu o sentimento de pertencimento dos estudantes e ampliou sua participação no contexto escolar.

Assim, reafirma-se a importância de práticas pedagógicas que reconheçam os sujeitos da EJA como protagonistas de suas próprias trajetórias educativas, contribuindo para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e humanizadora.

“Minha História” nasce, assim, como um registro potente: um espaço onde cada estudante se vê, se reconhece e se afirma como autor da própria caminhada — e como parte fundamental da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- DREGUER, Ricardo. **O homem-pássaro: história de um migrante**. São Paulo: Moderna, 2004.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2011.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2010.
- NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

LITERATURA REGIONAL: BELTERRA EM VERSOS, À LUZ DO POEMA “O DUELO SANGRENTO”, DE FRANCISCO BEZERRA

Terezinha de Jesus Dias Pacheco¹

Izabela Bandeira Brito²

Joel Cardoso³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS...

Não há dúvida que uma literatura, sobretudo uma literatura nascente, deve principalmente alimentar-se dos assuntos que lhe oferece a sua região; mas não estabeleçamos doutrinas tão absolutas que a empobrecam. O que se deve exigir do escritor, antes de tudo, é certo sentimento íntimo, que o torne homem do seu tempo e do seu país, ainda quando trate de assuntos remotos no tempo e no espaço.

(MACHADO DE ASSIS, *apud* CANDIDO, 1975, p. 368-369).

Compreendemos como regional, sem querer esmiuçar as muitas especificidades que o tema suscita, a literatura produzida em um determinado espaço histórico-geográfico. Normalmente se atém a aspectos locais, como a história, a cultura, a arte. Enaltece as belezas, os valores, as pessoas de uma determinada região.

Do ponto de vista temático, é possível afirmar que “literatura regional” é a categoria que engloba todas as produções literárias em que as regionalidades se fazem presentes, tanto aquelas de teor mais crítico quanto aquelas interessadas em exaltar valores de uma região (ARENDT, 2015, p. 120).

1 Doutora em Letras, docente titular da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA, Instituto de Ciências da Educação.

2 Professora Licenciada Plena em Letras (Língua Portuguesa). Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA.

3 Pós-Doutor em Artes, Doutor em Letras, hoje aposentado, foi docente da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança, PA e, atualmente, professor colaborador do ProfArtes, Programa de Mestrado em Artes em Rede Nacional.

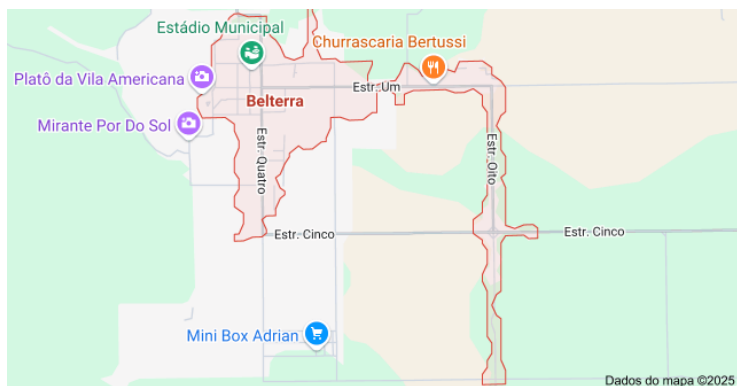
Retomando o que preconiza Machado de Assis na citação de abertura deste artigo, o autor de que aqui tratamos é, indubitavelmente, um homem de seu tempo, do seu lugar, com seu sentimento de pertencimento a esse lugar. Relata, com sua visão particular, algo que tem a ver com sua concepção de arte e, aqui, particularmente, com a de Literatura.

A obra de que tratamos nesse artigo versa sobre o poema “O duelo sangrento”, de Francisco Bezerra, um autor de Belterra (PA), que se dedica principalmente à literatura de cordel. O poema consta do site *Belterra do Tapajós*, um sítio online em que se alinhavam publicações que, sob diversos aspectos, abordam o Município de Belterra.

BELTERRA... CANTOS, RECANTOS, ENCANTOS E DESENCANTOS...

No caso da literatura produzida à margem das grandes capitais culturais brasileiras a sua recepção costuma ser tendenciosa, e na maioria das vezes, excludente. O que se chama de “história da literatura brasileira” é somente uma redução que interessa evidenciar alguns centros culturais e os estudiosos que ali residem (QUEIROZ & PRESSLER, 2016, p. 809).

Situada a 30 minutos da famosa praia de Alter do Chão (Santarém), Belterra, município do norte do estado do Pará, região do Baixo Amazonas, é um lugar cheio de belezas naturais e rica por seu tradicional patrimônio histórico. A cidade foi idealizada e fundada em 1934, pelo empresário norte-americano do ramo automobilístico Henry Ford, que aportou nestas plagas nórdicas em 1920. O que motivou a vinda do americano para o Pará foi implementar a plantação de seringueiras, para obtenção da borracha, matéria prima altamente valorizada, que seria levada para os Estados Unidos. Belterra só foi emancipada em 1997, quando se desvinculou do Município a que pertencia, Santarém.



Localização geográfica do município de Belterra, PA.

(Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Belterra,+PA,+68143-000/data=!4m2!3m1!1s0x9289afb56cdda517:0x816ae15e6ae86f4a?sa=X&ved=1t:242&icix=111>)

O sonho de Henry Ford desmoronou por conta de uma praga que surgiu, dizimando os seringais. Outro motivo relevante para o insucesso da empreitada do norte-americano foi a cobrança de uma carga tributária excessiva cobrada pelos órgãos brasileiros.

Quando o Henry Ford resolveu desistir de seu sonho, seu filho, Edsel Bryant Ford, resolveu dar continuidade ao projeto iniciado. Contratou especialistas e botânicos para estudarem meios sustentáveis para a retomada do projeto. Foi assim que surgiu Belterra.

Vila dos Americanos, Vila dos Mensalistas e Vila dos Operários são alguns dos bairros do município, com belas moradias, belos jardins, recantos que compõem a paisagem urbana de Belterra. Entre os locais que merecem menção estão o Centro de Memória de Belterra, localizado no Bosque das Seringueiras, o Museu de Ciência da Amazônia, a Praça Brasil, o Mirante Pôr do Sol, restaurantes, as praias do Pindobal (com boa infraestrutura, dispondo de cabanas de palha às margens do rio), bem como as praia do Aramanaí, Samauma e Cajutuba, a Flona (Floresta Nacional do Tapajós), a Caixa d'Água da Ford.



Belterra

Foto disponível em <https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2014/09/com-estilo-americano-no-meio-da-amazonia-conheca-belterra-no-pa.html>. (Foto: Lia Anjos/G1)

SOBRE O AUTOR E O POEMA *O DUELO SANGRENTO...*

Através da poesia oral (e da literatura oral e popular em geral), intimamente ligada à vida social, podemos apreender os sentimentos, os desejos e o pensamento de uma comunidade, entendida como um conjunto humano que partilha um espaço territorial definido, um fundo cultural comum e estabelece relações de estreita convivialidade e intimidade.

Carlos Nogueira¹ Véronique Le Dü da Silva-Semik



Há poemas e poemas. Eruditos e populares. Poema, gênero literário que mais se aproxima da arte musical, expressa emoções, pensamentos, reflexões, divagações, questionamentos, contam (ou não) histórias. Poemas leem o mundo através da percepção, da subjetividade, da sensibilidade de seus autores.

Assim, a partir da leitura e análise de um poema, procuramos alargar o nosso conhecimento sobre a cidade, sua história, seu desenvolvimento, desde o início até os dias atuais.

Francisco Bezerra, mais conhecido por “Seu Tica”, nasceu em 24 de janeiro de 1937, em Cedro, estado do Ceará. Filho de Manoel Bezerra Oliveira e Maria Gomes Oliveira, reside na cidade de Belterra desde os seus seis anos de idade, mais precisamente desde ano de 1943. Veio com os pais cujo destino era, inicialmente, a cidade do Acre. Contudo, a oportunidade de trabalhar na

Companhia Ford, na plantação e extração de Borracha, fez com que os planos da família mudassem e chegaram à cidade de Belterra, local no qual Francisco Bezerra cresceu, estudou e formou sua família. É casado com Vanildes Moraes Oliveira. O casal teve oito filhos. Francisco Bezerra trabalhou em diversos órgãos: Estabelecimento Rural do Tapajós, Hospital Henry Ford, Seringueira Hotel e Ministério da Agricultura onde se aposentou há 37 anos. É autor de diversos cordéis e músicas que versam, sobretudo, sobre aspectos típicos da cidade de Belterra.



Francisco Bezerra com sua viola. (Fonte: Julia Gabriela)

O poema “O duelo sangrento”, de autoria de Francisco Bezerra, é composto por duzentos e onze versos, divididos formalmente em trinta e cinco estrofes. Dessas, trinta e três são sextilhas, uma quadra, e uma nona. É um poema heterométrico, ou seja, possui, por vezes, versos com métrica irregular. O ritmo, cadenciado, quase sempre tende para o popular (redondilha maior), podendo, porém, no percurso, variar.

*Vou lhe contar uma história
De uma terra sem igual
Que fica no coração*

*Da floresta tropical
Pra turista visitar
Ela é o ideal*

Trata-se de um poema predominantemente narrativo.

*É um paraíso verde
A minha querida terra
Fica em uma planície*

*Bem em cima de uma serra
Sua mãe é Fordlândia
E o seu nome é Belterra*

Ao citar “sua mãe é Fordlândia / e o seu nome é Belterra” o narrador se reporta à história da criação de ambas as cidades, arquitetadas e construídas pelos americanos. Anterior a Belterra, em 1927, surgiu a cidade de Fordlândia, com suas ruas planejadas, casas enfileiradas, hospital e escolas, oficinas e casas comerciais que imitava uma cidade norte-americana. O propósito inicial era produzir o látex retirado das seringueiras que seriam plantadas naquela área.



Seringueiro na praça central de Belterra, a “Praça Brasil”

A imagem é uma homenagem aos seringueiros, trabalhadores fundamentais para a fundação da cidade. Com o declínio da cidade de Fordlândia, em meio à infestação de fungos na plantação de seringueiras que inviabilizavam a extração do látex, a companhia interrompeu os trabalhos em Fordlândia. Contudo, os técnicos que faziam viagens fluviais de Fordlândia para Santarém tomaram conhecimento de um platô de solo fértil, mais próximo a Santarém, situado bem às margens do rio Tapajós. Constataram que isso poderia facilitar o transporte em geral e, em particular, da matéria prima que interessava a ele: o látex. Assim, em 1934, Ford inicia os trabalhos de construção da cidade de Belterra. Como ocorreu em Fordlândia, a cidade foi planejada segundo modelos americanos. Visando facilitar o trabalho, os empreiteiros construíram casas para os empregados, clubes, escolas, hospital, um campo de golfe, caixa d’água, hidrantes e praças.

*Seus habitantes não tem
Contato com a maldade
Com drogas corrupções*

*Nem com a criminalidade
Todo mundo só quer paz
Trabalhar e viver a vontade*

Ao iniciar a leitura da terceira estrofe do poema o leitor já se depara com os seguintes versos “seus habitantes não têm / contato com a maldade” e, mais adiante, “todo mundo só quer paz”, o que diverge totalmente do que o título “o duelo sangrento”, interpretado como uma briga entre duas pessoas com final trágico. É assim, no entanto, que o autor descreve a população. Brigas, roubos e demais crimes eram acontecimentos raros na cidade, haja vista que não havia contato com a maldade, muito menos com a criminalidade. Todos trabalhavam e viviam bem à vontade nas praças, nos campos, nas quadras e nas festas que ocorriam nos clubes da época.

*As casas de uma só cor
São branquinhas como a paz
Verdes como a esperança*

*Com seus imensos quintais
Que dá pra fazer hortas
E criar animais*



Fotos: Isabela Bandeira

As construções feitas pela Companhia Ford caracterizam a paisagem da cidade, quer seja nas cores verde e branca, quer seja como o que pelo que vem descrito no primeiro, segundo e terceiro verso da quarta estrofe do poema, elas estão localizadas na rua Mensalista e Vila Americana. Inclusive, é numa dessas antigas construções que se situa o prédio da Prefeitura Municipal de Belterra. Algumas casas construídas pelos americanos são, hoje, propriedades particulares e não pertencem mais à prefeitura. Os versos seguintes desta estrofe explicitam como eram os quintais das casas dos moradores da cidade. Eles eram grandes e são utilizados para as plantações e criação de animais. Os mais comuns, à época eram as galinhas, patos e também gado bovino, que complementavam a renda familiar.

*Em toda parte se vê
Verdejantes seringueiras
Que garantem boa renda*

*Assim como a laranjeira
Os jambos e os abacates
E sobretudo as mangueiras*

Na sequência do poema, deparamo-nos com as lindas seringueiras, plantadas por toda a cidade, legado dos americanos após o abandono das plantações em Belterra, em decorrência da morte precoce de Edsel Ford, filho do fundador que insistiu na produção do látex na Amazônia. Contudo, após o abandono dos seringais pelos americanos, os seringueiros remanescentes que ali permaneceram continuaram o serviço de colheita diariamente, dia após dia, o que se constitui como a principal fonte de renda daqueles moradores.

A cidade é arborizada, sobretudo, por seringueiras. Há, no entanto, outras plantas frutíferas nos quintais das famílias, como laranjeiras, mangueiras, jambeiros, abacateiros, frutas que servem de alimento e fonte de renda para a população.

*Nas eiras vê-se a beleza
Das plantas ornamentais
De madrugada adentro*

*Cantam os galos nos quintais
De dia gorjeiam as aves
Bailam roupas nos varais*

Há belezas naturais que, quando cantadas, nos parecem ainda mais encantadoras. Assim, com o verso “nas eiras vê-se a beleza” o poeta abre espaço para pôr em destaque os encantos florestais reproduzidos pelas seringueiras, mangueiras e laranjeiras, decantadas pelo trovador popular.

O verso “de madrugada adentro” faz referência ao trabalho dos seringueiros que saíam muito cedo de suas casas. Logo “ao cantar dos galos” já estavam a postos os trabalhadores em suas labutas cotidianas pelos seringais, enquanto suas esposas e filhas permaneciam em casa cuidando das tarefas domésticas. É isso que ilustra o verso “bailam as roupas nos varais”.

No entanto, nem tudo é paz e harmonia.

*Mas nem tudo é harmonia
Nem tudo é deslumbrante
Nunca houve um paraíso*

*Que não houvesse um tormento
E as vezes um sorriso
Abre as vagas pro lamento*

Até a sétima estrofe do poema o texto se atém à introdução da história, contextualizando o espaço físico do ocorrido. Descreve a cidade, desde a sua construção. Fala, com propriedade, da harmonia entre os moradores locais. Enaltece, com delicadeza, a exuberante natureza presente no local. Descreve uma sociedade serena e segura, distante de criminalidade e de atrocidade. A partir da oitava estrofe, dá-se o início do desenvolvimento de um fato, quando apresenta o primeiro personagem da história, Raimundo Feitosa e sua profissão, como veremos a seguir:

*E a história que vou contar
Começou de tal maneira
Que ao sair um delegado*

*Dessa terra tão ordeira
Veio Raimundo Feitosa
Tomou posse da cadeia*

Nas estrofes seguintes o poema passa a descrever como era visto Raimundo Feitosa na cidade. No primeiro e segundo verso da nona estrofe, passa a construir a imagem da personagem: “muito amigo e benquisto / por toda população”. Demonstra, de início, o quanto era prestativo e amigável. Apesar de ser o delegado ele já havia tido outros cargos, como mencionado na décima estrofe: foi fotógrafo, enfermeiro e até mesmo comerciante. Era considerado um bom policial, descrito na décima primeira estrofe, no quinto e sexto verso “vagabundo e ruaceiro / trastejava tava em cana”, pois fazia seu trabalho com maestria, sobretudo com o seu serviço não permitia que a cidade fosse desordenada.

*Mas quando lhe pegou
Essa tal delegacia
Um certo policial*

*Há muito tempo havia
Conhecido por Ernani
E ser delegado queria*

A partir da décima segunda estrofe o poema nos apresenta o segundo personagem da história, um policial e que de há queria ser delegado. Pensava que era chegado o seu momento, que iria conseguir. Isso, porém, não acontece. Raimundo Feitosa chega à cidade e assume a delegacia. Na sequência, no décimo terceiro verso, Raimundo Feitosa é exposto pela mudança que fez na delegacia, dentre essas mudanças, aconteceu a saída de Ernani da polícia, o que não foi muito bem aceito, uma vez que, com o seu afastamento, depois de muitos anos de trabalho, perdeu a oportunidade de ser delegado. Na décima sexta estrofe entra em cena Ernani, o personagem principal da situação. É com ele que tem início um desentendimento, numa festa do time União.

Da décima sétima à vigésima segunda estrofe, é narrada a relutância de Ernani em ir à delegacia prestar depoimento após ofender o delegado. Raimundo Feitosa tenta de diversas maneiras persuadi-lo. Primeiro, através de recado como exposto no segundo e terceiro verso da décima oitava estrofe “Feitosa mandou chamar / o ex tira complicado”, neste verso “ex tira” se refere ao Ernani que é ex-policial.

Após a tentativa sem sucesso, Raimundo Feitosa destaca um guarda para buscá-lo em sua residência. Ernani, porém, irredutível, se negava a atender à ordem.

Assim, na vigésima primeira estrofe:

*E falou assim ao guarda
Não adianta recado
Vá e diga ao seu chefe*

*Que não vou nem amarrado
E quero que ele venha
Se é bom delegado*

Ao ler o trecho acima fica notória a resistência de Ernani para comparecer à delegacia, por insultar o delegado com quem havia arrumado confusão.

Ao receber o recado do guarda para levá-lo à delegacia, não atendia e ainda provocava o delegado, desafiando-o provocativamente para que viesse buscá-lo em casa.

A partir de então o poema narrativo expõe, com minúcias, os momentos seguintes por que passam ambos os personagens. É a trama que acompanhamos no vigésimo sexto e sétimo, quando acompanhamos os passos de Feitosa que se dirige à TelePará, com o intuito de telefonar para a sede policial e pedir reforços para prender o indivíduo que relutava em, atender à voz de prisão. Por conseguinte, Ernani descobre o que está sendo planejado e se prepara para encontrá-lo na rua e tirar satisfação.

*Carregou o trinta e oito
Pegou o velho facão
Montou sua bicicleta*

*Que era sua condução
Despediu-se da família
Nesta mesma ocasião*

Para o confronto, ambos os indivíduos portam suas armas, Feitosa com o trinta e oito e Ernani com seu facão; os dois vão ao encontro de bicicletas, transporte mais utilizado naquela época em Belterra: era o ano de 1982. Por saber que não talvez voltasse para casa naquele dia, Ernani se despede de sua família ao sair. Sabia que iria para a cadeia ou que seria morto.

*Foi uma contenda ligeira
Sem briga sem discussão
Um sacou o trinta e oito*

*Outro sacou o facão
Seguiu um para o hospital
O outro para o caixão*

Assim, na trigésima primeira estrofe, acima destacada, assistimos ao desfecho da trama, um duelo dos indivíduos que, agora, frente a frente, chegam ao final de suas trajetórias. Ao se defrontarem, tudo aconteceu “sem briga sem discussão”, foi um episódio rápido e arrasador, momento em que duas vidas foram perdidas.

A imprensa local noticia os fatos. Vejamos o que nos relata Oti Santos (2004) sobre esse fato bárbaro que abalou a cidade:

No dia 05 de dezembro, ocorrência triste e de muita repercussão deu-se ao final da manhã, na vila mensalista, próximo ao residencial Paz & Amor. O Comissário de Polícia Civil Raimundo Dias Feitosa, desafeto do agente policial que o havia afastado das funções, Manoel Hernande Vieira, foi por este desacatado ao se encontrarem casualmente em plena rua. Após agressões verbais, Hernande recorreu ao terçado que portava no bagageiro da bicicleta, desferindo violento golpe no crânio do comissário que, já caído, sacou do revolver calibre “38” que portava à cintura e disparou contra o agressor, atingindo-o mortalmente. Feitosa veio a falecer em decorrência do golpe, quarenta dias depois. p. 125.

No texto citado, o jornalista relata com propriedade o desfecho do desentendimento entre os dois personagens protagonistas do poema, mas há divergências entre os dois relatos. Há mudança no nome do personagem, citado no poema como Ernani e no texto jornalístico como Hernande. Os nomes são parecidos, o que pode ter dado origem à troca se levarmos em consideração que a linguagem utilizada no poema é informal, eivada, portanto, de marcas da oralidade. Além dessa divergência, o texto afirma que houve agressões verbais e, logo a seguir, as agressões físicas, contrariando o que é descrito no poema, que cita no segundo verso da trigésima primeira estrofe “sem briga sem discursão” como já afirmamos.

A seguir, na trigésima terceira estrofe o narrador destaca como sucedeu a briga entre os protagonistas do duelo.

*E detonou uma bala
Bem sobre o coração
Do homem furioso*

*Já erguera o facão
Acertando a cabeça
Fez uma grande incisão*

Os textos do poema de Francisco Bezerra e o jornalístico de Oti Santos (2002) conferem ao se referirem da mesma forma o relato dos fatos. Ambos afirmam que Raimundo Feitosa utilizou um revólver calibre 38, enquanto Ernani portava apenas um terçado. De início, no confronto, Ernani desfere uma terçadada na cabeça do delegado. Este, ainda com vida, revida, atirando no coração de Ernani que faleceu no local.

Obedecendo aos moldes tradicionais dos poemas narrativos, o poema também se estrutura, apresentando, introdução, desenvolvimento e conclusão. Vejamos a conclusão:

*Raimundo Dias Feitosa
Manoel Ernani Vieira
Só isso eu talvez queria
Pra falar em verso ou prosa
Ou da pétala da rosa*

*Ou do espinho da roseira
Eu faço por brincadeira
Pra prosa fui treinado
Se despede seu criado.*

Na última estrofe do poema o narrador apresenta os personagens do duelo por seus nomes de registro, evidenciando uma vez mais que o poema tem como ponto de partida uma história real. Por fim, o autor, bem ao estilo da literatura de cordel, revela nos últimos versos que tem afinidade com a escrita, sendo capaz de escrever sobre quaisquer temas, bem como sobre uma simples rosa, ou mesmo sobre o espinho da roseira. Ao afirmar que “pra prosa fui treinado”, declara que além de escrever poemas, também tem a habilidade para se expressar através de diferentes tipos textuais, visto que a prosa pode ser um conto, uma carta, um jornal, dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS...

A maior injustiça que se poderia fazer a um regionalismo como o nosso seria confundí-lo com separatismo ou com bairrismo. Com anti-internacionalismo, anti-universalismo ou anti-nacionalismo.

Gilberto Freyre

Somos muitos Brasis. Cada região do nosso país nos apresenta paisagens, falas, culturas, festas, costumes, religiosidade etc. diferenciadas. Isso só nos engrandece, nos torna múltiplo e maior. Conhecer e valorizar as especificidades de cada local é constatar a diversidade sociocultural deste nosso imenso Brasil.

Cada indivíduo como parte do mundo, é também, ele mesmo individualmente, um mundo à parte, com seus valores, sua formação, suas falas, seus discursos, sua maneira de ver e expressar o seu mundo, a sua história, a sua cultura. É de histórias individuais que, também, por vezes, se formam histórias coletivas, histórias sociais.

Com o poema “O duelo sangrento” nosso intuito foi dar a conhecer um pouco mais sobre a cidade de Belterra, tão desconhecida fora do nosso estado do Pará. História, paisagem, costumes locais se entrelaçam nas estrofes que compõem o poema.

A partir dos versos “sua mãe é Fordlândia e seu nome é Belterra” tomamos ciência de que ambas as cidades foram construídas pela Companhia Ford Industrial do Brasil, com casas, escolas, hospital e Club, enfim, grande parte das construções preservam modelos que nos remetem às casas norte-americanas. Não por acaso, uma das ruas da cidade é chamada Vila Americana, lugar em que as casas conservam, ainda hoje, o mesmo estilo americano com que foram construídas décadas atrás.

REFERÊNCIAS

AREDNT, João Claudio. “Notas sobre regionalismo e literatura regional: perspectivas conceituais”. In: **Revista todas as letras**. São Paulo, v. 17, n. 2, p. 110-126, maio/ago. 2015.

BLOg Belterra do Tapajós. Disponível em: <<http://belterradowtapajos.blogspot.com.br>>. **O DUELO sangrento**. [S. l.], 17 jun. 2011. Disponível em: <http://belterradowtapajos.blogspot.com/2011/06/belterra-em-verso-e-prosa.html>. Acesso: 20 jun. 2025. Acesse o poema pelo QR code ao lado:



CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 5ª ed. Belo Horizonte; São Paulo: Itatiaia: Editora da Universidade de São Paulo, 1975. v. 2.

CARDOSO FILHO, Antonio. O poema e seus constituintes (1ª parte). In: **TEORIA da literatura I**. Universidade Federal de Sergipe: [s. n.], 2011. Disponível em: https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/08332414112014Teoria_da_Literatura_I_Aula_10.pdf. Acesso: 30.07.2024.

FREYRE, Gilberto. **Manifesto regionalista**. 7ª ed. Recife: FUNDAJ: Massangana, 1996. p. 47-75.

GOLDSTEIN, Norma Seltzer. **Versos, sons e ritmos**. 14ª ed São Paulo: Ática, 2006. 111 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6260998/mod_resource/content/1/versos%20sons%20ritmos%20goldstein.pdf. Acesso: 29.07.2024.

NOGUEIRA, Carlos; SILVA-SEMIK. Véronique Le Dü da. Poesia oral, tradicional e funcionalidade. In: **Trabalhos de Antropologia e Etnologia**, 2016, vol. 56, p. 24.

QUEIROZ, José Francisco da Silva & PRESSLER, Gunter Karl. “A Associação dos Novos e Imprensa de Belém a Serviço da Invenção do Modernismo Paraense”. In: **Anais da XV ABRALIC**, 2016. p. 808 – 815.

RODRIGUES, Venice Ramos. **Belterra: Cidade americana no coração da Amazônia**. Disponível em: https://www.academia.edu/5110313/BELTERRA_EM_ARTE_um_estudo_hist%C3%B3rico_cultural_sobre_a_cidade_empresa_de_Henry_Ford_na_Amaz%C3%B4nia. Acesso em: 28.07.2024.

SANTOS, Michelly. **Descomplicando a Literatura Brasileira**. Michelly Santos Literatura, 10 ago. 2020. Disponível em: <https://michellysantosliteratura.com/wp-content/uploads/2020/08/descomplicando-a-literatura-brasileira.pdf>. Acesso: 10.07.2024.

SANTOS, Oti. **Belterra a sua História**. Instituto Cultural Boanerges Sena: [s. n.], 2004. 246 p. Disponível em: Biblioteca Municipal de Belterra. Acesso: 20 jul. 2024.

SOUSA, Míriam Lane Rodrigues de; CORDEIRO, Gisele do Rocio. **Belterra em arte: um estudo histórico-cultural sobre a cidade-empresa de Henry Ford na Amazônia**. Acadêmico, [s. l.], p. 1-15, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/5110313/BELTERRA_EM_ARTE_um_estudo_hist%C3%B3rico_cultural_sobre_a_cidade_empresa_de_Henry_Ford_na_Amaz%C3%B4nia. Acesso: 25 jul. 2024.

LEITURA E ESCRITA POR MEIO DO GÊNERO CARTA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO ASSENTAMENTO SAPUCAIA-MA

Wanessa de Sousa Santos¹

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) constitui-se como um campo educativo marcado por profundas desigualdades históricas, sociais e culturais, mas também por saberes, experiências e modos próprios de produção de sentido. Os sujeitos que integram essa modalidade de ensino trazem trajetórias frequentemente atravessadas por processos de escolarização interrompidos, adiados ou negados, pelo ingresso precoce no mundo do trabalho e por condições de vida que limitaram o acesso ao direito à educação. Nesse contexto, refletir sobre o ensino da leitura e da escrita exige reconhecer que a aprendizagem se constrói na relação entre linguagem, experiência de vida e práticas sociais concretas.

Partindo dessa compreensão, este trabalho assume que alfabetização e letramento são processos distintos, embora indissociáveis, especialmente no âmbito da EJAI. Alfabetizar não se restringe à apropriação do sistema de escrita alfabética, assim como letrar não se reduz ao uso meramente funcional da leitura e da escrita. Trata-se, antes, de compreender de que modo os sujeitos se inserem na cultura escrita a partir de repertórios constituídos em diferentes espaços da vida social, particularmente em práticas mediadas pela oralidade, pela memória, pelo trabalho e pelas relações comunitárias. Nessa perspectiva, a escrita precisa ser compreendida para além de sua dimensão técnica, como prática social situada e carregada de sentido.

Ao deslocar o foco do ensino da língua escrita de uma lógica estritamente normativa para uma abordagem que reconhece a linguagem como forma de

¹ Mestranda em Letras pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). E-mail para contato: wannesshsousa123@gmail.com.

ação no mundo, os gêneros textuais passam a ocupar lugar central no processo educativo. Isso se deve ao fato de que os gêneros possibilitam articular linguagem, contexto social, interlocução e experiência de vida, tornando a aprendizagem da leitura e da escrita mais significativa para os educandos. Entre esses gêneros, a carta destaca-se por seu potencial pedagógico, uma vez que envolve destinatário definido, intenção comunicativa explícita e organização composicional reconhecível, favorecendo a produção de textos vinculados a situações reais de comunicação. No contexto da educação do campo, esse gênero adquire relevância particular por possibilitar a expressão de experiências, afetos, avaliações e demandas a partir das vivências.

A relevância deste estudo reside, portanto, na possibilidade de compreender como práticas de ensino de leitura e escrita, desenvolvidas em contextos de educação do campo, podem favorecer a autoria e a participação social de educandos. O *corpus* do estudo é constituído por cartas produzidas por educandos do Assentamento Sapucaia, no âmbito de um projeto de alfabetização desenvolvido em parceria com movimentos sociais e instituições públicas. A análise fundamenta-se nos estudos do letramento, dos gêneros textuais e na pedagogia freireana, articulando reflexão teórica e prática pedagógica situada.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

A EJA constitui-se como um espaço educativo marcado por uma profunda diversidade de trajetórias, saberes e experiências sociais. Os sujeitos que a compõem trazem consigo histórias de escolarização interrompidas, adiadas ou, em muitos casos, negadas, geralmente atravessadas por condições socioeconômicas adversas, pelo ingresso precoce no mundo do trabalho e pela exclusão histórica do direito à educação. Diante desse contexto sócio-histórico, compreendemos que discutir alfabetização e letramento exige reconhecer que a aprendizagem da leitura e da escrita não se configura como um processo homogêneo, linear ou neutro, mas como uma prática situada, construída na relação entre linguagem, experiências de vida e contextos sociais concretos.

Partindo dessa compreensão mais ampla, torna-se necessário explicitar o que entendemos por alfabetização. Nesse trabalho, a alfabetização é concebida como o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, envolvendo o domínio das convenções gráficas e ortográficas, bem como o desenvolvimento das habilidades necessárias para a leitura e a escrita. Esse processo inclui o reconhecimento e o uso do sistema de representação da escrita, o desenvolvimento de habilidades motoras relacionadas ao manuseio dos instrumentos de escrita, a organização espacial do texto na página e a aprendizagem das convenções

que orientam a leitura e a produção textual. Trata-se, portanto, da aquisição da chamada “tecnologia da escrita”, fundamental para a inserção dos sujeitos no universo da cultura escrita (Soares, 2023).

Ao situar a alfabetização nesse contexto, torna-se evidente que compreendê-la apenas como domínio técnico do código escrito é insuficiente, pois jovens, adultos e idosos já participam de diversas práticas sociais mediadas pela oralidade, pela memória e pelo trabalho. Nesse sentido, a aprendizagem da escrita deve dialogar com essas experiências, sob o risco de tornar-se artificial e descontextualizada. De acordo com Soares (2003), é a partir dessa limitação que o conceito de letramento se torna central, ao ampliar a compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais situadas. Letrar, portanto, significa possibilitar o uso da língua escrita em diferentes gêneros, contextos e finalidades, permitindo aos sujeitos informar-se, comunicar-se, registrar experiências e participar ativamente da vida social.

Dessa forma, ao articular alfabetização e letramento, compreendemos que se tratam de processos distintos, porém indissociáveis. Do ponto de vista cognitivo e linguístico, cada um apresenta especificidades próprias; entretanto, do ponto de vista pedagógico, evidenciam-se como processos simultâneos e interdependentes. Conforme apontado por Soares (2003), a aprendizagem da escrita não ocorre como uma etapa prévia e isolada para, somente depois, dar lugar ao uso social da língua escrita. Ao contrário, é no envolvimento com práticas reais de leitura e produção textual que os discentes se alfabetizam, atribuindo sentido ao que leem e escrevem.

Assim, nesse cenário a articulação entre alfabetização e letramento é atravessada pelos saberes construídos por jovens, adultos e idosos no trabalho, na vida familiar e na participação comunitária. Ignorar essas experiências no ensino da escrita implica deslegitimar o sujeito da aprendizagem e reforçar práticas excludentes. Diante disso, o trabalho pedagógico precisa romper com propostas infantilizantes e mecanicistas, que esvaziam o sentido social da escrita. Em contrapartida, práticas que valorizem a autoria, a intencionalidade comunicativa e o diálogo com a vida concreta dos estudantes favorecem uma relação mais significativa com a língua escrita, permitindo que se reconheçam como autores de seus textos e de suas histórias.

É nesse horizonte pedagógico que a perspectiva freireana de educação se mostra especialmente relevante. Para Freire (2004), o ato de ensinar não se configura como transmissão de conhecimentos prontos, mas como um processo dialógico, no qual educador e educandos constroem saberes de forma conjunta, a partir da problematização da realidade vivida. Nessa perspectiva, o educador assume uma postura ética e política de abertura ao outro, reconhecendo o

estudante como sujeito de saber, o que se revela fundamental para a construção de práticas de alfabetização e letramento comprometidas com o respeito às trajetórias, aos saberes e às experiências dos sujeitos da EJA. Dessa forma, é necessário

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento (Freire, 2004, p. 53).

Essa concepção pedagógica mostra-se particularmente relevante na medida em que reconhece que os sujeitos que dela participam não chegam à escola como páginas em branco, mas trazendo consigo saberes, dúvidas, expectativas e modos próprios de compreender e interpretar o mundo. Nessa perspectiva, alfabetizar e letrar significa criar condições para que esses saberes sejam mobilizados, problematizados, ressignificados e ampliados por meio da escrita, em práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos estudantes e façam sentido para suas vidas.

Ao considerarmos essa centralidade do sujeito no processo educativo, torna-se igualmente necessário atentar para as especificidades relacionadas aos tempos e ritmos de aprendizagem. Diferentemente das crianças, os jovens, adultos e idosos conciliam os estudos com o trabalho, com responsabilidades familiares e com demandas próprias da vida adulta e do envelhecimento. Além disso, aspectos emocionais como insegurança, medo de errar e marcas de experiências anteriores de fracasso escolar frequentemente atravessam o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Reconhecer essas dimensões, portanto, é fundamental para a construção de práticas pedagógicas acolhedoras, respeitosas e comprometidas com a permanência e o engajamento desses sujeitos na escola.

Dessa forma, alfabetização e letramento precisam ser compreendidos como processos que se constroem na intersecção entre linguagem, experiência de vida e práticas sociais. Ao articular o domínio do sistema de escrita às situações reais de uso da língua, o ensino da leitura e da escrita contribui para o fortalecimento da autonomia, da autoria e da participação social. Trata-se, assim, de uma prática educativa que ultrapassa os limites da escolarização formal, ao afirmar a escrita como direito, como forma de expressão e como instrumento de inserção crítica no mundo.

3. GÊNEROS TEXTUAIS COMO PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGEM

A compreensão dos gêneros textuais como práticas sociais de linguagem constitui um dos pilares fundamentais para o ensino da leitura e da escrita na EJA. Ao considerar a linguagem como uma atividade social, histórica e situada, desloca-se o foco do ensino de estruturas linguísticas abstratas para o uso efetivo da língua em situações concretas de interação.

Nesse sentido, os gêneros textuais deixam de ser compreendidos apenas como formas classificatórias e passam a ser entendidos como instrumentos mediadores da ação social, por meio dos quais os sujeitos produzem sentidos, constroem identidades e participam ativamente das práticas comunicativas de seus contextos de vida.

Partindo dessa compreensão da linguagem em uso, a perspectiva discursiva concebe os gêneros textuais como formas relativamente estáveis de enunciados, historicamente constituídas e socialmente reconhecidas, que emergem das necessidades comunicativas recorrentes da vida em sociedade. A noção de gênero, tradicionalmente associada ao campo literário, ampliou-se ao longo do tempo, passando a abarcar diferentes tipos de discursos, orais ou escritos, produzidos e circulantes em contextos sociais específicos.

Assim, os gêneros textuais referem-se aos textos que circulam cotidianamente na vida social e que apresentam padrões sociocomunicativos definidos por objetivos enunciativos, estilos e composições funcionais específicas. Assim, ao trabalhar com gêneros textuais, reconhece-se que o ensino da leitura e da escrita se dá no contato com textos vivos, vinculados às práticas sociais dos sujeitos, o que favorece uma aprendizagem mais significativa e coerente com as experiências e necessidades dos estudantes. Como destaca Marcuschi:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas (Marcuschi, 2008, p. 155).

Essa concepção de gênero textual implica compreender a escrita como uma prática social dotada de finalidade comunicativa. Nessa perspectiva, escrever significa agir linguisticamente no mundo, estabelecendo interlocuções, produzindo sentidos e respondendo as demandas sociais concretas. A escrita passa a ser entendida como uma ação situada, orientada por objetivos específicos,

interlocutores definidos e contextos de circulação reconhecíveis, o que desloca o ensino da língua escrita de uma lógica meramente técnica para uma abordagem centrada no uso social da linguagem.

No contexto da EJAI, essa abordagem assume relevância ainda maior, uma vez que os sujeitos jovens, adultos e idosos já participam de diversas práticas sociais mediadas pela linguagem, ainda que, muitas vezes, não pela escrita convencional. São práticas que envolvem a oralidade, a memória, os registros informais, a organização do cotidiano e a participação comunitária. Ao considerar essas experiências no processo de ensino, o trabalho pedagógico passa a reconhecer que a escrita escolar não se inicia do zero, mas se constrói em diálogo com saberes e práticas já existentes na vida dos estudantes. Dessa forma, a inserção dos gêneros textuais no ensino possibilita que a escrita escolar se articule à vida concreta dos sujeitos, tornando-se mais significativa e socialmente situada.

Nesse sentido, tomar os gêneros textuais como eixo do ensino da língua escrita favorece o desenvolvimento integrado das competências de leitura, escrita, escuta e fala, compreendidas como práticas interdependentes que se constroem nas interações sociais. Ao trabalhar com textos que circulam efetivamente na vida social, o ensino da língua amplia as possibilidades de participação dos estudantes nas práticas comunicativas, fortalecendo sua autonomia, sua autoria e sua inserção crítica nos diferentes espaços de uso da linguagem.

Em síntese, mesmo conhecendo as dificuldades de chegar a classificações mais precisas e consistentes, vale tomar os gêneros como referência para o estudo da língua, e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de competências em fala, em escuta, em leitura e em escrita dos fatos verbais com que interagimos socialmente (Antunes, 2009, p. 57).

Assim, ao adotar os gêneros textuais como referência para o ensino, rompe-se com práticas pedagógicas historicamente centradas na fragmentação da língua em unidades isoladas, como palavras ou frases descontextualizadas. Em lugar dessa abordagem, passam a ser privilegiadas situações de ensino em que a linguagem é trabalhada em sua totalidade funcional, considerando quem escreve, para quem escreve, com que finalidade e em que contexto social o texto circula. Essa mudança de perspectiva desloca o ensino da língua escrita de um exercício meramente formal para uma prática social situada, ancorada em usos reais da linguagem.

Nesse contexto, a carta destaca-se entre os gêneros trabalhados na EJAI por sua relevância histórica e potencial pedagógico, uma vez que se organiza a partir de uma comunicação escrita entre remetente e destinatário, marcada por intencionalidade comunicativa e interlocução concreta. Trata-se de um gênero

que atribui sentido ao ato de escrever, ao possibilitar a troca de informações, a expressão de sentimentos, o relato de experiências e a reivindicação de direitos. Do ponto de vista composicional, apresenta elementos relativamente estáveis, como local, data, saudação, corpo do texto, despedida e assinatura. Essa organização reconhecível favorece sua apropriação pelos estudantes e permite o trabalho integrado de aspectos linguísticos e discursivos, articulando forma, uso e sentido.

A intencionalidade comunicativa e o destinatário constituem, portanto, aspectos centrais do gênero carta. Ao escrever uma carta, o sujeito precisa mobilizar estratégias discursivas que levem em conta quem irá ler o texto, quais informações, sentimentos ou demandas deseja comunicar e quais efeitos pretende produzir no interlocutor. Essa dimensão confere significado à escrita e favorece o desenvolvimento da autoria, uma vez que o estudante escreve para alguém e com um propósito específico, rompendo com a lógica da escrita escolar produzida unicamente para correção ou avaliação.

Dessa forma, ao trabalhar o gênero carta como prática social de linguagem, cria condições para que a escrita deixe de ser um exercício mecânico e passe a ser vivenciada como forma de comunicação, expressão e participação social. Essa abordagem contribui para o reconhecimento dos estudantes como sujeitos de linguagem, capazes de produzir textos significativos e de utilizar a escrita como instrumento de inserção crítica no mundo, reafirmando a educação como espaço de valorização das trajetórias, dos saberes e das experiências construídas ao longo da vida.

4. AUTORIA E EXPERIÊNCIA DE VIDA NAS CARTAS PRODUZIDAS

A produção do gênero carta, no contexto da EJAI do campo, revelou-se um espaço particularmente profícuo para observar de que modo a escrita pode constituir-se como lugar de autoria a partir das experiências de vida dos educandos. Mais do que um exercício escolar voltado à aprendizagem formal da escrita, a atividade assumiu a forma de uma prática social situada, na qual memória, trabalho, afetos e avaliações da experiência formativa emergiram de maneira significativa nos textos produzidos. Nesse sentido, as cartas elaboradas pelos educandos evidenciam que a relação desses sujeitos com a escrita não se constrói de forma abstrata, mas em diálogo direto com suas trajetórias de vida, suas experiências de trabalho e suas formas de participação na comunidade.

Do ponto de vista metodológico, esta análise caracteriza-se como uma reflexão qualitativa sobre produções textuais elaboradas no âmbito de uma atividade pedagógica. O *corpus* analisado é composto por cartas produzidas por educandos participantes de um projeto de alfabetização desenvolvido no

Assentamento Sapucaia. A análise privilegia aspectos discursivos e materiais da escrita, considerando elementos como forma gráfica, organização textual, intencionalidade comunicativa e presença de marcas da experiência de vida nos textos. Para preservar a identidade dos participantes, as produções são discutidas de forma anonimizada, sem identificação individual ou reprodução integral dos manuscritos.

A atividade que deu origem às produções analisadas integrou o projeto de ensino *Jornada de Alfabetização e Escolarização nas Áreas de Reforma Agrária do MST na Região Nordeste*, desenvolvido pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). As ações formativas ocorreram entre os meses de julho e dezembro de 2025 no Assentamento Sapucaia, envolvendo um grupo de doze educandos com idades entre 32 e 71 anos. Todos os participantes são moradores da comunidade e apresentam trajetórias marcadas por processos interrompidos ou tardios de escolarização, realidade recorrente nos contextos de educação do campo.

Nesse cenário formativo, o trabalho pedagógico com o gênero carta foi organizado a partir de uma sequência didática que buscou articular reflexão sobre a linguagem e prática efetiva de escrita. Inicialmente realizou-se uma aula expositivo-dialogada sobre o conceito de gênero textual, com foco específico na carta, buscando ampliar a compreensão dos educandos acerca das diferentes formas de uso da escrita na vida social. Em seguida, foram analisados coletivamente exemplos desse gênero textual, com atenção especial aos seus elementos composicionais, como local e data, saudação inicial, desenvolvimento da mensagem e despedida.

A etapa seguinte consistiu na produção individual das cartas. Como interlocutora foi definida a coordenação do programa de alfabetização, e como temática orientadora solicitou-se que os educandos registrassem percepções sobre a experiência educativa vivenciada ao longo do projeto. A presença de um destinatário real mostrou-se decisiva para atribuir sentido à escrita, uma vez que os textos passaram a ser concebidos como formas de comunicação dirigidas a um interlocutor concreto. Dessa forma, a escrita deixou de ser apenas uma atividade escolar e passou a assumir uma função comunicativa socialmente situada.

Antes da produção escrita, foram realizadas rodas de conversa nas quais os educandos compartilharam lembranças das aulas, dificuldades enfrentadas durante o processo de alfabetização e expectativas em relação à continuidade dos estudos. Esse momento de diálogo coletivo possibilitou que os participantes organizassem suas ideias oralmente antes de registrá-las por escrito. Nesse processo, a oralidade funcionou como base estruturante da escrita, permitindo

que os educandos elaborassem suas percepções e experiências antes de transformá-las em texto.

A análise das cartas produzidas mostra que a escrita, mesmo em etapas iniciais de apropriação do sistema alfabético, pode constituir-se como prática social significativa. Em diversas produções observa-se que os educandos mobilizam a escrita para registrar percepções sobre a experiência escolar. Em um dos textos, por exemplo, o autor afirma que “gosta muito da escola” e menciona atividades como estudar, brincar e conviver com colegas. Essa formulação revela que a escola é percebida não apenas como espaço de ensino formal, mas também como ambiente de convivência e construção de vínculos sociais.

Outras produções apresentam marcas discursivas de agradecimento e reconhecimento institucional. Em alguns textos, os educandos registram expressões como “agradeço pela oportunidade de estudar” ou afirmam sentir-se “felizes por participar das aulas”. Essas manifestações indicam que a escrita é mobilizada como forma de expressar gratidão e valorização da experiência educativa. Nesse sentido, as cartas passam a funcionar como espaço de posicionamento subjetivo, no qual os educandos avaliam o processo formativo e atribuem significado à sua trajetória escolar.

Além dos aspectos discursivos, as produções revelam diferenças relevantes no plano material da escrita. Observa-se a presença de distintos repertórios gráficos entre os educandos, refletindo diferentes níveis de apropriação do sistema de escrita. Em algumas cartas predomina o uso da letra de forma maiúscula, frequentemente associado a momentos iniciais de aprendizagem e à busca por maior segurança gráfica. Em outras produções verifica-se a alternância entre letras maiúsculas e minúsculas, acompanhada de traços cursivos, indicando um processo de transição entre diferentes formas de registro da escrita.

Para sistematizar essas observações, foram selecionadas quatro cartas representativas, nas quais se identificam diferentes tipos de registro gráfico. A partir da análise dessas produções, elaborou-se o quadro analítico a seguir, que relaciona o tipo de escrita observado, às características materiais do traçado e às funções discursivas predominantes nos textos.

Quadro 1 - Formas de Escrita e Funções Discursivas Nas Cartas Produzidas Pelos Educandos


TIPO DE ESCRITA OBSERVADA	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS	FUNÇÃO DISCURSIVA PREDOMINANTE
Letra de forma maiúscula	Traçado mais controlado e regular, associado a etapas iniciais de apropriação da escrita	Avaliação da experiência escolar e expressão de satisfação
Alternância entre maiúsculas e minúsculas	Presença de experimentação gráfica e transição entre repertórios de escrita	Agradecimento e reconhecimento institucional
Predominância de letra cursiva	Maior fluidez gráfica e estabilidade no traçado	Relato mais elaborado da experiência educativa
Uso híbrido de formas gráficas	Combinação de diferentes tipos de letra	Expressão de sentimentos e vínculos afetivos



Fonte: Autora (2026).

Como se observa no quadro, os diferentes repertórios gráficos não correspondem apenas a aspectos técnicos da escrita, mas relacionam-se também às funções discursivas mobilizadas nos textos. Produções realizadas com maior controle gráfico tendem a apresentar enunciados mais diretos de avaliação da experiência escolar, enquanto textos que demonstram maior fluidez na escrita apresentam relatos mais elaborados sobre a trajetória educativa. Essa relação evidencia que o desenvolvimento da escrita envolve simultaneamente dimensões materiais e discursivas da linguagem.

Além das diferenças gráficas, as cartas apresentam também diversidade temática. Em algumas produções observa-se maior extensão textual e maior variedade de temas abordados, incluindo agradecimentos à equipe pedagógica, comentários sobre as atividades realizadas e reflexões sobre a importância da alfabetização. Esse conjunto de elementos sugere avanços na organização discursiva dos textos e na apropriação das convenções do gênero carta, indicando que os educandos progressivamente passam a utilizar a escrita como forma de narrar suas experiências.

Outro aspecto relevante refere-se à presença de referências religiosas e valores culturais próprios do contexto social dos educandos. Em determinados textos aparecem expressões de agradecimento a Deus ou votos de bênçãos dirigidos aos interlocutores. Essas manifestações evidenciam que a escrita escolar dialoga diretamente com sistemas de crenças e valores presentes na vida comunitária dos participantes, reforçando o caráter socialmente situado das práticas de letramento desenvolvidas no contexto da educação do campo.

A relação entre oralidade e escrita também se mostra evidente nas produções analisadas. Em diversos textos observam-se estruturas sintáticas e escolhas lexicais fortemente influenciadas pela fala cotidiana, resultando em produções que articulam elementos da oralidade com formas próprias da escrita. Essa característica não deve ser interpretada como inadequação, mas como parte constitutiva dos processos de alfabetização, nos quais a linguagem oral funciona como base para a construção do discurso escrito.

Essa articulação entre oralidade, experiência de vida e produção textual mostra que os educandos mobilizam a escrita para registrar percepções sobre sua realidade social. Para muitos participantes, aprender a escrever associa-se diretamente à possibilidade de lidar com situações práticas do cotidiano, como compreender recados, registrar informações ou comunicar-se com instituições. A escrita passa a ser percebida, assim, como instrumento de autonomia e de participação social.

De modo geral, as cartas analisadas demonstram que o trabalho com o gênero carta na EJAI do campo constitui uma prática efetiva de letramento. Mesmo em contextos iniciais de alfabetização, os textos apresentam marcas claras de autoria, como o uso recorrente da primeira pessoa, a expressão de avaliações pessoais e a presença de elementos da experiência de vida dos educandos. Esses aspectos indicam que, quando inserida em práticas comunicativas significativas, a escrita permite que os sujeitos se reconheçam como autores de seus próprios textos e de suas histórias.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho permitiu compreender que a produção do gênero carta no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos do campo constitui uma prática pedagógica relevante para o desenvolvimento de processos de alfabetização e letramento socialmente situados. Ao analisar as cartas produzidas pelos educandos do Assentamento Sapucaia, tornou-se possível observar que a escrita, nesse contexto educativo, ultrapassa sua dimensão instrumental e passa a assumir uma função discursiva e social. A linguagem escrita articula-se, assim, às experiências de vida, às memórias e às

formas de participação social dos educandos, evidenciando que o processo de aprendizagem da escrita se constrói em diálogo direto com as trajetórias dos sujeitos.

O trabalho pedagógico com o gênero carta mostrou-se especialmente significativo por possibilitar a produção de textos orientados por interlocutores reais e por finalidades comunicativas concretas. As diferentes formas de registro gráfico e as estratégias discursivas presentes nas cartas refletem processos singulares de apropriação da escrita, revelando que os sujeitos constroem seus textos a partir de repertórios linguísticos e sociais constituídos ao longo de suas trajetórias.

Nesse sentido, os resultados deste estudo indicam que práticas pedagógicas que valorizam a escrita como prática social favorecem o reconhecimento dos educandos como sujeitos de linguagem. Ao produzir textos vinculados a experiências reais de comunicação, os estudantes passam a atribuir sentido ao ato de escrever e a perceber a escrita como instrumento de expressão, de participação social e de construção de autonomia.

Dessa forma, reafirma-se a importância de práticas educativas que reconheçam a escrita como direito e como forma de inserção crítica na vida social. Ao articular alfabetização, letramento e gêneros textuais em contextos significativos de uso da linguagem, o ensino da leitura e da escrita pode contribuir para fortalecer a autoria, a autonomia e a participação social dos educandos. Nesse horizonte, a EJAI do campo afirma-se não apenas como espaço de escolarização, mas como lugar de reconhecimento, de produção de sentidos e de valorização das experiências de vida dos sujeitos que historicamente tiveram seu acesso à educação limitado.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola. Editorial, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 6. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2023.

UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA ATRAVÉS DE CURSO DE INCLUSÃO DIGITAL PARA O PÚBLICO 60+

Valmor Rhoden¹

Juliana Lima Moreira Rhoden²

INTRODUÇÃO

O acelerado avanço das tecnologias da informação e da comunicação tem transformado profundamente as formas de interação social, acesso à informação e exercício da cidadania na sociedade contemporânea. Serviços públicos, relações interpessoais, atividades bancárias, consumo e participação política passaram a ocorrer, de maneira crescente, em ambientes digitais. Entretanto, esse processo não ocorre de forma homogênea, produzindo e aprofundando desigualdades sociais já existentes, especialmente entre grupos historicamente vulnerabilizados, como a população idosa (CASTELLS, 2010; SORJ, 2003).

No Brasil, a exclusão digital da pessoa idosa constitui um fenômeno diretamente relacionado às desigualdades educacionais, econômicas e sociais acumuladas ao longo da vida. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística indicam que, embora o acesso à internet tenha crescido de forma significativa no país, pessoas com mais de 60 anos ainda apresentam índices consideravelmente inferiores de conectividade quando comparadas às demais faixas etárias (IBGE, 2022). Tal cenário limita o acesso a serviços essenciais, à informação e às redes de sociabilidade, impactando negativamente a autonomia e a participação social desse grupo.

No campo do Serviço Social, o envelhecimento é compreendido como um processo social e histórico, atravessado por relações de classe, gênero e acesso a políticas públicas, não podendo ser reduzido a uma dimensão meramente

1 Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Doutor em Comunicação (PUC/RS), Professor Associado da Universidade Federal do Pampa - Campus São Borja-RS. Atual Diretor do campus. E-mail: valmor@unipampa.edu.br.

2 Professora Associada da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA - Campus São Borja/RS. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM- RS. E-mail: juli.rhoden@gmail.com.

biológica (IAMAMOTO, 2008; NETTO, 2011). Dessa forma, pensar ações voltadas à população idosa implica reconhecer as desigualdades estruturais que marcam suas trajetórias e a necessidade de estratégias que promovam autonomia, dignidade e garantia de direitos.

A inclusão digital emerge, nesse contexto, como uma estratégia fundamental para o fortalecimento da cidadania e para a promoção do envelhecimento ativo, conceito que pressupõe a ampliação das oportunidades de participação social, segurança e aprendizagem ao longo da vida (VERAS, 2004; OMS, 2005). Mais do que ensinar o uso de dispositivos tecnológicos, a inclusão digital da pessoa idosa envolve processos educativos baseados no diálogo, na valorização dos saberes prévios e na construção coletiva do conhecimento, conforme defendido por Paulo Freire (1996).

É nesse cenário que se insere o Curso de Inclusão Digital para o Público 60+, desenvolvido como projeto de extensão universitária na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus São Borja, em parceria com o poder público municipal. A iniciativa buscou responder a demandas concretas da comunidade, aproximando universidade e sociedade, e reafirmando o compromisso social da extensão universitária.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo relatar e analisar a experiência do Curso de Inclusão Digital para o Público 60+, destacando seus impactos sociais, educativos e humanos na vida das participantes, bem como refletir sobre o papel da extensão universitária na promoção da inclusão digital da pessoa idosa.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência, de natureza qualitativa e descritiva, desenvolvido a partir de uma ação extensionista realizada pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus São Borja. A opção pelo relato de experiência justifica-se por sua adequação à análise de práticas sociais e educativas desenvolvidas no âmbito da extensão universitária, permitindo a sistematização de vivências, processos e resultados construídos coletivamente entre universidade e comunidade (GADOTTI, 2012).

A proposta metodológica esteve orientada pelos princípios da extensão universitária, fundamentados na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como na interação dialógica entre universidade e sociedade. Nesse sentido, o curso foi concebido como um espaço de troca de saberes, valorizando tanto o conhecimento acadêmico quanto os saberes construídos pelas participantes ao longo de suas trajetórias de vida, em consonância com a perspectiva freireana de educação dialógica e emancipatória (FREIRE, 1987).

O Curso de Inclusão Digital para o Público 60+ foi desenvolvido entre os meses de setembro e novembro de 2025, totalizando oito encontros presenciais semanais, com duração aproximada de três horas cada, realizados nas dependências do Campus São Borja da UNIPAMPA. As atividades ocorreram em ambiente equipado com acesso à internet e recursos tecnológicos adequados ao desenvolvimento das aulas, possibilitando a realização de práticas orientadas e a experimentação direta dos conteúdos apresentados.

O público participante foi composto por pessoas idosas com idade igual ou superior a 60 anos, vinculadas aos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) do município de São Borja. A seleção das participantes ocorreu por meio de articulação com o poder público municipal, respeitando critérios de interesse, disponibilidade e encaminhamento institucional. Observou-se a predominância de mulheres entre as cursistas, realidade recorrente em ações socioeducativas voltadas ao público idoso, conforme apontam estudos que indicam maior participação feminina em iniciativas de formação continuada e atividades comunitárias (VERAS, 2004).

A metodologia adotada baseou-se em práticas pedagógicas participativas, priorizando a aprendizagem significativa, o respeito aos ritmos individuais e a valorização dos saberes prévios das cursistas. Essa abordagem buscou romper com modelos tradicionais de ensino, centrados na transmissão vertical do conhecimento, apostando em processos de construção coletiva e no protagonismo das participantes, em consonância com os pressupostos da educação popular (FREIRE, 1987; GADOTTI, 2012).

Cada encontro foi estruturado a partir da combinação entre exposição dialogada e atividades práticas, permitindo que os conteúdos apresentados fossem imediatamente aplicados pelas participantes em seus próprios dispositivos móveis, especialmente smartphones. O uso dos aparelhos pessoais mostrou-se uma estratégia pedagógica relevante, pois possibilitou a apropriação dos conteúdos em situações reais do cotidiano, favorecendo a autonomia e a continuidade do aprendizado para além do espaço do curso.

Os conteúdos trabalhados ao longo do curso abrangeram noções básicas sobre dispositivos digitais; acesso à internet e conectividade; uso de aplicativos de comunicação, como WhatsApp e Gmail; navegação na web; utilização de redes sociais; orientações sobre segurança digital; e uso de aplicativos de serviços cotidianos, como Google Maps, plataformas de entrega e transporte. Também foram abordados aplicativos governamentais, tais como gov.br, Meu INSS e Meu SUS, considerando a crescente digitalização dos serviços públicos e a necessidade de garantir o acesso da população idosa a seus direitos sociais (SORJ, 2003).

As atividades foram conduzidas por um professor coordenador, com o apoio de estudantes monitores, que atuaram diretamente no acompanhamento das cursistas durante as aulas. O acompanhamento individualizado mostrou-se fundamental para o processo de aprendizagem, possibilitando a resolução de dúvidas específicas, o fortalecimento da confiança das participantes e a adaptação dos conteúdos às necessidades concretas do grupo. Para os estudantes, a atuação como monitores constituiu-se também em uma experiência formativa relevante, promovendo o desenvolvimento de competências sociais, comunicacionais e éticas, conforme apontam estudos sobre a formação extensionista na universidade (FORPROEX, 2012).

Como estratégia de avaliação, foram utilizadas observação participante, registros informais realizados pelos monitores e feedback oral das cursistas ao longo dos encontros. Ao final do curso, as participantes foram convidadas a relatar suas percepções sobre as aprendizagens adquiridas, as dificuldades enfrentadas e os impactos do curso em seu cotidiano, contribuindo para a análise qualitativa dos resultados apresentados neste relato.

O projeto contou ainda com o apoio do poder público municipal, responsável por viabilizar o transporte e a alimentação das participantes, fator essencial para garantir a adesão e a permanência das cursistas ao longo das atividades. Todas as ações respeitaram princípios éticos, prezando pelo acolhimento, pelo respeito à autonomia das participantes e pela utilização responsável das tecnologias abordadas. Considerando tratar-se de um relato de experiência extensionista, sem coleta de dados sensíveis ou identificação das participantes, não se fez necessária a submissão do projeto ao Comitê de Ética, conforme orientações adotadas em experiências similares publicadas na área.

RESULTADOS E ANÁLISES

Os resultados do Curso de Inclusão Digital para o Público 60+ evidenciam que a ação extensionista contribuiu de forma significativa para o fortalecimento da autonomia digital das participantes. Ao longo dos encontros, observou-se uma evolução gradual no domínio de funções básicas dos dispositivos móveis, especialmente no uso de aplicativos de comunicação, navegação na internet e acesso a serviços digitais essenciais. Esses avanços corroboram estudos que apontam a inclusão digital como um fator central para a ampliação da participação social e do exercício da cidadania na velhice (VERAS, 2004; CASTELLS, 2010).

No início do curso, grande parte das cursistas relatava insegurança e receio em relação ao uso do celular, associando a tecnologia a erros irreversíveis, perda de informações ou riscos à segurança pessoal. Esse sentimento é amplamente

discutido na literatura sobre exclusão digital, que destaca o medo de errar e a ausência de mediação pedagógica como fatores que afastam pessoas idosas do uso das tecnologias (SORJ, 2003). Com o desenvolvimento das atividades, esse receio foi gradualmente substituído por maior confiança, curiosidade e disposição para explorar novas funcionalidades, evidenciando que a exclusão digital não está necessariamente relacionada à incapacidade técnica, mas à ausência de oportunidades de aprendizagem mediadas, acessíveis e contextualizadas.

A utilização de aplicativos como WhatsApp e Gmail mostrou-se especialmente relevante para a ampliação das possibilidades de comunicação das participantes. Muitas cursistas passaram a utilizar esses recursos para manter contato com familiares, organizar compromissos e compartilhar informações do cotidiano. Esse aspecto reforça o papel das tecnologias digitais na redução do isolamento social e no fortalecimento dos vínculos afetivos, elementos fundamentais para a promoção do envelhecimento ativo e saudável (VERAS, 2004; OMS, 2005). Além disso, a apropriação desses aplicativos contribuiu para o sentimento de pertencimento das participantes ao mundo digital, reduzindo a percepção de exclusão em relação às gerações mais jovens.

Outro resultado expressivo foi a apropriação, ainda que inicial, de aplicativos governamentais, como o gov.br, Meu INSS e Meu SUS. Embora tenham sido identificadas dificuldades relacionadas ao processo de cadastro, recuperação de senhas e autenticação de contas, a introdução desses conteúdos possibilitou que as participantes compreendessem a lógica de funcionamento dos serviços públicos digitais e reconhecessem seus direitos de acesso à informação e aos benefícios sociais. Conforme aponta Sorj (2003), o acesso efetivo aos serviços digitais depende não apenas da conectividade, mas também da capacidade de compreender e operar sistemas muitas vezes complexos. Assim, as dificuldades enfrentadas evidenciam a necessidade de interfaces mais intuitivas e de políticas públicas que considerem as especificidades do público idoso no processo de digitalização dos serviços.

A experiência extensionista também se destacou como um espaço de troca intergeracional. A interação entre estudantes universitários e pessoas idosas ultrapassou o caráter instrumental da aprendizagem tecnológica, constituindo-se em um processo formativo mútuo. Para as cursistas, a presença dos estudantes favoreceu o aprendizado individualizado, o esclarecimento de dúvidas e a construção de vínculos de confiança. Para os monitores, a vivência possibilitou o desenvolvimento de competências sociais, empatia e uma compreensão ampliada sobre o envelhecimento enquanto fenômeno social, conforme discutido por Netto (2011) e Iamamoto (2008) no campo das políticas sociais e dos direitos.

De modo geral, os resultados indicam que o curso cumpriu seu objetivo de promover a inclusão digital do público idoso, compreendida não apenas como o acesso às tecnologias, mas como um processo de fortalecimento da cidadania, da autonomia e do protagonismo social. A experiência reforça que ações extensionistas, quando fundamentadas em metodologias participativas, dialógicas e sensíveis às realidades dos sujeitos envolvidos, possuem potencial transformador tanto para a comunidade atendida quanto para a universidade, reafirmando o papel social da extensão universitária (FORPROEX, 2012; FREIRE, 1996).

Além dos resultados observados ao longo do desenvolvimento das atividades, o projeto incorporou uma etapa de pesquisa aplicada, com o objetivo de avaliar a efetividade das ações extensionistas e as percepções das participantes acerca do processo de aprendizagem. Essa avaliação foi realizada no último dia do curso, por meio da aplicação de um questionário impresso, composto por questões objetivas e abertas, permitindo a análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados.

Das nove alunas matriculadas, oito responderam ao instrumento de avaliação, correspondendo a uma taxa de participação de aproximadamente 89%. Os resultados indicaram um elevado grau de satisfação com o curso, evidenciado pela nota média geral de 9,8, o que reforça a adequação da proposta pedagógica e das metodologias adotadas. No que se refere à dinâmica das aulas, 100% das participantes afirmaram que o ritmo foi adequado e que se sentiram à vontade para realizar perguntas, aspecto fundamental para processos educativos voltados à pessoa idosa.

Em relação à segurança no uso das tecnologias digitais, 87,5% das alunas relataram sentir-se mais seguras para utilizar a internet após a conclusão do curso, evidenciando avanços significativos na autonomia digital. As aulas de maior interesse envolveram, principalmente, os temas relacionados à segurança na internet e ao uso do e-mail, bem como a avaliação positiva do conjunto das atividades propostas, o que demonstra a relevância prática dos conteúdos trabalhados.

Entre os aspectos mais valorizados pelas participantes, destacaram-se a paciência da equipe, as explicações oferecidas e o ambiente coletivo de aprendizagem, reforçando a importância de abordagens pedagógicas baseadas no acolhimento, no diálogo e no respeito aos diferentes tempos de aprendizagem. As sugestões apresentadas apontaram para a necessidade de maior organização dos momentos explicativos e para o aprofundamento de temas relacionados à segurança digital, especialmente no que diz respeito a golpes virtuais.

Observou-se ainda o interesse das participantes pelo uso de aplicativos bancários, conteúdo que não foi abordado durante o curso devido à sua

complexidade e aos riscos envolvidos no manuseio de dados financeiros. Como encaminhamento decorrente da análise dos dados coletados, sugere-se que futuras edições do projeto estabeleçam parcerias com instituições bancárias, possibilitando orientações especializadas e seguras, ampliando a autonomia digital financeira das pessoas idosas.

Dessa forma, a pesquisa aplicada realizada no âmbito do projeto permitiu não apenas avaliar os resultados alcançados, mas também identificar demandas, limitações e possibilidades de aprimoramento, qualificando as ações extensionistas e reforçando seu compromisso com a promoção da cidadania digital e do envelhecimento ativo.

Além dos impactos observados junto às participantes, os resultados do projeto também alcançaram a comunidade acadêmica, por meio de sua socialização e validação científica. Nesse sentido, a experiência extensionista foi sistematizada e apresentada no 17º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE) da UNIPAMPA, realizado no Campus Bagé entre os dias 4 e 6 de novembro de 2025. A participação na modalidade de apresentação oral possibilitou o compartilhamento das metodologias de inclusão digital desenvolvidas no projeto, bem como a troca de saberes com outras iniciativas extensionistas voltadas ao envelhecimento humano e ao uso de tecnologias digitais. Essa divulgação científica reafirmou a relevância social da proposta e sua consonância com os eixos de inovação e cidadania propostos pelo evento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência do Curso de Inclusão Digital para o Público 60+, realizado na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus São Borja, evidencia a relevância das ações extensionistas como estratégias fundamentais para a promoção da inclusão digital e social da pessoa idosa. Em um contexto marcado pela intensificação dos processos de digitalização da vida cotidiana, iniciativas como essa assumem papel central na redução das desigualdades de acesso às tecnologias da informação e comunicação, especialmente entre grupos historicamente marginalizados no uso desses recursos.

A experiência desenvolvida ao longo do curso demonstrou que a inclusão digital vai além do simples domínio técnico de dispositivos e aplicativos, configurando-se como um processo de fortalecimento da autonomia, da autoconfiança e da participação social das cursistas. Os resultados obtidos corroboram estudos que apontam que a exclusão digital da população idosa está mais associada à ausência de oportunidades formativas acessíveis, mediadas e contextualizadas do que a limitações cognitivas ou dificuldades inerentes ao envelhecimento (KACHAR, 2010; SALES; CYBIS, 2013). Quando inseridas

em ambientes pedagógicos acolhedores, que respeitam os ritmos individuais e valorizam os saberes prévios, as pessoas idosas demonstram capacidade de aprendizagem, curiosidade e interesse em ampliar seu repertório tecnológico.

Além dos impactos diretos sobre as participantes, o curso revelou-se um espaço significativo de formação acadêmica e cidadã para os estudantes envolvidos na ação extensionista. A interação intergeracional possibilitou a construção de aprendizagens mútuas, pautadas na empatia, no diálogo e na escuta sensível, fortalecendo o compromisso social da universidade pública. Essa vivência reafirma o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ao articular a formação teórica dos discentes com a prática social e a produção de conhecimentos contextualizados, conforme defendem autores que discutem o papel social da extensão universitária (FORPROEX, 2012; FREIRE, 1987).

Cabe destacar, contudo, que o desenvolvimento do curso também evidenciou desafios e limitações importantes. A complexidade dos aplicativos governamentais e a recorrente demanda das cursistas por orientações relacionadas ao uso de serviços financeiros digitais apontam para a necessidade de ações educativas contínuas e articuladas com políticas públicas mais amplas. Esses achados reforçam a urgência de que os processos de digitalização dos serviços públicos considerem as especificidades do público idoso, especialmente no que diz respeito à usabilidade, acessibilidade e segurança das plataformas digitais (NUNES; LIMA, 2020).

Nesse sentido, a experiência relatada indica a importância da continuidade e da ampliação de projetos de inclusão digital voltados à pessoa idosa, bem como do estabelecimento de parcerias institucionais com órgãos públicos, instituições financeiras e entidades de proteção ao consumidor. Tais articulações podem contribuir para a construção de ações formativas mais completas, seguras e alinhadas às demandas reais desse público, ampliando o alcance e o impacto social das iniciativas extensionistas.

A troca de experiências também é um fator importante a destacar, os tutores - acadêmicos dos cursos de graduação do campus, da área da Comunicação Social e Serviço Social foi algo que marcou. Além disso, a parceria com a Secretaria de Desenvolvimento Social que providenciou o transporte, lanche em cada aula e ainda auxiliou na busca do público-alvo. A parceria se estendeu em conjunto com o projeto Longeviver, que também é focado junto ao mesmo público do curso, o que trouxe compartilhamento de experiências. Ações que foram essenciais para o sucesso do curso.

Por fim, conclui-se que o Curso de Inclusão Digital para o Público 60+ reafirma o papel da universidade como agente transformador da realidade social, comprometido com a promoção da cidadania, da justiça social e do envelhecimento ativo. A experiência evidencia que políticas e projetos

extensionistas permanentes são fundamentais para garantir às pessoas idosas não apenas o acesso às tecnologias digitais, mas também a compreensão crítica e o uso consciente desses recursos, fortalecendo seu protagonismo social em uma sociedade cada vez mais mediada pelo digital.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FORPROEX – FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Politica-Nacional-de-Extensao-Universitaria.pdf>. Acesso em: 2025.

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

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2012, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2012.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço social em tempo de capital fetiche**. São Paulo: Cortez, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Acesso à internet e à televisão no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KACHAR, Vitória. **Envelhecimento e tecnologias digitais**. São Paulo: Cortez, 2010.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2011.

NUNES, Vânia de Fátima; LIMA, Tatiana de Paula. Inclusão digital e envelhecimento: desafios para o acesso e a permanência da pessoa idosa nos ambientes digitais. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 4, p. 1–12, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Envelhecimento ativo**: uma política de saúde. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005.

SALES, Márcia Barros de; CYBIS, Walter de Abreu. Acessibilidade e usabilidade de tecnologias digitais para idosos. **Revista Kairós-Gerontologia**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 73–90, 2013.

SORJ, Bernardo. **Brasil@povo.com**: a luta contra a desigualdade na sociedade da informação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VERAS, Renato. **Envelhecimento populacional contemporâneo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

A RODA DE CONVERSA COMO DISPOSITIVO DE DIÁLOGO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Cássia de Castro Bezerra¹

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta a Roda de Conversa como uma prática pedagógica e metodológica relevante no contexto educacional atual, considerando que é um dispositivo de diálogo que favorece a interação de saberes e promove encontros entre pessoas diversas. Enquanto prática metodológica e de produção do conhecimento, a Roda de Conversa possibilita a compreensão dos sentidos que os grupos sociais atribuem aos fenômenos estudados e debatidos, valorizando as experiências, as narrativas e interpretações construídas coletivamente.

Segundo Braga (2018), o trabalho com grupos potencializa a capacidade de os participantes elaborarem suas próprias significações acerca das experiências pessoais e coletivas, fortalecendo processos de escuta, diálogo e reflexão crítica que resgata a dignidade de quem fala. Pensar as transformações no campo da educação é pensar a educação em contextos marcados por mudanças sociais, culturais, tecnológicas e políticas, que exigem metodologias que reconheçam os sujeitos como produtores de sentidos e não apenas como receptores de conteúdos ou fontes de informação.

A troca de saberes que se estabelece em uma Roda de Conversa produz espaços de encontro entre sujeitos e suas vinculações institucionais, favorecendo a reflexão, a criação e a ação educativa a partir do reconhecimento das diferenças e singularidades que cada participante apresenta. Nessa perspectiva, a Roda não se limita a um procedimento técnico de coleta de dados, mas constitui-se como prática pedagógica e política, na medida em que reposiciona as relações de poder tradicionalmente estabelecidas entre pesquisador/a e participantes, docente e discente, instituição e comunidade.

¹ Doutora em Psicologia, docente do curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL; castropsi.al@gmail.com.br.

Sabemos que o uso de conversas como recurso metodológico não é incomum nos contextos educacionais e nas pesquisas qualitativas, seja por meio de entrevistas individuais, seja em atividades grupais como grupos focais (Sampaio *et al*, 2014; Bernardes; Santos; Silva, 2015; Luna; Bernardes, 2016). No entanto, a Roda de Conversa distingue-se por sua intencionalidade dialógica e por sua aposta na horizontalidade das relações. As conversas, nesse formato, agenciam um espaço privilegiado de interação social, pois promovem a emergência de narrativas, memórias, afetos e posicionamentos que dificilmente se expressariam em dispositivos excessivamente estruturados.

Em tempos de transformação, marcados por intensas disputas de sentidos sobre o papel da escola, da universidade e dos processos formativos, as metodologias dialógicas como a Roda de Conversa afirmam a centralidade da experiência vivida e da pluralidade de vozes na produção do conhecimento. Ao reconhecer as pessoas como protagonistas, essa abordagem sustenta uma concepção de educação como prática social situada, atravessada por diferenças de gênero, raça, classe, geração e território, e comprometida com a construção coletiva de respostas aos desafios contemporâneos. Assim, a Roda de Conversa configura-se não apenas como instrumento de produção de dados, mas como dispositivo formativo que articula investigação, prática pedagógica e transformação social.

DO QUE SE TRATA MESMO UMA RODA DE CONVERSA?

Vários autores (Ryckebusch, 2011; Sampaio *et al*, 2014; Bernardes; Santos; Silva, 2015; Luna; Bernardes, 2016; Ponte; Oliveira; Ávila, 2016), apontam que a Roda de Conversa é uma ferramenta metodológica que possui dupla origem: os Círculos de Cultura de Paulo Freire (1980) e o Método da Roda de Gastão Campos (2000). O primeiro contribuiu, principalmente, através do movimento de Educação Popular que incentiva a produção dialógica e coletiva do aprendizado e da cultura. E o segundo, vem promovendo e defendendo o uso deste recurso na cogestão de coletivos no campo da saúde, privilegiando, assim, a construção de espaços coletivos que trabalhem a autonomia e o protagonismo dos sujeitos, buscando desenvolver a capacidade de análise e intervenção como estratégia de democracia nos processos de trabalho.

Para estes autores assumir a horizontalidade nas relações entre educador-educando, pesquisador-pesquisando, reitera a concepção de que somos sujeitos aprendentes, pensantes, criadores, criativos e inacabados. Freire (1987; 1996), aponta que o processo educativo tem um caráter político que não pode ser desconsiderado. Ao contrário, o educador deve exercer uma prática educativo-crítica que fomente a formação de sujeitos autônomos que sejam capazes de pensar o mundo e agir sobre ele.

Gastão Campos (2000), corrobora com a perspectiva de Paulo Freire ao advogar em favor de um método de trabalho que propõe e estimula a produção de saúde com as pessoas e não sobre elas, a partir, principalmente, da constituição de coletivos organizados. É nesse sentido que o método da Roda inserido no contexto da educação e da saúde potencializa processos de autonomia e protagonismo dos sujeitos.

Nessa perspectiva, tal qual os círculos freirianos e o método da Roda, as Rodas de Conversa utilizadas como recurso metodológico são mais do que a disposição física de pessoas sentadas em formato de círculo. O uso deste recurso propõe a inserção do pesquisador como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produtor de dados para futuras investigações. O diálogo e a horizontalidade das relações são prerrogativas em uma Roda de Conversa. Para além de produzir informações para a pesquisa, a Roda é um recurso que promove a socialização de saberes, a troca de experiências e conhecimentos, a reflexão, ampliando a percepção de si e do outro através do exercício de escuta e de fala entre vários interlocutores.

COMO FUNCIONAM AS RODAS?

A técnica, de modo geral, consiste em encontros agendados previamente, considerando a disponibilidade de dia e horário do grupo convidado. Nos encontros há a proposição de um tema para discussão que estimule a conversação e o processo de discussão coletiva do grupo da forma mais espontânea possível. Os sujeitos são convidados a conversar, relatar e trocar experiências, elaborando reflexões acerca da temática exposta, posicionando-se e ouvindo o posicionamento do outro.

Observando diversos estudos que utilizaram a Roda de Conversa como estratégia metodológica, o número de participantes não ultrapassou 15 pessoas, seguindo um pouco a proposta da técnica do grupo focal (Gatti, 2012). Este quantitativo é justificado pela questão da conservação do sigilo e da preservação da dinâmica de interação funcionar melhor com grupos menores.

Bernardes, Santos e Silva (2015, p. 30), apontam que a Roda se operacionaliza a partir da problematização de Temas-Geradores, e que estes temas-geradores podem ser:

Conversas do cotidiano, fatos, afetações, contextos, histórias produzidas na intertextualidade dos processos dialógicos entre o pesquisador, os sujeitos e o campo-tema e são escolhidos a partir da variabilidade dos códigos e dos repertórios linguísticos utilizados pelos participantes. Seus passos são caracterizados por: livre circulação da palavra, considerando a polissemia dos processos de interanimação dialógica; democratização dos saberes; produção de horizontalidade nas relações e abertura para a possibilidade de análises críticas da realidade.

De acordo com Mélló *et al.*, (2007), a Roda de Conversa costuma ser iniciada com a apresentação de um tema pelo/a pesquisador/a ao grupo, a partir do qual se abre o espaço para o diálogo. Cada encontro pode ser orientado por um tema-gerador que funcione como eixo organizador da discussão, oferecendo direcionamento sem, contudo, engessar a circulação da palavra. Cabe ao/à pesquisador/a-mediador/a acompanhar atentamente a dinâmica grupal, estimulando a participação e garantindo que todas as pessoas tenham condições seguras de expor suas falas e posicionamentos.

Em razão de sua natureza eminentemente interacional e dialógica, a Roda de Conversa configura-se como um espaço que convoca à escuta e ao reconhecimento da pluralidade de vozes que compõem o grupo de trabalho. As conversas ali produzidas não se reduzem à troca de opiniões, mas constituem um campo de produção de sentidos, no qual diferentes narrativas se encontram, se tensionam e se (re)significam coletivamente. Trata-se, portanto, de um dispositivo que favorece a emergência da diversidade de experiências e perspectivas, elemento central quando se assume uma concepção de pesquisa e de prática educativa comprometida com a participação e com a construção compartilhada do conhecimento.

Nesse contexto, muitos pesquisadores optam por iniciar os encontros com uma atividade de apresentação ou sensibilização, considerando que a conversa tende a fluir de modo mais consistente quando os sujeitos se conhecem minimamente e identificam pontos de aproximação que favoreçam a empatia e a construção de vínculos. Planejar cuidadosamente esse momento inicial é fundamental para criar o que se pode chamar de um “ambiente de roda”, isto é, um cenário simbólico e relacional que estimule o diálogo, a interação e a espontaneidade. Quando os participantes ainda não se conhecem, torna-se especialmente importante propor estratégias que promovam o reconhecimento mútuo em aspectos comuns, contribuindo para reduzir a ansiedade frequentemente provocada pelo contato com um grupo desconhecido.

Nessa direção, o papel do/a mediador/a é decisivo. Além de sustentar o foco no tema em pauta, é sua responsabilidade cultivar um clima de confiança e respeito, no qual os participantes se sintam à vontade para expressar ideias, experiências e posicionamentos com o menor grau possível de julgamento. Ao mesmo tempo, deve manter o espaço aberto ao diálogo, acolhendo divergências e estimulando a reflexão crítica, sem permitir que a discussão se disperse ou que determinadas vozes se sobreponham às demais. Assim, a mediação qualificada torna-se condição essencial para que a Roda de Conversa cumpra sua função investigativa e formativa, articulando organização temática, escuta sensível e participação coletiva.

POTENCIALIDADES E DESAFIOS DO USO DAS RODAS DE CONVERSA EM PESQUISA

A Roda de Conversa enquanto um recurso pedagógico que abre o diálogo para temas variados, em que a fala e a escuta do outro são os principais recursos de trabalho, apresenta certas potencialidades em seu uso, um deles é a possibilidade de ouvir várias pessoas ao mesmo tempo, e com elas trocar informações, produzir sentidos e novos conteúdos. Há, explicitamente, o interesse pela interação social e pela comunicação em grupo, entendendo que aí se constrói, se reflete e se produz muita coisa.

É uma estratégia metodológica que organiza os participantes em um espaço horizontal de interação, de maneira que o conhecimento não é transmitido de forma unilateral, mas construído a partir das interações entre sujeitos que compartilham experiências, percepções e interpretações sobre determinado fenômeno.

Uma das principais potencialidades deste recurso é escutar múltiplas vozes simultaneamente, permitindo que diferentes compreensões sobre um mesmo tema/assunto sejam apresentadas, tensionadas e reelaboradas coletivamente. Nesse processo, a interação social assume papel central, pois é no diálogo entre os participantes que emergem narrativas, posicionamentos e interpretações que dificilmente seriam acessadas em contextos de investigação mais individualizados. Como destacam Mélo *et al.*, (2007), as Rodas de Conversa constituem espaços privilegiados para a circulação da palavra e para a construção coletiva de reflexões, possibilitando que os participantes articulem experiências pessoais e saberes sociais na elaboração de novos entendimentos sobre o fenômeno investigado.

Ao tomar a palavra como elemento fundamental da interação social, a Roda de Conversa cria um cenário propício à dialogia. Nesse contexto, a linguagem não é compreendida apenas como meio de transmissão de informações, mas como prática social por meio da qual os sujeitos produzem e negociam sentidos. Assim, uma mesma palavra ou temática pode assumir significados distintos entre os participantes, dependendo das experiências, valores e contextos socioculturais que cada sujeito mobiliza na interação. Conforme argumenta Bezerra (2022), os sentidos produzidos no diálogo não são fixos ou previamente determinados, mas emergem e se transformam no próprio processo conversacional.

Essa compreensão encontra respaldo na perspectiva teórica de Bakhtin (2003), para quem a linguagem é essencialmente dialógica e a palavra possui caráter polissêmico, sendo atravessada por múltiplas vozes sociais. Para este autor, o sentido de uma palavra depende tanto do contexto em que é enunciada quanto das relações estabelecidas entre os interlocutores. Em uma Roda de Conversa,

portanto, o diálogo configura-se como um campo permanente de negociação de significados, no qual concordâncias, discordâncias, questionamentos e até silêncios fazem parte do processo de construção de sentidos.

Para ilustrar essa dinâmica, pode-se considerar a realização de uma Roda de Conversa com professores acerca do tema da escolaridade. Embora se trate de um assunto comum a todos os participantes, cada docente tende a abordá-lo a partir de sua trajetória e perspectiva pessoal, profissional e institucional. Dessa forma, as reflexões que podem surgir no grupo são atravessadas por memórias, afetos e experiências singulares que influenciam a maneira como cada participante compreende o fenômeno discutido. Nesse processo, o diálogo coletivo pode favorecer a ampliação das perspectivas individuais, contribuindo para que os sujeitos revisitem suas próprias histórias e reconstruam posicionamentos e identidades profissionais.

Nessa direção, o grupo torna-se um espaço potente de aprendizagem e autorreflexão. Ao entrar em contato com as experiências do outro, cada participante é convidado a refletir sobre sua própria trajetória, produzindo deslocamentos em suas formas de pensar e agir. O diálogo, nesse sentido, não se reduz a um simples intercâmbio de opiniões, mas configura-se como um compromisso ético e político que reconhece o outro como sujeito de saber.

Outro aspecto relevante das Rodas de Conversa refere-se à possibilidade de tensionar as relações tradicionais de saber e poder frequentemente presentes em espaços educativos. Em muitos contextos institucionais, o conhecimento acadêmico tende a ocupar uma posição de centralidade em detrimento dos saberes da experiência. Ao favorecer uma circulação mais horizontal da palavra, a Roda de Conversa pode contribuir para deslocar essa hierarquia, reconhecendo que todos os participantes possuem conhecimentos legítimos sobre o tema em discussão. Nesse sentido, esse dispositivo metodológico pode funcionar também como um espaço de valorização dos saberes cotidianos e de fortalecimento da participação dos sujeitos na produção do conhecimento.

Em abordagens qualitativas de caráter participativo, o conhecimento é compreendido como resultado das interações estabelecidas entre pesquisador e participantes, sendo produzido no próprio processo investigativo. Dessa forma, a pesquisa deixa de ser realizada sobre os sujeitos para ser construída *com* os sujeitos, em um movimento que valoriza a participação ativa dos envolvidos na produção e interpretação das informações. Essa perspectiva exige uma postura reflexiva e ética por parte do pesquisador, que deve estar atento às dinâmicas de poder, às relações estabelecidas no grupo e às implicações de sua própria participação no processo investigativo.

Entretanto, embora apresente diversas potencialidades, o uso das Rodas de Conversa também envolve desafios que precisam ser considerados. Um

deles refere-se à necessidade de mediação cuidadosa por parte do pesquisador ou facilitador, de modo a garantir que a circulação da palavra ocorra de forma democrática. Em alguns contextos, determinadas vozes podem se sobrepor a outras, seja por relações de poder previamente estabelecidas no grupo, seja por diferenças de gênero, idade, escolaridade ou posição social. Nesses casos, torna-se fundamental criar estratégias que incentivem a participação de todos e evitem a monopolização da fala.

Outro desafio diz respeito à gestão dos afetos e das tensões que podem emergir no diálogo. Ao mobilizar experiências pessoais e memórias coletivas, as Rodas de Conversa frequentemente suscitam emoções, conflitos e divergências de opinião. Longe de constituir um problema em si, esses elementos podem enriquecer o processo investigativo e de interação, desde que sejam acolhidos e trabalhados de maneira ética e cuidadosa. Como destacam Jovchelovitch (2008) e Gatti (2012), os processos coletivos de produção de conhecimento implicam lidar com diferenças, disputas simbólicas e negociações constantes de sentido.

Do ponto de vista metodológico, outro desafio refere-se ao registro e à análise das informações produzidas nas rodas de conversa. Como se trata de um espaço dinâmico e interativo, no qual diferentes falas se entrecruzam e se transformam ao longo da discussão, o processo analítico exige atenção não apenas ao conteúdo das falas, mas também às relações estabelecidas entre os participantes, aos contextos de enunciação e às dimensões discursivas presentes nas interações. Nesse sentido, a análise deve considerar o caráter processual e relacional da produção de sentidos.

Diante dessas considerações, pode-se afirmar que as Rodas de Conversa constituem um dispositivo metodológico potente para pesquisas e intervenções no contexto educacional, que buscam compreender os significados produzidos pelos sujeitos em suas experiências sociais. Ao favorecer o diálogo, a reflexão coletiva e a construção compartilhada de conhecimento, esse recurso amplia as possibilidades de investigação em contextos educativos e sociais. Em tempo, seu uso exige sensibilidade ética, rigor metodológico e uma postura reflexiva por parte do facilitador e/ou pesquisador, reconhecendo que o conhecimento produzido nesse processo é sempre resultado da interação entre múltiplas vozes, experiências e perspectivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Rodas de Conversa têm sido amplamente mobilizadas em contextos educativos, comunitários e investigativos como um dispositivo que favorece a produção coletiva de sentidos por meio do diálogo. Partindo da compreensão de que a conversa constitui um espaço privilegiado de encontro, escuta e partilha

de experiências, as Rodas de Conversa se apresentam como uma possibilidade metodológica e de intervenção potente para a produção de dados em diferentes contextos. Ao instaurarem um ambiente dialógico, mais horizontal e acolhedor, as rodas favorecem a circulação de narrativas, a emergência de diferentes pontos de vista e a construção coletiva de interpretações sobre os fenômenos investigados.

Enquanto estratégia metodológica, as Rodas de Conversa promovem a participação ativa dos sujeitos em debates sobre diversas temáticas, criando condições para que todos/as possam se posicionar, compartilhar experiências e refletir coletivamente a partir do exercício da escuta e da fala. Nesse sentido, configuram-se como uma metodologia ativa, dialógica e participativa, que não busca fixar ou reificar verdades, mas sim favorecer processos de problematização e construção compartilhada de sentidos. A centralidade do diálogo permite que diferentes vozes se expressem e que os conhecimentos produzidos surjam da interação entre os participantes.

As Rodas de Conversa, nos trabalhos em sala de aula, podem constituir uma alternativa significativa para qualificar as relações que se estabelecem nos processos de ensino e aprendizagem, ao favorecer práticas pedagógicas mais participativas, colaborativas e sensíveis às experiências dos sujeitos. Nesse contexto, as rodas possibilitam a criação de espaços de diálogo e interação nos quais estudantes e educadores podem ampliar suas percepções sobre si mesmos, sobre o outro e sobre as dinâmicas que atravessam o cotidiano escolar.

Importa destacar que, nas análises produzidas a partir dessa metodologia, o foco não recai sobre a fala dos interlocutores tomada de forma isolada ou individualizada. Ao contrário, a atenção volta-se para a cena dialógica que se constrói nas interações entre os participantes e a pesquisadora, compreendendo que os sentidos produzidos emergem justamente do entrelaçamento dessas vozes. Assim, a Roda de Conversa se constitui como um espaço relacional no qual os significados são continuamente negociados, tensionados e reconstruídos.

Desse modo, as Rodas de Conversa podem ser compreendidas também como dispositivos de cogestão que apontam para práticas mais democráticas de produção de conhecimento e de organização das relações coletivas. Sua potência reside não apenas em seu método, mas sobretudo em sua capacidade de ativar processos de subjetivação, fortalecer a autonomia e estimular o protagonismo dos sujeitos. Ao ampliar a capacidade de análise crítica e de intervenção dos indivíduos e dos coletivos, as rodas reafirmam sua relevância como estratégia metodológica e pedagógica nos contextos educacionais contemporâneos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BERNARDES, J. S., SANTOS, R. A. S., SILVA, L. B. A Roda de Conversa como dispositivo ético-político na pesquisa social. In: LANG, C. E. *et al.* (Orgs.). **Metodologias - pesquisas em saúde, clínica e práticas psicológicas**. Maceió: EDUFAL, 2015. p. 13 -34.
- BEZERRA, C. de C. **A Formação em Psicologia no Contexto de Expansão e Interiorização das Universidades Públicas Brasileiras**: a experiência de Palmeira dos Índios/Alagoas. 2022. 252f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.
- BRAGA, Tatiana Benevides Magalhães. Grupos de atenção psicológica e cuidado ao sofrimento humano: da intersubjetividade à dimensão ético-política. In: BRAGA, Tatiana Benevides Magalhães; SILVEIRA, Ricardo Wagner Machado; GOTO, Tomy Akira; CAMPOS, Ronny Francy (Orgs.). **Psicologia em Saúde, Educação e Assistência Social**. Curitiba: Editora Appris, 2018. p. 103 -132.
- CAMPOS, Gastão Wagner de Souza. **Um método para análise e co-gestão de coletivos**: a constituição do sujeito, a produção de valor de uso e a democracia em instituições: o método da roda. São Paulo: Hucitec, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LUNA, Willian Fernandes; MALVEZZI, Cecília; TEIXEIRA, Karla Caroline; ALMEIDA, Dayane Teixeira; BEZERRA, Valdicley Pereira. Identidade, Cuidado e Direitos: a Experiência das Rodas de Conversa sobre a Saúde dos Povos Indígenas. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 44, n. 2, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/TKxvss4YT9WzKNqwx6SHYyn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 abr 2023.
- LUNA, Willian Fernandes; BERNARDES, Jefferson de Souza. Tutoria como Estratégia para Aprendizagem Significativa do Estudante de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 40, n. 3, p. 653-662, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/Ct8D5cMvW8P5yd9N5VntYtd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 abr 2023.

MÉLLO, Ricardo Pimentel; SILVA, Alyne Alvarez; LIMA, Maria Lucia Chaves; DI PAOLO, Angela Flexa. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa em psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 19, n.3, p. 26-32, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/MQMyqKPsdBWf5WTFfM6FFPJ/?lang=pt>. Acesso em: 10 fevereiro 2026.

PONTE, Herminia Maria Sousa da; OLIVEIRA Lucia Conde de; ÁVILA, Maria Marlene Marques. Desafios da operacionalização do Método da Roda: experiência em Sobral (CE). **Saúde debate**, Rio de janeiro, v. 40, n. 108, p. 34-47, jan./mar., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/FrpZ8cMPDNPhqLn55qnC8tD/?lang=pt>. Acesso em 27 nov. 2020.

RYCKEBUSCH, Claudia Gil. **A “Roda de Conversa” na Educação Infantil:** uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento. 2011. 237f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SAMPAIO, Juliana; SANTOS, Gilney Costa; AGOSTINI, Marcia; SALVADOR, Anarita de Souza. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano.

Interface - Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v.18, n.2, p.1299-1311, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141432832014000601299&lng=&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 27 nov. 2020.

MOBILIDADE ACADÊMICA EM PORTUGAL: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA UNIVERSIDADE ABERTA E NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE CACILHAS-TEJO

Alice Cristina da Silva Rodrigues¹

Rafaela Oliveira do Nascimento²

Marcelo Barreto Cavalcanti³

Angelina Zanandrez Dutra Travenzoli⁴

Gilson José de Freitas⁵

Rita Constança Pereira Gorgulho⁶

Índira Surendra Ratilal⁷

1. INTRODUÇÃO

A internacionalização da educação tem se consolidado como uma dimensão estratégica na formação docente contemporânea, favorecendo a circulação de conhecimentos, experiências pedagógicas e

-
- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná / Rondônia. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Acessibilidade Metodológica (GPAM). E-mail: alice.rodrigues.unir.t5@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8883497635398274>.
 - 2 Mestranda em Educação Inclusiva, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Endereço: Ponta Grossa, Paraná, Brasil. E-mail: rafaela_ron@outlook.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0887219009968452>.
 - 3 Mestrando em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL. E-mail: marcelo.cavalcanti.profei.t5@alunos.uneal.edu.br. Link do Lattes: lattes.cnpq.br/4493078774365285.
 - 4 Mestranda de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação Inclusiva - PROFEI/UEMG. E-mail: angelina.travenzoli.uemg.t5@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1624297991355733>.
 - 5 Mestrando em Educação Inclusiva PROFEI/ UNIMONTES. E-mail: gilsonjose.defreitas.unimontes.t5@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4865521707459290>.
 - 6 Doutoranda em |Educação Inclusiva. Mestranda em Gestão e Administração Educacional. E-mail: gorgulho.rita@gmail.com. CIÊNCIA ID: 3118-709D-715B.
 - 7 Mestranda em Gestão e Administração Educacional (UAB). E-mail: indira.ratilal@hotmail.com. Endereço: Loures, Lisboa, Portugal.

perspectivas educacionais entre diferentes contextos socioculturais. Nesse cenário, a mobilidade acadêmica configura-se como um importante dispositivo formativo, pois possibilita o contato direto com diferentes sistemas educacionais, práticas pedagógicas e políticas institucionais, ampliando os horizontes profissionais e acadêmicos dos participantes.

De acordo com António Nóvoa (2009), a formação docente ganha maior significado quando se estrutura a partir da reflexão crítica sobre a prática e do diálogo com diferentes realidades educacionais. A vivência em outros contextos institucionais permite ao professor problematizar práticas naturalizadas, confrontar diferentes modos de organização da escola e ampliar suas referências pedagógicas, contribuindo para a construção de uma identidade docente mais reflexiva e contextualizada.

Nesse sentido, a internacionalização da educação tem sido compreendida como um processo que envolve a integração de dimensões internacionais, interculturais e globais nas políticas educacionais, nos currículos e nas práticas pedagógicas. Conforme destaca Jane Knight (2012), a mobilidade acadêmica constitui uma das estratégias mais relevantes desse processo, pois promove a circulação de ideias, metodologias e experiências educacionais entre diferentes instituições e países, contribuindo para o fortalecimento de redes de cooperação acadêmica.

Além disso, o contato com diferentes sistemas educacionais permite compreender a educação a partir de múltiplas perspectivas. Para Boaventura de Sousa Santos (2010), o diálogo entre diferentes realidades sociais e educativas possibilita a construção de uma “ecologia de saberes”, na qual distintas formas de conhecimento podem coexistir e dialogar, enriquecendo os processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, o presente capítulo apresenta um relato reflexivo da primeira semana de mobilidade acadêmica realizada em Portugal, no período de 12 a 16 de janeiro de 2026, envolvendo visitas institucionais à Universidade Aberta de Portugal e à Escola Secundária de Cacilhas-Tejo. A experiência permitiu observar práticas pedagógicas, políticas institucionais e estratégias de acompanhamento estudantil, com especial atenção às iniciativas voltadas à educação inclusiva e ao apoio pedagógico.

Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar e analisar as principais práticas educacionais observadas nessas instituições, destacando aspectos relacionados à internacionalização da educação, à promoção da inclusão escolar, ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e às estratégias de acompanhamento pedagógico desenvolvidas no contexto do sistema educativo português.

2. INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E MOBILIDADE ACADÊMICA

A internacionalização da educação tem sido compreendida como um processo que envolve a integração de dimensões internacionais, interculturais e globais nas políticas educacionais, nos currículos e nas práticas pedagógicas. Esse movimento busca promover a circulação de conhecimentos, experiências e perspectivas educacionais entre diferentes contextos socioculturais, contribuindo para a construção de sistemas educativos mais abertos, colaborativos e sensíveis à diversidade.

De acordo com Jane Knight (2012), a internacionalização do ensino superior constitui um processo estratégico que integra dimensões internacionais e interculturais às funções de ensino, pesquisa e extensão das instituições educacionais. Nesse cenário, a mobilidade acadêmica destaca-se como uma das estratégias mais relevantes, pois possibilita a circulação de ideias, metodologias e experiências educacionais entre diferentes países e instituições, favorecendo a ampliação de perspectivas formativas.

Nesse sentido, experiências de mobilidade acadêmica permitem que professores e pesquisadores desenvolvam uma compreensão mais ampla sobre os desafios e as possibilidades da educação contemporânea. O contato com diferentes sistemas educacionais possibilita a problematização de práticas naturalizadas e amplia os repertórios pedagógicos dos profissionais da educação. Para Boaventura de Sousa Santos (2010), o diálogo entre diferentes realidades educativas contribui para a construção de uma “ecologia de saberes”, na qual múltiplas perspectivas de conhecimento podem coexistir e dialogar, enriquecendo os processos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a mobilidade acadêmica não se restringe ao deslocamento físico entre instituições ou países, mas configura-se como um espaço formativo que possibilita reflexões críticas sobre as práticas educacionais e sobre o papel da escola na formação de sujeitos críticos, participativos e capazes de atuar em contextos sociais cada vez mais complexos e interconectados.

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Um dos aspectos mais marcantes observados durante a visita à Escola Secundária de Cacilhas-Tejo foi o compromisso institucional com a promoção da educação inclusiva. A organização pedagógica da escola evidencia uma preocupação constante em garantir que todos os estudantes tenham acesso às oportunidades de aprendizagem, respeitando suas singularidades e necessidades educativas.

A educação inclusiva fundamenta-se no princípio de que todas as pessoas têm direito à educação, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais. Esse princípio foi amplamente difundido no cenário internacional a partir da UNESCO, por meio da Declaração de Salamanca, documento que estabeleceu diretrizes importantes para a construção de sistemas educacionais mais equitativos. A declaração afirma que as escolas devem acolher todos os alunos e adaptar suas práticas pedagógicas às diferentes necessidades de aprendizagem, reconhecendo a diversidade como um elemento constitutivo do processo educativo.

No contexto brasileiro, esse princípio também se encontra consolidado em diversos dispositivos legais, como a Constituição Federal de 1988, que assegura a educação como direito de todos, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que reforça a necessidade de garantir condições de acesso, permanência e participação plena das pessoas com deficiência nos sistemas educacionais.

No campo acadêmico, diferentes pesquisadores têm discutido os desafios e as possibilidades da inclusão escolar. Autores como Rosângela Gavioli Prieto (2006) e Sadao Omote (2013) destacam que a construção de uma escola inclusiva exige transformações profundas nas práticas pedagógicas, nas estruturas institucionais e nas concepções de ensino que historicamente orientaram os sistemas educacionais. Nesse sentido, a inclusão não se limita à presença física do estudante na escola, mas envolve a criação de condições efetivas para que todos possam participar, aprender e desenvolver-se plenamente.

Durante a experiência na escola portuguesa, foi possível observar que diversas práticas institucionais estão alinhadas com essa perspectiva. A organização da escola demonstra um esforço sistemático para identificar barreiras à aprendizagem e implementar estratégias pedagógicas que favoreçam a participação de todos os estudantes. Essas ações refletem uma compreensão ampliada da educação inclusiva, entendida não apenas como política educacional, mas como princípio orientador das práticas pedagógicas e das relações estabelecidas no ambiente escolar.

4. DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA)

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) constitui um modelo pedagógico desenvolvido pelo Center for Applied Special Technology (CAST), com o objetivo de orientar o planejamento de ambientes educacionais acessíveis desde sua concepção. Esse modelo baseia-se em evidências da neurociência e propõe que o ensino seja estruturado de forma flexível, considerando a diversidade de modos pelos quais os estudantes percebem, compreendem e

expressam o conhecimento. De acordo com Rose e Meyer (2002) e Meyer, Rose e Gordon (2014), o DUA organiza-se em três princípios fundamentais: múltiplos meios de engajamento, múltiplos meios de representação e múltiplos meios de ação e expressão.

O primeiro princípio refere-se aos **múltiplos meios de engajamento**, que correspondem às estratégias utilizadas para despertar e manter a motivação dos estudantes no processo de aprendizagem. Esse princípio reconhece que os alunos apresentam diferentes interesses, níveis de persistência e formas de se envolver com as atividades escolares. Assim, o professor pode diversificar as estratégias de ensino, oferecendo escolhas, atividades colaborativas, desafios graduais e contextos de aprendizagem significativos, de modo a favorecer o envolvimento ativo dos estudantes. Para Rose e Meyer (2002), o engajamento está relacionado à dimensão afetiva da aprendizagem, sendo fundamental para estimular a curiosidade, a participação e o desenvolvimento da autonomia.

O segundo princípio corresponde aos **múltiplos meios de representação**, que dizem respeito às diferentes formas de apresentar as informações e os conteúdos aos estudantes. Como cada indivíduo possui modos distintos de perceber e compreender as informações, o DUA propõe a utilização de diferentes linguagens e recursos pedagógicos, como imagens, esquemas, vídeos, textos, gráficos, modelos concretos e recursos digitais. Essa diversificação permite que os conteúdos sejam acessíveis a estudantes com diferentes estilos de aprendizagem, além de favorecer a compreensão conceitual e a construção de significados. Meyer, Rose e Gordon (2014) destacam que ampliar as formas de representação do conhecimento contribui para reduzir barreiras cognitivas e facilitar o acesso ao currículo escolar.

O terceiro princípio refere-se aos **múltiplos meios de ação e expressão**, que envolvem as diferentes maneiras pelas quais os estudantes podem demonstrar aquilo que aprenderam. Nem todos os alunos expressam seus conhecimentos da mesma forma; alguns apresentam melhor desempenho em atividades escritas, enquanto outros se expressam com mais facilidade por meio de produções visuais, apresentações orais, construções práticas ou recursos digitais. Nesse sentido, o DUA recomenda que o professor ofereça diferentes possibilidades de participação e avaliação, permitindo que os estudantes utilizem variados recursos e estratégias para comunicar suas aprendizagens. Esse princípio também estimula o desenvolvimento da autonomia, da autorregulação e das competências metacognitivas dos alunos.

Dessa forma, os três princípios do DUA constituem uma base teórico-metodológica para o planejamento de práticas pedagógicas inclusivas, pois permitem que o ensino seja organizado de forma flexível, acessível e sensível à diversidade presente nas salas de aula contemporâneas.

5. APOIO PEDAGÓGICO E ACOMPANHAMENTO DOS ESTUDANTES

As práticas de tutoria e orientação observadas na escola portuguesa evidenciam a relevância do acompanhamento pedagógico individualizado como estratégia para promover o sucesso escolar e o desenvolvimento integral dos estudantes. Esse tipo de acompanhamento permite identificar dificuldades de aprendizagem, orientar estratégias de estudo e oferecer suporte emocional e acadêmico, contribuindo para a construção de percursos educativos mais significativos.

De acordo com Philippe Perrenoud (2000), o sucesso escolar está diretamente relacionado à capacidade das instituições educativas de reconhecer as diferenças existentes entre os estudantes e de organizar estratégias pedagógicas que considerem suas necessidades, ritmos e trajetórias individuais de aprendizagem. Nesse sentido, práticas como a tutoria escolar constituem dispositivos pedagógicos importantes, pois favorecem o acompanhamento mais próximo do estudante, permitindo intervenções educativas mais adequadas às suas necessidades.

Nesse contexto, os programas de tutoria podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da autonomia, da organização dos estudos e da autorregulação da aprendizagem. Ao estabelecer um espaço de diálogo entre tutor e estudante, essas práticas possibilitam que o aluno reflita sobre seu próprio processo de aprendizagem, identifique dificuldades e desenvolva estratégias para superá-las, fortalecendo competências acadêmicas e socioemocionais.

Além disso, o acompanhamento psicopedagógico realizado pelo Serviço de Psicologia e Orientação reforça a importância de uma abordagem integral do estudante no ambiente escolar. Conforme destaca António Nóvoa (2009), a escola contemporânea precisa reconhecer que os processos de aprendizagem não se restringem aos aspectos cognitivos, mas envolvem também dimensões emocionais, sociais e culturais que influenciam diretamente a forma como os alunos se relacionam com o conhecimento e com a própria experiência escolar. Dessa forma, iniciativas de apoio psicológico e orientação educacional tornam-se fundamentais para promover o bem-estar dos estudantes, fortalecer vínculos com a escola e favorecer trajetórias educativas mais inclusivas e significativas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de mobilidade acadêmica realizada em Portugal revelou-se profundamente enriquecedora, tanto do ponto de vista formativo quanto reflexivo. O contato direto com instituições educacionais estrangeiras possibilitou compreender diferentes formas de organização da escola, práticas pedagógicas e estratégias de acompanhamento estudantil, ampliando a compreensão sobre os desafios e as possibilidades da educação contemporânea.

As experiências vivenciadas na Universidade Aberta de Portugal e na Escola Secundária de Cacilhas-Tejo evidenciam a importância de políticas educacionais e práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão, o acolhimento e o desenvolvimento integral dos estudantes. A organização institucional observada demonstra um esforço sistemático para construir ambientes educacionais acessíveis, nos quais a diversidade dos alunos é reconhecida como elemento constitutivo do processo educativo.

Nesse contexto, destacam-se as iniciativas relacionadas ao acompanhamento pedagógico individualizado, às tutorias, ao trabalho do Serviço de Psicologia e Orientação e às ações desenvolvidas pelo Departamento de Educação Especial. Essas práticas revelam uma compreensão ampliada da educação, na qual o processo de aprendizagem é entendido de forma integral, envolvendo dimensões cognitivas, emocionais e sociais.

Além disso, a experiência reforça a relevância do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como referência para o planejamento de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de atender à diversidade presente nas salas de aula contemporâneas. A adoção de estratégias pedagógicas flexíveis e acessíveis contribui para reduzir barreiras à aprendizagem e ampliar as possibilidades de participação dos estudantes.

Por fim, a mobilidade acadêmica evidencia-se como um importante espaço de formação docente, pois possibilita o diálogo entre diferentes realidades educacionais e promove a construção de novos olhares sobre a prática pedagógica. Ao permitir a troca de experiências e a reflexão crítica sobre os processos educativos, essas iniciativas contribuem para fortalecer práticas pedagógicas mais inclusivas, colaborativas e comprometidas com a construção de uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

KNIGHT, Jane. **Internationalization of higher education**: new directions, new challenges. Paris: OECD Publishing, 2012.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal Design for Learning**: theory and practice. Wakefield: CAST Professional Publishing, 2014.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OMOTE, Sadao. **Inclusão escolar**: perspectivas e desafios. São Carlos: EDUFSCar, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Educação inclusiva**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2006.

ROSE, David H.; MEYER, Anne. **Teaching every student in the digital age**: Universal Design for Learning. Alexandria: ASCD, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

MOBILIDADE ACADÊMICA EM PORTUGAL: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA SEGUNDA SEMANA DE IMERSÃO

Rafaela Oliveira do Nascimento¹

Alice Cristina da Silva Rodrigues²

Marcelo Barreto Cavalcanti³

Angelina Zanandrez Dutra Travenzoli⁴

Gilson José de Freitas⁵

Rita Constança Pereira Gorgulho⁶

Índira Surendra Ratilal⁷

1. INTRODUÇÃO

A mobilidade acadêmica internacional tem se consolidado como um importante espaço de formação docente e produção de conhecimento, uma vez que possibilita o contato direto com diferentes sistemas

-
- 1 Mestranda em Educação Inclusiva, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Endereço: Ponta Grossa, Paraná, Brasil. E-mail: rafaela_ron@outlook.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0887219009968452>.
 - 2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná / Rondônia. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Acessibilidade Metodológica (GPAM). E-mail: alice.rodrigues.unir.t5@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8883497635398274>.
 - 3 Mestrando em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL. E-mail: marcelo.cavalcanti.profei.t5@alunos.uneal.edu.br. Link do Lattes: lattes.cnpq.br/4493078774365285.
 - 4 Mestranda de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação Inclusiva - PROFEI/UEMG. E-mail: angelina.travenzoli.uemg.t5@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1624297991355733>.
 - 5 Mestrando em Educação Inclusiva PROFEI/ UNIMONTES. E-mail: gilsonjose.defreitas.unimontes.t5@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4865521707459290>.
 - 6 Doutoranda em Educação Inclusiva. Mestranda em Gestão e Administração Educacional. E-mail: gorgulho.rita@gmail.com. CIÊNCIA ID: 3118-709D-715B.
 - 7 Mestranda em Gestão e Administração Educacional (UAB). E-mail: indira.ratilal@hotmail.com. Endereço: Loures, Lisboa, Portugal.

educacionais, práticas pedagógicas e políticas públicas voltadas à organização das instituições escolares e ao acompanhamento dos estudantes. Ao permitir a circulação de saberes, experiências e perspectivas entre diferentes contextos socioculturais, a mobilidade acadêmica contribui para ampliar a compreensão sobre os desafios contemporâneos da educação e para fortalecer o diálogo entre diferentes realidades educativas.

Nesse sentido, a internacionalização da educação tem sido compreendida como um processo que integra dimensões internacionais, interculturais e globais às atividades de ensino, pesquisa e extensão das instituições educacionais. De acordo com Jane Knight (2012), a internacionalização não se limita à mobilidade física de estudantes e professores, mas envolve a construção de redes de cooperação acadêmica, a troca de experiências institucionais e a circulação de práticas pedagógicas inovadoras que contribuem para o desenvolvimento de sistemas educativos mais abertos e colaborativos.

Sob essa perspectiva, experiências de mobilidade acadêmica possibilitam aos professores e pesquisadores confrontar diferentes modelos de organização escolar e refletir criticamente sobre suas próprias práticas pedagógicas. Para António Nóvoa (2009), a formação docente ganha maior sentido quando se constrói a partir da reflexão sobre a prática e do diálogo com outros contextos educacionais. Ao conhecer diferentes formas de organização da escola e de acompanhamento dos estudantes, o professor amplia seus referenciais profissionais e desenvolve novos olhares sobre o processo educativo.

Além disso, a observação de sistemas educacionais distintos permite compreender como diferentes países enfrentam desafios relacionados à inclusão, à diversidade cultural e à qualidade das aprendizagens. Nesse processo, o intercâmbio de experiências contribui para a construção de uma compreensão mais ampla da educação, baseada no diálogo entre diferentes perspectivas. Conforme destaca Boaventura de Sousa Santos (2010), o encontro entre distintas formas de conhecimento possibilita a construção de uma “ecologia de saberes”, na qual diferentes experiências educativas podem coexistir e dialogar, enriquecendo os processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a segunda semana da mobilidade acadêmica realizada em Portugal constituiu uma oportunidade significativa de aprofundar a compreensão sobre o funcionamento do sistema educativo português e sobre as políticas públicas voltadas à promoção da educação inclusiva. Entre os dias 19 e 21 de janeiro de 2026 foram realizadas visitas à Escola Básica Manuel da Maia, localizada em Lisboa, e à Escola Básica e Secundária de Alvide, situada no concelho de Cascais. Essas visitas permitiram observar a organização das instituições escolares, conhecer projetos educativos desenvolvidos no contexto

local e compreender as estratégias de acompanhamento pedagógico e apoio à aprendizagem implementadas nas escolas.

Além das visitas institucionais, a programação da semana incluiu a participação no **I Encontro Internacional em Educação Inclusiva UAb/UNESP**, promovido pela Universidade Aberta de Portugal. O evento reuniu pesquisadores, professores e estudantes de diferentes instituições, constituindo um espaço relevante de diálogo acadêmico sobre práticas inclusivas, acessibilidade e equidade no contexto da educação superior. A participação nesse encontro possibilitou ampliar a reflexão sobre as políticas de inclusão educacional e compreender como diferentes países têm buscado responder aos desafios relacionados à construção de sistemas educacionais mais acessíveis e democráticos.

Dessa forma, a experiência vivenciada ao longo dessa segunda semana de mobilidade acadêmica permitiu não apenas observar práticas pedagógicas e estruturas institucionais, mas também refletir sobre os modos pelos quais a educação inclusiva se concretiza no cotidiano das escolas e das universidades. Nesse sentido, a análise dessas experiências torna-se relevante para compreender como políticas educacionais, projetos pedagógicos e práticas institucionais se articulam na construção de ambientes educativos que buscam garantir a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes.

Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar e refletir sobre as principais experiências vivenciadas durante essa segunda semana de mobilidade, destacando aspectos relacionados à organização das escolas portuguesas, às políticas de educação inclusiva, às práticas pedagógicas observadas e às iniciativas institucionais voltadas à promoção da equidade e da participação dos estudantes no contexto educativo.

2. ESCOLA BÁSICA MANUEL DA MAIA

No dia 19 de janeiro de 2026 tivemos a oportunidade de conhecer a Escola Básica Manuel da Maia, uma instituição pública situada no bairro de Campo de Ourique, em Lisboa, que se destaca pelo compromisso com a formação integral dos estudantes e pela valorização da diversidade no ambiente escolar. Desde os primeiros momentos da visita foi possível perceber que a organização pedagógica da escola busca articular aprendizagem, convivência e desenvolvimento humano, evidenciando uma preocupação constante em promover um ambiente educativo acolhedor e inclusivo.

A escola integra um agrupamento composto por diversas unidades educativas e atende aproximadamente 500 alunos, abrangendo desde a educação infantil até o terceiro ciclo do ensino básico. Esse modelo de organização,

bastante comum no sistema educativo português, permite a articulação entre diferentes níveis de ensino e favorece a continuidade do acompanhamento pedagógico dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar.

A comunidade escolar caracteriza-se por grande diversidade sociocultural e linguística, refletindo a pluralidade da população residente na região. De acordo com dados apresentados no Projeto Educativo 2025–2028, o agrupamento atende cerca de 750 estudantes, dos quais 306 são estrangeiros, representando uma multiplicidade de nacionalidades, línguas e repertórios culturais. Esse cenário evidencia a presença de uma comunidade educativa altamente heterogênea, o que exige da escola a adoção de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade e de estruturas institucionais capazes de responder às múltiplas necessidades presentes no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a diversidade presente no contexto escolar pode ser compreendida não apenas como um desafio organizacional, mas também como uma oportunidade de construção de práticas educativas mais inclusivas e democráticas. De acordo com Maria Teresa Eglér Mantoan (2015), a escola inclusiva é aquela que reconhece a diversidade como característica constitutiva do processo educativo e organiza suas práticas pedagógicas de modo a garantir a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Assim, contextos educativos marcados por pluralidade cultural e linguística exigem da escola um olhar ampliado sobre o currículo, as metodologias de ensino e as estratégias de acompanhamento pedagógico.

Durante a visita, chamou atenção o relato sobre o processo de transformação vivido pela instituição nos últimos anos. Segundo o adjunto do diretor, André Fonseca, a escola enfrentou anteriormente desafios significativos relacionados a conflitos entre estudantes, faltas frequentes e dificuldades no relacionamento com as famílias, situações que impactavam diretamente o clima escolar e o bem-estar da comunidade educativa. Entretanto, por meio de ações planejadas, do fortalecimento do diálogo com a comunidade e da implementação de estratégias de mediação de conflitos, a instituição iniciou um processo de reconstrução do ambiente escolar.

Essas iniciativas contribuíram para transformar o clima institucional, fortalecendo relações de confiança entre alunos, professores e famílias e criando um ambiente mais seguro e acolhedor para os estudantes. A experiência relatada evidencia a importância de práticas educativas que valorizem o diálogo, a escuta e a participação coletiva na resolução de problemas que emergem no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a construção de um ambiente escolar positivo depende não apenas da organização curricular ou da estrutura física da escola, mas também da qualidade das relações estabelecidas entre os diferentes atores da comunidade

educativa. Como destaca Philippe Perrenoud (2000), a escola contemporânea precisa desenvolver competências institucionais que permitam lidar com a diversidade, os conflitos e as diferenças presentes no ambiente escolar, criando condições para que todos os estudantes possam participar e aprender.

A experiência observada na Escola Manuel da Maia demonstra que a transformação do clima escolar é um processo que exige planejamento, comprometimento institucional e envolvimento coletivo. Ao investir em estratégias de mediação de conflitos, na aproximação com as famílias e no fortalecimento das relações entre os diferentes membros da comunidade educativa, a escola evidencia um compromisso efetivo com a construção de um espaço educativo mais justo, inclusivo e sensível às necessidades dos estudantes.

3. PROGRAMA TEIP E APOIO À INCLUSÃO

A Escola Manuel da Maia integra o programa **Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)**, uma política pública portuguesa criada com o objetivo de apoiar escolas localizadas em contextos socialmente vulneráveis e caracterizados por maiores desafios educativos. O programa busca promover a inclusão escolar, melhorar a qualidade das aprendizagens e reduzir os índices de insucesso e abandono escolar, oferecendo às instituições participantes maior autonomia pedagógica, recursos humanos adicionais e estratégias de intervenção adaptadas às especificidades de cada território.

A criação do programa TEIP reflete o reconhecimento de que as desigualdades sociais e culturais podem impactar significativamente os percursos escolares dos estudantes. Nesse sentido, políticas educacionais voltadas à equidade procuram desenvolver estratégias capazes de reduzir as barreiras que dificultam o acesso e a permanência dos alunos na escola. Como destaca David Rodrigues (2018), a educação inclusiva pressupõe a construção de sistemas educacionais capazes de responder à diversidade dos estudantes, garantindo que todos tenham oportunidades reais de aprendizagem e participação.

No contexto das escolas integradas ao programa TEIP, a promoção da inclusão escolar está diretamente associada à criação de estruturas institucionais que possibilitam o acompanhamento contínuo dos estudantes. Nesse sentido, a Escola Manuel da Maia conta com diferentes serviços especializados de apoio à inclusão, que atuam de forma articulada no acompanhamento pedagógico e socioemocional dos alunos.

Entre essas estruturas destacam-se:

- a **Equipe Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)**, responsável por identificar necessidades de apoio à aprendizagem, analisar situações específicas dos estudantes e propor medidas educativas adequadas;

- o **Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA)**, espaço destinado ao acompanhamento de alunos que necessitam de intervenções pedagógicas mais individualizadas ou de medidas adicionais de suporte à aprendizagem;
- o **Serviço de Psicologia e Orientação (SPO)**, que atua no acompanhamento psicopedagógico dos estudantes, na orientação vocacional e no apoio às famílias;
- o **Gabinete de Atendimento Prioritário (GAP)**, voltado para a prevenção de situações de indisciplina e para a mediação de conflitos no ambiente escolar;
- o **Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA)**, responsável por desenvolver estratégias de prevenção do abandono escolar e de promoção do sucesso educativo;
- os **docentes de Educação Especial**, que acompanham estudantes com necessidades educativas específicas e colaboram com os professores na adaptação de estratégias pedagógicas.

A articulação entre esses diferentes serviços evidencia uma organização institucional que busca garantir acompanhamento contínuo aos estudantes, especialmente àqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem ou enfrentam situações de vulnerabilidade social. Esse trabalho colaborativo entre profissionais de diferentes áreas contribui para a construção de respostas educativas mais adequadas às necessidades individuais dos alunos.

Nesse sentido, a presença de equipes multidisciplinares nas escolas representa um elemento fundamental para a efetivação das políticas de educação inclusiva. De acordo com Rosângela Gavioli Prieto (2006), a construção de uma escola inclusiva depende da articulação entre diferentes profissionais e da criação de estratégias pedagógicas que considerem a diversidade de ritmos, interesses e modos de aprendizagem dos estudantes.

Um aspecto importante observado durante a visita foi que essas estruturas de apoio não são exclusivas da Escola Manuel da Maia, mas fazem parte da política educacional portuguesa, estando previstas na legislação nacional e presentes em todas as escolas públicas do país. A organização da educação inclusiva em Portugal encontra respaldo no **Decreto-Lei n.º 54/2018**, que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão de todos os alunos no sistema educativo, promovendo respostas educativas baseadas na identificação de barreiras à aprendizagem e na implementação de medidas de suporte adequadas.

Essa legislação representa um marco importante na consolidação da educação inclusiva em Portugal, pois orienta as escolas a desenvolverem práticas pedagógicas flexíveis e a organizarem estruturas de apoio capazes de responder à diversidade presente no ambiente escolar. Como destaca Rodrigues (2018), a inclusão escolar não se resume à presença do aluno na escola, mas envolve

a criação de condições efetivas para que todos possam participar, aprender e desenvolver-se plenamente.

Dessa forma, o funcionamento articulado das diferentes estruturas de apoio observadas na Escola Manuel da Maia demonstra como as políticas públicas de educação inclusiva podem se concretizar no cotidiano das instituições escolares. Ao promover acompanhamento próximo dos estudantes, mediação de conflitos, apoio psicopedagógico e intervenções pedagógicas individualizadas, a escola evidencia um compromisso efetivo com a construção de um ambiente educativo mais equitativo e sensível às necessidades da comunidade escolar.

4. ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE ALVIDE

No dia 20 de janeiro de 2026 visitamos a Escola Básica e Secundária de Alvide, localizada na freguesia de Alcabideche, no concelho de Cascais. A instituição foi criada na década de 1980 e atualmente integra um agrupamento escolar que reúne diferentes unidades educativas do ensino básico e da educação infantil, formando uma rede institucional que acompanha os estudantes ao longo de diferentes etapas de sua trajetória escolar.

Logo ao chegar ao campus, chamou atenção a dimensão do espaço físico, com cerca de dezesseis mil metros quadrados, distribuídos entre edifícios escolares, áreas verdes e espaços destinados a atividades pedagógicas, culturais e esportivas. A organização do ambiente escolar revela uma concepção educativa que compreende a escola não apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como um ambiente de convivência, experimentação e construção coletiva do conhecimento.

A estrutura da escola inclui laboratórios de ciências, oficinas tecnológicas, ginásio, biblioteca, sala de teatro, estúdio de rádio e diversos espaços destinados à prática esportiva. Esses ambientes ampliam as possibilidades de aprendizagem dos estudantes e favorecem a realização de atividades pedagógicas diversificadas. A modernização das infraestruturas conta com apoio da Câmara Municipal de Cascais, que investe continuamente em equipamentos digitais, recursos tecnológicos e melhoria dos espaços educativos.

Esse investimento em infraestrutura revela uma preocupação institucional com a criação de ambientes de aprendizagem estimulantes e adequados às demandas da educação contemporânea. Conforme destaca Philippe Perrenoud (2000), as escolas precisam organizar espaços e práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de competências diversas, permitindo aos estudantes mobilizar conhecimentos em diferentes contextos e situações.

Além da estrutura física, destaca-se a diversidade de projetos educativos desenvolvidos pela escola, que ampliam significativamente as experiências de

aprendizagem dos estudantes e fortalecem o vínculo entre escola, comunidade e território. Entre essas iniciativas encontram-se:

- **Forest School**, que utiliza ambientes naturais como espaços de aprendizagem, promovendo atividades investigativas e experiências sensoriais que estimulam a curiosidade e o contato dos alunos com a natureza;

- **IDEA (Inovação, Descoberta, Experimentação e Arte)**, um laboratório maker que integra tecnologia, criatividade e experimentação, incentivando os estudantes a desenvolver projetos autorais e a explorar diferentes linguagens expressivas;

- **Eco-Escolas e Biodiversity4All**, projetos voltados à educação ambiental, que envolvem os alunos em ações de sustentabilidade, preservação do meio ambiente e investigação científica;

- **TV Escolar e Rádio Escolar**, iniciativas que incentivam a produção de conteúdos audiovisuais e radiofônicos pelos estudantes, promovendo o desenvolvimento de competências comunicacionais e digitais;

- projetos de **leitura, comunicação e filosofia para crianças**, que estimulam o pensamento crítico, a expressão oral e a reflexão sobre questões éticas e sociais.

Essas iniciativas evidenciam o compromisso da instituição com uma concepção ampliada de educação, que busca integrar conhecimentos acadêmicos, desenvolvimento socioemocional, criatividade e participação ativa dos estudantes no ambiente escolar. Ao oferecer múltiplas oportunidades de aprendizagem, a escola reconhece que os estudantes aprendem de maneiras distintas e que experiências educativas diversificadas contribuem para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Nesse sentido, a valorização de projetos interdisciplinares e de metodologias ativas de aprendizagem aproxima-se das perspectivas pedagógicas que defendem a centralidade do estudante no processo educativo. De acordo com António Nóvoa (2009), a escola contemporânea precisa criar condições para que os alunos participem ativamente da construção do conhecimento, desenvolvendo autonomia, senso crítico e capacidade de colaboração.

Além disso, a presença de projetos que integram tecnologia, arte, ciência e sustentabilidade demonstra uma preocupação institucional com a formação de cidadãos capazes de compreender e intervir nos desafios sociais e ambientais do mundo contemporâneo. Como argumenta Edgar Morin (2000), a educação do século XXI precisa promover uma compreensão mais integrada da realidade, articulando diferentes áreas do conhecimento e estimulando a reflexão crítica sobre os problemas da sociedade.

Dessa forma, a experiência observada na Escola Básica e Secundária de Alvide evidencia uma proposta educativa que valoriza a inovação pedagógica, a

participação estudantil e a construção de ambientes de aprendizagem dinâmicos e colaborativos. Ao articular infraestrutura adequada, projetos educativos diversificados e práticas pedagógicas centradas no estudante, a instituição demonstra um compromisso consistente com a formação integral dos alunos e com a construção de uma escola aberta à diversidade e às transformações do mundo contemporâneo.

5. PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA (PLNM)

Entre as práticas pedagógicas observadas nas escolas portuguesas, destacou-se de forma particularmente significativa a disciplina Português Língua Não Materna (PLNM), destinada a estudantes estrangeiros que ingressam no sistema educativo português sem domínio da língua portuguesa. Essa disciplina constitui uma política educacional voltada à promoção da equidade e da inclusão linguística, reconhecendo que o acesso à língua de escolarização é condição fundamental para a participação plena dos alunos no processo educativo.

No contexto das sociedades contemporâneas, marcadas por intensos fluxos migratórios e pela crescente diversidade cultural, as escolas têm se tornado espaços cada vez mais plurais. Nesse cenário, a presença de estudantes que possuem diferentes línguas maternas e trajetórias migratórias coloca novos desafios para os sistemas educacionais, exigindo políticas pedagógicas capazes de garantir o acesso ao currículo e a participação de todos os alunos. De acordo com Jim Cummins (2000), o domínio da língua de escolarização desempenha um papel central no sucesso acadêmico dos estudantes, pois constitui a principal ferramenta de acesso ao conhecimento e de participação nas atividades escolares.

A disciplina de PLNM surge, portanto, como uma estratégia pedagógica que busca assegurar igualdade de oportunidades educacionais aos estudantes estrangeiros, oferecendo-lhes condições linguísticas para compreender os conteúdos curriculares, comunicar-se com colegas e professores e integrar-se à comunidade escolar. Ao reconhecer que o aprendizado da língua é um processo gradual e profundamente ligado às experiências culturais dos estudantes, essa proposta pedagógica procura respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem e valorizar os repertórios linguísticos trazidos pelos alunos.

Nas aulas observadas durante a visita, estavam presentes estudantes de diferentes nacionalidades e histórias de vida, todos compartilhando o desafio de aprender a língua que lhes permitiria comunicar-se e participar da vida escolar em Portugal. A diversidade linguística e cultural presente na sala de aula evidenciava a riqueza das experiências trazidas por esses estudantes, ao mesmo tempo em que revelava a importância de práticas pedagógicas sensíveis às particularidades de cada trajetória.

A condução da aula revelou grande sensibilidade pedagógica por parte da docente, que respeitava o ritmo de aprendizagem de cada aluno e valorizava suas tentativas de expressão. O ambiente de aprendizagem mostrava-se acolhedor e estimulante, incentivando a participação dos estudantes e criando um espaço seguro para experimentar a linguagem, errar e reconstruir formas de comunicação. Essa postura pedagógica reforça a importância do vínculo afetivo e da confiança no processo de aprendizagem linguística, especialmente para alunos que se encontram em processo de adaptação a um novo país e a uma nova cultura.

Do ponto de vista institucional, a política de PLNM possui respaldo formal no sistema educativo português. As escolas realizam testes de posicionamento linguístico que permitem identificar o nível de proficiência dos estudantes e organizar o ensino de acordo com diferentes níveis de aprendizagem, geralmente estruturados em etapas que vão do nível inicial (A1 e A2) até níveis mais avançados (B1, B2 e C1), conforme os parâmetros do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

Esse enquadramento institucional demonstra que Portugal reconhece o acesso à língua como um elemento essencial para a inclusão educacional. Ao oferecer apoio estruturado para o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes estrangeiros, o sistema educativo busca garantir que esses alunos possam participar plenamente das atividades escolares e construir trajetórias acadêmicas bem-sucedidas.

Sob essa perspectiva, o ensino de PLNM ultrapassa a dimensão puramente linguística e assume também um papel social e cultural relevante. Como destaca David Rodrigues (2018), a inclusão educacional implica reconhecer e valorizar a diversidade presente nas escolas, criando condições para que todos os estudantes se sintam pertencentes à comunidade educativa. Nesse sentido, ao garantir o acesso à língua de escolarização, a escola não apenas promove a aprendizagem acadêmica, mas também fortalece a construção de vínculos, identidades e sentimentos de pertencimento.

Assim, a experiência observada nas aulas de PLNM evidencia como políticas educacionais voltadas à inclusão linguística podem contribuir para transformar a escola em um espaço mais democrático, no qual estudantes de diferentes origens culturais encontram oportunidades reais de participação, aprendizagem e desenvolvimento.

6. I ENCONTRO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA UAb/UNESP

No dia 21 de janeiro de 2026 participamos do I Encontro Internacional em Educação Inclusiva UAb/UNESP, realizado na Universidade Aberta de Portugal. O evento reuniu professores, pesquisadores e estudantes interessados na construção de práticas inclusivas no contexto da educação superior, constituindo um importante espaço de diálogo acadêmico e de intercâmbio de experiências entre diferentes instituições e países.

A programação teve início com a mesa de abertura, que contou com a participação do professor António Teixeira, diretor do LE@D – Laboratório de Educação a Distância e eLearning, e da professora Ana Patrícia Almeida, integrante da comissão organizadora do evento. Em suas falas iniciais, os organizadores destacaram a importância de promover encontros internacionais que possibilitem a reflexão coletiva sobre os desafios da educação inclusiva, especialmente no contexto das instituições de ensino superior.

Um dos momentos mais relevantes do encontro foi a conferência ministrada pelo professor David Rodrigues, referência internacional na área de educação inclusiva e membro do Conselho Nacional de Educação de Portugal. Em sua apresentação, o pesquisador destacou a necessidade de compreender a inclusão não apenas como um conjunto de medidas técnicas ou administrativas, mas como um compromisso ético e institucional que deve atravessar todas as dimensões da vida acadêmica.

Segundo Rodrigues (2018), a construção de ambientes educacionais inclusivos exige transformações profundas nas culturas institucionais, nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais. Isso significa reconhecer que a diversidade é uma característica inerente às comunidades educativas e que as instituições devem organizar-se de modo a garantir condições efetivas de participação para todos os estudantes.

Além da conferência principal, o encontro contou com uma mesa-redonda dedicada às experiências de acessibilidade e inclusão no ensino superior. Nesse espaço, foram apresentados projetos institucionais, iniciativas de apoio aos estudantes e relatos de experiências relacionados à promoção da equidade e da participação acadêmica.

Participar desse evento permitiu compreender como diferentes instituições e países compartilham desafios semelhantes na construção de sistemas educacionais mais inclusivos e acessíveis. Ao mesmo tempo, evidenciou a importância do diálogo internacional para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais que promovam a equidade e ampliem as oportunidades de acesso e permanência no ensino superior.

Dessa forma, o I Encontro Internacional em Educação Inclusiva UAb/UNESP constituiu um espaço significativo de reflexão e aprendizagem coletiva, reforçando a importância da cooperação acadêmica internacional na construção de uma educação mais justa, inclusiva e comprometida com o direito de todos à aprendizagem.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada durante a segunda semana da mobilidade acadêmica em Portugal revelou-se profundamente enriquecedora do ponto de vista formativo, permitindo ampliar a compreensão sobre diferentes formas de organização escolar e sobre as políticas públicas voltadas à promoção da educação inclusiva. As visitas realizadas às instituições educativas e a participação em espaços de diálogo acadêmico possibilitaram observar, de forma concreta, como princípios de equidade, diversidade e inclusão são incorporados às práticas pedagógicas e às estruturas institucionais do sistema educativo português.

A observação das práticas desenvolvidas na Escola Básica Manuel da Maia evidenciou a importância de políticas educacionais que reconhecem as especificidades dos contextos socioculturais e que buscam desenvolver estratégias institucionais capazes de enfrentar desigualdades educacionais. O programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) mostrou-se um exemplo significativo de política pública voltada à promoção da equidade, ao oferecer às escolas recursos e autonomia para desenvolver respostas pedagógicas ajustadas às necessidades das comunidades em que estão inseridas.

Da mesma forma, a presença de estruturas de apoio como a Equipe Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, o Centro de Apoio à Aprendizagem e o Serviço de Psicologia e Orientação demonstra como a articulação entre diferentes profissionais pode contribuir para a construção de ambientes educativos mais acolhedores e sensíveis à diversidade dos estudantes. Essas estruturas evidenciam que a inclusão escolar depende não apenas de princípios normativos, mas também da existência de mecanismos institucionais capazes de garantir acompanhamento contínuo e respostas pedagógicas adequadas às necessidades individuais.

A visita à Escola Básica e Secundária de Alvide reforçou ainda mais a compreensão de que a educação contemporânea demanda ambientes de aprendizagem dinâmicos, capazes de integrar diferentes linguagens, tecnologias e experiências educativas. Os diversos projetos pedagógicos observados demonstram que a formação dos estudantes ultrapassa os limites do currículo tradicional, envolvendo também o desenvolvimento de competências

socioemocionais, criatividade, pensamento crítico e participação ativa na vida escolar e comunitária.

Nesse contexto, a experiência com a disciplina Português Língua Não Materna (PLNM) revelou-se particularmente significativa, ao evidenciar o papel fundamental da língua no processo de inclusão educacional. Ao garantir que estudantes estrangeiros tenham acesso à língua de escolarização, o sistema educativo português promove não apenas o desenvolvimento acadêmico desses alunos, mas também sua integração social e cultural na comunidade escolar.

Além das experiências vivenciadas nas escolas, a participação no I Encontro Internacional em Educação Inclusiva UAb/UNESP proporcionou um espaço importante de reflexão sobre os desafios contemporâneos da inclusão educacional. O encontro evidenciou a relevância da cooperação internacional na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e na elaboração de políticas educacionais comprometidas com o direito de todos à educação.

Nesse sentido, a mobilidade acadêmica internacional revela-se como um dispositivo formativo de grande relevância para professores e pesquisadores, pois possibilita o diálogo entre diferentes sistemas educativos e favorece a construção de novas perspectivas sobre a prática pedagógica. Como argumenta António Nóvoa (2009), a formação docente se fortalece quando se constrói a partir da reflexão crítica sobre a prática e do contato com diferentes realidades educacionais.

Assim, a experiência vivenciada durante essa segunda semana de mobilidade acadêmica contribuiu não apenas para ampliar o conhecimento sobre o sistema educativo português, mas também para fortalecer reflexões sobre os caminhos possíveis para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

CUMMINS, Jim. **Language, power and pedagogy:** bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

KNIGHT, Jane. **Internationalization of higher education:** new directions, new challenges. Paris: OECD Publishing, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Educação inclusiva**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, David. **Educação inclusiva**: dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Instituto Piaget, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2010.

O DIREITO À MEMÓRIA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO E DEMOCRÁTICO NA CONTEMPORANEIDADE

Adriana Duarte Leon¹

Adriana Barboza Roschild²

Emerson Ricardo Esteves da Fonseca³

Rafaela Domingues Cavaleiro⁴

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a memória tem ocupado lugar de destaque no debate público e acadêmico, configurando-se como um campo de disputas simbólicas, políticas e culturais acerca das interpretações do passado. Longe de se restringir à dimensão das lembranças individuais, a memória constitui um fenômeno social e histórico, produzido coletivamente e atravessado por relações de poder, por processos de seleção e por disputas narrativas. Nesse contexto, o reconhecimento do direito à memória emerge como um princípio fundamental das sociedades democráticas, pois envolve a preservação de experiências históricas, o acesso aos registros do passado e a possibilidade de diferentes sujeitos e grupos sociais participarem da construção das narrativas históricas.

A noção de direito à memória está diretamente relacionada à valorização do patrimônio cultural e documental, bem como às políticas de preservação e democratização do acesso aos acervos históricos. Arquivos, bibliotecas, museus

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul/Campus Pelotas. E-mail: adrianaleon@ifsul.edu.br.

2 Doutora em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul. Professora da Prefeitura Municipal de Pelotas. E-mail: adrianaroschild@hotmail.com.

3 Doutorando em Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul e Professor na Prefeitura Municipal de Pelotas. E-mail: emersonredaf@gmail.com.

4 Graduada em História pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Estudante do Curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul/Campus Pelotas. E-mail: cavaleiro.domingues26@gmail.com.

e centros de memória assumem, nesse contexto, papel estratégico na salvaguarda de documentos e testemunhos que permitem compreender as trajetórias institucionais, sociais e culturais de diferentes comunidades. Entretanto, mais do que espaços de guarda, essas instituições configuram-se como lugares de produção de conhecimento e de elaboração social sobre o passado, contribuindo para a construção de identidades coletivas e para o fortalecimento das práticas democráticas.

No campo da educação, essa discussão assume particular relevância. Instituições educativas, ao longo de suas trajetórias, produzem e acumulam um vasto patrimônio documental constituído por relatórios, registros administrativos, práticas pedagógicas, fotografias, correspondências e diferentes tipos de documentos que testemunham processos históricos relacionados à formação escolar e às políticas educacionais. Esses registros não apenas preservam experiências institucionais, mas também oferecem possibilidades fecundas para a investigação histórica e para a compreensão das transformações que marcaram a educação em diferentes contextos sociais.

Assim, pensar o direito à memória no âmbito educacional implica reconhecer que a memória assumi um papel formativo, constituindo-se como um princípio pedagógico que contribui para a formação crítica dos sujeitos. Nessa perspectiva, a memória também se articula com a democratização do acesso à informação e aos acervos documentais, especialmente em um contexto marcado pela expansão das tecnologias digitais, amplia as possibilidades de produção e circulação do conhecimento histórico, favorecendo a construção de novas interpretações sobre o passado.

Diante dessas questões, este capítulo tem como objetivo discutir o direito à memória como princípio pedagógico e democrático na contemporaneidade, evidenciando sua relevância para a preservação do patrimônio educacional, para a democratização do acesso à informação e para o fortalecimento das práticas educativas comprometidas com a formação cidadã. Parte-se do entendimento de que arquivos, centros de memória e acervos documentais vinculados às instituições educativas não apenas preservam registros históricos, mas também se constituem como espaços privilegiados para a produção de conhecimento e para a construção de narrativas que permitem compreender as trajetórias da educação e suas relações com os processos sociais mais amplos.

Ao situar a memória no centro das reflexões educacionais, busca-se evidenciar que o direito de recordar, preservar e interpretar o passado constitui elemento fundamental para a consolidação de uma cultura democrática, na medida em que possibilita reconhecer experiências históricas diversas e promover uma educação comprometida com a justiça social, com a pluralidade de vozes e com a valorização das trajetórias coletivas.

2. MEMÓRIA, HISTÓRIA E DISPUTAS NARRATIVAS NA CONTEMPORANEIDADE

Nas últimas décadas, a memória consolidou-se como um campo central de reflexão nas ciências humanas e sociais, especialmente no âmbito da história, da sociologia e da educação. Esse movimento tem sido frequentemente caracterizado como uma “virada da memória” (memory boom), expressão que busca dar conta do crescente interesse social e acadêmico pelas formas de preservação, interpretação e mobilização do passado. Tal fenômeno revela não apenas uma ampliação das iniciativas de preservação patrimonial, mas também a intensificação das disputas em torno das narrativas históricas e dos sentidos atribuídos à memória coletiva.

A memória, nesse contexto, não pode ser compreendida como um simples repositório de lembranças ou como uma representação neutra do passado. Conforme argumenta Maurice Halbwachs (1990), as lembranças individuais são sempre mediadas por quadros sociais da memória, isto é, por referências coletivas que orientam a forma como os sujeitos recordam, interpretam e atribuem significado às experiências vividas. Dessa forma, a memória constitui um processo socialmente construído, marcado por seleções, silenciamentos e reinterpretations que variam conforme os contextos históricos e culturais.

Essa perspectiva permite compreender que memória e história, embora inter-relacionadas, não são categorias equivalentes. Enquanto a memória está associada às experiências vividas e às representações coletivas do passado, a história configura-se como um campo de produção de conhecimento que busca interpretar criticamente essas experiências por meio de procedimentos metodológicos específicos. Como observa Jacques Le Goff (2003), a memória constitui matéria-prima fundamental para o trabalho do historiador, mas também pode ser objeto de análise, uma vez que revela os modos pelos quais as sociedades selecionam e organizam suas lembranças.

Pierre Nora (1993), ao discutir a noção de lugares de memória, destaca que a intensificação das preocupações com a memória está relacionada às transformações das sociedades contemporâneas, marcadas por processos de aceleração histórica e de enfraquecimento das formas tradicionais de transmissão das experiências coletivas. Nesse contexto, arquivos, monumentos, museus, documentos e patrimônios culturais passam a desempenhar papel fundamental na preservação de referências simbólicas que permitem às sociedades estabelecer vínculos com seu passado.

Entretanto, a valorização da memória também revela a existência de disputas narrativas em torno das interpretações do passado. A construção das memórias coletivas não ocorre de forma homogênea, sendo atravessada por

relações de poder que definem quais experiências serão preservadas, quais vozes serão reconhecidas e quais acontecimentos serão silenciados. Assim, a memória pode funcionar tanto como instrumento de legitimação de determinadas versões da história quanto como espaço de reivindicação e reconhecimento para grupos historicamente marginalizados.

Na contemporaneidade, essas disputas tornam-se ainda mais evidentes diante da ampliação das possibilidades de produção e circulação de narrativas históricas. O avanço das tecnologias digitais, a expansão das políticas de patrimonialização e o fortalecimento de movimentos sociais voltados à valorização de maiorias historicamente marginalizadas. Arquivos digitais, plataformas colaborativas e repositórios institucionais ampliam o acesso às fontes históricas, ao mesmo tempo em que desafiam as formas tradicionais de mediação do conhecimento histórico.

Nesse contexto, o debate sobre memória e história adquire particular relevância para o campo educacional. Instituições de ensino não apenas participam da produção de narrativas sobre o passado, mas também atuam como espaços de preservação de documentos e testemunhos que compõem o patrimônio educacional. Arquivos escolares, centros de memória e acervos institucionais constituem fontes privilegiadas para a investigação histórica, permitindo compreender práticas pedagógicas, trajetórias institucionais e processos sociais que marcaram a formação educacional em diferentes períodos.

Além disso, a reflexão sobre memória e disputas narrativas oferece importantes contribuições para a formação crítica dos sujeitos. Ao problematizar os processos de construção das memórias coletivas, a educação pode estimular o desenvolvimento de uma consciência histórica capaz de reconhecer a pluralidade de experiências e de interpretar o passado de forma crítica. Tal perspectiva reforça a importância de compreender a memória não apenas como objeto de preservação, mas também como campo de reflexão pedagógica, no qual se articulam processos de produção de conhecimento, de construção identitária e de participação democrática.

3. O DIREITO À MEMÓRIA E AS POLÍTICAS DE PRESERVAÇÃO DOCUMENTAL

O reconhecimento do direito à memória está profundamente relacionado às políticas de preservação documental e às iniciativas institucionais voltadas à salvaguarda do patrimônio histórico e cultural. Em sociedades democráticas, garantir o acesso aos registros do passado constitui uma dimensão fundamental da cidadania, uma vez que os documentos preservados nos arquivos, bibliotecas

e centros de memória representam fontes essenciais para a compreensão das trajetórias sociais, políticas e culturais de diferentes comunidades.

Nesse sentido, o direito à memória articula-se diretamente com o direito à informação, entendido como princípio fundamental para o funcionamento das sociedades democráticas. A possibilidade de acessar registros históricos permite que cidadãos, pesquisadores e instituições possam reconstruir processos históricos, acompanhar decisões institucionais e participar de forma mais qualificada do debate público. Assim, a preservação documental não se limita a uma técnica, mas constitui uma ação política e cultural que envolve escolhas sobre aquilo que deve ser preservado, organizado e disponibilizado para a sociedade.

Os arquivos, nesse contexto, assumem papel central na garantia do direito à memória. Conforme destaca a literatura arquivística, os documentos produzidos pelas instituições públicas e privadas não apenas registram atividades administrativas, mas também constituem testemunhos das relações sociais, das práticas institucionais e das experiências históricas que compõem a vida coletiva. Dessa forma, a organização, a conservação e a difusão desses acervos tornam-se elementos essenciais para assegurar a continuidade das memórias sociais e institucionais.

No Brasil, a preservação documental é orientada por marcos legais e institucionais que buscam garantir a proteção do patrimônio arquivístico nacional. A Lei nº 8.159, de 1991, que institui a Política Nacional de Arquivos Públicos e Privados, estabelece que é dever do poder público assegurar a gestão, a preservação e o acesso aos documentos produzidos pela administração pública, reconhecendo-os como instrumentos fundamentais para a administração, para a cultura e para a memória coletiva. De forma complementar, a Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011) reforça o princípio da transparência e amplia as possibilidades de consulta aos documentos públicos, fortalecendo o vínculo entre preservação documental, direito à informação e participação democrática.

Além das políticas voltadas aos arquivos públicos, diversas instituições têm desenvolvido iniciativas para preservar e difundir acervos históricos relacionados à educação. Universidades, escolas e institutos de formação acumulam, ao longo de suas trajetórias, um conjunto significativo de documentos que registram práticas pedagógicas, projetos institucionais, currículos, relatórios administrativos, fotografias e diferentes tipos de materiais que compõem o patrimônio educacional. A organização desses acervos, muitas vezes estruturados em centros de memória ou arquivos institucionais, tem contribuído para ampliar as possibilidades de investigação histórica sobre a educação e suas transformações ao longo do tempo.

Nesse contexto, as políticas de preservação documental também têm sido impactadas pelas transformações tecnológicas que marcam a contemporaneidade. A digitalização de acervos, a criação de repositórios digitais e o desenvolvimento de plataformas de acesso aberto têm ampliado significativamente as possibilidades de preservação e difusão de documentos históricos. Os arquivos digitais permitem não apenas preservar registros em diferentes formatos, mas também democratizar o acesso às fontes documentais, possibilitando que pesquisadores, estudantes e o público em geral consultem materiais que anteriormente estavam restritos a espaços físicos específicos.

Contudo, a expansão das iniciativas de digitalização também coloca novos desafios para as políticas de preservação documental. Questões relacionadas à conservação de documentos digitais, à padronização de sistemas de armazenamento, à garantia de autenticidade dos registros e à sustentabilidade das plataformas tecnológicas exigem reflexões contínuas por parte das instituições responsáveis pela gestão desses acervos. Assim, a preservação da memória na era digital demanda o desenvolvimento de estratégias institucionais e políticas públicas capazes de assegurar tanto a integridade quanto o acesso de longo prazo aos documentos produzidos no presente.

Desse modo, as políticas de preservação documental devem ser compreendidas como parte integrante das estratégias de garantia do direito à memória. Ao assegurar a conservação e a acessibilidade dos registros históricos, essas políticas contribuem para ampliar as possibilidades de investigação, de interpretação e de difusão das experiências sociais. Mais do que preservar documentos, trata-se de criar condições para que diferentes sujeitos possam acessar, compreender e reinterpretar o passado, fortalecendo práticas democráticas baseadas na transparência, na pluralidade de narrativas e na valorização das memórias coletivas.

Assim, ao articular preservação documental, acesso à informação e democratização do conhecimento, o direito à memória reafirma-se como um princípio fundamental para a construção de sociedades mais justas e participativas, nas quais o passado não seja apenas objeto de recordação, mas também um campo de reflexão crítica capaz de orientar a compreensão do presente e a construção do futuro.

4. MEMÓRIA INSTITUCIONAL, PATRIMÔNIO EDUCACIONAL E ARQUIVOS ESCOLARES

A reflexão sobre o direito à memória no campo educacional conduz, necessariamente, à consideração das instituições de ensino como espaços privilegiados de produção, preservação e transmissão de memórias sociais.

Ao longo de suas trajetórias, escolas, institutos de formação e universidades produzem um amplo conjunto de registros documentais que testemunham práticas pedagógicas, experiências formativas, transformações curriculares e processos administrativos que marcaram a história da instituição. Esses registros constituem o que diversos estudos têm denominado patrimônio educacional, entendido como o conjunto de documentos, objetos, práticas e saberes que expressam a cultura escolar e as experiências históricas vinculadas às instituições educativas.

O conceito de memória institucional refere-se, nesse sentido, ao conjunto de narrativas, documentos e representações que permitem compreender a trajetória histórica de uma instituição e os sentidos atribuídos às suas práticas ao longo do tempo. Trata-se de uma construção coletiva que envolve não apenas registros documentais formais, mas também experiências vividas por estudantes, professores, gestores e demais sujeitos que participaram da vida institucional. Dessa forma, a memória institucional articula dimensões materiais e simbólicas que contribuem para a constituição das identidades institucionais e para a preservação das experiências históricas que marcam determinados espaços educativos.

No campo da história da educação, o interesse pelo patrimônio educacional tem se intensificado nas últimas décadas, especialmente a partir dos estudos sobre cultura escolar, que buscam compreender os modos pelos quais as instituições educativas produzem práticas, normas, saberes e representações próprias. Conforme argumenta Escolano Benito (2017), a cultura escolar constitui um universo complexo de tradições pedagógicas, rotinas institucionais e dispositivos materiais que estruturam a vida cotidiana das escolas. Nesse contexto, os documentos produzidos pelas instituições educativas — tais como livros de matrícula, relatórios administrativos, registros de avaliação, fotografias, correspondências e materiais didáticos — tornam-se fontes fundamentais para a investigação histórica das práticas escolares.

Os arquivos escolares ocupam, portanto, posição estratégica na preservação dessas fontes documentais. Muitas vezes constituídos de forma dispersa e sem políticas sistemáticas de organização, esses acervos guardam registros valiosos sobre a trajetória das instituições educativas e sobre as experiências de formação que nelas se desenvolveram. A organização e a preservação desses arquivos possibilitam não apenas recuperar informações administrativas, mas também reconstruir práticas pedagógicas, compreender processos de escolarização e identificar transformações nas políticas educacionais ao longo do tempo.

Entretanto, apesar de sua relevância histórica e pedagógica, os arquivos escolares frequentemente enfrentam desafios relacionados à falta de infraestrutura adequada, à ausência de políticas institucionais de preservação

e à limitada valorização desses acervos no interior das próprias instituições educativas. Em muitos casos, documentos históricos permanecem armazenados de forma precária ou acabam sendo descartados sem que seu potencial como fonte de pesquisa seja reconhecido. Essa realidade evidencia a necessidade de desenvolver políticas de gestão documental e de preservação do patrimônio educacional que reconheçam a importância desses registros para a construção da memória institucional e para o fortalecimento do direito à memória.

Nos últimos anos, diferentes iniciativas têm buscado enfrentar esses desafios por meio da criação de centros de memória educacional, projetos de organização de arquivos escolares e programas de digitalização de acervos históricos. Tais iniciativas contribuem para ampliar o acesso aos documentos e para promover a valorização do patrimônio educacional como objeto de pesquisa e de ação pedagógica. Ao tornar esses acervos mais acessíveis, as instituições educativas também ampliam as possibilidades de investigação histórica, favorecendo estudos que analisam trajetórias institucionais, práticas pedagógicas e processos de formação escolar em diferentes contextos históricos.

Além de sua relevância para a pesquisa histórica, os arquivos escolares também podem desempenhar um papel significativo no âmbito das práticas pedagógicas. A utilização de documentos históricos em atividades educativas possibilita que estudantes e professores estabeleçam contato direto com registros do passado, desenvolvendo habilidades de análise crítica e de interpretação histórica. Fotografias, cadernos escolares, atas, regulamentos e outros documentos podem ser mobilizados como recursos didáticos capazes de aproximar os sujeitos das experiências históricas que marcaram a vida das instituições educativas.

Nesse sentido, os arquivos escolares deixam de ser compreendidos apenas como espaços de armazenamento documental e passam a ser reconhecidos como lugares de memória e de aprendizagem. Ao integrar documentos históricos às práticas pedagógicas, as instituições educativas podem promover experiências formativas que estimulam a reflexão sobre a história da educação, sobre as transformações das práticas escolares e sobre as relações entre memória, identidade e cidadania.

Desse modo, os arquivos escolares configuram-se como espaços relevantes para a construção de uma cultura institucional que reconheça a importância da memória como dimensão constitutiva da vida educativa. Ao articular preservação documental, pesquisa histórica e práticas pedagógicas, esses acervos contribuem para consolidar uma perspectiva de educação comprometida com a valorização das experiências históricas e com a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente os processos sociais que moldam a educação e a sociedade.

5. O DIREITO À MEMÓRIA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO NA CONTEMPORANEIDADE

A incorporação do direito à memória no campo educacional implica reconhecer que a memória não se constitui apenas como objeto de preservação histórica, mas também como um princípio pedagógico capaz de orientar processos formativos comprometidos com a construção da cidadania e com o fortalecimento da democracia. Ao considerar a memória como dimensão constitutiva das experiências sociais, a educação passa a desempenhar um papel fundamental na mediação entre passado, presente e futuro, possibilitando que os sujeitos compreendam criticamente os processos históricos que estruturam suas realidades.

Nesse sentido, a valorização da memória no âmbito educativo contribui para ampliar a compreensão da história como um processo vivo, em permanente construção. O contato com documentos, testemunhos e narrativas históricas permite que estudantes e educadores desenvolvam uma consciência histórica que ultrapassa a simples memorização de fatos e datas, favorecendo a interpretação crítica das experiências coletivas e das transformações sociais. Essa perspectiva dialoga diretamente com os princípios de uma pedagogia crítica, corroborando com Freire (1996), quando afirma que a educação não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a construção de uma consciência crítica que permita aos sujeitos compreender as condições históricas que moldam suas experiências. Nesse contexto, a memória assume um papel relevante ao possibilitar que os indivíduos reconheçam as trajetórias sociais que constituem suas identidades e suas formas de inserção no mundo.

Ao ser incorporada como princípio pedagógico, a memória também contribui para fortalecer o sentimento de pertencimento e para valorizar as experiências históricas de diferentes grupos sociais. Em sociedades marcadas por desigualdades e por processos de silenciamento de determinadas narrativas, a educação pode desempenhar um papel importante na valorização de memórias plurais, ampliando os espaços de reconhecimento de trajetórias frequentemente invisibilizadas nos relatos históricos tradicionais. Dessa forma, o direito à memória articula-se com a necessidade de promover práticas educativas que reconheçam a diversidade de experiências e que contribuam para a construção de narrativas históricas inclusivas.

No âmbito das instituições educativas, essa abordagem pode se materializar por meio da valorização do patrimônio educacional e da utilização de documentos históricos como recursos pedagógicos. Ao promover o acesso aos registros históricos e ao estimular a reflexão sobre diferentes narrativas do passado, a escola amplia as possibilidades de participação crítica dos sujeitos

na vida social. O direito à memória, nesse contexto, articula-se com o direito à informação, com a valorização do patrimônio cultural e com a construção de uma cultura democrática baseada na pluralidade de vozes e na valorização das experiências coletivas.

Na contemporaneidade, marcada pela expansão das tecnologias digitais e pela intensificação dos fluxos de informação, a educação enfrenta novos desafios relacionados à produção, à circulação e à interpretação das memórias sociais. A digitalização de acervos históricos, o desenvolvimento de repositórios institucionais e a ampliação do acesso a documentos por meio de plataformas digitais criam novas possibilidades para o trabalho pedagógico com fontes históricas. Ao mesmo tempo, essas transformações exigem o desenvolvimento de competências críticas que permitam aos sujeitos interpretar, contextualizar e problematizar as informações disponíveis.

Nesse contexto, a incorporação do direito à memória como princípio pedagógico contribui para fortalecer uma educação comprometida com a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender as relações entre memória, história e sociedade. Ao articular memória, patrimônio educacional e práticas pedagógicas, as instituições educativas consolidam uma perspectiva de formação que valoriza o passado como campo de aprendizagem e reflexão crítica, fortalecendo o direito à memória como elemento constitutivo das sociedades democráticas e da educação contemporânea.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste capítulo buscou evidenciar que o direito à memória constitui um elemento fundamental para a consolidação de práticas educativas comprometidas com os princípios democráticos e com a valorização das experiências. Em um contexto contemporâneo marcado pela intensificação das disputas narrativas sobre o passado, a memória assume um papel central na construção das identidades sociais e na interpretação crítica dos processos históricos.

Ao discutir as relações entre memória, história e disputas narrativas, destacou-se que as lembranças coletivas não se constituem de forma neutra ou homogênea, mas são atravessadas por relações de poder, por processos de seleção e por disputas simbólicas que definem quais experiências são preservadas e quais permanecem silenciadas. Nesse sentido, o reconhecimento do direito à memória implica ampliar as possibilidades de acesso aos registros históricos e promover condições para que diferentes sujeitos e grupos sociais possam participar da construção das narrativas sobre o passado.

Nesse percurso, as políticas de preservação documental revelam-se fundamentais para garantir a proteção e a difusão do patrimônio histórico. Arquivos, bibliotecas, museus e centros de memória desempenham papel estratégico na salvaguarda dos documentos que testemunham as trajetórias sociais e institucionais, assegurando que esses registros possam ser consultados, interpretados e mobilizados na produção do conhecimento histórico.

No campo educacional, essa discussão adquire contornos específicos ao considerar as instituições de ensino como espaços privilegiados de produção e preservação de memórias sociais. A valorização da memória institucional, do patrimônio educacional e dos arquivos escolares permite reconhecer a relevância dos documentos produzidos pelas instituições educativas como fontes para a investigação histórica e como recursos pedagógicos capazes de enriquecer os processos de ensino e aprendizagem.

A incorporação do direito à memória como princípio pedagógico reforça, ainda, o papel da educação na formação de sujeitos críticos e conscientes de suas inserções históricas. O contato com documentos, narrativas e patrimônios históricos possibilita que estudantes e educadores desenvolvam uma compreensão mais ampla das transformações sociais e das experiências coletivas que configuram a vida em sociedade. Nesse sentido, trabalhar pedagogicamente com a memória significa promover práticas educativas que estimulam a reflexão crítica, o reconhecimento da pluralidade de experiências e a valorização das trajetórias históricas de diferentes grupos sociais.

Dessa forma, o direito à memória reafirma-se como um princípio pedagógico e democrático que orienta práticas educativas voltadas à construção de uma consciência histórica crítica. Ao articular preservação documental, patrimônio educacional e formação cidadã, a educação assume um papel estratégico na mediação entre passado e presente, contribuindo para que as experiências históricas não apenas sejam preservadas, mas também se tornem fontes de aprendizagem, reflexão e transformação social.

REFERÊNCIAS

BENITO, Agustín Escolano. **La cultura escolar en la sociedad del conocimiento**: historia y teoría de la cultura escolar. Madrid: Biblioteca Nueva, 2017.

BRASIL. Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jan. 1991.

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º da Constituição Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

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

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7–28, 1993.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura escolar e história da educação: reflexões e perspectivas. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 15–38, 2005.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **História das instituições escolares**: teoria e prática. Braga: Universidade do Minho, 2004.

A CONSTRUÇÃO GRAMSCIANA DE UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COMUM, ÚNICA E DESINTERESSADA: ENTRE OPORTUNIDADES E CONDIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Fernanda Seidel Bortolotti¹

Cibele Krause-Lemke²

INTRODUÇÃO

Em sua obra, Gramsci (2023b) pondera que as percepções do homem inevitavelmente acabam por segregá-lo, cabendo ao sujeito atenção necessária para perceber e questionar à que grupo de conformistas se alia. Ao mesmo tempo em que é cobrado discernimento por parte do indivíduo, entende-se que algumas condições podem acabar operando como determinantes e ainda fujam de seu alcance, da racionalidade do ser.

Apesar da compreensão de que cada ser partirá sempre de uma ótica parcial, a dimensão deste recorte de realidade pode variar. Gramsci (2023b) preocupa-se com os meios pelos quais poderia alargar a visão de mundo das classes populares, a qual pode condenar o povo à submissão e fortalecer a hegemonia. O termo língua aparece associado à concepção de mundo em uma relação recíproca, uma vez que para o aprofundamento do conhecimento, outros novos significados precisam ser produzidos, o que implicaria no análogo aprofundamento da concepção de mundo.

Lightbown e Spada (2021) versam sobre a associação entre o desenvolvimento dos conhecimentos em línguas e o seu início, considerando que quanto mais cedo um indivíduo se envolve com determinado saber, mais tempo terá para aprimorá-lo. No início do século XXI, Graddol (2006) já destacava a

1 Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Professora de Inglês do Programa Multicultural de Línguas (Unicentro). E-mail: fernanda.borto@gmail.com.

2 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora dos Programas de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). E-mail: cklemke@unicentro.br.

forte presença da língua inglesa (LI) na educação básica em diferentes contextos ao redor do mundo, apontando para a necessidade de sua incorporação nos currículos escolares e sinalizando também tendências como, ao longo dos anos, deixar de ser incorporada como uma disciplina para se tornar um veículo de instrução.

Todavia, apesar da relevância da educação linguística e sobretudo do ensino da LI, estudos brasileiros revelam a disparidade da oferta entre o ensino público e o privado. Em pesquisas anteriores, desvelou-se a escassez da oferta para a Educação Infantil (EI) em escolas públicas, mesmo que no setor privado seja comum (Bortolotti, 2020), bem como registrou-se diferentes padrões de atribuição de sentido para estudantes do Ensino Fundamental (EF) nos dois setores (Bortolotti, 2025).

No presente capítulo, objetiva-se entrelaçar as condições educacionais atuais apuradas em tese doutoral (Bortolotti, 2025) com a clássica fundamentação teórica Gramsciana, refletindo acerca da lacuna entre cenário posto e o proposto. Busca-se contrapor o real e o ideal com vistas à construção de propostas pedagógicas que procurem aproximar os dois pólos, favorecendo a democracia da educação brasileira, notadamente em seu viés público na área linguística. Neste embate, situa-se a noção de línguas distante de uma mera transmissão de conhecimentos e expande-se seu caráter para um ato político, com potencial atrelado à formação integral do ser humano (Freire, 2012), escapando de associações que preconizam a LI à serviço do capital e do utilitarismo do mercado de trabalho.

METODOLOGIA

Caracterizado como estudo de caso, o intuito da presente investigação consiste em debruçar-se sobre um fenômeno particular, abrangendo seu contexto e igualmente suas diversas facetas (André, 2013). As escolas privada A e pública B foram escolhidas pela pesquisadora, que pode aplicar seus próprios critérios de inclusão. Decidiu-se pelo convite pela proximidade geográfica delas - distância de 1km - bem como a significância para o município. Ambas são localizadas na zona urbana de Guarapuava (Paraná), especificamente no Centro, tendo grande representatividade em suas respectivas categorias.

O fundamento para a definição da amostra foi pautado justamente na similaridade entre as participantes, em possibilitar que o ponto de partida fosse, na medida do possível, semelhante. Não é objetivo deste trabalho apagar as inegáveis diferenças entre os setores públicos e privados, pelo contrário, o intuito é discutir suas características. Acredita-se que, ao selecionar instituições com um mínimo comum, a geração e coleta de dados se torna mais propícia à uma tentativa de análise sob olhar democrático.

Por se tratar de um recorte de tese doutoral (Bortolotti, 2025), a amostra de participantes incluídos atendeu aos objetivos iniciais do estudo, no qual foram organizados Grupos Focais (GF) como estratégia para a geração de dados. Estipulou-se como volume adequado para os encontros uma média de 9 estudantes, sendo entendido 6 participações como requisito mínimo para a realização do GF e 10 como máximo. Foram convidadas crianças e adolescentes enquadradas em turmas de início e de conclusão do EF anos finais, sendo definida a ordem de manifestação de interesse como fator decisivo para pertencimento. A devolução dos Termos de Assentimento (TA) e dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinados foi considerada como materialização da disponibilidade.

Embora a intenção fosse reunir participantes exclusivamente do 6º e do 9º ano, por solicitação de uma das instituições houve readequação amostral e incluiu-se um 8º ano em substituição ao 9º. Por fim, contou-se com 6 participantes do 6º ano da escola A (6 da A6), 9 do 6º ano da escola B (9 da B6), 9 do 8º ano da escola A (9 da A8) e 10 do 9º ano da escola B (10 da B9). Neste último GF dois termos foram entregues simultaneamente, motivo pelo qual a dimensão do grupo se tornou maior. No caso da A6 notou-se demora na manifestação de interesse de integrantes, sendo tomada a decisão de agendamento do GF pois o número mínimo já havia sido atingido e por conta da otimização do calendário da geração de dados.

A amostra pode ser organizada tendo como referência as instituições, sendo 15 estudantes da escola A e 19 da B, e também segundo o vínculo como participante em situação de início ou conclusão do EF, ou seja 15 estudantes do 6º ano e 19 do 8º e 9º. Na ocasião dos GF as próprias crianças e adolescentes foram questionados a respeito do ano de início do estudo da LI e o tipo de instituição em que se deu. Somam-se ao corpus os dados coletados nos Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em consonância com a Constituição Federal (Brasil, 1988), que em seu Capítulo III dedica o Art. 206 à igualdade de acesso e permanência na escola, e com ratificação desta por meio da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), que em seu Título II retoma a discussão no Art. 3º, a educação é prevista como direito de todos. Invariavelmente mantidos os padrões de qualidade e sem diferenciação para classes, defende-se a prática do princípio de equidade para que seja viabilizada ponderando-se a necessidade de atenção compatível proporcionalmente com a carência de cada grupo social.

O olhar equitativo recai nas camadas de baixa renda com maior abrangência e profundidade, garantindo cuidados necessários para a isonomia

do atendimento em comparação à população de classe alta. Isto é, amparar sobremaneira os mais vulneráveis para que tenham chance de equiparação em relação aos demais. Tais pressupostos condizem com o arcabouço teórico de Gramsci (2023b), por exemplo quando defende o conceito de educação “comum”, “única” e “desinteressada”.

Em seu aspecto comum, educar nada se relaciona com uma prática simples, mas é apresentada como oportunidade que cabe à todos. No seu quesito único, almejam-se o mesmo desenvolvimento para sujeitos de todas as classes, como uma entidade unitária. Por fim, o desinteresse seria relativo aos moldes educacionais que visam a formação profissional que engessa o ser humano e o afasta de uma formação humanista, aproximando-se da possibilidade de satisfazer interesses práticos imediatos (Gramsci, 2023b).

Na contramão do controle das massas, a educação que se constrói com base nesses três pilares permite o desenvolvimento de toda a população, não somente para o trabalho manual como também para o intelectual, ensejando a igualdade social. De acordo com Mochcovitch (1990), a perspectiva defendida não seria a enciclopédica e utilitarista, porém a que descortina acesso à cultura do real, situada historicamente em sua trajetória, sempre mediada pelo outro.

Cabe ressaltar, no entanto, o risco de compreensão deturpada da oferta de “oportunidades” ditas idênticas como sinônimo de igualdade de “condições” para acesso e permanência de fato - sem contar a análise da qualidade da educação em proposição. As oportunidades que se estendem à totalidade da sociedade vestem disfarces, camuflam seus contornos e apresenta-se causando a impressão de representarem o mesmo para todos. Tal ilusão esconde por detrás a verdadeira condição de acompanhamento de estudos e quaisquer atividades intelectuais ou culturais das minorias em relação aos sujeitos educados pela e na elite (Nascimento; Sbardelotto, 2008).

No que tange ao ensino de línguas, esse irrompe como parte de um binômio ao lado das concepções de mundo. Conforme citado anteriormente, um habilita o as outras, e vice-versa. Nas palavras de Gramsci (2023a, p. 95, grifos do autor):

Quem fala somente o dialeto ou compreende a **língua** nacional em graus diversos participa necessariamente de uma intuição do mundo mais ou menos restrita e provinciana, fossilizada, anacrônica em relação às grandes correntes do pensamento que dominam a história mundial. Seus interesses serão restritos, mais ou menos corporativistas ou economicistas, não universais.

As línguas transmitem verdades de um povo, sua cultura, legado histórico e científico. Nem todo o saber está disponível em nossa primeira língua, o que justifica a necessidade de expansão de repertórios. Nota-se que quando um

indivíduo é capaz de compreendê-la sem que precise de um terceiro ou de um recurso para tradução, tecnológico ou não, caminha desimpedidamente por seu conteúdo e pode usufruir dele com propriedade ainda maior.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicia-se a presente seção pela apresentação dos dados gerados, de modo que os dados coletados, ou seja o conteúdo dos PPP, irão emergir ao longo das reflexões aqui traçadas. Os dados apresentados nesta seção classificam-se, primordialmente, como gerados, uma vez que resultam do processo investigativo, distinguindo-se dos dados coletados, que possuem existência prévia à pesquisa. Sob a perspectiva de Oliveira (2013), essa distinção teórica reforça o propósito do estudo ao conceber o momento da geração de dados como uma instância de interação e construção compartilhada entre o pesquisador e os participantes. Para além dos gerados, um volume menor de dados coletados compõem o debate.

No que tange ao início do aprendizado formal da LI e à natureza das instituições frequentadas, o Quadro 1 (Q1) sintetiza os dados gerados no âmbito desta pesquisa. Com o propósito de conferir maior clareza à exposição dos resultados, as respostas encontram-se estruturadas em ordem decrescente de recorrência. Adicionalmente, a análise será fundamentada pela integração de informações extraídas dos PPP das Escolas A e B, com especial atenção aos indicadores de renda.

Quadro 1: Características do Início do Estudo do Inglês dos Grupos Focais.

	Ano de início	Tipo de instituição
A6	EI - 50%	Ensino regular - 100%
	1º ano - 33%	
	4º ano - 17%	
B6	5º ano - 66%	Contraturno - 89%
	EI - 22%	Ensino regular - 11%
	1º ou 2º ano - 11%	
A8	EI - 78%	Ensino regular - 78%
	1º ano - 22%	Contraturno - 11%
		Ambos - 11%
B9	6º ano - 50%	Ensino regular - 80%
	1º ano - 30%	Contraturno - 10%
	5º ano - 10%	Ambos - 10%
	3º ou 4º ano - 10%	

Fonte: Autoria própria, 2025.

No que concerne ao marco inicial da aprendizagem formal, em decorrência da imprecisão observada nos relatos dos estudantes, optou-se pela categorização da EI de forma geral, em detrimento da delimitação de anos específicos. Para fins de análise, o ensino regular é definido como a oferta pedagógica integrada à carga horária e à instituição de origem, ocorrendo no turno padrão de atividades discentes. Relativamente às práticas de contraturno, constatou-se a predominância de cursos em escolas de idiomas, com exceções identificadas em três contextos específicos na turma B6: uma modalidade vinculada a uma instituição religiosa (1 estudante), um curso promovido por órgão municipal (1 estudante) e um programa sazonal do município (6 estudantes).

A análise dos padrões de resposta permite identificar a coexistência de dois perfis distintos de estudantes: o primeiro, composto por discentes da instituição privada A, que iniciaram o aprendizado da LI no âmbito do ensino regular ainda na EI. O segundo, integrado por alunos da rede pública, cujo contato formal com o idioma ocorre predominantemente no 6º ano, coincidindo com a obrigatoriedade curricular. Embora alguns participantes da unidade pública B6 tenham iniciado o estudo no 5º ano, tal fato decorreu de uma iniciativa municipal gratuita esporádica. No âmbito da análise crítica, compreendeu-se que tal ocorrência representava uma excepcionalidade no percurso formativo. Assim, em conformidade com a perspectiva de que a geração de dados reflete o propósito da pesquisa e a realidade dos sujeitos, optou-se por desconsiderar essa oferta ocasional na sistematização do panorama geral, a fim de evitar uma interpretação superficial do Q1. Sob o ponto de vista da faixa etária ou ano escolar de origem não foi possível estabelecer correlações.

No Q1 organizam-se informações segundo o relato dos estudantes. Kellett (2010) explica este envolvimento como uma escolha traçada desde o início do delineamento da metodologia, contrastando pesquisas “em” e “sobre” crianças - que caminham na perspectiva adultocêntrica - em relação às “com” e “por” crianças - realmente preocupadas em acolher o discurso dos menores.

Caso dispostos a abrir mãos deste viés, sugere-se que, em investigações futuras, os dados sejam gerados em contato direto com os responsáveis pelos participantes. Tal procedimento poderia ser operacionalizado mediante a inclusão de campos específicos no TCLE, o que favoreceria a fidedignidade e a precisão dos relatos obtidos. Essa alternativa viabilizaria, primordialmente, o detalhamento minucioso do período correspondente à EI, categoria que no presente estudo foi tratada de forma abrangente em virtude dificuldade de apuração junto às crianças e adolescentes. A alternativa citada permitiria superar as limitações de memória dos estudantes, refinando a qualidade do panorama traçado.

Para além das recomendações para estudos futuros, a realização do levantamento pautada no discurso dos participantes atuais está em acórdância com a perspectiva teórica empregada, que visa a validação das falas dos sujeitos centrais do processo. A despeito da ausência de acurácia cronológica para precisar o ano de ingresso durante a EI, observa-se uma consistência nos depoimentos quanto à distinção das etapas macro (EI ou EF). Essa consolidação dos relatos permite identificar duas trajetórias distintas e características: o início antecipado do estudo da LI na instituição privada e a inserção tardia na rede pública, que ocorre predominantemente quando o ensino se torna mandatório na grade curricular.

Ao considerar o interesse pela frequência em aulas de LI no contraturno, seja como complementação à carga horária do ensino regular ou como oportunidade inaugural diante da ausência da disciplina na grade curricular, torna-se imperativo problematizar a viabilidade financeira dos estudantes e de suas famílias. De acordo com consultas realizadas aos PPP, apurou-se que a maioria (86%) das famílias da escola A vivem com renda superior a 3 salários mínimos. A porcentagem alta demonstra a homogeneidade do grupo, e a quantia, apesar de não ser precisa, sabe-se que diz respeito a números bastante acima de 3. Ademais, como a finalidade aqui seria a possibilidade de arcar com um curso de línguas, a matrícula nesta atividade extracurricular, apesar de entendida como oportunidade importante, não seria o que garantiria o acesso à inglês - visto que já usufruem de aulas desde pequenos no ensino regular, antes do obrigatório por lei. Na B, a maior proporção seria das que recebem entre 1 e 2 (34,4%), seguida pela variação de 2 a 3 salários (27,8%). Bastante próxima desses valores, a média municipal é de 2,5 salários. A terceira maior fatia seria entre 3 e 4 (17,8%), números que demonstram a heterogeneidade da comunidade escolar.

A fundamentação teórica para a correlação proposta encontra respaldo no estudo de Ferreira, Andolhe e Passoni (2023), que realizaram uma estimativa de custos de cursos de LI no sudoeste do Paraná, região coincidente com a territorialidade desta investigação. Neste levantamento ponderaram a proporção dos salários mínimos comprometidos com as matrículas em três padrões de renda. O brasileiro que recebe 1 salário mínimo precisaria investir 26% deste em um curso, restando somente R\$976,80 para as demais despesas do mês. Aquele que é pago com 2 salários teria 13% comprometido, sobrando R\$2.296,50, e o que tem renda de 3 pagaria 3%, com R\$3.616,50 a gastar.

Embora a análise fundamentada nos PPP considere o grupo familiar como unidade de referência, o comprometimento da renda torna-se manifesto ao confrontar esses indicadores com os valores apresentados por Ferreira, Andolhe e Passoni (2023). As autoras explicitam que a manutenção de um

curso de LI demanda um aporte financeiro significativo, situação apesar seria relativamente viável a partir de 3 salários por cidadão. À margem dessa conjuntura socioeconômica, a parcela majoritária da população brasileira encontra-se impossibilitada de prover demandas elementares de subsistência, tais como habitação, alimentação e transporte.

Adicionalmente, evidencia-se uma problemática com repercussões diretas nos desafios da prática pedagógica: a marcante heterogeneidade do desenvolvimento linguístico nas turmas, com especial incidência nas instituições de ensino público. Pela ausência de política para a promoção de repertórios linguísticos desde os primeiros anos da vida escolar, enquanto na rede privada o desempenho superior de determinadas crianças e adolescentes pode estar associado a fatores como afinidade, dedicação ou ao acesso privilegiado a oportunidades precoces e extracurriculares, na rede pública essa heterogeneidade tende a ser ainda mais acentuada. Depreende-se que, no contexto da rede pública, tal fenômeno decorra tanto dos fatores anteriormente elencados quanto da natureza heterogênea dos perfis socioeconômicos das famílias, o que implicaria por vezes no direcionamento de seus recursos financeiros para o investimento neste ensino paralelamente ao regular.

Em Teixeira (2019), descreve-se o caso de uma turma de 6º ano de uma escola pública na qual coexistiam estudantes provenientes de trajetórias educacionais distintas. De um lado, aqueles que haviam cursado os anos iniciais do EF em uma escola municipal de destaque, que já ofertava a LI, de outro, alunos oriundos de escolas rurais e de municípios vizinhos onde tal ensino não era ofertado.

A constatação da carência de oportunidades entre os estudantes da rede pública é acompanhada por uma alternativa presente em seu próprio discurso: a percepção do universo digital como um aliado estratégico para o ensino e a aprendizagem. O reconhecimento de jogos, aplicativos e plataformas como ferramentas que agregam valor tanto no ensino formal quanto no não-formal, operando independentemente da supervisão docente, reflete a agência desses sujeitos diante das limitações estruturais e financeiras discutidas anteriormente.

Iberahim, Yunus e Sulaiman (2023) explicam que o *Technology-Enhanced Language Learning* (TELL, ou Aprendizado de Língua Intensificado pela Tecnologia) seria suplementar à prática pedagógica e que fora da escola o contato com o inglês por meio da tecnologia não deveria passar de um complemento. Advoga-se o direito a uma educação básica pautada pela isonomia, na qual, independentemente da natureza da instituição de ensino frequentada, os estudantes usufruam de garantias equivalentes. Tal prerrogativa implica assegurar o acesso a direitos fundamentais, como um ensino que apresente

paridade em termos de qualidade, carga horária e fase de início integrados à modalidade regular (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019).

A antecipação do ensino formal de LI configura-se como um cenário de tensões e entraves multifacetados, abrangendo desde a formação docente e a escassez de aportes pedagógicos até complexos impasses de natureza política (Rubbo; Picanço, 2017; Costa; Silva, 2022). Há exemplos isolados de oferta antecipada de inglês na rede pública (Bortolotti, 2020; Tonelli; Selbach; Seccato, 2022; Ferreira; Andolhe, Passoni, 2023), os quais não refletem uma regra imposta e regulada pela legislação.

No contexto da turma B6, destaca-se que 6 participantes vivenciaram a oportunidade de aprendizagem no contraturno durante o 5º ano, por meio de um projeto municipal de natureza temporária. Ao analisar esse cenário, valorizam-se iniciativas dessa ordem como potenciais protótipos para uma política de implantação nacional. Essa perspectiva visa desonerar a rede municipal da complexa organização de propostas isoladas, favorecendo a convergência de esforços e a união de forças em prol de uma estrutura de ensino mais robusta e menos fragmentada.

De forma complementar, uma regulamentação em âmbito nacional poderia inspirar-se na maneira como o ensino de inglês para crianças se concretiza no setor privado, reconhecendo e instituindo oficialmente a língua como um direito universal desde o início da escolarização (São Paulo, 2012; SINEPE RJ, 2013; Santa Catarina, 2016).

A frequência a aulas de inglês, seja no horário regular ou em atividades extracurriculares, ainda constitui um privilégio, sobretudo para as crianças pequenas. Para 5 estudantes das escolas A e B, o primeiro contato com a língua ocorreu por meio da matrícula em escolas de idiomas, contudo a participação nesse tipo de ensino não deve ser compreendida como garantia de aprendizagem. Aspectos como a consideração dos sentidos atribuídos por crianças e adolescentes e o alinhamento das abordagens pedagógicas às necessidades educacionais próprias de cada faixa etária configuram importantes pontos de atenção para o processo de ensino e aprendizagem.

Desde o início do século XXI, Assis-Peterson e Cox (2007) já denunciavam a escassez de fiscalização como um fator que permitia a oscilação nos padrões de qualidade de cursos de idiomas, resultando por vezes em estratégias publicitárias e práticas pedagógicas questionáveis. Em uma análise convergente, Rodrigues (2015) ressalta a relevância da atuação de consultores em franquias, conquanto lamentavelmente a periodicidade espaçada das visitas e a deficiência no suporte técnico.

Portanto, impõe-se cautela na apreciação dos dados gerados, a fim de evitar análises superficiais diante da vasta gama de propostas educacionais

identificadas ao investigar escolas de idiomas em regime de contraturno. O descompasso pode ainda ser observado nas instituições bilíngues, até que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (DCNEP) (Brasil, 2020) tenham sua homologação efetivada.

As DCNEP foram redigidas a partir de relatório de grupo indicado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB). Os conselheiros foram indicados para constituir uma comissão destinada a analisar e normatizar as escolas bilíngues, de carga horária estendida e internacionais. Apesar de as normas para o ensino plurilíngue terem sido aprovadas pelo Parecer nº2 CNE/CEB (Brasil, 2020), o Projeto de Resolução aguarda a tramitação desde então.

CONCLUSÕES

Concluir uma pesquisa é fazê-lo por ora, por limitação de tempo e de espaço. Na realidade uma investigação serve ao seu propósito quando descortina verdades veladas, faz emergirem novas inquietações e demandas. Ao longo do estudo surgem fragilidades, que cabem ser mencionadas para que outros pesquisadores se apoiem em futuros trabalhos. No caso desta obra, uma ponderação quanto ao percurso metodológico é registrada como exemplo de tópico a ser lapidado.

Diante do interesse em gerar dados na perspectiva dos adultos, afastando-se portanto do viés central aqui atribuído às crianças e adolescentes como responsáveis por sua própria verdade, sugere-se que os responsáveis fossem ouvidos a respeito do início do estudo da LI e do tipo de instituição. Paralelamente, poderiam ser acrescidas questões acerca da carga horária semanal frequentada e situações de eventual interrupção do estudo (que pode ter iniciado precocemente mas ter sido paralisado). Ademais, como sugestão de dados para serem colhidos no TCLE, acrescenta-se o inquérito da qualidade do ensino de acordo com o julgamento das famílias.

Encerra-se o presente manuscrito com expectativas voltadas para a transposição das reflexões para o nível das práticas pedagógicas. No entremeio das faces teórica e do cotidiano de sala de aula, destaca-se a relevância da coerência da legislação para com a demanda do ensino de LI. A homologação das DCNEP é apontada como um passo significativo em uma trajetória composta por inúmeras outras conquistas necessárias para alavancar a educação linguística comum, única e desinteressada.

Situa-se a educação brasileira entre oportunidades abstratas e condições factíveis. Para aqueles com maior dificuldade de acesso aos seus direitos é inegável que caibam maiores esforços para superação das diferenças e alcance

de reais condições. Nesse sentido, a equidade, para além de mera igualdade de direitos, viabilizaria uma educação empoderadora e emancipatória a todas as camadas populacionais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, p. 95-103, 2013.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de; COX, Maria Inês Pagliarini. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 02/2020, de 09 de julho de 2020.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2021.

BORTOLOTTI, Fernanda Seidel. **O ensino de inglês na educação infantil: práticas pedagógicas em escolas do município de Guarapuava - PR.** Orientadora: Cibele Krause-Lemke. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020.

BORTOLOTTI, Fernanda Seidel. **Sentidos atribuídos ao processo de ensino e aprendizagem de inglês por estudantes das redes pública e privada da educação básica de Guarapuava - PR e a relação construída entre as práticas pedagógicas e a Base Nacional Comum Curricular.** Orientadora: Cibele Krause-Lemke. 2025. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Unicentro, Guarapuava, 2025.

COSTA, Simone Maranhão; SILVA, Kleber Aparecido da. Entrelaces da internacionalização da Educação Básica, BNCC e Língua Inglesa. **Authorea Preprints**, 2022.

Escola A. Projeto Político Pedagógico - PPP. Guarapuava, PR. 2021.

Escola B. Projeto Político Pedagógico - PPP. Guarapuava, PR. 2022.

FERREIRA, Francieli Bressiani; ANDOLHE, Eliane Iara; PASSONI, Taisa Pinetti. Quanto custa aprender inglês? Reflexões pela perspectiva da economia da linguagem. **Building the way - Revista do Curso de Letras da UEG**, v. 13, n. 2, 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GRADDOL, David. **English Next: Why global English may mean the end of “English as a foreign language”**. London: British Council, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023a. v. 1.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023b. v. 2.

IBERAHIM, Atiqah; YUNUS, Melor Md; SULAIMAN, Nur Ainil. A review on technology enhanced language learning (TELL). **International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences**, v. 13, n. 2, p. 1509-1519, 2023.

KELLETT, Mary. **Rethinking children and research**: Attitudes in contemporary society. Londres: Continuum, 2010.

LIGHTBOWN, Patsy M; SPADA, Nina. Language Learning in Early Childhood. In: LIGHTBOWN, Patsy M; SPADA, Nina. **How Languages Are Learned 5th Edition**. Oxford University Press, 2021.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Editora Ática S.A, 1990.

NASCIMENTO, Maria I. Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.30, p.275-291, 2008.

OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, p. 69-81, 2013.

PERONI, Vera Maria; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, p. 35-56, 2019.

RODRIGUES, Dalila de Freitas. **Sistema de gestão da qualidade em franquias de escola de idiomas**: estudo de caso. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Engenharia de Produção - Universidade Estadual Paulista (Unesp). Guaratinguetá, 2015.

RUBBO, Gabriella Fraletti de Souza; PICANÇO, Deise Cristina de Lima. A percepção infantil sobre o aprendizado de línguas estrangeiras na escola: Uma análise enunciativa. **Blucher Education Proceedings**, p. 317-329, 2017.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC nº 087, de 22 de novembro de 2016**. Estabelece normas para a oferta da Escola Bilíngue e Escola Internacional em escolas da Educação Básica pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado de Santa Catarina. 2016.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. Conselho Municipal de Educação. **Parecer CME nº 288, de 6 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a consulta sobre habilitação docente para escola de educação infantil bilíngue. 2012.

SINDICATO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (SINEPE RJ). **Deliberação CEE nº 341, de 12 de novembro de 2013.** Estabelece normas para a oferta de Ensino Bilíngue e Internacional na Educação Básica, pelas instituições pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. 2013.

TEIXEIRA, Albene Cássia Dantas Gama. Promovendo o Empoderamento da Língua Inglesa e das Tecnologias na Educação Básica. *In: Anais do Congresso Internacional de Educação e Geotecnologias (CINTERGEO)*. Bahia: 2019.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SELBACH, Helena Vitalina; SECCATO, Mariana Guedes. A panorama of the teaching of additional languages to children in Brazil. **Revista Letra Magna**, v. 18, n. 29, 2022.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES DE CONCEITOS E FUNDAMENTOS DA LITERATURA CIENTÍFICA

Giovanni Berbert Sé Bianchi¹

INTRODUÇÃO

De início é pertinente destacar sobre o quão fundamental é a aprendizagem constante, o aprendizado não cessa, podendo ser buscado em todas as áreas da vida. Nesse sentido, é importante pontuar que o conhecimento está em construção, não é permanente, o mundo se transforma, as ideias se transformam, as pessoas se transformam.

Ao transferir essa forma de raciocínio para o contexto educacional, compreende-se que os aprendizados são contínuos. Os próprios conhecimentos de cada componente curricular passam por transformações, os alunos se modificam, a escola se modifica, a sociedade se modifica. Sendo assim, um ponto chave para que os professores não fiquem estagnados, parados e imóveis é a formação continuada.

Essa formação continuada não deve ter como foco a simples transmissão de conhecimento para que os professores apenas o reproduzam, mas sim uma formação que valorize todas essas transformações (NÓVOA 2002). Portanto, a formação continuada de professores constitui a base para que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo para os alunos, de modo que a educação cumpra seu papel transformador. Portanto, este presente capítulo busca refletir, a luz da literatura científica, sobre os conceitos e fundamentos referentes a formação continuada de professores.

Sendo assim, é fundamental compreender o quão ampla é a temática de formação continuada. Essa amplitude manifesta-se tanto na diversidade de concepções teóricas quanto nas diferentes formas de organização das ações formativas, que podem assumir sentidos distintos conforme os contextos

¹ Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Bauru. Especialista em Gestão Educacional e Práticas Pedagógicas pela Faculdade Focus. Mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), polo da UNESP, campus de Bauru. E-mail: g.bianchi@unesp.br.

institucionais, políticos e pedagógicos em que se desenvolvem. A formação continuada de professores abrange um repertório bastante diversificado de atividades, desde ações formativas mais institucionalizadas que possuem durações bem definidas e disponibilizam certificados, até iniciativas menos formais que têm o objetivo de contribuir com o desenvolvimento profissional do docente, havendo entre esses dois exemplos uma infinidade de possibilidades de ações formativas.

DESENVOLVIMENTO

Ao analisar as diferentes denominações utilizadas no campo educacional, Fernandes (2022) aponta que expressões como educação permanente, educação continuada e formação continuada compartilham a valorização da pesquisa, dos saberes docentes e da prática pedagógica cotidiana. A educação permanente, nesse contexto, remete à compreensão da formação como um processo prolongado e em constante desenvolvimento. Já a educação continuada é compreendida como uma abordagem mais ampla, por estar diretamente vinculada ao cotidiano da prática docente e ocorrer de forma contínua, sem interrupções. Por sua vez, embora apresente múltiplas abordagens, a formação continuada mantém como núcleo central a ideia de uma atividade intencionalmente proposta e orientada para a mudança das práticas pedagógicas, diferenciando-se de concepções restritas como atualização, treinamento, capacitação ou reciclagem (Fernandes, 2022).

Neste sentido, Fernandes (2022), ao dialogar com Gatti (2008), amplia a compreensão de formação continuada ao destacar que ela não se restringe à oferta de cursos formais, mas abrange um conjunto diverso de experiências formativas vivenciadas no exercício da docência. Entre essas experiências, incluem-se os momentos de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas entre pares, participação na gestão escolar, bem como eventos acadêmicos, cursos presenciais ou a distância e interações profissionais mediadas por tecnologias digitais. Nessa perspectiva, a formação continuada configura-se como um processo multifacetado, marcado por espaços de informação, reflexão, diálogo e troca de saberes, que contribuem para o aprimoramento profissional docente em diferentes dimensões.

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, para Bagatini e Souza (2019): “A Formação Continuada é toda a formação que o professor possui após a sua formação inicial, que proporciona um conhecimento acerca da sua ação profissional, como o aprimoramento do seu trabalho pedagógico (p.13)”. As ações de formação continuada podem se dar de diversas formas, como: cursos, congressos, grupo de estudos, palestras, workshop, oficinas e reuniões pedagógicas (KRAVCHYCHYN *et al.*, 2016).

A formação continuada de professores ultrapassa a lógica do simples acúmulo de cursos, técnicas ou atualizações pontuais. Conforme destaca Nóvoa (1992), o desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado às dimensões pessoais do professor, sendo fundamental que haja sentido na articulação entre a vida pessoal e a trajetória profissional. Nesse entendimento, a formação continuada configura-se como um processo reflexivo e permanente, marcado pela constante (re)construção da identidade docente, e não apenas como uma exigência institucional ou burocrática (Silva, 2020).

De acordo com Gatti e Barreto (2009), os estudos científicos da temática defendem uma formação mais centrada no potencial de autocrescimento dos professores, reconhecendo e valorizando as experiências e aprendizados que já possuem. Deste modo, as atitudes, motivações, representações e percursos profissionais dos docentes são vistas como base fundamental para o planejamento das ações formativas.

Esta concepção, como pontuam Gatti e Barreto (2009), alimenta a ideia de desenvolvimento profissional, na medida em que o professor é incentivado a resolver diversos desafios que surgem na docência, tendo como alicerce a reflexão sobre a prática e o fortalecimento institucional da escola. Nesse sentido, a formação continuada deixa de ser entendida como um momento pontual de atualização e passa a constituir um processo articulado ao cotidiano escolar. Por essa mesma perspectiva, Nóvoa (2002) afirma que: “A formação contínua deve estar finalizada nos problemas a resolver e menos em conteúdos a transmitir” (p.40).

Na pesquisa de Luiz *et al.*, (2014), o relato de uma professora aponta perspectiva alinhada ao que os autores aqui apresentados destacam com relação à formação continuada:

[...] ajuda a reinventar teoricamente as minhas práticas. [...] Ou seja, a reinvenção teórica sinaliza uma maneira de se apropriar da prática que não se reduz à tentativa de sua reprodução, mas resulta na sua mobilização para se pensar em outras possibilidades de ensino e na sua própria prática, mediada por suas necessidades e interesses. (p.75)

Afinal, o desenvolvimento profissional de professores abrange dimensões diversas que envolvem aspectos: pedagógicos, de compreensão de si mesmo, cognitivo, teórico, psicossocial, de investigação e de carreira (MARCELO GARCIA, 1999). Essa multiplicidade de dimensões evidencia que a formação continuada não pode ser reduzida a uma única lógica ou modelo, devendo considerar a complexidade do trabalho docente.

Sendo assim, Nóvoa (2002) defende que “A formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente” (p. 54). Dessa forma, a formação continuada precisa ser um dos componentes da

transformação no sistema educacional. Logo, não deve ser tratada como uma condição prévia da mudança, mas como uma ação que não se realiza nem antes nem depois dela, e sim de forma integrada e concomitante aos processos de transformação da prática pedagógica e da escola.

Igualmente importante, está o apontamento de Nóvoa (2002) quando escreve que “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (p.57)” Essa compreensão desloca o foco da formação para os processos reflexivos e identitários, reforçando o papel ativo do professor na construção do seu próprio desenvolvimento profissional.

Para isso acontecer, segundo Marcelo Garcia (1999), é necessária uma escola na qual os professores tenham poder de tomada de decisão e que partilhem de uma cultura de colaboração entre os pares e com os gestores, lutando contra o individualismo que é muito presente na profissão docente. Este individualismo é caracterizado pelos docentes enxergarem uns aos outros apenas como colegas de profissão, entretanto, não possuem uma percepção de que podem se ajudar em suas práticas pedagógicas (MARCELO GARCIA, 1999). Por muito tempo, segundo Nóvoa (2002), os professores desenvolveram as suas identidades de uma forma isolada da escola e de outros professores, se referindo aos “seus” alunos e a “sua” sala de aula. Nesse contexto, têm sido fragilizadas as dimensões coletivas da profissão, como as dinâmicas de cooperação, a partilha de saberes, a avaliação entre pares e os processos de co-formação, aspectos que podem ser potencializados por propostas consistentes de formação continuada.

Ao discutir a formação continuada construída a partir da prática docente Alcover Neto (2021) também defende que a formação continuada construída a partir do interior da escola, fundamentada em situações problemáticas do cotidiano escolar, tende a estabelecer uma relação direta com a realidade da comunidade na qual os professores estão inseridos. Nessa perspectiva, as discussões formativas emergem das experiências locais, articulam-se à organização institucional e mantêm forte vínculo com a prática profissional docente. O autor dialoga com Imbernón (2013) ao reconhecer que a produção e a aquisição de conhecimentos pelo professor estão intrinsecamente relacionadas à sua prática pedagógica e às condições oferecidas pela instituição escolar. Assim, o processo formativo deve apoiar-se na capacidade do docente de formular questões significativas sobre sua própria prática e de estabelecer objetivos que busquem responder a essas problematizações.

Ainda de acordo com Alcover Neto (2021) o autor aproxima-se das contribuições de Schön (2007), ao compreender o professor como um sujeito que produz conhecimento no próprio exercício da docência. Nessa perspectiva,

o autor reconhece que o conhecimento mobilizado pelo professor na ação pedagógica está diretamente relacionado ao saber-fazer, caracterizando-se como um conhecimento implícito e frequentemente não sistematizado. Contudo, Alcover Neto (2021) destaca que as situações inesperadas do cotidiano escolar demandam processos reflexivos que extrapolam esse conhecimento imediato. Tal compreensão dialoga com Schön (2007), que distingue diferentes níveis de reflexão: 1. Reflexão na ação; 2. reflexão sobre a ação e 3. Reflexão sobre a reflexão na ação. Esses três níveis são elementos fundamentais para a análise crítica da prática e para o desenvolvimento profissional docente.

Neste sentido, Fernandes (2022), ao dialogar com Nóvoa (1995), reforça a compreensão de que a formação continuada de professores deve ser construída no interior da profissão, com forte componente prático e diretamente articulada à aprendizagem dos estudantes. Nessa perspectiva, a formação precisa promover o diálogo permanente entre teoria e prática, reconhecendo que a transformação do fazer pedagógico não se efetiva apenas pelo domínio teórico, mas pela reflexão crítica sobre a ação docente. O autor aproxima-se das contribuições de Pimenta (2005) e de Betereli e Nacarato (2015) ao destacar que a formação continuada deve possibilitar processos de investigação, reflexão e tomada de consciência da atividade docente, configurando-se como elemento central do desenvolvimento profissional do professor.

Ademais, De acordo com Barbosa (2018), uma das maneiras de o professor se apropriar de algum conteúdo específico é pela articulação com sua própria prática, na medida em que “[...] a formação profissional deveria ter como base uma “epistemologia da prática”: com valorização da construção de conhecimento no momento da prática profissional, por meio da reflexão, análise e problematização da prática, na prática” (p.9, destaque do autor).

Essa visão, está ancorada na teoria do professor reflexivo (PIMENTA, 2012), pois ao refletir sobre a sua prática pedagógica o professor valida seu contexto, especificidade e limites próprios do seu dia-a-dia (BARBOSA, 2018). Entretanto, além dessa reflexão sobre a própria prática pedagógica, é fundamental que tenha formação continuada institucionalizada para fazer, através da prática na ação formativa, que o docente reflita a sua prática pedagógica, conseguindo assim que o docente se torne mais crítico no seu cotidiano.

Ainda no estudo de Barbosa (2018) aparece o depoimento de uma formadora que assinala a prática reflexiva como o centro da formação continuada:

Eu não dou pronto para eles, eles têm que refletir a situação que estou passando para eles, estou levando ele a pensar no modo dele de gestão de sala de aula, na prática deles: será que é isso mesmo? O que fazer com esse desafio na mão, então? Eu consigo? É esse meu foco? Eu não chego para eles e falo: é isso, isso e isso, você precisa fazer isso, isso e isso. De

maneira nenhuma eu vou constranger ele. O que eu faço? Eu tenho aquele probleminha, aquela situação, aí eu levo para eles em forma de oficina, para eles apresentarem, mais para frente eles vão refletir. Essa prática tem sido feita na escola faz dois anos, para três, levando ele realmente a pensar sobre a situação, quebrar essa barreira. Esse professor reflexivo, uma das minhas funções é essa, fazer com que ele reflita, se ele não fizer isso, se for algo mandado, como que eu vou querer que ele efetue dentro da sala de aula com o aluno depois da formação? (p.14,15)

Com relação as ações formativas mais práticas Barbosa (2018) destaca a fala de uma formadora de sua pesquisa:

[...] as orientações elas são pautadas bem mais na prática que na teoria, porque a gente vê que quando o professor coloca a mão na massa, quando a gente propõe um trabalho que ele possa fazer, que ele possa produzir, a gente vê que ele aproveita muito mais. Aí quando você propõe um material que é mais teórico (precisa também da teoria, precisa estudar, refletir, pensar, como que eu vou colocar isso na prática, como que eu vou transformar esse método) a gente percebe que a gente não tem tantos resultados. A gente tem mais resultados quando a gente propõe um trabalho na prática, em oficinas e eles saem daqui [Diretoria de Ensino] com alguma coisa pronta, que eles produziram e vão levar. [...] se você der alguma coisa prática eu tenho certeza que eles vão aplicar (p.13).

Parece relevante destacar o quanto o foco na prática dos professores pode ajudar na questão da motivação dos mesmos, porém, não se pode esquecer que a análise desta prática tem que ser reflexiva, evidenciando o relevo das teorias nesse processo de reflexão (BARBOSA, 2018). Trata-se de um caminhar juntas e estar alinhadas com contexto escolar do professor (PIMENTA, 2012). Sendo assim, o docente não deve replicar o que foi desenvolvido e sim adaptar ao seu contexto, com suas turmas, seus alunos, cada caso é único.

Neste sentido, Bahia (2016) em sua tese de doutorado contribui para o debate ao utilizar o conceito de Formação Continuada em Exercício (FCE), compreendida como um processo formativo que ocorre no próprio contexto de trabalho docente e se estrutura a partir das situações concretas vivenciadas na prática pedagógica. O autor destaca que, a partir do final do século XX, a FCE passou a incorporar críticas aos modelos tecnicistas de formação, aproximando-se de propostas fundamentadas na pesquisa-ação, na reflexão sobre a prática e na valorização dos saberes docentes. Nessa perspectiva, a escola assume papel central como espaço formativo, no qual os professores participam ativamente da análise e da superação de situações-problema, construindo coletivamente projetos de formação alinhados às necessidades reais da comunidade escolar. Assim, a FCE contrapõe-se a modelos formativos impostos por especialistas externos, ao defender processos colaborativos que fortalecem a autonomia docente e a produção coletiva de saberes profissionais (BAHIA, 2016).

Ao discutir a formação continuada desenvolvida no interior da escola, Silva (2020) destaca a relevância das propostas formativas colaborativas realizadas em espaços institucionais, como a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Para o autor, esse tipo de formação aproxima o processo formativo da realidade vivida pelos professores, favorecendo a análise e a problematização das situações concretas do cotidiano escolar.

Silva (2020) sistematiza a formação colaborativa a partir de quatro vertentes. A primeira refere-se ao local da formação, que ocorre no próprio espaço de trabalho docente, possibilitando que experiências reais da prática pedagógica sejam tomadas como objeto de reflexão coletiva.

A segunda vertente diz respeito à organização da formação continuada, que passa a ser construída a partir das iniciativas da própria escola, definindo conteúdos e estratégias formativas de acordo com suas necessidades. A terceira vertente relaciona-se ao papel ativo do professor, que participa de todas as etapas do processo formativo em parceria com a coordenação pedagógica ou com a equipe responsável pela formação.

Por fim, a quarta vertente evidencia uma formação centrada na prática docente, valorizando os saberes profissionais construídos no exercício da docência e reconhecendo, em determinados contextos, a possibilidade de os próprios professores se organizarem para gerir seus processos formativos (SILVA, 2020).

A formação continuada possui também uma dimensão psicossocial, caracterizada pelos laços sociocognitivos entre os pares com os formadores (GATTI; BARRETO, 2009). É, neste sentido, que a formação continuada não comporta apenas o professor isolado, mas, o docente inserido num grupo profissional e na organização escolar. Por isso, como assinala Nóvoa (2002), é importante ultrapassar a “lógica dos catálogos”, oportunizando a troca de experiências e a partilha de saberes, consolidando um espaço de formação mútua, pois o professor desempenha o papel de formador e de aluno.

Batista (2019) em sua tese de doutorado ao dialogar com estudos sobre formação continuada no campo da Educação Física escolar, aponta que as ações formativas devem possibilitar aos professores a análise e a reflexão sistemática sobre suas práticas de ensino, de modo que possam ajustar suas intervenções às necessidades de aprendizagem dos estudantes. O autor destaca que, embora modelos formativos baseados em oficinas, cursos de curta duração e reuniões de estudo alcancem um grande número de docentes, tais iniciativas nem sempre se mostram efetivas quando desarticuladas da realidade escolar e da prática pedagógica. Nessa perspectiva, a formação continuada assume maior potencial quando tem como ponto de partida as necessidades dos professores, valoriza

a troca de experiências entre pares e promove espaços colaborativos nos quais os docentes se reconhecem, simultaneamente, como formandos e formadores, fortalecendo processos reflexivos e a reconfiguração das práticas pedagógicas.

Desta maneira, é necessário que as ações formativas, adotem alguns princípios para que, realmente, justifiquem sua importância. Sob esta orientação, Marcelo Garcia (1999) traz sete princípios básicos de toda formação continuada. Estes são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Princípios básicos de um modelo de formação continuada

Princípio 1: Continuidade
Princípio 2: Integração com o processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular
Princípio 3: Contexto próximo dos professores
Princípio 4: Conteúdos propriamente acadêmicos
Princípio 5: Integração entre teoria e prática
Princípio 6: Semelhança na formação recebida, pelo professor, e o tipo de educação que lhe será pedido que desenvolva
Princípio 7: Levar em consideração a individualidade de cada professor

Fonte: Adaptado de Marcelo Garcia (1999).

Percebe-se que esses princípios se orientam por uma formação crítica e que busca a transformação levando em conta cada contexto, também de alinhamento com a teoria do professor reflexivo. Além disso, o princípio um reconhece a temporalidade contínua da formação de professores. Assinala igualmente o valor da ciência, principalmente no princípio quatro, evidenciando que a formação continuada deve também estar orientada por pesquisas e as produções em artigos e livros científicos.

CONCLUSÃO

A análise realizada ao longo deste capítulo evidencia que a formação continuada de professores constitui um processo complexo, multifacetado e fundamental para o desenvolvimento profissional docente. Longe de se limitar à participação em cursos ou atividades pontuais de atualização, a literatura científica aponta que a formação continuada envolve um conjunto amplo de experiências formativas que se desenvolvem ao longo da trajetória profissional, articulando dimensões pessoais, profissionais e institucionais do trabalho docente.

Nesse sentido, os estudos discutidos reforçam a compreensão de que a formação continuada precisa estar diretamente vinculada à prática pedagógica e às necessidades concretas do cotidiano escolar. A reflexão crítica sobre a ação docente, o diálogo entre teoria e prática e a valorização dos saberes construídos

no exercício da profissão aparecem como elementos centrais para que os processos formativos possam, de fato, contribuir para a transformação das práticas educativas. Assim, o professor deixa de ocupar uma posição meramente receptora de conhecimentos produzidos externamente e passa a ser reconhecido como sujeito ativo na produção e na reconstrução de saberes profissionais.

Outro aspecto recorrente na literatura refere-se à importância das dimensões coletivas da profissão docente. A formação continuada ganha maior potência quando ocorre em espaços colaborativos, nos quais os professores possam partilhar experiências, problematizar desafios comuns e construir soluções de forma conjunta. Nesse contexto, a escola assume papel central como espaço formativo, favorecendo a constituição de culturas profissionais baseadas na cooperação, na investigação da prática e na aprendizagem entre pares.

Além disso, os autores discutidos ressaltam que propostas formativas desarticuladas da realidade escolar tendem a apresentar limitações em sua efetividade. Dessa forma, torna-se fundamental que as ações de formação considerem os contextos específicos nos quais os professores atuam, valorizando suas trajetórias, experiências e necessidades profissionais. Essa perspectiva reforça a importância de modelos de formação que se desenvolvam no próprio espaço escolar ou em estreita relação com ele, favorecendo processos de reflexão e transformação das práticas pedagógicas.

Por fim, compreende-se que a formação continuada deve ser entendida como parte integrante dos processos de mudança e aprimoramento da educação. Mais do que uma etapa posterior à formação inicial ou uma exigência burocrática da carreira docente, ela se configura como um movimento permanente de construção e reconstrução da identidade profissional, contribuindo para que os professores possam responder de forma crítica, reflexiva e contextualizada aos desafios presentes na prática educativa e nas transformações da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ALCOVER, Neto Milton. **SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA:** Diálogos com professores de uma escola estadual de Mato Grosso acerca da formação continuada e planejamento coletivo. Dissertação de mestrado profissional. Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá. 2023
- BAGATINI, Gabriela Zucki. SOUZA, Maristela da Silva. Formação continuada para professores de Educação Física: análise da produção do conhecimento. **Motrivivência**. (Florianópolis), v. 31, n. 58, p. 01-16, abril/julho, 2019.

BAHIA, Cristiano de Sant Anna. **Formação continuada em exercício de professores da educação física escolar**: Contribuições para a prática pedagógica. - Florianópolis, SC, Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. 2016.

BARBOSA, S. H. P. B.; FERNANDES, M. C. S. G. . A Teoria Do Professor Reflexivo Na Formação Continuada De Professores: Discurso Vazio De Conteúdo. **Revista Eletrônica de Educação** (SÃO CARLOS), SP, v. 12, p. 9-26, 2018.

BATISTA, Giovani de Paula. **O fazer e o saber de professores de educação física escolar dentro de um programa de formação continuada** / Giovani de Paula Batista –Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019.

BETERELI, K. C; NACARATO, A. M. Uma possibilidade de formação continuada de professores que ensinam matemática a partir da parceria universidade-escola. In: NORONHA, C. A; MENDES, I. A. **Ensino de ciências e matemática**: múltiplos enfoques na formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p.17-46.

FERNANDES, Maria Petrilla Rocha. **Formação continuada na educação física escolar**: a educação para a saúde em uma perspectiva crítico-reflexiva – tese (DOUTORADO) – Universidade Estadual do Ceará – 2022.

GATTI, B. A.. Análise das Políticas Públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 57-70, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. - **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed., São Paulo. Cortez, 2013.

KRAVCHYCHYN, C.; BISCONSINI, C. R. ; TEIXEIRA, F. C. ; RINALDI, I. P. B. ; REPPOLD FILHO, A. R. ; OLIVEIRA, A. A. B. . Formação Continuada em Projetos e Programas Sociais Esportivos: um estudo de caso. **Movimento** (UFRGS. Impresso), Maringá, PR, JCR v. 22, p. 901-916, 2016.

LUIZ, I. C.; VENTORIM, S. ; MELLO, A. D. S. ; FERREIRA NETO, A. S. . PRÁTICAS DE APROPRIAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS: trilhando a produção de sentidos. **Motrivivência** (Florianópolis), SC, v. 26, p. 70-88, 2014.

MARCELO GARCÍA, C. . **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua Formação**. Porto. Portugal. 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In.: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: **Educa**, 2002.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n.3, p.521-539, 2005.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2012, p. 20-62.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem; [recurso eletrônico]; Tradução: Roberto Cataldo Costa; Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, Vinícius Gonçalves da. **Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo Sob a Ótica dos Professores de Educação Física**: Fragilidades, Reflexões e Contribuições Para a Formação Continuada / Vinícius Gonçalves da Silva. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2020.

LUGAR DE POESIA É NA MATA: LETRAMENTO LITERÁRIO E RELAÇÕES ECOLÓGICAS

Luciano Heidrich Bisol¹

Miguel Tafarel Rodrigues Teodoro²

1. INTRODUÇÃO: LUGAR DE POESIA É NA MATA

Eu queria aprender o idioma das árvores
(Barros, 2010, p. 482).

O devastador cenário de crise climática global estabeleceu a educação ambiental como um urgente e necessário eixo norteador de práticas de ensino transdisciplinares. Conforme destaca Edgar Morin (2007), um contexto de crise convida os educadores a superarem a fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas. Nesse processo, é essencial que a educação promova uma identidade terrena, ou seja, que os alunos se reconheçam como parte integrante do planeta, desenvolvendo uma consciência crítica, ética e ecologicamente responsável. A literatura, nesse sentido, revela a profundidade da condição humana, mostrando que habitamos a Terra não apenas de maneira utilitária, mas também poeticamente, apontando para o deslumbramento, a incerteza e o desconhecido.

O projeto Trilha Ecológica do Catu, surgiu em 2022, como prática transdisciplinar em uma escola pública de ensino médio em tempo integral, e desde então se estabeleceu como uma ação contínua, parte integrante do currículo escolar e da identidade cultural de sua comunidade. Através da parceria entre as disciplinas escolares Biologia, Educação Física, Língua Portuguesa e Filosofia, o projeto consiste em uma sequência didática que busca educar para preservar, direcionada à construção de uma ética que atenda aos interesses da coletividade

1 Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Professor efetivo de Língua Portuguesa da Educação Básica do Estado do Ceará. E-mail: lucianoh.bisol@gmail.com.

2 Graduado em Letras pela Universidade Cruzeiro Do Sul, é professor de Língua Portuguesa da Educação Básica do Estado do Ceará. E-mail: contatomiguelteodoro@gmail.com.

através da territorialização de saberes, fortalecendo as relações dos alunos com seu entorno, possibilitando o exercício pleno de suas cidadanias.

Essa sequência pedagógica possui uma preparação inicial desenvolvida nas aulas específicas de cada disciplina. Depois disso, a culminância e o desfecho acontecem de maneira integrada. A culminância é a realização de uma trilha de aproximadamente quatro quilômetros em uma área de preservação da caatinga, localizada na bacia hidrográfica do rio Catu, em Aquiraz, Ceará, próxima à sede da escola, cujo ápice reside em um banho de rio. Nesta trilha, um grupo de alunos monitores, de segunda e terceira séries, conduzem turmas de primeira série em uma aula de campo em que aprendem, com o apoio dos professores, sobre relações ecológicas, práticas corporais de aventura, e perspectivas éticas e estéticas da relação entre ser humano e natureza. Esse último tópico é desenvolvido através de eventos de letramento literário e consiste, sumariamente, na declamação de poemas selecionados de Manoel de Barros ao longo da trilha, seguidos de reflexões e de produções textuais poéticas como forma de registro interpretativo.

Essa busca por integração entre saberes foi desenvolvida alinhada à transdisciplinaridade³, conforme defendida pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, na conferência *Discurso sobre as ciências* (1995) e, principalmente, por Basarab Nicolescu em *O Manifesto da transdisciplinaridade* (1999). Santos condena a divisão do conhecimento e propõe que ele avance pela interpenetração de saberes, unindo as ciências naturais e sociais. Tal proposta implica em superar as fronteiras tradicionais, transgredindo a grade de horários presente em todas as salas de professores do país. Complementarmente, a defesa do projeto Trilha Ecológica do Catu como transdisciplinar sustenta-se nos três pilares propostos por Nicolescu, isto é, a existência de diferentes níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade. Diferente de uma abordagem puramente interdisciplinar, a prática aqui descrita não apenas cruza saberes da Biologia, Educação Física, Filosofia e Língua Portuguesa, mas busca atravessar essas áreas para responder aos desafios de um mundo perturbado e em crise. O projeto constitui-se como transdisciplinar ao propor que o conhecimento não é apenas exterior ou interior, mas ambos ao mesmo tempo, unindo o estudo da Natureza e do ser humano em uma unidade aberta que engloba o sujeito, o objeto e o sagrado.

3 É importante salientar que, embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) utilize predominantemente o conceito de interdisciplinaridade – que, segundo Nicolescu (1999), limita-se à transferência de métodos de uma disciplina para outra – este projeto fundamenta-se na transdisciplinaridade. Conforme o *Manifesto* de Nicolescu (1999), enquanto a interdisciplinaridade ainda permanece inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar, a transdisciplinaridade diz respeito ao que está, ao mesmo tempo, entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. O objetivo transdisciplinar é a compreensão do mundo presente, buscando a unidade do conhecimento.

Através desse movimento insurgente, busca-se a interpenetração dos conhecimentos para uma formação omnilateral dos sujeitos e, por conseguinte, uma compreensão da complexidade do mundo de forma integrada. Ademais, o projeto Trilha Ecológica do Catu associa-se a essa perspectiva, ao alinhar a pesquisa teórica com aulas práticas em um ambiente natural, o rio Catu, para que o aprendizado seja contextualizado e significativo e, literalmente, imersivo.

Nesse preâmbulo, cabe ainda apontar o estreito vínculo do projeto com o pensamento de Ailton Krenak (2022) que reforça a urgência de retificarmos nossa relação com a Terra. Ao criticar o Antropoceno que devasta o planeta e concentra riquezas, o autor alerta para a desconexão com o organismo vivo em que habitamos e como isso anestesia-nos para uma realidade violenta de consumo e entretenimento efêmero. Os atos de ouvir a voz das montanhas, dos rios e das florestas, de “pisar leve” sobre a Terra (Krenak, 2022, p. 57), e de buscar uma micropolítica de reconexão, permitem uma auto harmonização e um estar vivo para além dos aparatos tecnológicos. Os alunos, ao se reconectarem com o entorno natural e poético, resgatam uma dimensão de existência que Krenak considera vital para a condição humana. Essa prática, que integra a vulnerabilidade e a ancestralidade, oferece o caminho para um mundo menos desregulado social e ecologicamente.

Quanto aos procedimentos técnicos, realizou-se uma pesquisa-ação, abordagem que permite atuar diretamente para solucionar o problema da inabilidade em interpretar signos linguísticos, diagnosticada previamente. Nesse contexto, os próprios estudantes foram envolvidos ativamente no processo, como sujeitos participantes na construção do conhecimento e na transformação da realidade. Ao combinar saberes sobre a natureza com atividades de letramento e reflexão ética, buscou-se expandir o elemento democrático da leitura literária, contribuindo para sua popularização e, através dela, promoção da singularização dos alunos perante o mundo. Acima de tudo, a metodologia engajada transformou o texto literário em um instrumento de libertação das limitações físicas e espaciais do sujeito, consoante ao pensamento difundido por Rildo Cosson (2009).

2. LETRAMENTO LITERÁRIO ATRAVÉS DA TEOLOGIA DO TRASTE

No contexto da educação básica de nível médio da rede pública do Estado do Ceará, a Literatura está inserida na disciplina de Língua Portuguesa, o que não compromete o desenvolvimento de atividades de letramento literário dentro dessa disciplina e de outras que orbitam em torno dela, como Nivelamento e Aprofundamento de Língua Portuguesa. Desse contexto advém nossa premissa teórica de que o objetivo do ensino escolar de Língua Portuguesa é, segundo

Percival Brito (1997, p. 14), “dar acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela”. Dessa maneira, o centro de toda nossa práxis pedagógica reside no texto, ainda que, evidentemente, seja sempre levado em consideração seu emissor – o autor –, bem como seu destinatário – o leitor –, produtor de significado e principal fator de todo o processo educacional.

É importante apontar que o letramento, conforme define Ângela Kleiman (1995, p. 19), consiste em um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto tecnologia e enquanto sistema simbólico, em contextos específicos, para objetivos específicos”, sendo que seus efeitos estão diretamente relacionados às práticas culturais dos grupos que a utilizam. Superando a concepção de leitura como uma ferramenta neutra e homogênea, Kleiman destaca a necessidade de instauração de um modelo ideológico de letramento que considere aspectos sociais para que as práticas discursivas possibilitem a leitura crítica da realidade, além de tornarem a leitura um instrumento para o resgate da cidadania e transformação social de grupos marginalizados. A comunidade escolar em análise, é localizada numa região limítrofe entre o espaço urbano e o rural. Esse isolamento geográfico e econômico faz com que alunos careçam do estímulo poético necessário para sua sensibilização, autoestima e, principalmente, para o manejo profícuo da discursividade inerente às relações contemporâneas.

No contexto da Trilha, compreende-se a prática de recitação de poesias enquanto eventos de letramento, segundo define Kleiman (1995), uma vez que, nesses momentos, a leitura da palavra escrita é essencial para a construção de sentido nas relações sociais, bem como para a interpretação da experiência vivida. Uma vez que o contexto social que envolve os alunos é um contexto de exclusão espacial, dado o avanço da especulação imobiliária em sua região, coube aos professores de Língua Portuguesa direcionarem as leituras dos textos poéticos para a reterritorialização simbólica dos espaços naturais outrora ocupado por seus antepassados, além de estimular sua autoestima marginalizada, através da “teologia do traste” desenvolvida por Manoel de Barros, conforme abordaremos adiante.

Complementarmente, a respeito da leitura literária em contexto escolar, Marisa Lajolo (2011) defende que seu exercício é fundamental para o desenvolvimento da cidadania. Segundo a autora, o contato com o objeto literário suspende a realidade imediata e permite, paradoxalmente, uma compreensão mais profunda do real, inscrevendo o seu contexto pessoal na complexa rede de identidade terrena, descrita por Morin (2007). Alinhado a essa visão, o letramento literário, na perspectiva de Lajolo, pode ser definido como uma modalidade privilegiada de leitura que permite ao aluno discutir simbolicamente seus “impasses, desejos e utopias” (Lajolo, 2011, p. 275). Ao se engajar nessa prática, o aluno tece o significado de um novo texto, fazendo

convergir o significado pessoal com significados coletivos historicamente acumulados, encontrando no texto um sentido para o mundo e um espaço de liberdade e autonomia. Essa autonomia é corroborada por Fischer (2012) e Barthes (2011), que definem a literatura como um espaço linguístico de excelência capaz de proporcionar ao estudante uma compreensão intensa de sua humanidade através de sua dimensão artística

Em sua análise sobre a crise da leitura no Brasil, Regina Zilberman (1991) aponta a dualidade da palavra escrita que, embora possua um potencial de transformação social, é frequentemente convertida pelas instituições escolares em uma ferramenta de controle e alienação. A autora critica a abordagem utilitarista que reduz o texto literário a fragmentos de livros didáticos para fins de análise gramatical ou classificação estilística, defendendo, em contrapartida, que o ato de ler deve ser um fim em si mesmo. Para Zilberman, a verdadeira experiência estética exige a integração entre imaginação, razão e emoção, a qual é sistematicamente interrompida quando a literatura é tratada apenas como um trampolim para atividades dirigidas, em vez de um espaço para o pleno desenvolvimento do processo intelectual do aluno.

No retorno às aulas presenciais em 2022, a demanda discente por espaços ao ar livre e por novas habilidades interativas justificou a adoção do letramento literário integrado ao rio Catu. Isso porque, naquele contexto, após aproximadamente dois anos privados de convívio social, o ambiente da sala de aula tradicional parecia aos alunos mais opressor do que usualmente, o que exigia dos docentes novas habilidades interativas em que o convívio em espaços ao ar-livre era especialmente solicitado.

Valendo-se da condição geográfica que abriga a escola – próxima a uma bacia hidrográfica acessível, rica em biodiversidade e prenhe de possibilidades pedagógicas –, a disciplina de Língua Portuguesa aderiu naturalmente ao projeto, ao propor a exploração estética da relação harmoniosa entre ser humano e natureza, tema que a tradição literária denomina como bucolismo. Etimologicamente ligado ao “cuidador de bois” (MOISÉS, 1992), o bucolismo fundamenta a tradição poética contemplativa sobre a harmonia entre o ser humano e a natureza. No Brasil, essa vertente foi explorada pelo Arcadismo mineiro (BOSI, 2002) e, contemporaneamente, por Manoel de Barros (2010), cujos motivos pastoris adquirem tons surrealistas. A partir dessa linhagem temática, selecionou-se o gênero poema como ferramenta estratégica para as práticas sociais de preservação ambiental do projeto.

De acordo com o estudo realizado por Fabrício Carpi Nejar, em sua dissertação de mestrado (2001), a *Teologia do Traste*, título de poema de Manoel de Barros presente em *Poemas rupestres* (2004), trata-se da descoberta estética do

sagrado no excluído e a animação da matéria inanimada, assentada na crença de que somente o desapego material liberta a fruição humana. Essa visão, que se manifesta em poemas que acumulam imagens justapostas, trata os objetos sem importância social como material para a exaltação afetiva. A postura é nomeada assim porque Barros reconhece as palavras como um relicário destinado à adoração, e promove a mistificação daquilo que é comumente abandonado. A teologia, portanto, justifica o foco na marginalidade pois o afastamento da civilização aproxima-nos do plano divino.

Ademais, a tese de Luan dos Santos Silva (2025) investiga a poética de Manoel de Barros e sua relação com os saberes dos viventes, sustentando que o autor antecipa debates centrais sobre o Antropoceno. Silva defende uma leitura que abdica da racionalidade categorizante em favor de uma imersão na infância e na natureza, permitindo uma aproximação com os seres abandonados e suas cosmologias, o que promove uma ruptura em relação aos saberes institucionalizados.

No contexto da Trilha Ecológica do Catu, metodologicamente, os professores de Língua Portuguesa participam da ação seguindo a “sequência básica” de intervenção didática proposta por Rildo Cosson (2009, p. 51 - 73). O autor, assim como Zilberman (1991), defende a prática do letramento literário como forma de superar diferenças sociais, destacando, assim, o aspecto colaborativo e solidário da análise literária. Soma-se a isso a perspectiva de que a imersão em textos literários proporciona ao sujeito o aparato necessário para expressar-se linguisticamente de maneira proficiente. A partir de uma série de experiências construídas em interação com seus alunos, Cosson elabora uma espécie de guia para a leitura literária em ambiente escolar, organizada em quatro etapas que descreveremos a seguir, conforme foram desenvolvidas em nossa instituição escolar.

Metodologicamente, a participação da disciplina de Língua Portuguesa fundamenta-se na “sequência básica” de Rildo Cosson (2009), que organiza o letramento literário em quatro etapas colaborativas destinadas a ampliar a proficiência discursiva e a inserção cultural do estudante. A fase inicial de motivação ocorre em aulas preparatórias que conectam conhecimentos prévios sobre o Arcadismo e o bucolismo à futura experiência na trilha, utilizando ferramentas como cadernos de campo e a análise comparativa entre pinturas neoclássicas e fotografias da região. Esse processo de sensibilização encerra-se com a audição de canções de gêneros diversos e a introdução à poética de Manoel de Barros através da versão musicada de *O idioma das árvores* (Crianceiras, 2012), preparando o terreno subjetivo para a imersão estética que ocorrerá no ambiente natural.

Na culminância da Trilha Ecológica do Catu, os estudantes deslocam-se

para uma área de mata nativa para vivenciar a fruição estética fora do ambiente escolar. Após instruções de segurança e um momento de silêncio contemplativo junto a um córrego, a imersão é iniciada com a declamação do poema “O menino que carregava água na peneira” (BARROS, 2010) por um aluno monitor, consolidando a conexão sensível entre a arte e o ambiente natural. Lido nesse contexto, o texto de Manoel de Barros produz efeitos de sensibilização nos ouvintes. Percebe-se que a calma proporcionada pelo ambiente, proporciona a escuta atenta por parte dos adolescentes. Diferentemente do espaço usual da sala de aula, onde comumente é necessário solicitar, reiteradas vezes, a atenção necessária para a contemplação estética, nesse momento o silêncio se faz naturalmente. A pluralidade de imagens acionadas pelo eu-lírico de Barros, conforme destacou Carpi Nejar (2001), confundem-se com os estímulos da floresta que envolvem os estudantes. Além disso, é preciso considerar que a ausência de uma atividade avaliativa imediata, conforme defende Zilberman (1991), parece libertar os leitores de uma compreensão linear e fundamentalmente lógica da sequência de versos, o que lhes permite fruir tanto o ambiente quanto a poesia.

A quarta etapa, seguindo os apontamentos de Cosson (2009), reside no movimento de registros das interpretações nos cadernos de campo. Cabe apontar que o material desenvolvido é fonte de uma pluralidade de saberes como nomes de plantas, animais, amostras de folhas silvestres, sementes e, entre isso tudo, poemas. Os estudantes são convidados a comporem pequenos poemas em verso livre que engendrem esteticamente experiências a serem compartilhadas. Procura-se garantir liberdade de leitura e interpretação para a documentação do percurso percorrido, evidenciando a concretização da associação entre saberes proporcionado pela leitura literária, tal como apontou Zilberman (1991). Desse modo, percebe-se o engajamento dos estudantes como nas passagens a seguir:

Mata verde, água cristalina.
Natureza viva.
Divina.
Um tesouro a ser preservado para gerações.
Um legado encantado.
(Janaína Silva e Inácio Palmeira⁴).

O engajamento discente manifesta-se em produções como o poema de Janaína Silva e Inácio Palmeira, que deifica a natureza e seu “legado encantado”, revelando a apreensão estética da “Teologia do traste” de Barros (2010). Integrada aos saberes registrados nos cadernos de campo, essa obra utiliza o signo “água” para estabelecer uma intertextualidade tangencial, a qual se expande no relato em prosa poética de Laura Maria:

4 Os nomes dos alunos foram modificados para preservação autoral.

Entrei no meio do mato e ali eu avistei um canal de água, que de longe eu escutei. Ali eu fechei os olhos e imediatamente a paz me veio. Mais adiante e debaixo de uma árvore eu parei, fechei os olhos e escutei o canto dos passarinhos. Quando abri os olhos, estava na trilha onde tudo para mim era novo. Descobri que em meio a tribulação da cidade, no meio do mato, a diversidade que dividia a caatinga com a cidade. Eu posso escutar ali, cortando o silêncio, os passarinhos ao longe assobiando e as frutas que aqui existem caindo no chão sem qualquer sentimento.
(Laura Maria dos Santos)

Embora a singela passagem não tenha a disposição em versos, característica canônica do gênero poema, percebe-se que a aluna foi profundamente tocada pela experiência vivida. Algumas características temáticas são percebidas, como o transbordamento emocional do eu-lírico o sentimento de integração com o meio. É importante apontar também, a presença de elementos mobilizados pelas outras áreas do saber partícipes do projeto, como o reconhecimento do bioma e a irresponsabilidade ambiental do empreendimento que extrai a água do rio. O aspecto fronteiro da comunidade, percebido pelos professores, é também percebido pela aluna como parte de sua identidade. Ademais, a estudante demonstra a compreensão de que a linguagem poética é adequada para expressão de sua subjetividade e de que, em meio a uma profusão de sentimentos, é possível mobilizar a linguagem como organizadora de seus pensamentos.

Cosson (2009) aponta que a avaliação adequada a uma sequência de letramento literário é processual. Ou seja, as atividades avaliativas devem fornecer índices que permitam analisar o desempenho do aluno e da escola em sua evolução. Nesse sentido, a ausência de paralelismo verbal, ou de versos como estrutura organizadora do poema, são superados diante a expressividade do texto e mobilização de recursos discursivos. A aluna, neste caso, neurodivergente, demonstrou ao longo das atividades um avanço substancial de sua capacidade de articulação da linguagem. Além disso, percebeu-se que sua experiência com a estética literária de Manoel de Barros, especificamente, foi particularmente produtora de significados para sua individualidade e determinante para seu processo de amadurecimento enquanto leitora de livros e do mundo.

3. A CONTEMPLAÇÃO ESTÉTICA COMO CONDIÇÃO ONTOLÓGICA DO SER HUMANO

A urgência em repensar constantemente a inserção da literatura no contexto escolar com um caráter emancipatório e não meramente utilitário baseia-se em suportes teóricos que defendem a contemplação estética como uma condição existencial inalienável do ser humano. O letramento literário, ao ser concebido como uma prática de transformação social, transcende os muros

da escola para buscar a reconexão dos sujeitos com sua identidade terrena, estabelecendo um diálogo entre o eu, a palavra e o mundo.

A relevância da leitura da palavra, na perspectiva de Paulo Freire (1987, 1989) configura-se como um ato político e de conhecimento que exige a continuidade da leitura crítica do mundo. O pedagogo nos ensina que o letramento substancial é aquele que emancipa o sujeito da inércia opressiva, permitindo através da articulação da linguagem a construção de sua responsabilidade histórica. O exercício da palavra é intrinsecamente práxis, inseparável da ação e da reflexão, e através dele os seres humanos podem transformar o mundo. Assim, o ato de ler e escrever se torna o caminho pelo qual o indivíduo se autoconfigura responsabilmente, deixando de ser um objeto paciente para se tornar o sujeito e testemunha de sua própria história, aprendendo a dizer a sua própria palavra criadora de cultura.

Ao postular a literatura como um direito humano universal e fator de humanização, Antonio Candido (2011) destaca seu papel ordenador sobre os sentimentos, auxiliando o sujeito a superar o caos através da fruição estética. Essa perspectiva é reforçada por Michèle Petit (2008, 2024), que identifica na literatura um trabalho psíquico fundamental para a construção da identidade singular e do espírito crítico, permitindo ao leitor, especialmente ao jovem, elaborar um mundo próprio e autônomo que subverte a lógica utilitária do ensino. Para a autora, a contemplação do belo e o exercício da ficcionalidade atuam como ferramentas de vitalidade capazes de restaurar a saúde psíquica e devolver a harmonia com o meio, tornando a realidade suportável mesmo em contextos de extrema vulnerabilidade ou colapso social.

Em um contraponto radical à lógica da utilidade, Ailton Krenak (2022) critica o modelo ocidental de progresso que mercantilizou o mundo e nos desconectou da totalidade da vida. Para o autor, a estrutura educacional neoliberal frequentemente mantém esse processo de utilitarização da natureza e das pessoas, anestesiando-as para o consumo. Nesse cenário, a experiência estética da literatura associa-se a uma micropolítica de reconexão, atuando como resistência contra a atrofia da sensibilidade contemporânea. Ao buscar o “idioma das árvores”, a contemplação poética resgata o pertencimento à Terra e a possibilidade de existir para além dos aparatos tecnológicos e da lógica de consumo efêmero.

No contexto da educação básica brasileira, a integração desses saberes segue as propostas de Morin (2007) e de Santos (1995) e ampara a relevância da literatura na escola, concebendo-a como um instrumento de libertação psíquico, linguístico e social. Primeiramente, Freire (1987, 1989) estabelece a leitura como um ato criador de cultura e história; em segundo lugar, Candido (2011) estabelece a literatura como um direito humano organizador do ser; em terceiro lugar, Petit (2008) define a ficcionalidade como ferramenta para

elaboração do mundo interior; e, finalmente, Krenak (2022) enquadra a arte como forma de resistência contra a destruição utilitarista, em prol de uma compreensão comunitária do mundo. Tais pressupostos teóricos orientam o letramento literário que busca a singularização dos alunos perante o mundo, como praticado no projeto Trilha Ecológica do Catu. A contemplação estética, como ato de rebeldia e conhecimento, é o ponto de partida para a transformação social e para o desenvolvimento da cidadania plena.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de um letramento literário que se efetiva fora dos muros convencionais da escola, como demonstrado pelo projeto Trilha Ecológica do Catu, parte da demanda por uma integração entre saberes para solução de um problema comunitário. O diagnóstico de uma crise social envolvendo habilidades linguísticas, além de fatores psíquicos, físicos e ambientais, demandou da disciplina de Língua Portuguesa uma atuação através do letramento literário como forma de obtenção das ferramentas discursivas para a reterritorialização das identidades discentes, além de ensinar formas de resolução de problemas através da fabulação. Pedagogicamente, compreendemos que a fragmentação dos saberes é um elemento reprodutor da lógica de exploração e, por isso, buscamos superá-la.

O sociólogo Boaventura de Sousa Santos (1995) condena a perspectiva fragmentária e defende a interpenetração dos saberes para uma formação omnilateral dos sujeitos. Essa perspectiva alinha-se à visão de que a educação, conforme Morin (2007) propõe, deve lidar com a complexidade do mundo, que exige uma compreensão integrada, e não especializada, da realidade. Ao unir o ambiente da mata nativa, as relações ecológicas e a experiência poética, o projeto assumiu a transdisciplinaridade, seguindo Nicolescu (1999), como um caminho insurgente para superar as fronteiras tradicionais da grade curricular, ainda preservadas pela BNCC (2017). Tal articulação metodológica serve como base para transformar o ambiente de exclusão social em um polo de cidadania cultural.

A relevância intrínseca da prática de leitura reside, portanto, na sua capacidade de agir como práxis libertadora. Paulo Freire (1989) ensina que a leitura da palavra é inseparável da leitura crítica do mundo e deve ser um ato de conhecimento que engaje o sujeito na transformação da realidade. Essa ação é concretizada pelo pensamento de Kleiman (1995), que sustenta a recitação de poemas no ambiente da trilha como um evento de letramento, um conjunto de práticas sociais essenciais para que os alunos construam o sentido de suas relações e resgatem sua cidadania. Em consonância, Antonio Candido (2011) eleva a literatura à categoria de direito humano universal, defendendo-a como um

fator indispensável de humanização que organiza sentimentos e subjetividades. Zilberman (1991) legitima a metodologia ao afirmar que a leitura literária deve ser concebida como fim em si mesma, rejeitando a função utilitarista e alienante historicamente imposta pela escola, e comprovando que, ao permitir a liberdade de leitura e o registro idiossincrático das interpretações, o letramento literário se mostra potencialmente criador de realidades.

O sucesso da aplicação da sequência básica de Cosson (2009) neste contexto, aliando motivação à interpretação e registro, confirma a literatura como uma condição ontológica do ser humano. A contemplação estética, como defende Petit (2008), proporciona o trabalho psíquico necessário para a construção de uma identidade singular e oferece um espaço íntimo para a elaboração do mundo interior, sendo um atalho para a cidadania e para o espírito crítico. Finalmente, a fusão do letramento com a urgência ambiental, inspirada em Krenak (2022), insere a educação em uma micropolítica de reconexão, que resiste à lógica do Antropoceno e à crença de que a vida e o ensino devem ser fundamentalmente úteis. O ato de ouvir as montanhas e os rios, e de fazer a jornada reflexiva para dentro de si, como nos versos de Manoel de Barros (2010), demonstra que o letramento literário pode ser um instrumento de resistência contra a destruição utilitarista e uma prática fundamental para o desenvolvimento da consciência plena e da cidadania ecologicamente responsável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: LeYa, 2010.

BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. In: Barthes, Roland *et al.* **Análise estrutural da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOSI, Alfredo. **Histórica concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultix, 2002.

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

BRITO, Luiz Percival Leme de. **A sombra do caos: ensino de língua x ensino de gramática**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 1997.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. p. 171-193.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

CRIANÇEIRAS. **O idioma das árvores**. 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RgA4zlmnHAA&list=RDRgA4zlmnHAA&start_radio=1 Acesso em 20 de out. de 2025.

FISCHER, Luís Augusto. Princípios para um programa de ensino de literatura no ensino médio. *In*: GUEDES, Paulo Coimbra (org.). **Educação Linguística e Cidadania**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

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

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos de se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GARCEZ, Pedro. Conceitos de letramento e a formação de professores de línguas. **Revista da Anpoll**, v. 1, nº 49, p. 12-25, Florianópolis, Jul./Set. 2019.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-64.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Editora Ática, 2011.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 1992.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

NEJAR, Fabrício Carpi. **Teologia do traste**: a poesia do excesso de Manoel de Barros. 2001. 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

_____. **Somos animais poéticos**: a arte, os livros e a beleza em tempos de crise. Tradução de Raquel Camargo. São Paulo: Editora 34, 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

SILVA, Luan dos Santos. **Eu queria aprender o idioma das árvores**: a imagem ecológica na poética de Manoel de Barros. 2025. 230 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

INTEGRAÇÃO DA REALIDADE AUMENTADA NO ENSINO DE ESTATÍSTICA: UM ESTUDO SOBRE A APLICAÇÃO E EFICÁCIA DO LIVRO INTERATIVO (LIRA)

Mateus Augusto Ferreira Garcia Domingues¹

Meiri das Graças Cardoso²

1. INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais móveis, com destaque para os *smartphones*, transformaram profundamente a sociedade contemporâneas, reconfigurando práticas de comunicação, de trabalhos e, potencialmente, de aprendizagem (Domingues; Sturion; Reis, 2020).

Nesse cenário, a Realidade Aumentada (RA) emerge como uma ferramenta de notável potencial pedagógico. Conforme Cavalcante *et al.*, (2024), a Realidade Aumentada, consiste na sobreposição de elementos digitais – como imagens, vídeos, sons e modelos tridimensionais – ao ambiente físico em tempo real. Embora sua aplicação seja consolidada em áreas como entretenimento e *marketing* (Domingues; Sturion; Reis, 2020), no campo educacional, e especificamente no ensino de disciplina como Estatística, sua utilização ainda é descrita como incipiente (Gomes, 2015), configurando uma lacuna particularmente relevante no contexto aplicação no contexto brasileiro.

A Estatística, por sua natureza frequentemente abstrata e baseada na interpretação de dados, demanda abordagens de ensino que favoreçam a visualização e a interação. No entanto, metodologias tradicionais podem não ser suficientes para engajar plenamente os alunos na compreensão de conceitos complexos.

1 Doutor em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR – Ponta Grossa – PR), Mestre em Ensino de Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR – Londrina – PR). E-mail: augustogarciadomingues1@gmail.com.

2 Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra/Pt. Mestre em Ensino de Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR- Londrina-PR). Professora da Universidade Estadual de Londrina. E-mail:meircardoso170@gmail.com.

A literatura aponta que a Realidade Aumentada, ao permitir a visualização ampliada e a manipulação de objetos virtuais, pode ser um recurso valioso para a aprendizagem colaborativa e para a compreensão de conceitos abstrato (LOPES *et al.*, 2019; MARQUES *et al.*, 2024). Todavia, há uma carência de estudos focados na aplicação concreta dessa tecnologia ao ensino de Estatística na Educação Básica.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar como a integração da realidade aumentada (RA), por meio de um Livro Interativo de Realidade Aumentada (LIRA), contribuiu para tornar o ensino de Estatística mais dinâmico, visual e colaborativo. Para tal, desenvolveu-se um LIRA, que através de vídeos explicativos e do aplicativo *HP Reveal*, proporcionou uma experiência de aprendizagem imersiva a alunos do 7º ano do Ensino Fundamental.

A relevância desta pesquisa é dupla. Na esfera prática, propõe-se e avalia um recurso didático inovador (LIRA) que pode ser adaptado e outros contextos, promovendo a modernização do ensino de Matemática. Na esfera teórica, o estudo buscou responder a uma lacuna na literatura nacional, contribuindo para a produção de conhecimento sobre a aplicação da Realidade Aumentada em” em uma área curricular específica e pouco explorada, além de investigar seu impacto no desenvolvimento de habilidades como trabalho em equipe e pensamento crítico.

A investigação, de natureza qualitativa descritiva, baseou-se na observação direta de uma turma de 32 alunos. Os resultados, indicaram que o LIRA não apenas facilitou a compreensão de conceitos estatísticos, mas também fomentou um ambiente de aprendizagem colaborativo, reforçando o potencial da Realidade Aumentada como um recurso pedagógico transformador.

2. APLICAÇÃO E IMPACTO DO LIRA NO ENSINO DE ESTATÍSTICA

Esta pesquisa teve como propósito observar e analisar o uso pedagógico da Realidade Aumentada (RA), por meio do Livro Interativo de Realidade Aumentada (LIRA), no contexto do ensino de Estatística, bem como examinar sua adequação didática a partir da experiência em sala de aula.

O LIRA foi aplicado em uma turma do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola pública localizada no município de Londrina, no norte do Paraná, envolvendo 32 estudantes. O estudo caracteriza-se como qualitativo de natureza descritiva, tendo como foco a observação do comportamento dos alunos durante a utilização do Livro Interativo associado ao aplicativo de *RA HP/Reveal*, assim como a análise das interações, formas de participação e possibilidades de uso dessa tecnologia no contexto escolar (Domingues, 2019).

A pesquisa qualitativa pressupõe decisões contínuas quanto ao nível de envolvimento do pesquisador e à interpretação dos dados produzidos, considerando os aspectos sociais e culturais do contexto investigado (Ludke; André, 1986; Bicudo, 2012). Os dados foram constituídos a partir de registros em áudio, relatos dos participantes e produções dos estudantes ao longo das atividades.

A tabela 1 apresenta uma parte da elaboração e aplicação do LIRA, destacando-se a construção do produto educacional, fundamentado na BNCC (2018) e voltado para o ensino de conceitos de estatística. Também foi abordado sobre a aplicação prática do Livro Interativo, enfatizando a integração da tecnologia de RA para tornar o processo de ensino mais dinâmico e participativo.

Tabela 1: Momentos da elaboração e aplicação do LIRA

Momentos	Descrições	Temas/Conteúdos
Primeiro	Elaboração do livro interativo de RA, embasado na BNCC, como produto educacional. O livro serve como guia para professores do ensino básico e inclui vídeos curtos e atividades temáticas relacionados a estatística.	Pesquisa estatística (variáveis qualitativas e quantitativas) - Conceito e tipos de tabelas e gráficos - Elaboração de gráficos de setores - Tendências centrais: média, moda e mediana
Segundo	Aplicação do livro interativo, envolvendo pesquisa estatística e variáveis. Foca em verificar a colaboração dos participantes e se a RA pode contribuir para o ensino e a aprendizagem estatística, proporcionando aulas interativas e dinâmicas.	- Variáveis qualitativas e quantitativas - Avaliação do impacto da RA e da tecnologia móvel na aprendizagem

Fonte: Elaborado pelos autores

O Livro Interativo de Realidade Aumentada aborda o conceito de pesquisa Estatística, percorrendo sobre variáveis qualitativa e descritiva, tabelas, tipos de gráficos e tendências centrais: média aritmética, moda e mediana. Esses recursos permitem aos alunos visualizar e compreender melhor os dados apresentados, tornando o processo de aprendizado mais dinâmico e envolvente. Além disso, a utilização das tecnologias no ensino de Estatística pode facilitar a compreensão de conceitos estatísticos e promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e estimulante (Silva; Samá, 2024).

2.1 Criação do livro interativo de Realidade aumentada (LIRA) para o ensino de Estatística

O Livro Interativo de Realidade Aumentada (LIRA) foi elaborado como um produto educacional voltado ao ensino de Estatística nos anos finais do Ensino Fundamental, estruturado em quatro capítulos que abordam, respectivamente, os conceitos de população e amostra; tabelas e gráficos;

gráficos de setores; e medidas de tendência central. A organização dos capítulos buscou articular conteúdos estatísticos previstos no currículo escolar a situações didáticas mediadas por recursos de realidade aumentada, com vistas a favorecer a interpretação de dados, a discussão coletiva e a resolução de problemas em contextos relevantes.

A escolha pela utilização da realidade aumentada fundamenta-se em seu potencial para integrar elementos reais e virtuais de modo simultâneo, ampliando as possibilidades de interação com os conteúdos estatísticos. No LIRA, essa integração ocorre por meio de auras multimídia que incorporam vídeos e atividades práticas relacionadas à pesquisa Estatística, à organização e representação de dados e à análise de medidas Estatísticas. Tal concepção dialoga com Gomes *et al.*, (2015) e Gomes (2015), ao reconhecer que livros aumentados podem assumir diferentes formatos e utilizar recursos multimídia para enriquecer a experiência educacional, bem como com Cadavieco *et al.* (2014), ao destacar o uso de dispositivos móveis como suporte viável para aplicações educacionais em Realidade Aumentada.

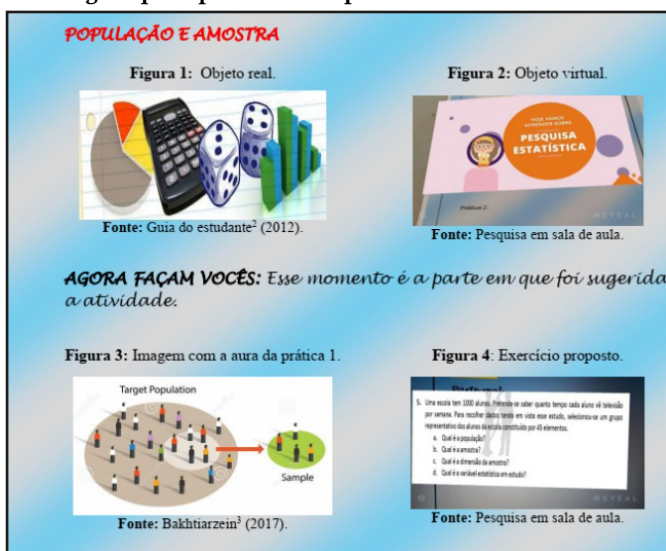
Do ponto de vista pedagógico, o LIRA foi pensado para ser utilizado em contextos colaborativos, nos quais o professor assume o papel de mediador das discussões e os estudantes participam ativamente das investigações propostas. A interação com as auras não se restringe ao consumo de informações, mas atua como disparador de debates, resolução de problemas e reflexão sobre dados provenientes da realidade dos alunos. Nessa perspectiva, a tecnologia não se configura como um fim em si mesma, mas como um meio para favorecer práticas pedagógicas investigativas no ensino de Estatística.

Estudos recentes indicam que o uso da Realidade Aumentada pode contribuir para ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e participativos, ao estimular a curiosidade, a interação e o envolvimento dos estudantes com os conteúdos escolares (Cavalcante *et al.*, 2024; Marques *et al.*, 2024). No contexto do LIRA, esses aspectos manifestam-se na articulação entre vídeos explicativos, atividades práticas e discussões coletivas, possibilitando o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao trabalho em grupo.

A elaboração dos conteúdos do LIRA foi orientada pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), especialmente no que se refere ao desenvolvimento da capacidade de coletar, organizar, representar e interpretar dados em diferentes contextos. As tarefas propostas contemplam habilidades relacionadas à realização de pesquisas amostrais e censitárias, à leitura e construção de tabelas e gráficos, à análise de medidas estatísticas e à comunicação de informações por meio de diferentes representações, em consonância com o componente curricular de Matemática.

A Figura 1 ilustra um exemplo de integração entre elementos reais e virtuais no LIRA, especificamente no capítulo que aborda os conceitos de população e amostra. Esse tipo de recurso busca favorecer a visualização dos dados e apoiar a compreensão conceitual, contribuindo para que os estudantes estabeleçam relações entre os conteúdos estatísticos e situações do cotidiano, conforme preconizado pela BNCC (Brasil, 2018).

Figura 1: Imagem que representa uma parte virtual e real do livro interativo



Fonte: Domingues (2019)

De modo complementar, o produto educacional inclui sugestões de planos de aula que indicam possíveis estratégias de uso do LIRA em sala de aula, considerando tempos de aplicação, objetos de conhecimento e habilidades mobilizadas. Essas sugestões não têm caráter prescritivo, mas visam oferecer subsídios aos docentes para a integração da realidade aumentada às práticas de ensino de Estatística, respeitando a autonomia pedagógica e as especificidades de cada contexto escolar.

Assim, a proposta do LIRA articula tecnologia, conteúdos estatísticos e práticas pedagógicas investigativas, buscando contribuir para a compreensão de conceitos fundamentais da Estatística e para a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. O uso de auras interativas e vídeos explicativos atua como suporte à mediação docente e à construção coletiva do conhecimento, favorecendo um ambiente de aprendizagem mais participativo e alinhado às orientações curriculares vigentes.

2.2 Aplicação e Validação do Livro Interativo de Realidade Aumentada (LIRA)

Nesta seção, foram discutidas as considerações decorrentes da utilização prática do Livro Interativo de Realidade Aumentada (LIRA), com o objetivo de analisar suas contribuições para o ensino e a aprendizagem de Estatística, especialmente no que se refere ao engajamento dos estudantes e às interações mobilizadas durante as atividades. A aplicação contemplou uma proposta envolvendo a noção de pesquisa estatística, articulada a situações-problema mediadas por recursos de realidade aumentada.

Os alunos foram organizados em oito grupos, em função da quantidade de exemplares do LIRA disponíveis. A organização dos grupos buscou assegurar que todos tivessem acesso ao aplicativo *HP/Reveal*, sendo necessário o uso de um *login* previamente criado pelo pesquisador. Essa etapa exigiu orientações iniciais do professor quanto ao uso do aplicativo e à leitura das auras associadas às páginas do livro, conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2: Alunos realizando a leitura das auras



Fonte: Pesquisa em sala de aula (2019)

Em razão das limitações de acesso à *internet*, observou-se a necessidade de colaboração entre os estudantes, uma vez que aqueles que dispunham de conexão auxiliaram os colegas para que a atividade pudesse ser realizada. Essa situação

favoreceu interações espontâneas entre os grupos, tanto para a resolução de questões técnicas quanto para a discussão dos conteúdos apresentados pelas auras.

Durante a leitura das auras, vídeos animados e situações-problema relacionadas à pesquisa estatística eram acionados, o que despertou reações imediatas dos estudantes. Observou-se entusiasmo e curiosidade ao perceberem que, ao direcionar a câmera do *smartphone* para as imagens do livro, surgiam recursos audiovisuais integrados ao conteúdo. A partir disso, os grupos iniciaram debates em torno das situações apresentadas, formulando hipóteses, levantando dúvidas e compartilhando interpretações.

Diante das dificuldades manifestadas pelos estudantes, o professor passou a intervir por meio de questionamentos, buscando provocar reflexões e aprofundar as discussões em andamento. Essas intervenções não se concentraram na exposição de definições formais, mas na problematização das ideias trazidas pelos próprios alunos, favorecendo a circulação de argumentos e a construção coletiva de entendimentos sobre o tema investigado.

Nesse contexto, a utilização da realidade aumentada favoreceu um ambiente de aprendizagem marcado pela troca de ideias e pela interação entre os estudantes. O LIRA contribuiu para a mediação das discussões e para a dinamização das atividades, ao articular recursos visuais, situações-problema e trabalho em grupo (Domingues, 2019). Estudos como os de Marques *et al.*, (2024), Gomes *et al.*, (2015) e Lopes *et al.*, (2019) apontam que a realidade aumentada pode favorecer práticas colaborativas ao criar ambientes interativos que estimulam a participação dos estudantes e o debate em torno dos conteúdos trabalhados.

À vista disso, a aplicação do LIRA evidenciou potencial para promover um ambiente interativo e colaborativo no ensino de Estatística, no qual os estudantes se envolveram ativamente nas discussões e reflexões propostas. As interações observadas durante a atividade indicam que o uso da realidade aumentada pode contribuir para a mobilização de diferentes formas de participação e para a problematização dos conceitos estatísticos a partir de situações mediadas por recursos digitais.

2.3 Algumas dificuldades encontradas e possíveis soluções

A aplicação da Realidade Aumentada (RA) em contextos educacionais apresenta desafios que se manifestam de forma concreta durante a prática pedagógica, sobretudo em função da rapidez com que as tecnologias digitais se transformam. Um dos entraves recorrentes refere-se à necessidade de atualização constante de dispositivos e softwares, o que pode comprometer a continuidade de propostas didáticas baseadas em RA. Conforme apontam Iftene e Trandabãt

(2018), a obsolescência tecnológica ocorre em intervalos cada vez menores, exigindo investimentos frequentes por parte das instituições de ensino.

Outro aspecto identificado na literatura diz respeito à formação docente. Lopes *et al.*, (2019) destacam que a ausência de oportunidades formativas voltadas ao uso pedagógico da RA pode dificultar sua incorporação às práticas de sala de aula. A introdução de novas tecnologias tende a demandar dos professores não apenas domínio técnico, mas também reorganização das estratégias didáticas, o que nem sempre ocorre de maneira imediata.

Além disso, Cadavieco *et al.*, (2014) assinalam que a resistência à mudança, observada em alguns contextos institucionais, pode limitar o uso efetivo da RA. Essa resistência está frequentemente associada à percepção de complexidade da tecnologia e ao receio de que sua implementação exija esforços adicionais de planejamento e execução. Soma-se a isso a questão do acesso desigual a dispositivos compatíveis, apontada por Gomes (2015), que pode gerar assimetrias na participação dos estudantes nas atividades propostas.

No contexto específico desta sequência didática para o ensino de Estatística com o uso do aplicativo *HP/Reveal*, tais desafios se materializaram de forma evidente durante a aplicação do produto educacional Livro Interativo de Realidade Aumentada (LIRA) para o ensino de Estatística, desenvolvido e aplicado em uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental. A proposta favoreceu diferentes formas de interação entre os estudantes e os objetos reais e virtuais, por meio de imagens, exercícios em 3D e atividades orientadas, conforme objetivos, metodologia e tempo previamente definidos.

Entretanto, dois desafios operacionais foram observados ao longo da aplicação. O primeiro refere-se à instabilidade no acesso à *internet*, o que exigiu dos estudantes reorganização coletiva para dar continuidade às atividades, revelando a importância da colaboração e da autonomia frente a imprevistos tecnológicos. O segundo desafio relaciona-se à descontinuação do aplicativo *HP/Reveal*, que deixou de ser mantido e suportado pela empresa desenvolvedora. Como consequência, torna-se necessária a busca por outras soluções de RA que possibilitassem a criação de experiências semelhantes às auras utilizadas no LIRA. Loss *et al.*, (2020) reconhecem o potencial didático da proposta, especialmente pelo uso de *smartphones* e RA no ensino de Estatística, mas a indisponibilidade atual do aplicativo caracteriza o produto educacional como inativo.

Diante desse cenário, torna-se pertinente apresentar alternativas tecnológicas capazes de suprir as funcionalidades anteriormente oferecidas pelo *HP/Reveal*. Diversas plataformas e aplicativos de RA têm sido utilizados em contextos educacionais, permitindo a criação de experiências imersivas, interativas e colaborativas, tanto no ensino de Estatística quanto em outras áreas

do conhecimento, como *Adobe Aero*, *Metaverse Studio*, *CoSpaces Edu* e *Assemblr Edu*, entre outros, que oferecem recursos para visualização em 3D, simulações e atividades interativas.

Assim, embora o uso da RA na educação envolva limitações relacionadas à obsolescência tecnológica, à formação docente e às condições de acesso, a experiência com o LIRA evidenciou possibilidades de interação, reorganização coletiva e engajamento dos estudantes diante dos desafios encontrados. A existência de alternativas tecnológicas indica que propostas pedagógicas baseadas em RA podem ser reconfiguradas e atualizadas, preservando seu potencial de promover experiências de aprendizagem interativas em diferentes áreas do conhecimento.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou que a utilização da Realidade Aumentada (RA) no ensino de Estatística cria possibilidades para organizar situações de aprendizagem que favorecem a visualização e a contextualização de conceitos como variáveis qualitativas e quantitativas, amostra e população. A proposta do Livro Interativo de Realidade Aumentada (LIRA) contribuiu ao integrar elementos físicos e digitais, permitindo aos estudantes interagir com representações visuais e audiovisuais associadas aos conceitos. Dessa forma, o estudo indica que a RA pode aproximar a teoria de situações concretas, criando condições para a exploração conceitual mediada por recursos visuais e interativos, bem como para a realização de discussões coletivas sobre noções Estatísticas.

Entretanto, a proposta apresenta limites que precisam ser considerados, como a dependência de uma infraestrutura tecnológica adequada, especialmente no acesso à internet e na disponibilidade de dispositivos móveis. Além disso, o recorte do estudo não permite generalizações amplas sobre os efeitos da RA no ensino de Estatística. Como possibilidades futuras, sugere-se a ampliação de investigações que analisem o uso da RA em diferentes conteúdos estatísticos, níveis de ensino e contextos escolares, bem como estudos que examinem de forma mais aprofundada suas implicações para a participação dos estudantes e para a organização das práticas pedagógicas. Tais desdobramentos podem contribuir para uma compreensão mais consistente das potencialidades e dos limites da RA no ensino de Estatística.

REFERÊNCIAS

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa em Educação Matemática: a prevalência da abordagem qualitativa. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 2, p. 15-26, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 out. 2018.

CADAVIECO, Javier Fombona; GOULÃO, Maria de Fátima; TAMARGO, Marco Antonio Garcia. Melhorar a atratividade da informação através do uso da realidade aumentada. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 19, n. 1, p. 37-50, jan./mar. 2014.

CAVALCANTE, Jonas Lima *et al.* Explorando benefícios, desafios e estratégias na aplicação de realidade aumentada na educação básica: uma revisão terciária. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 22, n. 1, p. 442-453, 2024.

DOMINGUES, Mateus Augusto Ferreira Garcia. **A utilização do smartphone com intermédio de um aplicativo de realidade aumentada para a aprendizagem de estatística**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil, 2019.

DOMINGUES, Mateus Augusto Ferreira Garcia; Leonardo ; REIS, Marcia Cristina dos. Smartphone e realidade aumentada: criação de um livro aumentado envolvendo o conceito de Estatística. *In: 5 Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*, 2020, Coimbra. **Atas do 5º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning**. Coimbra: Centro de Estudos Interdisciplinares do Século 20 (CEIS20), 2020. v. 1. p. 469-477.

GOMES, José Duarte Cardoso. **Mundos virtuais e realidade aumentada: desenvolvimento e implementação de artefatos de média-arte digital para o ensino de educação musical no ensino básico**. 2016. 375 f. Tese (Doutorado em Média-Arte Digital) – Universidade do Algarve, Faro, Portugal, 2016.

GOMES, José Duarte Cardoso. *et al.* Realidade Aumentada Aplicada em Manuais Escolares de Educação Visual. *In: CONGRESSO DA SOPCOM*, 9., 2015, Coimbra. **Anais...** Coimbra: Sopcom, 2015. p. 361-384.

GOMES, José; GOMES, Cristina. Aurasma Studio: para realidade aumentada. *In: CARVALHO, A. A. A. (coord.). Apps para dispositivos móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários*. Santo Tirso: Whitebooks, 2015. p. 149-158.

IFTENE, Adrian; TRANDABĂȚ, Diana. Enhancing the Attractiveness of Learning through Augmented Reality. **Procedia Computer Science**, v. 126, p. 297-302, 2018.

KIRNER, Claudio; SISCOOTTO, Robson. Realidade virtual e aumentada: conceitos, projeto e aplicações. *In: SYMPOSIUM ON VIRTUAL AND AUGMENTED REALITY*, 9., 2007, Petrópolis. **Anais...** Porto Alegre: SBC, 2007. p. 2-21.

LOPES, Luana Monique Delgado *et al.* Inovações educacionais com o uso da realidade aumentada: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, v. 35, p. 1-33, 2019.

LOSS, Taniele *et al.* Uma análise dos produtos educacionais da utfpr que utilizam tecnologias digitais no ensino de matemática. **PARADIGMA**, Maracay, p. 537–570, 2020. DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.0.p537-570.id857.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. *In*: LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p. 25-44.

MARQUES, Carolina Dutra *et al.* Aprendizagem colaborativa e taxonomia de Bloom: o ensino por meio da realidade aumentada. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 7, p. 135-151, 2024.

SILVA, Bernardo; SAMÁ, Suzi. Tecnologia digital no ensino de estatística: perspectivas para uma abordagem pedagógica abrangente a partir da ICOTS. **Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática**, v. 9, n. 1, p. 129-149, 2024. DOI: 10.34179/revisem.v9i1.19927.

CAPACITAÇÕES ESTATAIS E REGULARIZAÇÃO AMBIENTAL EM TERRITÓRIOS TRADICIONAIS

Luena Ossana Canavieira¹

Nirvia Ravena²

Ester Cardoso dos Santos³

1. INTRODUÇÃO

A Amazônia brasileira constitui um território marcado por grande diversidade ecológica e sociocultural, no qual povos e comunidades tradicionais estruturam seus modos de vida a partir do uso coletivo da terra, da transmissão intergeracional de saberes e da gestão comunitária dos recursos naturais. Esses modos de vida são historicamente fundamentais para a conservação ambiental e para a manutenção de sistemas produtivos sustentáveis, especialmente em contextos de elevada biodiversidade e complexidade ecológica.

Nas últimas décadas, entretanto, a intensificação de atividades econômicas voltadas ao mercado global tem provocado profundas transformações nesses territórios. A expansão da pecuária, da produção de grãos e do cultivo de palma de óleo tem ampliado pressões sobre áreas tradicionalmente ocupadas, gerando conflitos socioambientais e reconfigurações territoriais significativas (CASTRO, 2005; FEARNside, 2006).

Esses processos não apenas alteram o uso da terra, mas também impactam diretamente as formas de organização social das comunidades tradicionais, comprometendo práticas coletivas de manejo e formas de reprodução social baseadas na relação equilibrada com o ambiente (ALMEIDA, 2008).

Nesse contexto, a regularização ambiental passou a ocupar posição estratégica nas políticas públicas voltadas ao ordenamento territorial e à conservação ambiental. Instrumentos como o Cadastro Ambiental Rural (CAR) e

1 Doutoranda em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido pela Universidade Federal do Pará. E-mail: luena.ufpa@gmail.com.

2 Dra. em Ciência Política pelo IUPERJ, Professora do NAEA/UFGA. E-mail: niravena@gmail.com. E-mail: luena.ufpa@gmail.com.

3 Mestranda em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido pela Universidade Federal do Pará. E-mail: estercardoso95@gmail.com.

o Programa de Regularização Ambiental (PRA), instituídos no âmbito do Código Florestal (BRASIL, 2012), foram concebidos com o objetivo de promover maior controle sobre o uso da terra e incentivar a recuperação de áreas degradadas.

No estado do Pará, esses instrumentos passaram a incorporar mecanismos voltados aos povos e comunidades tradicionais, como o Cadastro Ambiental Rural para Povos e Comunidades Tradicionais (CAR-PCT), buscando reconhecer formas coletivas de ocupação territorial e ampliar a inclusão dessas populações nas políticas ambientais.

Entretanto, a implementação dessas políticas revela tensões entre o desenho institucional dos programas e as dinâmicas socioterritoriais vivenciadas pelas comunidades. Muitas vezes, os instrumentos administrativos operam por meio de lógicas burocráticas padronizadas que não consideram as especificidades culturais, sociais e produtivas desses territórios (SANTOS, 1993).

A dimensão formativa associada a essas políticas torna-se, portanto, central. As capacitações estatais configuram-se como instrumentos por meio dos quais o Estado busca traduzir normas técnicas em práticas territoriais. No entanto, a efetividade dessas ações depende da capacidade de dialogar com os saberes locais e reconhecer as formas comunitárias de gestão territorial (RUA, 1998).

Diante dessas questões, este estudo analisa como a regularização ambiental e as capacitações estatais se articulam no Quilombo Murumuru, localizado no município de Santarém, no estado do Pará, buscando compreender seus impactos na autonomia comunitária, na gestão territorial e na proteção ambiental.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Regularização ambiental e atuação do Estado

A regularização ambiental, no contexto amazônico, constitui um dos principais instrumentos de ordenamento territorial adotados pelo Estado brasileiro, especialmente após a implementação do Código Florestal de 2012. Por meio de mecanismos como o Cadastro Ambiental Rural e o Programa de Regularização Ambiental, o Estado busca não apenas controlar o uso da terra, mas também induzir práticas de recuperação ambiental e adequação das propriedades às normas legais (BRASIL, 2012).

No entanto, a atuação estatal nesses territórios não ocorre de forma neutra. Conforme argumenta Weber (1997), o Estado moderno opera por meio de uma burocracia racional que organiza suas ações a partir de normas, registros e procedimentos padronizados. Essa racionalidade, embora necessária para garantir a formalização das políticas públicas, tende a simplificar realidades complexas, como aquelas encontradas em territórios tradicionais.

No caso da Amazônia, essa lógica se expressa na centralidade dos sistemas cadastrais, que frequentemente priorizam a dimensão técnica e documental em detrimento das dinâmicas socioculturais. A regularização ambiental passa, assim, a assumir um caráter predominantemente administrativo, no qual o cumprimento de exigências formais nem sempre se traduz em efetiva proteção territorial.

Santos (1993) contribui para essa análise ao apontar que o Estado brasileiro historicamente apresenta dificuldades de articulação territorial, operando de maneira fragmentada e, muitas vezes, desconectada das realidades locais. Essa fragmentação se manifesta na existência de políticas bem estruturadas no plano normativo, mas com baixa capacidade de implementação no cotidiano dos territórios.

Dessa forma, a regularização ambiental, embora represente um avanço institucional importante, revela limites quando aplicada em contextos nos quais as formas de uso da terra e organização social não se enquadram nos modelos padronizados adotados pelo Estado.

2.2 Políticas públicas e capacidades institucionais

A análise das políticas públicas permite compreender que a efetividade das ações estatais depende não apenas da existência de instrumentos legais, mas também da capacidade institucional de implementá-los de maneira articulada e contínua. Nesse sentido, Levi (1991) destaca que mudanças institucionais ocorrem quando há incentivos adequados, estabilidade administrativa e coordenação entre os diferentes atores envolvidos.

No contexto da regularização ambiental na Amazônia, observa-se que a ausência de integração entre políticas ambientais, fundiárias e de desenvolvimento rural constitui um dos principais entraves à sua efetividade. A atuação estatal tende a ocorrer de forma setorializada, com diferentes órgãos operando de maneira pouco articulada, o que dificulta a construção de estratégias integradas de intervenção territorial.

Rua (1998) aponta que as políticas públicas são arenas de disputa, nas quais diferentes interesses, valores e interpretações estão em jogo. No caso da regularização ambiental, essas disputas se manifestam na tensão entre a necessidade de controle ambiental e as demandas por reconhecimento dos direitos territoriais de povos e comunidades tradicionais.

Peters (2015) reforça que a eficácia das políticas públicas depende da coordenação entre instituições e da capacidade de implementação. Quando essa coordenação não ocorre, as políticas tendem a se fragmentar, reduzindo sua capacidade de produzir mudanças estruturais.

Além disso, a perspectiva de Mazzucato (2019; 2020) contribui para ampliar essa discussão ao defender que o Estado deve atuar como agente ativo na construção de processos de desenvolvimento, sendo capaz de articular políticas e orientar transformações estruturais. No entanto, no contexto amazônico, observa-se frequentemente uma atuação reativa, limitada pela ausência de integração institucional e pela dificuldade de adaptação às realidades territoriais.

Nesse cenário, as capacitações estatais assumem papel estratégico, na medida em que podem funcionar como instrumentos de mediação entre o Estado e as comunidades. Contudo, sua efetividade depende de sua capacidade de incorporar saberes locais e promover processos formativos contínuos e contextualizados.

2.3 Território, mercado e transformações socioambientais

As transformações territoriais observadas na Amazônia nas últimas décadas estão diretamente relacionadas à expansão de atividades econômicas voltadas ao mercado global. A crescente valorização da terra e dos recursos naturais tem promovido reconfigurações espaciais que afetam diretamente povos e comunidades tradicionais.

Polanyi (2000) argumenta que a transformação da terra em mercadoria constitui um dos processos centrais da economia de mercado, gerando desorganização social e conflitos territoriais. No contexto amazônico, esse fenômeno se manifesta na expansão do agronegócio, na intensificação da mineração e na valorização fundiária, processos que frequentemente entram em conflito com formas tradicionais de uso da terra.

Castro (2005) destaca que essas dinâmicas produzem profundas transformações socioeconômicas na região, ampliando desigualdades e intensificando disputas por território. Ao mesmo tempo, Costa (2025) aponta que a financeirização da natureza transforma o território em ativo econômico, reforçando pressões sobre áreas tradicionalmente ocupadas.

Esses processos evidenciam os limites das políticas de regularização ambiental quando implementadas de forma isolada. Ao não enfrentar as dinâmicas econômicas que estruturam a ocupação do território, tais políticas tendem a operar de maneira parcial, sem produzir mudanças significativas nas condições que geram conflitos socioambientais.

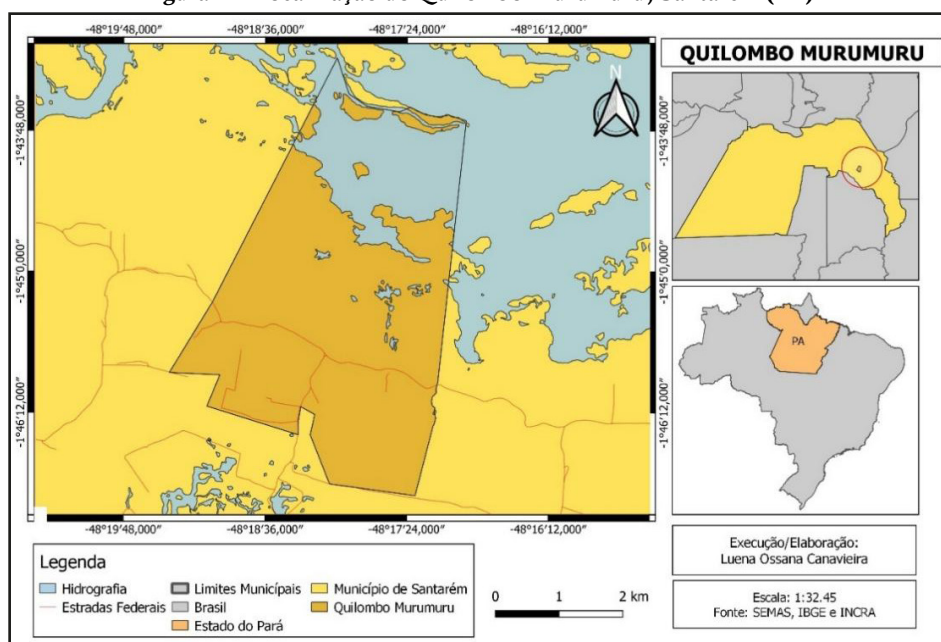
Nesse sentido, torna-se necessário compreender a regularização ambiental não apenas como instrumento técnico, mas como parte de um conjunto mais amplo de disputas territoriais que envolvem diferentes interesses e projetos de desenvolvimento.

2.4 O caso do Quilombo Murumuru

O Quilombo Murumuru, localizado no município de Santarém, no estado do Pará, constitui um exemplo relevante para compreender as relações entre políticas ambientais e territórios tradicionais. A comunidade é composta por aproximadamente 116 famílias que mantêm práticas produtivas baseadas na agricultura familiar, no extrativismo e no manejo coletivo dos recursos naturais.

A localização do território evidencia sua inserção em uma região marcada por intensas dinâmicas de uso da terra e pressões associadas à expansão agrícola. A Figura 1 apresenta a espacialização do território.

Figura 1 – Localização do Quilombo Murumuru, Santarém (PA)



Fonte: Elaborado pela autora.

A análise espacial demonstra que o território está inserido em um contexto de forte pressão territorial, no qual a proximidade com áreas de expansão agrícola intensifica disputas por terra e recursos naturais. Esse cenário evidencia a importância de políticas públicas que considerem as especificidades territoriais e promovam estratégias integradas de proteção ambiental e fortalecimento comunitário.

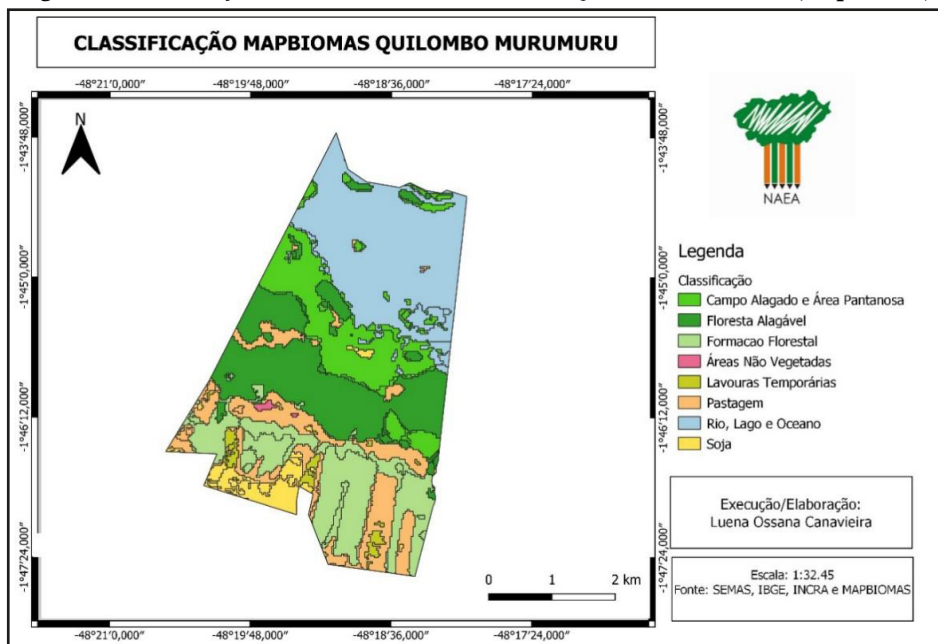
Além disso, a dinâmica interna da comunidade revela formas próprias de organização social baseadas na coletividade, na transmissão de saberes e na gestão compartilhada do território. Essas práticas constituem elementos centrais

para a sustentabilidade local, mas frequentemente não são reconhecidas pelas políticas públicas, que tendem a adotar abordagens padronizadas e tecnocráticas.

Nesse contexto, as capacitações estatais poderiam desempenhar papel fundamental na mediação entre o Estado e a comunidade. No entanto, quando realizadas de forma pontual, desarticulada ou descontextualizada, essas ações apresentam impacto limitado, não sendo capazes de promover mudanças estruturais na gestão territorial.

Complementando a análise territorial, a Figura 2 apresenta a classificação do uso e cobertura da terra no Quilombo Murumuru, com base em dados do MapBiomas, permitindo compreender com maior profundidade as dinâmicas ambientais presentes no território.

Figura 2 – Classificação do uso e cobertura da terra no Quilombo Murumuru (MapBiomas)



Fonte: Elaborado pela autora.

A análise da Figura 2 evidencia a predominância de áreas de formação florestal, indicando a presença significativa de cobertura vegetal conservada no território. Esse aspecto reforça o papel do Quilombo Murumuru como espaço de conservação socioambiental, no qual práticas tradicionais de uso da terra contribuem para a manutenção da biodiversidade.

Ao mesmo tempo, a presença de áreas classificadas como pastagem e lavouras temporárias revela a coexistência de diferentes formas de uso do solo, associadas tanto às práticas produtivas da comunidade quanto às influências

externas decorrentes da expansão agropecuária na região. Essa sobreposição de usos evidencia a complexidade territorial e os desafios enfrentados na conciliação entre produção e conservação.

Destaca-se também a presença de áreas alagadas e corpos hídricos, que desempenham papel fundamental na dinâmica ecológica do território e na reprodução dos modos de vida locais. Esses elementos reforçam a importância de abordagens de regularização ambiental que considerem as especificidades ambientais e culturais do território.

Nesse sentido, a leitura integrada das Figuras 1 e 2 permite compreender que o Quilombo Murumuru se insere em um contexto de relativa conservação ambiental, mas submetido a pressões crescentes decorrentes de dinâmicas econômicas regionais. Tal cenário evidencia a necessidade de políticas públicas que articulem instrumentos de regularização ambiental com processos formativos e estratégias de fortalecimento da autonomia comunitária.

3. CONCLUSÃO

A análise da regularização ambiental em territórios tradicionais na Amazônia evidencia que, embora o Estado disponha de instrumentos legais e administrativos voltados ao ordenamento territorial, sua efetividade está diretamente condicionada à capacidade de implementação dessas políticas em contextos socioterritoriais complexos. O caso do Quilombo Murumuru demonstra que a existência de mecanismos como o Cadastro Ambiental Rural não garante, por si só, a proteção do território nem o fortalecimento da autonomia comunitária.

Observa-se que a regularização ambiental, quando conduzida a partir de uma lógica predominantemente burocrática e tecnocrática, tende a priorizar o cumprimento de exigências formais em detrimento da construção de processos efetivamente participativos. Nesse cenário, as políticas públicas acabam operando como instrumentos de formalização administrativa, sem necessariamente promover transformações estruturais nas condições de vida das comunidades.

Além disso, a fragmentação institucional e a ausência de articulação entre políticas ambientais, fundiárias e de desenvolvimento rural limitam significativamente o alcance das ações estatais. A atuação isolada de instrumentos como o CAR e o PRA não é suficiente para enfrentar as dinâmicas territoriais marcadas pela expansão do agronegócio, pela valorização fundiária e pelas pressões econômicas que incidem sobre a Amazônia.

Nesse contexto, as capacitações estatais assumem papel estratégico, na medida em que podem funcionar como instrumentos de mediação entre o Estado e as comunidades. No entanto, sua efetividade depende da adoção de

abordagens que reconheçam os saberes locais, valorizem as formas comunitárias de organização e promovam processos formativos contínuos e territorializados. Capacitações pontuais, descontextualizadas ou excessivamente técnicas tendem a reproduzir a lógica verticalizada das políticas públicas, limitando sua capacidade de gerar autonomia.

O caso do Quilombo Murumuru evidencia que a construção de políticas públicas mais eficazes exige o reconhecimento das comunidades tradicionais como sujeitos ativos do processo de regularização ambiental, e não apenas como destinatárias de normas e procedimentos. Isso implica repensar a atuação estatal, superando práticas centralizadoras e incorporando estratégias que articulem dimensões ambientais, sociais e educativas.

Dessa forma, a regularização ambiental deve ser compreendida não apenas como um instrumento de controle do uso da terra, mas como uma oportunidade de construção de processos educativos voltados ao fortalecimento da governança territorial. A integração entre políticas públicas, a valorização dos saberes tradicionais e o fortalecimento da autonomia comunitária constituem elementos fundamentais para a promoção de um desenvolvimento mais justo e sustentável na Amazônia.

Por fim, destaca-se que o avanço das políticas de regularização ambiental em territórios tradicionais depende da capacidade do Estado de atuar de forma integrada, contínua e sensível às realidades locais. Sem essa transformação, há o risco de que tais políticas permaneçam limitadas ao plano formal, reproduzindo desigualdades históricas e não cumprindo seu papel na proteção dos territórios e na promoção da justiça socioambiental.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras de quilombo**. Manaus: UFAM, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 12.651**, de 25 de maio de 2012.
- CASTRO, Edna. **Dinâmica socioeconômica e desmatamento na Amazônia**. 2005.
- COSTA, Francisco de Assis. **Land Use Policy**, 2025.
- FEARNSIDE, Philip. **Desmatamento na Amazônia**. 2006.
- LEVI, Margaret. **Uma lógica da mudança institucional**. 1991.
- MAZZUCATO, Mariana. **O valor de tudo**. 2020.
- PETERS, Guy. **Public policy**. 2015.
- POLANYI, Karl. **A grande transformação**. 2000.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. 1998.

SANTOS, Wanderley **Guilherme dos**. **Mitologias institucionais**. 1993.

WEBER, Max. **A política como vocação**. 1997.

CRITÉRIOS ECONÓMICOS E HISTÓRICOS SOBRE A GESTÃO DAS ÁREAS DE CONSERVAÇÃO TRANSFRONTEIRIÇA: UM DESAFIO PARA OS ESTADOS MEMBROS DA SADC

Guerreiro Augusto Mundefa¹

1. INTRODUÇÃO

A estrutura das relações internacionais até 1960 era dominada pela Europa, sendo que, por exemplo, o mapa político da África e da Ásia foi traçado pelos alemães, ingleses e franceses, a partir do Ocidente.

Até essa altura, as acções europeias nesses continentes não sofriam qualquer tipo de contestação (BARRACLOUGH, 1964). A partir daí, um sistema multilateral de equilíbrio, que tinha a Europa como centro, foi substituído por um sistema de bipolaridade global entre duas grandes potências:

Os Estados Unidos da América (EUA) e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Barraclough considera essa mudança verificada na posição política da Europa como a primeira grande revolução que, para nós, teve uma segunda fase, que acontece com o fim do muro de Berlim.

Consequente emergente e ascensão de novas potências internacionais, como China, Índia, Brasil, que desde finais da década de 1990 e princípios de 2000 vêm se afirmando como actores internacionais aos quais se deve prestar muita atenção.

O carácter e as condições das relações internacionais, que traçar esse marco histórico primeiro, porque o nosso foco é o continente africano, e a década de 1960 é considerada aquela das independências em África, uma vez que foi a partir desse período que muitos países africanos alcançaram suas independências territoriais, suas zonas e áreas de conservação.

Na actualidade, debates sobre a importância das áreas de conservação no alavanque do desenvolvimento local através das práticas sustentáveis, bem como a inclusão das comunidades locais neste processo tem dominado a sociedade, de tal forma que, todas as partes intervenientes são chamadas à consciência,

1 guerreiromundefa1976@gmail.com.

sobre a necessidade da sustentabilidade em todas as suas vertentes: económica, ambiental e social.

Dai que desde os meados dos anos 90, diferentes Estados Membros da SADC tem estabelecido Áreas de Conservação Transfronteiriça por meio de acordos bilaterais e Multilaterais como proposto no protocolo da SADC.

É partindo desse pressuposto que o presente trabalho se propõe ao estudo do tema: *Critérios Económicos e Históricos sobre a Gestão das Áreas de Conservação Transfronteiriça: um Desafio para os Estados Membros da SADC – Caso (Parque Transfronteiriço de Limpopo)*

A partir da visão de que na África a exploração dos recursos naturais não era sustentável, foi criado Maneio Comunitário dos Recursos naturais respondendo assim aos ideais do neoliberalismo que diminui o intervencionismo do Estado no desenvolvimento, descentralizando e imponderando as lideranças locais.

Esta inovação denominada áreas de Conservação Transfronteiriça (ACTFs), mascara de certa forma o reassentamento das comunidades, controla e orienta a exploração dos recursos naturais pelas comunidades locais.

O objectivo geral deste artigo é Analisar os critérios económicos e históricos usados sobre a gestão das áreas de conservação transfronteiriça a nível da SADC. Para a operacionalização deste objectivo geral, foram demarcados os seguintes objectivos específicos: identificar os critérios económicos e históricos usados sobre a gestão das áreas de conservação transfronteiriça a nível da SADC, descrever a implementação dos critérios económicos e históricos usados sobre a gestão das áreas de conservação transfronteiriça a nível da SADC, avaliar a eficiência dos critérios económicos e históricos usados sobre a gestão das áreas de conservação transfronteiriça a nível da SADC.

2. DINÂMICA CONCEITUAL DAS ÁREAS DE CONSERVAÇÃO TRANSFRONTEIRIÇA (ACTs)

Áreas de Conservação Transfronteiriça (ACTFs) são áreas já protegidas ou a serem adquiridas tendo em vista a protecção da fauna bravia e biodiversidade que se estendem além das fronteiras nacionais.

O termo genérico “área protegida área de conservação transfronteiriça” abrange uma série de diferentes tipos de zonas transfronteiriças reservadas para a conservação, incluindo duas ou mais áreas protegidas contínuas através de uma fronteira nacional, um conjunto de áreas protegidas separadas sem terra a intervir ou um conjunto de áreas protegidas e as terras a intervir.

Segundo a UICN (2004) área de conservação transfronteiriça constitui

“Uma área de terra e / ou mar que atravessa uma ou mais fronteiras entre estados, unidades sub-nacionais, como províncias e regiões, áreas autónomas

e / ou áreas além dos limites da soberania ou jurisdição nacional, cujas partes constituintes são especialmente dedicadas à protecção e manutenção da diversidade biológica e dos recursos naturais e culturais associados, e geridas de maneira cooperativa através de meios legais ou outros que sejam efectivos”

As iniciativas sobre ACTFs em curso ao nível da SADC, têm como objectivo integrar as grandes áreas protegidas localizadas a nível de fronteiras nacionais, o que implica a remoção das barreiras fronteiriças e outros obstáculos para permitirem a migração dos animais e estabelecimento de um quadro de gestão. Essas áreas dependem da cooperação a cinco níveis a destacar:

- **Político:** Nível de cooperação internacional ímpar que requer a participação entre os países envolvidos;
- **Regional:** Instituições ou órgãos regionais como a SADC, ONGs e outras agências de integração, desempenham um papel chave.
- **Técnico:** Agências de conservação, operadores privados, serviços de migração, polícia, Ministério do Interior, alfândegas, saúde e outros sectores devem desenvolver acções conjuntas.
- **Comunidades locais:** consulta com as comunidades locais é importante porque permite estabelecer boas relações com as comunidades, o que constitui uma base forte de apoio á implementação da iniciativa.
- **Financeiro:** O apoio do governo é importante, pois os custos associados ás actividades de gestão das ACTFs são elevados. O apoio dos investidores privados é também importante a fim de garantir o desenvolvimento e sustentabilidade das iniciativas.

3. ÁREAS DE CONSERVAÇÃO TRANSFRONTEIRIÇA (ACTs) NA REGIÃO DA SADC

As Áreas de Conservação Transfronteiriças (ACTFs), também conhecidas como as Áreas Protegidas Transfronteiriças (APTs) são um conceito relativamente novo na arena de conservação. As ACTFs são fundadas na percepção de que os recursos naturais que atravessam fronteiras internacionais são um recurso compartilhado com o potencial de contribuir para a conservação da biodiversidade e o desenvolvimento socioeconómico das comunidades rurais.

Segundo a UICN / Base de Dados Mundial de Áreas Protegidas, haviam 287 ACTFs no mundo em 2007. Actualmente, existem 18 ACTFs potenciais, tanto em ambientes terrestres e marinhos na região da SADC. Estes não são, necessariamente, apenas entre os Estados-Membros da SADC mas também podem envolver parcerias com Estados não-membros da SADC.

As ACTFs da SADC podem ser divididas em três categorias principais com base em seu nível de desenvolvimento. Assim existem na região da SADC 6 da categoria A (ACTFs estabelecidas com acordos formais), 7 da categoria B (ACTFs emergentes no processo de estabelecimento) e 5 da categoria C (ACTFs conceituais que só existem como conceitos).

Existem vários instrumentos na forma de políticas e quadros legais que proporcionam um ambiente propício para o estabelecimento e desenvolvimento das ACTFs na região da SADC, incluindo o Protocolo sobre Conservação de Fauna Bravia e Policiamento da SADC (1999), Protocolo sobre Florestas da SADC (2002), Protocolo sobre os Cursos de Água Partilhados da SADC (2002) e a Estratégia Regional de Biodiversidade da SADC (2006).

As ACTFs da SADC não são desenvolvidas seguindo um padrão uniforme, mas diferem substancialmente em parâmetros espaciais e do conjunto de categorias de uso da terra. Algumas compreendem áreas de uso de recursos múltiplos e diferentes tipos de áreas protegidas, terras comunais e privadas, enquanto as outras são compostas de áreas protegidas contíguas.

Elas também variam de forma significativa no nível de cooperação que vai desde a comunicação entre os funcionários até a implementação conjunta de actividades por parte dos países parceiros. As ACTFs da SADC são fundadas no princípio de que a conservação deve abraçar a participação activa e o envolvimento das comunidades locais no planeamento e nos processos de tomada de decisões na gestão de recursos naturais, comunidades estas que devem realizar um benefício directo e equitativo da utilização sustentável desses recursos.

4. POLÍTICAS E QUADRO JURÍDICO DAS ACTFs A NÍVEL DA SADC

A SADC nasce a partir de uma visão de “um futuro comum de uma comunidade regional que vai garantir o bem-estar económico, melhoria nos padrões de vida e na qualidade de vida, a liberdade e justiça social, paz e segurança para os povos da África Austral”.

O crescimento económico sustentável e equitativo e desenvolvimento socioeconómico podem ser alcançados através de sistemas produtivos eficientes, cooperação mais aprofundada e integração, boa governação e segurança durável.

A Declaração e o Tratado da SADC (1992) identificam a segurança alimentar, utilização sustentável dos recursos naturais e protecção eficaz do meio ambiente como alguns dos principais objectivos da SADC para sustentar o seu processo de desenvolvimento. Portanto, estas são áreas importantes de cooperação para os Estados Membros da SADC.

Os objectivos políticos são concretizados pelo Plano Estratégico Indicativo de Desenvolvimento Regional (RISDP), aprovado pelo Conselho de Ministros da SADC em 2003. O RISDP providencia a orientação estratégica dos programas, projectos e actividades da SADC. Está comprometido com os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) e é visto como um elemento importante da Nova Parceria para o Desenvolvimento de África (NEPAD).

O RISDP lista a conservação, gestão e uso dos recursos naturais como um componente importante no capítulo 4 sobre as “Áreas Prioritárias de Intervenção” no sentido de “segurança alimentar sustentável” e “meio ambiente e desenvolvimento sustentável”.

O RISDP considera as ACTFs como um veículo para assegurar o uso equitativo e sustentável do ambiente e dos recursos naturais para o benefício das gerações presentes e futuras. Ainda reconhece as seguintes características principais como pré-requisitos para a implementação bem-sucedida:

- Harmonização da política do meio ambiente, bem como os quadros jurídicos e regulamentares para promover a cooperação regional em todas as questões relativas ao ambiente e à gestão de recursos naturais, incluindo ecossistemas transfronteiriços;
- Conservação dos ecossistemas e paisagens regionais, inclusive a gestão das bacias hidrográficas e ecossistemas aquáticos;
- Protecção e preservação dos recursos da fauna bravia, gestão eficaz dos recursos haliêuticos, promoção da aquacultura e mar cultura;
- Desenvolvimento dos recursos florestais como uma fonte importante de energia na região e facilitação do desenvolvimento do comércio de produtos florestais através da cooperação na gestão sustentável das florestas compartilhadas, e estabelecimento de meios equitativos e eficientes para facilitar o acesso público às florestas e benefícios às comunidades locais.

Há uma série de outras políticas e quadros jurídicos da SADC que irão orientar e complementar o desenvolvimento do Programa da SADC para as ACTFs, inclusive o Protocolo sobre Conservação da Fauna Bravia e Policiamento da SADC (1999), Protocolo da SADC sobre Florestas (2002) e Protocolo da SADC sobre a Estratégia de Biodiversidade Regional (2006).

As actividades de gestão de recursos naturais transfronteiriça, com base em conceitos de conservação a nível da paisagem, a participação da comunidade e repartição de benefícios, tiram partido desses quadros regionais e fontes existentes.

O Artigo 4º dos objectivos, alínea 2 (f) do Protocolo promove a conservação dos recursos de fauna bravia partilhados através do estabelecimento de áreas de

conservação transfronteiriça e compromete os Estados Membros da SADC a estabelecer as ACTFs.

O Protocolo da SADC sobre Florestas (2002) constitui o quadro político para a gestão florestal sustentável nos Estados Membros da SADC. O objectivo é o de promover o desenvolvimento, a conservação, gestão e utilização sustentável de todos os tipos de florestas e árvores, promover o comércio de produtos florestais em toda a região, a fim de aliviar a pobreza e gerar oportunidades económicas para os povos da região, e assegurar uma protecção efectiva do ambiente.

O Protocolo sobre Cursos de Água Partilhados (2002) tem como objectivo promover uma cooperação mais estreita para o desenvolvimento sustentável e gestão coordenada, protecção e utilização dos cursos de água partilhados, e promover a agenda da SADC com respeito à integração regional e alívio da pobreza.

As áreas de cooperação regional são a harmonização e monitoria da legislação e políticas relativamente ao planeamento, desenvolvimento, conservação e protecção dos cursos de água partilhados, estabelecimento de acordos e instituições relacionadas com os cursos de água partilhados, a promoção de investigação e desenvolvimento de tecnologia, intercâmbio de informações, capacitação, e um desenvolvimento e gestão de recursos dos cursos de água partilhados que seja coordenado, integrado e ambientalmente saudável.

A Estratégia Regional da SADC sobre a Biodiversidade (2006) fornece um quadro para a cooperação em questões de biodiversidade que transcendem as fronteiras nacionais. Baseia-se no facto de que o estado do meio ambiente, inclusive a biodiversidade, é um determinante importante do crescimento e desenvolvimento da região.

5. CRIAÇÃO DE ÁREAS DE CONSERVAÇÃO NO MUNDO, E EM PARTICULAR EM MOÇAMBIQUE

Apesar do dilema de degradação ambiental se datar a partir da génese do homem, só nos finais do século XIX é que este tomou a consciência das suas consequências nefastas, e por via disso surge a preocupação em adoptar estratégias para reverter o cenário, sendo uma das medidas tomadas a criação de áreas específicas para a conservação e protecção do meio ambiente.

Os países do Mundo, embora não tivessem iniciado com o estabelecimento de sistemas de áreas de conservação, mas a preocupação pelo extermínio dos recursos, sempre tiveram, de tal forma que, com a assinatura da convenção de Londres, em 1933, muitos desses países comprometeram-se em criar e potenciar áreas específicas para a conservação e protecção dos recursos naturais, sendo que, actualmente, segundo Franco, Ferreira, (2014),

As áreas especialmente protegidas em função de suas características naturais totalizam hoje 20,6 milhões de quilómetros quadrados e cobrem 15,4% da superfície terrestre do planeta. Por causa dessa magnitude, muitos autores consideram as áreas protegidas como a principal ferramenta de protecção da diversidade biológica (p. 234).

Para Ombe & Fungulane (1996),

O estabelecimento das áreas de protecção foi uma das medidas primordiais de defesa e conservação da fauna bravia, tendo a Grã-Bretanha iniciado com o movimento de protecção e conservação da natureza a nível das suas colónias em Africa, através da criação de Parques Nacionais. (p. 19)

Ainda assim, relaciona-se a conservação da natureza com os modos de vida, o ambiente, os usos e costumes dos povos Bantu em Moçambique, o que leva a crer que alguma noção do uso racional dos recursos naturais já se tinha em mente, tal como acontecia, em outros países do Mundo.

Moçambique, devido à sua localização geográfica, onde ocupa quase toda a faixa costeira do oceano indico, sempre foi um dos países da preferência dos asiáticos, árabes e povos europeus para questões de trocas comerciais. O ouro, o marfim, os escravos, as oleaginosas, mariscos entre outros são indicados como sendo os produtos que impulsionavam o comércio na região.

Na linha dos mesmos objectivos, com vista a garantir a maior articulação entre os países da SADC no domínio da conservação dos recursos naturais, foi implementado a nível desse órgão um programa para o estabelecimento de áreas de conservação transfronteiriça com intuito de garantir uma gestão conjunta e integrada dessas áreas.

6. DESAFIOS DOS ESTADOS MEMBROS DA SADC NA GESTÃO DAS ACTFs

A transição de uma área comunitária para uma área de conservação implica a construção de um novo território, regido por normas diferentes das existentes e construído sob novas formas de identidade. Essa construção é orientada por agentes externos, tornando o território um palco de execução de acções.

A reforma legislativa ocorrida na década 90 abriu portas para a participação da comunidade na gestão e a entrada do sector privado na exploração dos recursos naturais existentes nas terras da comunidade. Isso oferecia as comunidades participarem como parceiras na exploração dos recursos.

No contexto actual, os países procuram mecanismos de gerir de forma sustentável os recursos naturais o que obriga a criação de áreas específicas para a conservação de protecção da biodiversidade.

Carvalho (2018) relaciona o fim de uma relação saudável entre o homem e a natureza, com a altura em que este começa a intervir nela, transformando-a, criando a cultura, que não é nada mais que a natureza transformada, em seu próprio proveito, indo progressivamente sendo menos dependente da natureza, por via do aumento progressivo da sua capacidade tecnológica, consubstanciada na cultura.

Nesse sentido, na busca de mecanismos para a mitigação dos efeitos da acção humana sobre a natureza, busca-se todas as estratégias para tornar os recursos naturais sustentáveis podendo a gestão ser unilateral ou conjunta.

O Conselho de Ministros da SADC decidiu em 2004 que “as ACTFs devem ser implementadas bilateralmente pelos Estados Membros em causa, sem o envolvimento do Secretariado,” a situação agora é diferente, porque os Estados Membros perceberam que:

1. Certos Parceiros de Cooperação Internacional potenciais só estão dispostos a canalizar o seu apoio as ACTFs da SADC para o desenvolvimento das ACTFs através do Secretariado;
2. Os Estados Membros individuais estão a enfrentar dificuldades para mobilizar recursos técnicos e financeiros para a implementação de actividades das ACTFs em curso. As estruturas da SADC, portanto, concordaram em apoiar os processos de planeamento e desenvolvimento das ACTFs e é nesse contexto que o Programa da SADC para as ACTFs foi desenvolvido.

No contexto político, não existe harmonia dos instrumentos reguladores das ACTFs pois, cada país cria legislação específica que favoreça a si mesmo ou seja virada aos seus interesses sem observância das necessidade da acção colectiva.

A nível da SADC, a gestão conjunta dos Recursos Naturais incide nos produtos de pesca, florestas, fauna bravia e áreas de conservação transfronteiriças, que se baseiam em ecossistemas. Assim, o Secretariado, em colaboração com os Estados Membros, elaborou programas e planos de acção com base nas prioridades estipuladas na Estratégia de Implementação do Protocolo Diversos.

Estes programas e planos de acção visam reforçar a capacidade de salvaguarda dos recursos naturais relação a invasão externa, promover a produção agrícola, melhorar o acesso recursos naturais e aprimorar a gestão de recursos naturais na região.

No que tange às florestas, o enfoque do Secretariado foi operacionalizar o Protocolo da SADC sobre Florestas, que entrou em vigor a 29 de Maio de 2009. Através da implementação do Protocolo da SADC sobre Florestas, o Secretariado, em colaboração com os Estados Membros, tem vindo a implementar dois programas, nomeadamente o programa de Redução de Emissões Resultantes da Desflorestação e da Degradação Florestal (REDD+) e de Gestão de Queimadas.

O programa REDD+ visa assistir a região a beneficiar do mercado de carbono, através do reforço de capacidades e adopção de abordagens relativas ao ecossistema para a implementação dos mecanismos do REDD. O programa de Gestão de Queimadas, por seu turno, visa assistir a região a gerir com eficácia as queimadas nas florestas e a colaborar neste esforço.

O programa compreende ainda o emprego do aviso prévio e o reforço de capacidades aos níveis comunitário, nacional e regional. Quanto à fauna bravia, o Secretariado em colaboração com os Estados Membros continuou a implementar a Aplicação da Lei sobre a Fauna Bravia, que foi ratificada pelos Estados Membros em Novembro de 2003.

A Direcção também continuou a facilitar a operacionalização do Quadro da SADC sobre as Áreas de Conservação Transfronteiriça (TFCA), que foi aprovado pelo Comité Integrado de Ministros em 2007. Como parte do processo de operacionalização do Quadro relativo às Áreas de Conservação Transfronteiriça, o Secretariado também iniciou a elaboração de um projecto de Programa Regional sobre as ACTFs.

O objectivo do Programa é superar as necessidades das ACTFs, incluindo as necessidades das comunidades que vivem nestas áreas. O programa incide também em projectos de geração de receitas, o estabelecimento de uma rede de ACTF para a troca de informações, documentar as melhores práticas, elaborar as várias directrizes para as ACTFs, e criar um fundo regional para apoiar as ACTFs, em conformidade com o Protocolo sobre a Fauna Bravia.

Não há nenhuma convenção internacional para as ACTFs, porém elas complementam as metas e os objectivos de uma série de convenções internacionais relacionadas com a conservação, tais como:

- A convenção africana sobre a conservação da natureza e dos recursos naturais - acnnr (1968);
- O programa o homem e a biosfera da UNESCO (1971);
- A convenção de rasar sobre a conservação de zonas húmidas (1971);
- A convenção para a protecção do património mundial (1972);
- A convenção sobre o comércio internacional das espécies da fauna e flora selvagens ameaçadas de extinção (1973);
- A convenção sobre a conservação das espécies migratórias pertencentes à fauna selvagem (1979);
- A convenção sobre diversidade biológica (1972);
- A convenção-quadro das nações unidas para as alterações climáticas (1992); e
- A convenção das nações unidas de combate à desertificação (1994).

Os Estados-Membros da SADC com territórios que se estendem até o mar podem ser signatários ou partes a acordos sobre a protecção e gestão dos ecossistemas marinhos e, como tal, as ACFTs complementam as metas e os objectivos dos acordos firmados por esses estados.

Os acordos relevantes sobre a conservação e gestão dos ecossistemas marinhos incluem:

- A Convenção das Nações Unidas sobre o Direito do Mar - CNUDM (1982);
- Convenção para a Protecção, Gestão e Desenvolvimento do Ambiente Marinho e Costeiro da Região da África Oriental - Nairobi (1985);
- Convenção Internacional para a Prevenção da Poluição causada por Navios - MARPOL (73/78); e
- A Convenção sobre a Prevenção da Poluição Marinha por Alijamento de Resíduos e Outras Matérias - Londres (1972).

Colectivamente, as Convenções listadas acima, lutam pela colaboração no uso sustentável dos recursos naturais partilhados, e pedem a participação activa das comunidades locais na gestão e distribuição equitativa dos benefícios derivados dos recursos naturais. A maior parte dos Estados-Membros da SADC assinaram e ratificaram estas convenções. O Programa da SADC para as ACTFs apoiará estes compromissos internacionais e contribuirá aos esforços internacionais de conservação da biodiversidade e mitigação das alterações climáticas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Porém, actualmente as pessoas vêm as zonas de Conservação como um entrave ao desenvolvimento local, pois como se trata de uma área protegida os seus terrenos seriam uma fonte de rendimento mais auferida, não existe neste momento uma gestão deste, existem diversos conflitos, que poderiam ser impulsionadas para a evolução no mesmo.

Além disso, as acções de desenvolvimento da ACTFs têm pouca viabilidade e o impacto dos projectos e estudos tem pouco significativo no terreno, deveriam ser mais direccionados para a monitorização da fauna e da flora e do desenvolvimento económicos da região, criando empresas isto faria com que a região e ACTFs cresçam a todos os níveis principalmente na questão da atracção turística para a região e na fixação de população, pois um dos grandes dilemas do interior dos Países é a desertificação.

Revedo os pontos de vista da abordagem neste artigo entende-se a gestão das áreas de conservação é um desafio que transcende a dimensão política dos Estados membros da SADC se tomarmos em conta que os critérios económicos e

históricos estão assentes é um conjunto de políticas externas onde as actividades desenvolvidas nas áreas de conservação transfronteiriças não se adequam a realidade dos Estados.

Um grande desafio que se impõe a todos os estados membros é a questão financeira para que se possa financiar as actividades conducentes ao alcance dos objectivos dos programas e planos desenhados para o bem-estar das comunidades e a conservação da biodiversidade e dos ecossistemas.

Portanto, a gestão conjunta das áreas de conservação transfronteiriças esta mais virada para dar resposta as demais convenções internacionais onde esta matéria se enquadra pois sobre as ACTFs não existe nenhuma convenção internacional.

Para rentabilização futura dos Países que fazem parte das ACTFs sugere-se a realização de um questionário com vista à recolha de algumas informações qualitativas do Bem-estar da População para tornar uma gestão mais robustos, tendo em conta que os resultados de estudo sobre a gestão do mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, N. (2018). Natureza e Cultura: Do Australopithecus ao homo sapiens, sapiens e ao “homo cretinensis”. **Atas do III Congresso Internacional – Educação, Ambiente e Desenvolvimento**. Oikos. Associação de defesa do Ambiente e Património da Região de Leiria.

FERREIRA, A. (2014). **A Conservação da Natureza como Política Pública e Instrumento de Protecção e Sustentabilidade da Paisagem. Caso de estudo: Baixo Alentejo e Algarve**. Universidade de Lisboa, Lisboa.

OMBE, Z. & Fungulane, A. (1996). **Alguns aspetos da história de conservação da natureza em Moçambique**. República de Moçambique.

SADC, (2006). **Estratégia sobre a Biodiversidade**, Gaborone, Botswana.

SADC, (1999). **Protocolo sobre Conservação de Fauna Bravia e Policiamento**, Gaborone, Botswana.

SADC, (2002). **Protocolo sobre os Cursos de Água Partilhados**, Gaborone, Botswana

SADC, (2001). **Plano de Desenvolvimento Estratégico Indicativo Regional**. Gaborone, Botswana

SADC, (2007). **Quadro da SADC para as Áreas de Conservação Transfronteiriças**, Gaborone, Botswana.

A ESCUTA COMO DIMENSÃO FORMATIVA DO CLIMA ESCOLAR E DA CONVIVÊNCIA EDUCATIVA

Luciane Barcelos de Araújo¹

1. INTRODUÇÃO

A escola, atualmente, tem sido convocada a responder não apenas a desafios relacionados ao ensino formal, mas também a demandas que envolvem convivência, mediação de conflitos, reconhecimento das diferenças e construção de ambientes capazes de sustentar vínculos minimamente estáveis entre os sujeitos que nela circulam. Tal deslocamento acompanha transformações mais amplas nas discussões educacionais contemporâneas, nas quais a escola deixa de ser compreendida exclusivamente como espaço de transmissão de conteúdos e passa a ser também reconhecida como ambiente de produção de experiências sociais, afetivas e relacionais (Freire, 1996). Nesse cenário, o debate sobre clima escolar adquire relevância porque desloca o olhar para dimensões muitas vezes menos visíveis do cotidiano educativo, isto é, para os modos pelos quais relações, linguagens, silêncios e formas de interação interferem diretamente na experiência de aprender e permanecer na escola, influenciando percepções de pertencimento, segurança e reconhecimento entre estudantes e profissionais da educação (Abramovay, Rua, 2002).

O clima escolar não se reduz à ausência de conflitos nem se limita à organização disciplinar do espaço educativo. Trata-se de uma construção relacional que envolve percepções de pertencimento, segurança, reconhecimento e possibilidade de participação. Abramovay e Rua (2002) observam que a qualidade das relações estabelecidas na escola interfere diretamente na forma como estudantes percebem o ambiente educativo e elaboram sua própria presença nele. Isso significa que aspectos aparentemente cotidianos, como o modo de acolher uma fala, lidar com divergências ou responder a manifestações de dúvida, produzem efeitos que ultrapassam a dimensão imediata da convivência.

Essa compreensão torna-se ainda mais necessária em um tempo em que a experiência escolar convive com intensificação de tensões subjetivas, dificuldades

¹ Graduada em Pedagogia (FUNCEC). Graduanda em Psicologia (PUC Minas). E-mail: lucianebarcelosaraujo@gmail.com.

de interação e manifestações crescentes de sofrimento emocional entre estudantes. Estudos recentes mostram que experiências de mal-estar no espaço educacional frequentemente se articulam a sentimentos de não pertencimento, insegurança relacional e dificuldade de reconhecimento simbólico (Mota *et al.*, 2023). Isso indica que o ambiente escolar não atua apenas como cenário em que emoções aparecem, mas como espaço em que determinados sentidos sobre si e sobre o outro são continuamente produzidos.

Nesse contexto, a escuta assume relevância particular. Não se trata de compreendê-la como gesto meramente cordial ou atitude espontânea de acolhimento, mas como dimensão constitutiva do trabalho educativo, uma vez que a forma como a palavra circula, é recebida ou interrompida interfere diretamente na possibilidade de construção de vínculos e de participação.

Paulo Freire (1996) já afirmava que ensinar exige disponibilidade para o diálogo e respeito à palavra do outro, não como concessão formal, mas como condição ética da própria prática educativa. Essa formulação permanece atual porque permite compreender que o ato de escutar, no espaço escolar, não se reduz a ouvir enunciados, mas envolve reconhecer o estudante como sujeito de experiência, capaz de produzir sentidos sobre aquilo que vive.

Ao lado disso, Lev Vygotsky (2001) demonstra que os processos de constituição psicológica ocorrem por mediação social e cultural, de modo que a linguagem não apenas expressa experiências internas, mas reorganiza o próprio pensamento e participa da formação das funções psicológicas superiores. Isso significa que a qualidade das interações verbais no espaço escolar interfere diretamente nos modos de elaboração subjetiva.

Em muitos contextos escolares, contudo, a palavra não circula de forma equitativa. Há estudantes que falam pouco, outros que evitam se expor, outros que associam participação a risco de julgamento. Existem também situações em que a escuta institucional se restringe àquilo que já cabe nas expectativas escolares previamente estabelecidas, deixando pouco espaço para experiências que escapam à lógica do rendimento, da resposta correta ou do comportamento esperado.

Verifica-se, ainda, a contribuição de Mikhail Bakhtin (2006) para esse debate ao mostrar que toda palavra se constitui em relação, pois nenhum enunciado existe isoladamente. A fala sempre responde a outras vozes e antecipa respostas possíveis. No espaço escolar, isso significa que a experiência de falar depende também das condições concretas de recepção.

Diante disso, este capítulo discute de que maneira a escuta pode ser compreendida como dimensão formativa do clima escolar e da convivência educativa, partindo da hipótese de que ambientes em que a palavra encontra legitimidade e reconhecimento tendem a produzir vínculos mais consistentes, maior pertencimento e relações menos defensivas com a experiência escolar.

2. A PALAVRA E A EXPERIÊNCIA DE PERTENCIMENTO NO ESPAÇO ESCOLAR

A convivência escolar é atravessada por múltiplas formas de linguagem, algumas explícitas, outras silenciosamente incorporadas às rotinas institucionais. Falar, responder, perguntar, hesitar, permanecer em silêncio ou escolher não se expor são movimentos que, embora frequentemente naturalizados, revelam modos distintos de inserção no espaço educativo. A palavra, nesse sentido, não constitui apenas instrumento de comunicação, mas uma forma concreta de ocupação simbólica do ambiente escolar.

Quando um estudante fala em sala de aula, não realiza apenas um ato cognitivo. Ele também se posiciona diante do grupo, testa possibilidades de reconhecimento, mede riscos de exposição e antecipa modos possíveis de recepção. Essa dinâmica torna-se particularmente relevante porque a experiência de pertencimento não se constrói apenas pela presença física na escola, mas pela possibilidade de ser simbolicamente admitido como alguém cuja palavra encontra lugar.

Bakhtin (2006) afirma que todo enunciado nasce orientado para um interlocutor, o que significa que a fala depende sempre de condições relacionais de recepção. Não há palavra neutra, isolada ou puramente individual. Cada fala carrega marcas de experiências anteriores de acolhimento, interrupção, correção ou invisibilização.

No espaço escolar, isso implica reconhecer que determinadas experiências repetidas de escuta ou não escuta produzem efeitos duradouros sobre a disposição para participar. Um estudante que frequentemente percebe sua fala interrompida, corrigida de forma constrangedora ou recebida com indiferença tende, progressivamente, a reorganizar sua presença verbal no grupo.

Esse processo não significa necessariamente ausência de interesse ou incapacidade de participação. Muitas vezes, trata-se de uma adaptação subjetiva diante de experiências em que a palavra deixou de representar possibilidade de interlocução e passou a ser percebida como espaço de vulnerabilidade.

Nesse sentido, Vygotsky (2001) permite compreender esse movimento ao afirmar que a linguagem ocupa lugar central na constituição psicológica. A palavra não apenas expressa pensamento já formado, mas participa da própria reorganização da experiência interna. Assim, quando o estudante encontra condições de fala reconhecida, não apenas comunica algo, mas também elabora cognitivamente sua própria relação com o que aprende e vive.

Essa dimensão é decisiva porque pertencimento escolar não se resume a frequentar aulas ou cumprir rotinas institucionais. Pertencer envolve experimentar

algum grau de legitimidade relacional, isto é, perceber que a própria presença produz inscrição real no espaço coletivo.

Abramovay e Rua (2002) demonstram que percepções de acolhimento, reconhecimento e respeito interferem diretamente no modo como estudantes avaliam a escola e se vinculam a ela. Isso significa que a experiência de pertencimento se constrói também nos pequenos gestos cotidianos em que a palavra é validada, retomada ou considerada relevante.

Quando isso não ocorre, a convivência tende a produzir formas discretas de afastamento. O estudante permanece fisicamente presente, mas reduz sua participação, limita sua exposição e passa a circular no espaço escolar com menor investimento simbólico.

Essa retração frequentemente não aparece como conflito aberto. Ela pode assumir a forma de participação mínima, respostas curtas, ausência de perguntas ou silêncio persistente diante de situações em que a fala exigiria maior exposição.

É justamente nesse ponto que a discussão sobre pertencimento conduz à necessidade de compreender também os silêncios produzidos no cotidiano escolar.

3. SILENCIAMENTO, ESCUTA E SOFRIMENTO NA CONVIVÊNCIA EDUCATIVA

Se a palavra ocupa lugar central na produção de pertencimento escolar, o silêncio também precisa ser compreendido para além de sua aparência imediata. No cotidiano educativo, silenciar nem sempre significa ausência de pensamento, desinteresse ou mera timidez. Em muitos casos, o silêncio constitui resposta elaborada a experiências anteriores de exposição, julgamento, interrupção ou não reconhecimento. Por isso, compreender os modos de silenciamento presentes na escola exige deslocar o olhar de uma leitura puramente comportamental para uma leitura relacional da experiência educativa.

Em contextos escolares fortemente orientados por respostas rápidas, correção imediata e expectativa de participação visível, falar pode deixar de representar apenas exercício de expressão e passar a envolver risco subjetivo. O estudante que hesita diante de uma resposta, que formula lentamente uma ideia ou que teme errar publicamente frequentemente avalia não apenas o conteúdo do que dirá, mas também as possíveis consequências simbólicas de sua fala.

A escola atribui valor social à fala. Responder corretamente, demonstrar domínio de conteúdo, formular raciocínio com rapidez ou participar com segurança são comportamentos frequentemente associados a reconhecimento

positivo. Em contrapartida, a hesitação pode ser percebida como insuficiência, e o erro, como exposição de fragilidade diante do grupo.

Michel Foucault (1996), ao discutir a ordem do discurso, mostra que nem toda fala circula sob as mesmas condições de legitimidade. Há discursos que encontram acolhimento imediato e outros que enfrentam restrições sutis, determinadas por regras implícitas de quem pode falar, em que momento e sob quais condições.

Isso ajuda a compreender por que determinados estudantes falam com desenvoltura, enquanto outros permanecem progressivamente mais reservados. Muitas vezes, o silêncio não nasce de uma única experiência negativa, mas de pequenas recorrências em que a palavra deixa de produzir interlocução e passa a representar vulnerabilidade.

Há também silenciamentos menos visíveis. Alguns estudantes respondem apenas quando interpelados diretamente, outros evitam formular perguntas mesmo diante de dúvidas persistentes, outros ainda constroem estratégias de invisibilidade relacional para reduzir o risco de exposição. Para tanto, Carl Rogers (2009) contribui a essa compreensão ao afirmar que ambientes em que predomina aceitação condicional tendem a produzir maior defensividade subjetiva.

No espaço escolar, isso se torna especialmente sensível porque o estudante ainda se encontra em processo de constituição de sua autoimagem intelectual e social. A literatura brasileira recente mostra que sofrimento psíquico em contextos educacionais frequentemente se associa não apenas a exigências acadêmicas, mas também a experiências de insegurança relacional, sensação de inadequação e dificuldade de reconhecimento simbólico (Mota *et al.*, 2023).

É importante observar que o silêncio não deve ser automaticamente patologizado. Há silêncios reflexivos, temporários e ligados a estilos individuais de elaboração. O problema surge quando o silêncio se estabiliza como retração diante de um ambiente em que a palavra passa a representar ameaça.

Nessas condições, a convivência educativa perde parte de sua potência formativa, porque o estudante permanece presente sem que sua experiência encontre espaço efetivo de circulação simbólica.

4. ESCUTA PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA FORMATIVA

Se o silenciamento pode ser compreendido como efeito relacional, a escuta também precisa ser pensada para além de um gesto individual de cordialidade ou de uma disposição subjetiva isolada do professor. No espaço escolar, escutar não significa apenas permitir que alguém fale, mas criar condições concretas para que a palavra encontre continuidade, reconhecimento

e possibilidade real de elaboração. Essa distinção é importante porque há contextos em que formalmente se oferece espaço para fala, mas sem que exista efetiva disponibilidade para sustentar aquilo que emerge. Nesses casos, a escuta assume caráter apenas aparente, funcionando como procedimento protocolar, sem força formativa real.

No cotidiano escolar, essa diferença aparece de modo bastante evidente. Muitas vezes, o estudante é convidado a participar, porém a expectativa implícita é que sua fala já surja organizada, objetiva e próxima do conteúdo previamente esperado. Quando isso não ocorre, a tendência institucional costuma ser interromper, reformular rapidamente ou deslocar a palavra para outra direção. Embora tais movimentos muitas vezes ocorram sem intenção de silenciamento, seus efeitos podem ser significativos, pois transmitem a ideia de que determinadas formas de elaboração verbal possuem menor legitimidade dentro do espaço pedagógico.

É nesse ponto que a escuta assume dimensão propriamente educativa. Escutar pedagogicamente implica reconhecer que a fala do estudante nem sempre se apresenta pronta, linear ou imediatamente adequada à lógica escolar. Em muitos casos, ela surge fragmentada, hesitante, marcada por retomadas, desvios e reformulações que fazem parte do próprio processo de pensamento. A linguagem, nesse contexto, não pode ser reduzida a veículo de transmissão de conteúdos já concluídos, pois frequentemente ela constitui o próprio lugar em que a elaboração se produz.

Paulo Freire (1996) afirma que ensinar exige disponibilidade para escutar porque a prática educativa não se realiza em unilateralidade. Essa formulação adquire particular relevância quando se compreende que a escuta não se limita ao acolhimento afetivo, mas envolve reconhecer o outro como sujeito que participa ativamente da construção de sentidos no ambiente escolar. Escutar, nesse horizonte, exige certa suspensão da pressa corretiva, permitindo que o raciocínio se desenvolva antes de ser imediatamente enquadrado em categorias de acerto ou erro.

Essa suspensão não significa renunciar ao papel pedagógico do professor nem relativizar a função de condução do processo educativo. Ao contrário, trata-se de compreender que a intervenção pedagógica se torna mais potente quando reconhece o valor formativo do percurso argumentativo do estudante. Muitas vezes, uma resposta ainda incompleta revela operações cognitivas em curso que seriam invisibilizadas caso apenas o produto final fosse considerado relevante.

Assim, Lev Vygotsky (2001) oferece base importante para essa compreensão ao demonstrar que a linguagem participa da constituição do pensamento, de modo que falar não corresponde apenas a exteriorizar algo

previamente organizado, mas a construir internamente aquilo que ainda se encontra em processo de elaboração. Isso significa que, ao formular uma ideia de maneira ainda vacilante, ao retornar a uma dúvida ou ao reorganizar verbalmente um raciocínio, o estudante não está apenas comunicando um conteúdo, mas produzindo cognitivamente sentidos.

Nessa perspectiva, a escuta passa a ocupar lugar central no próprio processo de aprendizagem, pois interfere diretamente nas condições em que o pensamento se desenvolve. Quando a escola acolhe a fala em elaboração, favorece não apenas participação, mas também amadurecimento intelectual e segurança relacional. Ao contrário, quando a palavra é constantemente reduzida à resposta correta e imediata, a tendência é que muitos estudantes passem a associar participação verbal a risco de inadequação.

Essa dinâmica repercute diretamente no clima escolar. A forma como uma fala é recebida não afeta apenas aquele momento específico, mas integra a memória relacional que o estudante constrói acerca do ambiente em que está inserido. Uma experiência de escuta consistente tende a ampliar futuras disposições de participação; experiências reiteradas de interrupção ou esvaziamento tendem a produzir retração progressiva.

Nenhum enunciado existe isoladamente, como bem lembra Mikhail Bakhtin (2006), pois toda palavra supõe resposta e se orienta em relação a outras vozes. No espaço escolar, isso significa que cada ato de escuta participa também da produção das falas seguintes. A palavra que encontra legitimidade não apenas circula naquele instante, mas contribui para definir se haverá ou não novas tentativas de participação.

Há ainda uma dimensão institucional importante nesse processo. Escutar pedagogicamente não depende exclusivamente de disposições individuais, mas também de culturas escolares capazes de admitir tempos menos acelerados de interlocução. Ambientes excessivamente orientados pela produtividade, pelo cumprimento rígido de tarefas e pela necessidade de respostas rápidas tendem a empobrecer a escuta, convertendo-a em mera etapa funcional do processo didático.

Por outro lado, quando a escola reconhece que convivência e aprendizagem se produzem conjuntamente, a escuta deixa de ocupar posição periférica e passa a integrar a própria estrutura da experiência educativa. Isso se torna especialmente relevante em contextos marcados por sofrimento psíquico difuso, dificuldades de pertencimento e inseguranças relacionais crescentes, em que a palavra frequentemente se torna um dos primeiros espaços de retração.

Luciene Regina Paulino Tognetta e Telma Pileggi Vinha (2011) mostram que relações escolares marcadas por confiança e legitimidade favorecem ambientes menos defensivos e maior compromisso coletivo. Isso não implica

ausência de conflito, mas construção de condições em que divergências possam ser elaboradas sem imediata conversão em exclusão simbólica.

Assim, pensar a escuta como prática formativa significa compreender que a escola forma também pelo modo como sustenta presenças, reconhece hesitações e legitima experiências ainda em construção. Quando isso ocorre, o estudante não apenas aprende conteúdos, mas experimenta a possibilidade de que sua palavra tenha lugar no espaço comum, condição decisiva para que o pertencimento escolar deixe de ser apenas formal e adquira espessura subjetiva real.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste capítulo permitiu compreender que o clima escolar não pode ser reduzido a uma condição organizacional, disciplinar ou meramente ambiental. Trata-se de uma construção relacional em que formas de fala, escuta, silêncio e reconhecimento participam diretamente da maneira como estudantes elaboram sua presença no espaço educativo.

Ao deslocar a análise para a escuta como dimensão formativa, torna-se possível perceber que a convivência escolar não se sustenta apenas pela existência de regras comuns, mas pela qualidade simbólica das interações que atravessam o cotidiano pedagógico.

A hipótese formulada mostrou-se consistente ao indicar que ambientes em que a palavra encontra reconhecimento tendem a favorecer vínculos mais consistentes e relações menos defensivas com a experiência escolar.

Mais do que responder a conflitos já instalados, a escuta pedagógica participa da própria produção de condições em que a escola pode se afirmar como espaço de formação humana, onde aprender também envolve experimentar interlocução, reconhecimento e possibilidade real de pertencimento.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

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

MOTA, A. A. S. *et al.* Expressões de sofrimento psíquico de estudantes da graduação no ensino superior público. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, 2023.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A MÚSICA COMO FERRAMENTA DE TERAPIA NO CONTEXTO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, EMOCIONAL E SOCIAL DOS ALUNOS

André Ricardo de Souza¹

1. INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é um espaço fundamental para o desenvolvimento humano, onde não apenas conteúdos acadêmicos são construídos, mas também habilidades emocionais e sociais. Nesse contexto, a música surge como uma ferramenta terapêutica relevante, capaz de promover bem-estar, expressão emocional e integração social. Cabe destacar também que a terapia escolar mediada pela música tem sido utilizada especialmente com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, transtornos do desenvolvimento ou questões emocionais.

A inserção da música como ferramenta terapêutica no contexto escolar tem se consolidado como uma abordagem interdisciplinar capaz de promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao articular elementos da educação musical com princípios da musicoterapia, essa prática amplia as possibilidades de intervenção pedagógica, especialmente no que se refere às dimensões cognitiva, emocional e social. Nesse sentido, a música deixa de ser apenas um componente curricular artístico e passa a assumir um papel estratégico na promoção do bem-estar e da aprendizagem.

No âmbito do desenvolvimento cognitivo, a música estimula diversas funções cerebrais simultaneamente, como atenção, memória, linguagem e raciocínio lógico. A participação em atividades musicais como canto, execução instrumental e percepção rítmica exige processamento auditivo refinado, coordenação motora e organização temporal, habilidades diretamente relacionadas ao desempenho acadêmico. Estudos indicam que alunos expostos a práticas musicais regulares tendem a apresentar melhor concentração, maior

¹ Pedagogo e Docente na Rede Pública de São Paulo, Especialista em Metodologia do Ensino de Música. E-mail: maestroandresousa@gmail.com.

capacidade de retenção de informações e dos avanços em áreas como leitura e matemática. Além disso, a música favorece a plasticidade cerebral, contribuindo para a formação de novas conexões neurais, especialmente durante a infância.

No que diz respeito ao desenvolvimento emocional, a música atua como um poderoso meio de expressão e regulação afetiva. Em ambientes escolares, onde muitos alunos enfrentam desafios emocionais, a utilização de práticas musicais terapêuticas pode auxiliar na identificação e externalização de sentimentos, como ansiedade, frustração e insegurança. A escuta musical, a improvisação e a composição permitem que os estudantes expressem emoções de forma simbólica e segura, promovendo o autoconhecimento e o equilíbrio emocional. Ademais, a vivência musical pode gerar sensações de prazer e relaxamento, contribuindo para a redução do estresse e o aumento da autoestima.

Já no campo social, a música desempenha um papel fundamental na promoção da interação e da inclusão. Atividades musicais em grupo, como corais, bandas e rodas rítmicas, incentivam a cooperação, o respeito mútuo e o senso de pertencimento. Essas práticas favorecem o desenvolvimento de habilidades sociais, como empatia, escuta ativa e trabalho em equipe. Em contextos de diversidade, a música também se mostra uma linguagem universal capaz de integrar alunos com diferentes origens culturais, sociais e cognitivas, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, a música contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

É importante destacar que a eficácia da música como recurso terapêutico na escola depende de sua aplicação intencional e fundamentada. A atuação conjunta de professores, psicopedagogos e, quando possível, musicoterapeutas, é essencial para o planejamento de atividades que atendam às necessidades específicas dos alunos. Além disso, a formação docente deve contemplar conhecimentos básicos sobre os efeitos da música no desenvolvimento humano, a fim de potencializar os benefícios dessa prática.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A utilização da música em contextos terapêuticos está associada à área da musicoterapia, que investiga os efeitos dos estímulos sonoros no comportamento humano. Estudos apontam que a música ativa múltiplas áreas do cérebro, relacionadas à memória, emoção e linguagem, favorecendo processos de aprendizagem.

Sob a perspectiva da psicologia educacional, teorias do desenvolvimento humano indicam que experiências sensoriais e expressivas, como a música, contribuem para a construção do conhecimento e da identidade. A música, portanto, atua como mediadora entre o indivíduo e o ambiente, facilitando a comunicação e a interação.

3. A MÚSICA COMO RECURSO TERAPÊUTICO NA ESCOLA

A utilização da música como recurso terapêutico no ambiente escolar tem se destacado como uma prática inovadora e eficaz na promoção do desenvolvimento integral dos alunos. Ao integrar elementos da educação musical com princípios terapêuticos, a escola amplia seu papel para além da transmissão de conteúdos, assumindo também uma função voltada ao cuidado emocional, à inclusão e ao bem-estar dos estudantes. Nesse contexto, a música se apresenta como uma linguagem acessível e universal, capaz de favorecer processos de aprendizagem e de expressão subjetiva.

A música, enquanto recurso terapêutico, atua diretamente na regulação emocional dos alunos.

De acordo com Carvalho (2001, S/P), uma das vantagens da Arteterapia é a de poder experimentar o novo, é despertar a curiosidade e com isso desenvolver a criatividade e a espontaneidade do ser humano, por meio da arte e sua capacidade funcional.

Em um ambiente escolar marcado por desafios como ansiedade, dificuldades de socialização e pressões acadêmicas, atividades musicais podem proporcionar momentos de relaxamento, acolhimento e expressão de sentimentos. Práticas como escuta musical orientada, canto coletivo e improvisação permitem que os estudantes externalizem emoções de maneira segura e simbólica, contribuindo para o desenvolvimento do autoconhecimento e do equilíbrio emocional. Já no campo cognitivo, a música também exerce papel relevante, pois a participação em atividades musicais estimula funções cerebrais essenciais, como atenção, memória, percepção auditiva e organização temporal. Essas habilidades estão diretamente relacionadas ao desempenho acadêmico, favorecendo a aprendizagem em áreas como leitura, escrita e matemática. Além disso, a música pode ser utilizada como estratégia pedagógica para facilitar a assimilação de conteúdos, tornando o processo educativo mais dinâmico e significativo.

A dimensão social é igualmente beneficiada pelo uso terapêutico da música na escola. Atividades musicais em grupo promovem a interação entre os alunos, incentivando o trabalho em equipe, a cooperação e o respeito às diferenças. A música cria um ambiente de pertencimento, no qual todos os participantes podem contribuir de acordo com suas habilidades, independentemente de limitações cognitivas ou físicas.

Outro aspecto relevante é a flexibilidade da música como recurso terapêutico. Ela pode ser adaptada a diferentes faixas etárias, contextos culturais e objetivos pedagógicos, o que a torna uma ferramenta versátil no ambiente escolar. Professores podem incorporar elementos musicais em diversas disciplinas,

enquanto profissionais especializados, como musicoterapeutas, podem desenvolver intervenções mais específicas, voltadas a demandas individuais ou coletivas. Entretanto, para que a música seja efetivamente utilizada como recurso terapêutico na escola, é necessário planejamento e intencionalidade pedagógica. Não se trata apenas de inserir atividades musicais de forma pontual, mas de desenvolver práticas estruturadas, alinhadas aos objetivos educacionais e às necessidades dos alunos.

A formação dos profissionais da educação é um fator essencial nesse processo, pois possibilita o uso consciente e fundamentado da música como ferramenta de intervenção. Além disso, a articulação entre diferentes profissionais como professores, psicólogos e terapeutas contribui para uma abordagem mais integrada e eficaz. Essa colaboração permite identificar demandas específicas dos alunos e desenvolver estratégias que potencializem os benefícios da música no contexto escolar.

Por fim, a música como recurso terapêutico na escola representa uma estratégia potente para promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. Ao proporcionar experiências significativas e inclusivas, ela contribui para a construção de um ambiente educacional mais humanizado, sensível e acolhedor. Sua implementação, no entanto, exige compromisso institucional, formação adequada e uma abordagem interdisciplinar, capaz de explorar plenamente seu potencial transformador.

4. BENEFÍCIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS

A integração entre aulas de música e práticas terapêuticas no contexto educacional tem se mostrado uma abordagem eficaz para promover o desenvolvimento integral dos alunos. Essa articulação possibilita a construção de experiências significativas que envolvem não apenas a aprendizagem de conteúdos musicais, mas também o fortalecimento de competências cognitivas, emocionais e sociais. Ao considerar o aluno em sua totalidade, a música associada à terapia contribui para uma educação mais inclusiva, humanizada e sensível às diferentes necessidades individuais.

Lemos (2014) afirma que a música é uma atividade socializante, “pois diz respeito às formas como cada pessoa ou grupo trabalha sonoramente sua própria imagem, seus anseios e suas articulações com o meio a que pertence.” (p. 34).

No âmbito do desenvolvimento cognitivo, as aulas de música com enfoque terapêutico estimulam funções mentais essenciais para o processo de aprendizagem. A prática musical exige atenção sustentada, memória auditiva, coordenação motora e percepção rítmica, habilidades que estão

diretamente relacionadas ao desempenho acadêmico. Atividades como leitura musical, execução instrumental e exercícios de escuta ativa contribuem para o aprimoramento da concentração e da capacidade de processamento de informações. Além disso, a música favorece o desenvolvimento da linguagem e do raciocínio lógico, sendo uma aliada importante no processo de alfabetização e na aprendizagem matemática.

No campo emocional, a música associada à terapia desempenha um papel fundamental na regulação dos sentimentos e no fortalecimento da saúde mental dos alunos. A vivência musical proporciona um espaço seguro para a expressão de emoções, permitindo que os estudantes externalizem sentimentos como ansiedade, tristeza ou frustração de maneira simbólica e não verbal. Esse processo contribui para o autoconhecimento, a construção da autoestima e o desenvolvimento da inteligência emocional. Ademais, atividades musicais podem promover relaxamento e bem-estar, reduzindo níveis de estresse e favorecendo um ambiente escolar mais equilibrado.

A dimensão social também é amplamente beneficiada pelas aulas de música com abordagem terapêutica. A realização de atividades em grupo, como corais, bandas escolares e dinâmicas rítmicas, estimula a interação entre os alunos, promovendo habilidades como cooperação, empatia e respeito mútuo. A música, por sua natureza coletiva, favorece o sentimento de pertencimento e inclusão, especialmente para alunos que enfrentam dificuldades de socialização ou que apresentam necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, a prática musical contribui para a construção de relações interpessoais mais saudáveis e para a formação de um ambiente escolar mais acolhedor.

Outro benefício relevante diz respeito ao desenvolvimento da criatividade e da expressão artística.

A música oferece múltiplas possibilidades de criação, improvisação e interpretação, permitindo que os alunos explorem sua imaginação e desenvolvam sua identidade. Quando associada à terapia, essa dimensão criativa é potencializada, pois o foco não está apenas na técnica, mas na expressão individual e no significado das produções musicais. Esse processo contribui para o desenvolvimento da autonomia e da confiança dos estudantes.

Além disso, a integração entre música e terapia pode favorecer a inclusão educacional, ao atender de forma mais sensível às necessidades de alunos com dificuldades de aprendizagem, transtornos do desenvolvimento ou questões emocionais. Estratégias adaptadas, baseadas em estímulos musicais, podem facilitar a comunicação, a organização comportamental e o engajamento desses alunos no ambiente escolar, por isso, os benefícios das aulas de música associadas à terapia são amplos e abrangem múltiplas dimensões do desenvolvimento

humano. Ao promover avanços cognitivos, emocionais e sociais, essa abordagem contribui para uma formação mais completa e significativa dos alunos. Sua efetividade, no entanto, depende de uma aplicação intencional, fundamentada e integrada ao projeto pedagógico da escola, bem como da formação adequada dos profissionais envolvidos.

5. DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO

A terapia musical tem se consolidado como uma abordagem relevante no campo da saúde e da educação, sendo amplamente reconhecida por seus benefícios no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos. No entanto, apesar de seus avanços e crescente valorização, a implementação efetiva da terapia musical ainda enfrenta diversos desafios que limitam sua expansão e aplicação em diferentes contextos, especialmente no ambiente escolar e em instituições públicas.

Um dos principais desafios está relacionado à formação e disponibilidade de profissionais qualificados. A atuação em terapia musical requer conhecimentos específicos que integram música, psicologia, neurociência e práticas terapêuticas. Contudo, ainda há escassez de cursos especializados e de profissionais devidamente capacitados, o que dificulta a oferta de serviços de qualidade. Em muitos casos, atividades musicais são conduzidas por educadores sem formação em musicoterapia, o que pode comprometer a eficácia das intervenções e reduzir seu potencial terapêutico.

Outro obstáculo significativo refere-se à falta de reconhecimento institucional e valorização da terapia musical. Em diversos sistemas educacionais e de saúde, essa prática ainda é vista como complementar ou secundária, não sendo incorporada de forma estruturada nos currículos ou políticas públicas. Essa ausência de reconhecimento impacta diretamente no financiamento de projetos, na criação de vagas profissionais e na inserção da terapia musical em programas oficiais de atendimento.

A limitação de recursos materiais e infraestrutura também representa um desafio importante, pois a implementação de práticas de terapia musical requer instrumentos, equipamentos de áudio, espaços adequados e, em alguns casos, tecnologias específicas. Em contextos de baixa disponibilidade financeira, como escolas públicas ou instituições em regiões vulneráveis, esses recursos são frequentemente insuficientes, o que restringe a realização de atividades consistentes e contínuas. Além disso, a resistência cultural e institucional pode dificultar a adoção da terapia musical. Em alguns ambientes, ainda prevalece uma visão tradicional da educação e da saúde, que prioriza métodos convencionais e demonstra pouca abertura para abordagens inovadoras. Essa resistência pode

ser observada tanto entre gestores quanto entre profissionais, que muitas vezes desconhecem os fundamentos e benefícios da musicoterapia.

Outro ponto crítico diz respeito à necessidade de integração interdisciplinar. A terapia musical, para ser eficaz, deve estar articulada com outras áreas do conhecimento, como psicologia, pedagogia e assistência social. No entanto, a falta de comunicação e colaboração entre profissionais dessas áreas pode comprometer o planejamento e a execução das intervenções, tornando-as fragmentadas e menos efetivas.

Também é importante considerar os desafios relacionados à avaliação de resultados. Embora existam evidências sobre os benefícios da música no desenvolvimento humano, a mensuração dos impactos terapêuticos ainda é complexa. Muitos resultados são subjetivos e difíceis de quantificar, o que pode dificultar a validação científica e o reconhecimento da terapia musical como prática baseada em evidências.

Diante desses desafios, torna-se fundamental investir em políticas públicas, formação profissional e produção científica que fortaleçam a terapia musical como campo de atuação. A superação dessas barreiras depende de esforços conjuntos entre instituições, profissionais e pesquisadores, visando ampliar o acesso e garantir a qualidade das intervenções.

Em outras palavras, a implementação da terapia musical enfrenta obstáculos estruturais, culturais e metodológicos que precisam ser superados para que seus benefícios sejam plenamente alcançados. Apesar disso, seu potencial transformador permanece evidente, indicando a necessidade de contínuo desenvolvimento e valorização dessa prática nos diferentes contextos sociais, além da necessidade de adaptação a novas ferramentas, a formação tecnológica dos profissionais e as questões éticas relacionadas ao uso de dados e à mediação digital das práticas terapêuticas exigem atenção e preparo.

6. PERSPECTIVAS FUTURAS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE MÚSICA E A TERAPIA

A relação entre música e terapia tem evoluído significativamente nas últimas décadas, impulsionada por avanços científicos, tecnológicos e por uma crescente valorização do bem-estar integral. No contexto contemporâneo, essa interface deixa de ser compreendida apenas como prática complementar e passa a ocupar um espaço mais estruturado nas áreas da saúde e da educação. Diante desse cenário, discutir as perspectivas futuras da música como ferramenta terapêutica implica considerar inovações tecnológicas, abordagens interdisciplinares e novas demandas sociais.

Um dos principais vetores de transformação é o avanço das tecnologias digitais. Ferramentas baseadas em inteligência artificial, aplicativos interativos e plataformas digitais de aprendizagem e intervenção terapêutica têm ampliado o acesso à música como recurso terapêutico. Sistemas capazes de analisar padrões sonoros e respostas fisiológicas dos indivíduos podem, por exemplo, personalizar experiências musicais de acordo com necessidades específicas, como redução de ansiedade, estímulo cognitivo ou regulação emocional. Além disso, ambientes de realidade virtual e aumentada tendem a possibilitar experiências imersivas, nas quais os usuários podem interagir com a música de forma sensorial e terapêutica, potencializando os efeitos das intervenções.

Outro aspecto relevante nas perspectivas futuras é a consolidação de práticas interdisciplinares.

Koelsch (2000) relata que a música tem a capacidade de provocar emoções simples, como alegria, tristeza, raiva e medo, independentemente de uma análise formal. Estímulo emocional que ocorre porque a música ativa diversas áreas cerebrais que geram efeitos emocionais, cognitivos e comportamentais por meio do processamento auditivo.

A integração entre profissionais da educação, saúde, psicologia, neurociência e tecnologia tende a fortalecer a aplicação da música em contextos terapêuticos. Essa articulação permite o desenvolvimento de metodologias mais robustas, fundamentadas em evidências científicas, e adaptadas às diferentes realidades dos indivíduos. No ambiente escolar, por exemplo, a atuação conjunta entre professores, psicopedagogos e musicoterapeutas pode resultar em intervenções mais eficazes, voltadas ao desenvolvimento integral dos alunos.

A ampliação do acesso também se configura como uma tendência importante. Com a popularização de dispositivos móveis e internet, práticas de musicoterapia podem alcançar populações antes excluídas, seja por questões geográficas, econômicas ou sociais.

Programas online, aplicativos gratuitos e conteúdos digitais educativos podem democratizar o uso da música como ferramenta terapêutica, contribuindo para a promoção da saúde mental em larga escala. No entanto, essa expansão exige atenção à qualidade das intervenções e à formação adequada dos profissionais envolvidos.

Já do ponto de vista científico, espera-se um aumento significativo na produção de pesquisas que investiguem os efeitos da música no cérebro e no comportamento humano.

Estudos em neurociência têm avançado na compreensão de como a música influencia processos cognitivos e emocionais, o que pode subsidiar práticas terapêuticas mais precisas e eficazes.

A utilização de tecnologias de monitoramento cerebral e fisiológico tende a fornecer dados mais objetivos sobre os impactos das intervenções musicais, fortalecendo sua validação científica. Entretanto, os avanços futuros também trazem desafios. Questões éticas relacionadas ao uso de dados pessoais, à substituição de interações humanas por tecnologias e à padronização de práticas terapêuticas precisam ser cuidadosamente discutidas. Além disso, há o risco de que o uso excessivo de tecnologias reduza a dimensão humana e sensível da música, que é justamente um de seus principais potenciais terapêuticos.

Em síntese, as perspectivas futuras da música na terapia apontam para um campo em expansão, marcado pela inovação, interdisciplinaridade e ampliação do acesso. Ao mesmo tempo, reforçam a necessidade de equilíbrio entre tecnologia e sensibilidade humana, garantindo que a música continue sendo um meio de expressão, conexão e cuidado. Dessa forma, a música tende a se consolidar como uma ferramenta terapêutica cada vez mais relevante, contribuindo para a promoção da saúde e do bem-estar em diferentes contextos sociais.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi apontado neste escrito que a música quando utilizada como recurso terapêutico no ambiente escolar, apresenta grande potencial para promover o desenvolvimento integral dos alunos. Seus efeitos positivos abrangem dimensões cognitivas, emocionais e sociais, contribuindo para uma educação mais inclusiva e humanizada. No entanto, sua efetividade depende de planejamento adequado, formação profissional e investimento institucional.

Em síntese, foi atestado que a integração entre música e terapia no contexto escolar representa uma estratégia promissora para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos, podendo proporcionar experiências significativas e integradoras, contribuindo não apenas para a aprendizagem acadêmica, mas também para a formação de indivíduos mais conscientes, equilibrados e socialmente participativos.

Por fim, viu-se aqui que a música tende a estar cada vez mais incorporada às práticas pedagógicas e terapêuticas, especialmente com o apoio de tecnologias digitais. Ferramentas interativas e aplicativos musicais podem ampliar o alcance dessas práticas, tornando-as mais acessíveis e personalizadas. Ademais, a valorização da educação socioemocional nas escolas reforça a importância da música como instrumento de cuidado e desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRUSCIA, K. (2014). **Defining Music Therapy**.

CARVALHO, Marcelo da Rocha. Terapia Cognitivo-Comportamental através da Arteterapia. **Revista Psiquiatria Clínica**. São Paulo, n.28, jun.2001.

LEMOS, Cristina; SILVA, Lydio Roberto. A Música Como uma Prática Inclusiva na Educação. **Revista InCantare**, 2014.

KOELSCH, S. **Towards a Neural Basis of Music-Evoked Emotions**. (2010).

ILARI, B. **Music Education and Child Development**. (2011).

A CULTURA DO DESEMPENHO E A PRODUÇÃO DE CULPA ESCOLAR: AUTORRESPONSABILIZAÇÃO DISCENTE E SAÚDE MENTAL NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Luciane Barcelos de Araújo¹

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a escola passou a concentrar demandas que ultrapassam de forma significativa a transmissão formal de conteúdos. Ao espaço escolar contemporâneo tem sido atribuída não apenas a função de ensinar, mas também a de formar sujeitos capazes de responder a exigências sociais, emocionais e cognitivas cada vez mais complexas, em um cenário marcado pela aceleração, pela competitividade e pela valorização contínua do desempenho individual. Nesse contexto, o rendimento escolar deixa de ocupar apenas o lugar de indicador pedagógico e passa, com frequência, a funcionar como parâmetro de reconhecimento pessoal, produzindo efeitos concretos sobre a forma como estudantes percebem a si mesmos, interpretam dificuldades e elaboram os próprios limites.

Esse movimento acompanha transformações sociais mais amplas. Han (2017) observa que a sociedade contemporânea deslocou parte significativa de seus mecanismos de coerção para uma lógica em que o próprio sujeito passa a incorporar internamente exigências permanentes de produtividade, eficiência e superação. Tal racionalidade repercute diretamente nos espaços educativos, onde metas, rendimento, comparação e expectativa de êxito passam a integrar o cotidiano escolar de maneira intensa, muitas vezes naturalizada.

Ao mesmo tempo em que se amplia o discurso sobre autonomia, protagonismo e superação, fortalece-se silenciosamente a ideia de que o sucesso depende sobretudo do esforço individual. Quando essa lógica é absorvida sem mediações críticas, dificuldades de aprendizagem, oscilações emocionais e resultados insatisfatórios tendem a ser interpretados como falhas pessoais, e não

¹ Graduada em Pedagogia (FUNCEC). Graduanda em Psicologia (PUC Minas). E-mail: lucianebarcelosaraujo@gmail.com.

como experiências atravessadas também por condições pedagógicas, sociais, familiares e institucionais.

A escola, nesse cenário, não apenas ensina conteúdos, mas participa ativamente da constituição subjetiva de quem nela aprende. Para Vygotsky (2001), os processos psicológicos superiores se desenvolvem por mediação social e cultural, de modo que a forma como o estudante compreende sua própria experiência depende diretamente dos sentidos produzidos nas relações que estabelece. Quando determinadas narrativas escolares associam valor pessoal ao êxito, a dificuldade pode ser internalizada como sinal de insuficiência íntima.

Essa internalização produz efeitos que ultrapassam o plano estritamente pedagógico. Em muitos casos, estudantes passam a elaborar internamente a ideia de que não conseguem aprender porque lhes falta inteligência, disciplina ou capacidade suficiente. Tal leitura aparece não apenas em enunciados diretos, mas também em atitudes de retraimento, autocobrança excessiva, medo de errar, silenciamento diante de situações avaliativas e dificuldade de sustentar dúvidas em espaços coletivos de aprendizagem.

Estudos brasileiros recentes têm indicado crescimento de manifestações de ansiedade, sofrimento emocional e sensação persistente de inadequação entre estudantes em contextos marcados por elevada cobrança acadêmica (Beneton *et al.*, 2021).

Ao discutir os modos modernos de regulação dos corpos e das condutas, Foucault (1987) demonstra que instituições como a escola participam da produção de sujeitos capazes de internalizar normas e vigiar a própria conduta. Ainda que a contemporaneidade apresente novas dinâmicas, permanece atual a compreensão de que a escola não apenas organiza saberes, mas também produz modos de relação consigo, com o outro e com o próprio desempenho.

Diante disso, este capítulo discute de que maneira a cultura do desempenho, ao atravessar o cotidiano escolar, contribui para a formação de processos de autorresponsabilização discente e para o agravamento de experiências de sofrimento psíquico no ambiente educacional. Parte-se da hipótese de que a intensificação de discursos meritocráticos e de exigências individualizadas de sucesso favorece a produção de subjetividades mais vulneráveis à culpa, ao silenciamento e à autocensura, exigindo da escola uma leitura crítica das relações entre aprendizagem, reconhecimento e saúde mental.

2. A CULTURA DO DESEMPENHO E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES ESCOLARES

A intensificação do desempenho como valor social tem alterado profundamente a forma como sujeitos se relacionam com suas trajetórias, inclusive no interior das instituições educativas. A escola, embora mantenha funções pedagógicas historicamente consolidadas, passou a refletir de maneira mais evidente exigências próprias de um tempo em que produtividade, rendimento e capacidade de resposta rápida se tornam critérios amplamente valorizados. Nesse cenário, aprender deixa de ser percebido apenas como processo de construção gradual do conhecimento e passa, com frequência, a ser atravessado por expectativas de eficiência, regularidade e demonstração contínua de competência.

Byung-Chul Han (2017) afirma que o sujeito contemporâneo se constitui menos sob a lógica da obediência e mais sob a lógica da autossuperação permanente. Não se trata apenas de responder a imposições externas, mas de incorporar internamente uma exigência contínua de produzir, melhorar e demonstrar eficiência. Essa dinâmica produz um deslocamento importante: o desempenho deixa de ser apenas resultado esperado e passa a funcionar como medida silenciosa de valor subjetivo. O sujeito já não se percebe apenas avaliado; passa a vigiar a si próprio, comparando permanentemente aquilo que realiza com aquilo que acredita ser capaz de realizar.

No ambiente escolar, essa racionalidade se manifesta de forma particularmente intensa porque a experiência educativa já se organiza historicamente em torno de critérios de acompanhamento, avaliação e progressão. Contudo, em contextos marcados por intensificação do rendimento, avaliações sucessivas, comparação entre pares, exposição recorrente de resultados e expectativa constante de produtividade passam a adquirir centralidade ampliada. Nessas condições, o erro tende a perder parte de seu potencial formativo e passa a ser percebido, muitas vezes, como sinal de falha pessoal.

Essa transformação não ocorre apenas por meio de avaliações formais. Ela também se inscreve em pequenos dispositivos cotidianos: rapidez esperada na execução de tarefas, valorização de respostas imediatas, idealização de trajetórias lineares de sucesso, elogio recorrente à alta performance e naturalização de determinados ritmos como parâmetro universal. Assim, mesmo quando a linguagem pedagógica se apresenta sob termos positivos, como autonomia, protagonismo e desenvolvimento de competências, permanece em circulação uma expectativa silenciosa de que cada estudante consiga corresponder continuamente ao que dele se espera.

Nesse ponto, a leitura de Michel Foucault (1987) permanece fecunda. Ao analisar os mecanismos disciplinares modernos, o autor mostra que instituições

como a escola operam por observação, classificação, comparação e produção de normalidades. Embora a contemporaneidade apresente formas menos rígidas e menos explicitamente coercitivas, permanece atual a compreensão de que o espaço escolar continua produzindo sujeitos atentos à própria conduta, ao próprio rendimento e à própria posição diante dos demais.

A diferença decisiva do presente talvez resida no fato de que a normatividade assume frequentemente aparência positiva. A exigência já não se apresenta apenas como correção externa, mas como incentivo constante ao desenvolvimento individual. O estudante é convocado a mostrar iniciativa, autonomia, engajamento e capacidade de superação. Entretanto, quando tais expectativas se dissociam das condições concretas de aprendizagem e das singularidades dos percursos formativos, a autonomia corre o risco de converter-se em forma refinada de responsabilização individual.

Bernard Charlot (2000) observa que a relação com o saber depende de histórias, experiências e sentidos socialmente produzidos. Isso significa que o estudante não chega ao conhecimento como sujeito neutro, mas atravessado por trajetórias familiares, experiências escolares anteriores, expectativas de reconhecimento e modos particulares de significar sucesso e fracasso. O conhecimento, portanto, não é recebido apenas como conteúdo, mas como experiência que toca diretamente a forma como o sujeito se percebe.

Quando essa dimensão relacional é obscurecida, dificuldades escolares passam a ser frequentemente lidas de forma descontextualizada. O obstáculo deixa de ser compreendido como parte constitutiva do processo de aprender e passa a ser interpretado como evidência de insuficiência individual. O estudante, diante de resultados abaixo do esperado, tende a deslocar a explicação para si mesmo: não estudou o bastante, não conseguiu acompanhar, não correspondeu ao ritmo exigido.

Esse movimento é especialmente delicado porque nem sempre aparece verbalizado de forma explícita. Muitas vezes, ele se manifesta por meio de autocobrança silenciosa, retraimento progressivo, medo de errar publicamente, dificuldade em formular dúvidas ou recusa em participar de situações em que a possibilidade de exposição se torna maior.

É nesse terreno que a autorresponsabilização encontra condições de fortalecimento, pois o fracasso deixa de ser percebido como fenômeno complexo e passa a ser vivido como falha íntima. A cultura do desempenho, ao penetrar o cotidiano escolar, não apenas organiza práticas pedagógicas, mas participa diretamente da formação de subjetividades que aprendem a medir seu próprio valor a partir daquilo que conseguem ou não demonstrar.

3. AUTORRESPONSABILIZAÇÃO, INTERNALIZAÇÃO E SOFRIMENTO PSÍQUICO NA EXPERIÊNCIA DISCENTE

A internalização dessas exigências alcança de modo profundo a forma como o estudante interpreta a própria vivência escolar e atribui sentido às dificuldades encontradas ao longo do processo de aprendizagem. Quando o desempenho passa a ocupar lugar central na organização simbólica da experiência educativa, avaliações, comparações e resultados deixam de ser percebidos apenas como elementos externos do percurso escolar e passam a integrar a maneira pela qual o sujeito constrói juízos sobre si mesmo.

A perspectiva histórico-cultural proposta por Lev Vygotsky (2001) permite compreender esse movimento ao afirmar que os processos psicológicos superiores se desenvolvem por mediação social. Isso significa que a interpretação de uma nota baixa, de uma dificuldade de compreensão, de uma resposta não elaborada ou de uma experiência de comparação não nasce isoladamente no interior do sujeito, mas se constitui a partir dos significados que circulam socialmente em torno dessas situações. O estudante aprende não apenas conteúdos, mas também formas de significar êxito, erro, capacidade e insuficiência.

Quando o ambiente escolar privilegia excessivamente rapidez, acerto e visibilidade de resultados, produz-se um campo simbólico em que a dificuldade tende a adquirir valor negativo ampliado. O obstáculo, que pedagogicamente poderia funcionar como parte constitutiva do processo cognitivo, passa a ser vivido como evidência de inadequação. Em vez de reconhecer a dificuldade como momento próprio da aprendizagem, muitos estudantes começam a interpretá-la como sinal de incapacidade pessoal.

Esse processo é particularmente delicado porque nem sempre se manifesta de forma imediatamente consciente. Muitas vezes, a narrativa de insuficiência vai sendo construída em pequenas experiências cotidianas: uma resposta interrompida, uma comparação recorrente com colegas, a repetição de desempenhos abaixo do esperado, a percepção de não acompanhar o ritmo da turma ou a dificuldade de corresponder às expectativas explícitas e implícitas do ambiente escolar.

Ao longo do tempo, tais experiências deixam de ser percebidas apenas como episódios isolados e passam a compor uma leitura mais estável de si. O estudante já não interpreta apenas que teve dificuldade em determinado conteúdo; passa, gradualmente, a admitir a hipótese de que talvez não seja suficientemente capaz, disciplinado ou inteligente para responder ao que lhe é exigido.

No contexto brasileiro, Nadir Zago (2011) chama atenção para o fato de que o fracasso escolar frequentemente é interpretado de forma individualizante,

obscurecendo mediações sociais, pedagógicas e institucionais decisivas. Essa leitura reduz a complexidade da experiência escolar e desloca para o sujeito uma responsabilidade que, em realidade, envolve múltiplos atravessamentos.

Essa individualização encontra ressonância importante em Carl Rogers (2009), para quem a formação do autoconceito depende fortemente das condições de aceitação presentes nas relações vividas. Quando reconhecimento e valor passam a depender intensamente do desempenho, o sujeito tende a organizar sua autoimagem em torno de critérios condicionados, nos quais a experiência de aceitação se torna vulnerável a oscilações de rendimento.

No espaço escolar, isso assume particular relevância porque muitos estudantes ainda se encontram em processo de consolidação de sua imagem de si, inclusive no plano intelectual. Comentários comparativos, experiências repetidas de exposição ao erro, ausência de espaços seguros para elaboração de dúvidas ou interpretações excessivamente moralizadas do rendimento podem fazer com que dificuldades transitórias passem a ocupar lugar mais profundo na percepção subjetiva.

Em muitos contextos, a dificuldade não aparece imediatamente como queixa verbalizada. Ela se manifesta por meio de recusas discretas de participação, respostas abreviadas, silêncios prolongados, evitação de situações avaliativas ou estratégias de autopreservação diante do medo de errar publicamente. Há estudantes que deixam de perguntar, outros que preferem não responder mesmo quando possuem elementos para isso, e outros ainda que se afastam progressivamente de situações em que percebem maior risco de exposição.

Esses movimentos frequentemente são interpretados apenas como desinteresse ou baixa participação, quando, em muitos casos, já revelam processos subjetivos de retração diante de experiências reiteradas de inadequação percebida.

A literatura brasileira recente tem mostrado que manifestações de sofrimento psíquico aparecem frequentemente associadas a contextos de elevada cobrança, insegurança relacional e comparação constante. Estudos como os de Beneton *et al.*, (2021) e Mota *et al.*, (2023) indicam crescimento de sintomas de ansiedade, sensação persistente de insuficiência e mal-estar subjetivo em ambientes educacionais fortemente marcados por pressão de desempenho.

Nesse sentido, a autorresponsabilização não deve ser compreendida apenas como postura individual ou traço subjetivo isolado. Trata-se de um efeito produzido em um campo relacional em que a dificuldade perde complexidade e passa a ser moralmente interpretada. Quando isso ocorre, o sofrimento deixa de se relacionar apenas ao conteúdo escolar e passa a atingir a própria maneira como o estudante atribui valor a si mesmo dentro da experiência educativa.

É justamente por isso que pensar saúde mental na escola exige ultrapassar abordagens centradas exclusivamente no indivíduo e considerar criticamente as formas pelas quais o cotidiano pedagógico produz sentidos sobre sucesso, fracasso e legitimidade.

4. SAÚDE MENTAL ESCOLAR COMO RESPONSABILIDADE PEDAGÓGICA

Se o sofrimento discente não pode ser compreendido apenas como experiência individual, sua abordagem também não pode ser reduzida a intervenções pontuais ou a respostas acionadas apenas quando o mal-estar já se apresenta de forma explícita. Pensar saúde mental no espaço escolar exige reconhecer que a própria organização pedagógica participa da produção de condições simbólicas que favorecem ou dificultam processos de elaboração subjetiva. Isso significa admitir que práticas cotidianas, muitas vezes naturalizadas, interferem diretamente na forma como estudantes significam dificuldades, limites e possibilidades de aprendizagem.

Aprender envolve exposição, enfrentamento de incertezas, elaboração de limites e confronto com aquilo que ainda não se domina. Por essa razão, a forma como o ambiente escolar simboliza o erro, a dúvida, a lentidão e a oscilação interfere diretamente na possibilidade de o estudante sustentar-se subjetivamente diante do processo de aprender. O problema não está no fato de a aprendizagem exigir esforço, mas no modo como esse esforço passa a ser interpretado quando o desempenho assume centralidade excessiva no cotidiano educativo.

Quando o erro é reduzido a sinal de inadequação, ele deixa de operar como parte constitutiva do percurso cognitivo e passa a assumir função de ameaça simbólica. Nessas circunstâncias, a relação com o conhecimento tende a ser atravessada por mecanismos defensivos, como silenciamento, retraimento, recusa de exposição e tentativa constante de evitar situações em que a insuficiência possa ser percebida. Em vez de favorecer elaboração, a experiência pedagógica passa a ser acompanhada por tensão antecipatória diante da possibilidade de falhar.

Esse processo ganha relevância porque muitas práticas escolares, embora apresentadas como neutras ou rotineiras, carregam forte dimensão simbólica. Formas de correção pública, comparações recorrentes, valorização excessiva da rapidez, centralidade de rankings implícitos ou explícitos e expectativas homogêneas de rendimento acabam produzindo leituras sobre quem aprende bem, quem aprende lentamente e quem passa a ocupar posições mais vulneráveis no interior da turma. Pequenos gestos cotidianos, repetidos ao longo do tempo, podem consolidar interpretações duradouras sobre competência e valor pessoal.

Nesse contexto, torna-se necessário reconhecer que o percurso pedagógico não se limita à transmissão de conteúdos. Ensinar implica também criar condições em que o estudante possa sustentar dúvidas, experimentar tentativas e permanecer implicado no processo de aprendizagem sem que cada dificuldade seja imediatamente convertida em sinal de insuficiência. É justamente nessa direção que se torna atual a formulação de Paulo Freire (1996), ao defender que a prática educativa exige respeito aos tempos, às diferenças e à dignidade do educando, compreendendo que aprender supõe ritmos distintos de elaboração.

A escola contemporânea convive, portanto, com uma tensão permanente entre formação e desempenho. De um lado, preserva-se discursivamente a educação como espaço de desenvolvimento humano; de outro, intensificam-se práticas que privilegiam rapidez, resultado e visibilidade de rendimento como sinais predominantes de sucesso. Essa contradição produz efeitos importantes porque muitos estudantes passam a organizar sua relação com o saber não a partir da curiosidade ou do processo de descoberta, mas a partir do receio de não corresponder adequadamente ao que se espera deles.

Em ambientes fortemente atravessados por comparação, a dificuldade perde sua dimensão processual e passa a ser vivida como interrupção indesejada de um percurso idealizado de êxito contínuo. O estudante deixa de reconhecer a aprendizagem como movimento irregular e passa a buscar estabilidade permanente de acerto, algo incompatível com a própria natureza do aprender. A consequência, muitas vezes, não é maior engajamento, mas aumento da vigilância sobre si e diminuição da espontaneidade diante do conhecimento.

A literatura brasileira recente tem mostrado que sofrimento psíquico em contextos educacionais aparece frequentemente associado não apenas à carga acadêmica, mas também à dificuldade de pertencimento, à sensação de inadequação e à ausência de espaços institucionais em que experiências de dúvida e vulnerabilidade possam ser elaboradas de forma legítima (MOTA *et al.*, 2023). Isso demonstra que saúde mental escolar não se resume à presença de apoio emocional, mas depende também da qualidade relacional e simbólica do ambiente pedagógico.

Reconhecer a saúde mental como responsabilidade pedagógica não significa atribuir à escola funções clínicas nem deslocar integralmente para ela a tarefa de responder a todo sofrimento discente. Significa, antes, compreender que escolhas pedagógicas possuem efeitos subjetivos relevantes e que determinadas formas de organização escolar podem ampliar ou reduzir experiências de vulnerabilidade.

Ambientes em que a dúvida encontra legitimidade, em que o erro pode ser elaborado sem imediata exposição negativa e em que diferentes ritmos de aprendizagem não são automaticamente convertidos em hierarquias de valor

tendem a produzir relações menos defensivas com o conhecimento. Nesses casos, aprender deixa de ser apenas resposta a exigências externas e volta a ser experimentado como processo de construção possível.

Pensar saúde mental na escola implica também deslocar a própria compreensão de sucesso educativo, de modo que aprender volte a significar percurso de elaboração, amadurecimento e construção progressiva, e não mera confirmação contínua de desempenho.

5. CONCLUSÃO

A reflexão desenvolvida ao longo deste capítulo permitiu evidenciar que a experiência escolar contemporânea participa intensamente da produção de modos de sentir, interpretar dificuldades e construir percepções sobre si mesmo.

Em contextos marcados por exigências crescentes de desempenho, comparação e expectativa constante de resultados, dificuldades de aprendizagem tendem a ser deslocadas para o plano da insuficiência individual, favorecendo processos silenciosos de autorresponsabilização.

A hipótese inicialmente proposta mostrou-se consistente ao indicar que discursos meritocráticos e expectativas individualizadas de sucesso contribuem para que o fracasso escolar deixe de ser compreendido em sua complexidade e passe a ser vivido como falha íntima.

Mais do que um problema individual, trata-se de uma forma de organização simbólica do cotidiano escolar que interfere na maneira como estudantes elaboram valor sobre si mesmos, sustentam dúvidas, enfrentam limites e permanecem vinculados ao processo educativo.

Pensar saúde mental na escola exige reconhecer que práticas pedagógicas também produzem efeitos emocionais e simbólicos. Quando a aprendizagem volta a ser compreendida como percurso e não apenas como resultado, abrem-se possibilidades mais humanas de relação com o conhecimento e com o sujeito em formação.

REFERÊNCIAS

BENETON, E. R. *et al.* **Sintomas de depressão, ansiedade e estresse e uso de álcool, tabaco e maconha em universitários da área da saúde.** Contextos Clínicos, São Leopoldo, v. 14, n. 1, p. 297-315, 2021.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

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

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

MOTA, A. A. S. *et al.* Expressões de sofrimento psíquico de estudantes da graduação no ensino superior público. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, 2023.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZAGO, Nadir. Fracasso escolar no contexto das desigualdades sociais brasileiras. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 111-128, 2011.

LIBRAS: HISTÓRIA, IDENTIDADE E INCLUSÃO

Carlos Thiago Cruz da Silva¹

1. INTRODUZINDO O PERCURSO...

Em tempos de transformação e de desafios contemporâneos, a comunicação é um elemento fundamental para o desenvolvimento humano, para a construção da identidade e para a participação social, sobretudo à luz das tecnologias de Big Data, da Internet das Coisas e da crescente automação.

Gimenez (2019) aponta que um dos elementos mais importantes atualmente é o conhecimento transmitido por meio da comunicação. À luz desse entendimento, a interação social e a inclusão são elementos que se atravessam.

No caso das pessoas surdas, a língua de sinais representa não apenas um meio de comunicação, mas de forma simultânea, um sistema linguístico e um elemento central de pertencimento cultural e social da comunidade surda.

No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) desempenha esse papel, sendo utilizada pela comunidade surda como sua principal forma de expressão linguística, por meio da reunião e trocas de experiências e de interesses comuns (Andrade, Ruiz e Rangel, 2011).

No entanto, historicamente, as pessoas surdas enfrentaram processos de exclusão social e educacional, marcados pela imposição da oralização e pela negação do uso das línguas de sinais, em contraposição a um direito que deve ser respeitado e aplicado ao longo da vida (Souza e Azevedo, 2024).

Desta feita, durante muitos anos, a surdez foi compreendida exclusivamente sob uma perspectiva clínica e patológica. Desconsiderou-se os aspectos linguísticos e culturais da comunidade surda, que por muito tempo foi marginalizada. Ela foi submetida a uma relação de poder dos ouvintes, que muitas vezes exerciam influência na linguagem dos não ouvintes.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estácio de Sá. Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação pela UNICARIOCA. Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Futura. Licenciado em Letras Licenciado em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: carlos98470@gmail.com.

Esse cenário começou a se modificar a partir do reconhecimento da Libras como língua legítima, resultado de avanços científicos, educacionais e políticos e das lutas de inclusão da comunidade surda.

No Brasil, o reconhecimento oficial da Libras ocorreu com a promulgação da Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005. Esses marcos normativos estabeleceram diretrizes para o ensino da Libras, a formação de profissionais e o acesso das pessoas surdas à educação e aos serviços públicos, representando conquistas significativas. Embora sua implementação ainda enfrente inúmeros desafios.

Diante desse quadro, o presente artigo visa discutir a relevância da Libras no contexto brasileiro, apresentando uma breve análise histórica, fundamentos linguísticos, contribuição para a educação inclusiva e os desafios contemporâneos para sua consolidação. Busca-se, assim, contribuir para a reflexão sobre a inclusão das pessoas surdas, valorizando a diversidade linguística e seu reconhecimento no país.

Para tal, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, que segundo Prodonov e Freitas (2013), tensiona reflexões e estudo acerca da Libras e suas inter-relações diante do contexto histórico, político, econômico e social. Ademais, para o processo de investigação da temática, adota-se um trabalho de cunho bibliográfico. Esse cunho de pesquisa foi adotado, pois em consonância com Braucks *et al.*, (2025), proporciona o acesso ao conhecimento já produzido sobre a temática tratada ou até mesmo explicações para algumas situações.

Assim sendo, o levantamento bibliográfico baseia-se na análise de livros, artigos científicos e legislações que tratam da Língua Brasileira de Sinais, da educação de surdos e das políticas públicas voltadas para a inclusão.

Foram selecionadas obras de autores reconhecidos na área da educação de surdos e da linguística, como Quadros, Karnopp entre outros, além de documentos legais como a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005. A análise dos materiais buscou compreender a evolução histórica da Libras, seus aspectos linguísticos, sua inserção no sistema educacional e os desafios enfrentados no contexto brasileiro.

A pesquisa bibliográfica lançada neste artigo, possibilitou uma compreensão do tema, permitindo o diálogo entre diferentes perspectivas teóricas e a construção de uma análise crítica sobre a realidade da Libras no Brasil.

2. BREVE HISTÓRIA DA LIBRAS NO BRASIL

A história da Libras no Brasil está diretamente relacionada à história da educação de surdos. Segundo os estudiosos Amaral e Santos (2017), em uma viagem à França, Dom Pedro II conheceu o trabalho de L'Épée no Instituto de Surdos de Paris. Por conseguinte, o imperador convidou o professor francês Huet para realizar a educação de surdos no Brasil.

Ainda segundo Amaral e Santos (2017), Huet tornou a língua de sinais francesa a base da Língua Brasileira de Sinais. O marco inicial ocorreu em 1857, quando, com apoio do imperador, o professor conseguiu fundar o Instituto Imperial de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro.

Ao longo do tempo, a língua de sinais utilizada no Brasil passou por processos de adaptação e transformação, incorporando elementos próprios da cultura local, o que resultou na consolidação da Libras como uma língua distinta, com gramática e estrutura próprias.

Entretanto, no final do século XIX e início XX, a educação de surdos foi fortemente impactada pelo movimento oralista, que defendia a exclusão das línguas de sinais em favor da oralização. Essa perspectiva gerou prejuízos significativos ao desenvolvimento educacional e social das pessoas surdas. Pois, de acordo com Souza, Marques e Sampaio (2014), defendia-se que o surdo, para estar no meio social, deveria oralizar. Ou seja, a sua finalidade era colocar os indivíduos surdos no mesmo patamar de normalidade. Não importa como deveria ser feito, desde que o resultado fosse a fala.

Somente a partir da segunda metade do século XX, com o avanço dos estudos linguísticos e o fortalecimento dos movimentos surdos, a língua de sinais voltou a ser valorizada, culminando no reconhecimento oficial da Libras no início do século XXI por meio da Lei nº 10.436 no dia 24 de abril de 2002.

2.1 Língua Brasileira de Sinais

O reconhecimento da Libras constitui um grande marco para a comunidade surda, após longas batalhas e lutas por reivindicações, sendo uma língua de modalidade visual-espacial, diferente das línguas orais/auditivas.

Segundo Andrade, Ruiz e Rangel (2011), as línguas de sinais são denominadas assim porque a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos. Corroborando com a informação de Silva e Silva (2024), que destacam que nas línguas gestuais-visuais o pensamento é expresso por sinais.

Silva e Silva (2024) ainda assinalam que a estrutura linguística da língua de sinais foi registrada inicialmente por pesquisadores como William Stokoe,

Lucinda Ferreira e Ronice Quadros, referências sobre a estrutura da língua de sinais.

De acordo com Quadros *et al.*, (2004), a gramática da Libras apresenta uma estrutura bem definida. Atualmente, as pesquisas apontam cinco componentes dos sinais, os denominados parâmetros:

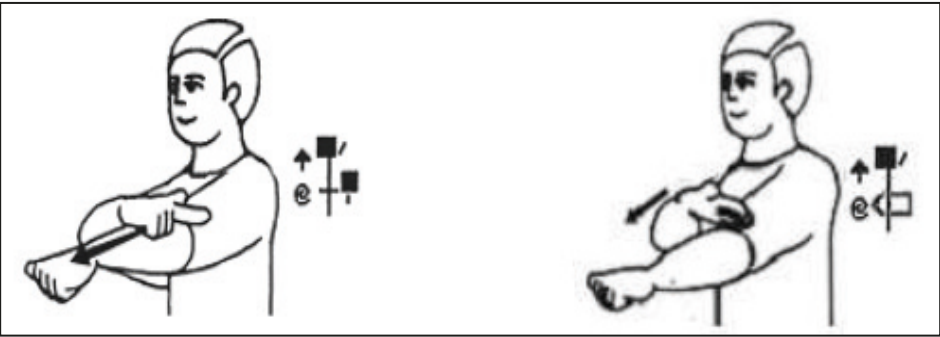
Quadro 1 - Parâmetros e siglas

Parâmetros	Siglas
Configuração de mão	CM
Locação da mão ou ponto de articulação	L ou PA
Movimento da mão	M
Orientação da mão	OR
Expressões não manuais	ENM

Fonte: Elaboração própria (2026)

Segundo Godoi (2021), podemos dizer que a configuração de mão são sinais e é a forma que ela assume ao realizá-los. Ainda de acordo com o autor, essas configurações representam o sistema fonético da língua.

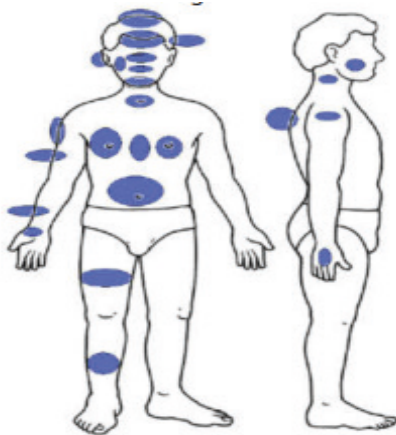
Imagem 1 – Configuração das Mãos



Fonte: Giselli (2024)

O autor destaca ainda que não há uma sequência que possa ser identificada nesse grupo de configuração, mas a combinação com outros parâmetros da Libras na composição dos sinais.

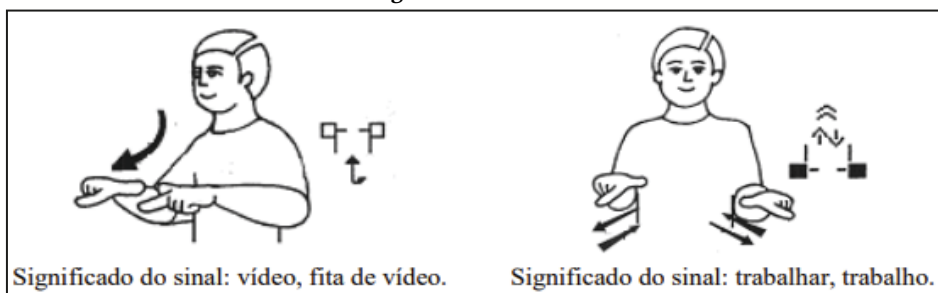
Ademais, após uma breve introdução acerca da Configuração das Mãos, passemos ao Ponto de Articulação (PA). Segundo Godoi (2021), o PA é o lugar onde a mão realiza o sinal.

Imagem 2 – Ponto de Articulação

Fonte: Mourão (2013)

A figura demonstra que pode ser realizado em alguma parte do corpo ou até mesmo estar perto dele em um espaço neutro, ou estar em frente ao corpo do emissor.

Outro parâmetro de sinais é o Movimento (M). Segundo Quadros e Karnopp (2004), aqui o movimento realizado pelas mãos do enunciador no espaço. É um parâmetro complexo que pode envolver formas e direções diferentes.

Imagem 3 – Movimento

Fonte: Giselli (2024)

Nas figuras acima, os sinais apresentam o mesmo ponto de articulação, realizados à frente do corpo do sinalizador, mas eles se diferenciam pelo movimento. No primeiro, observamos o movimento para frente. No outro, o movimento se faz de forma alternada, com as mãos para frente e para trás.

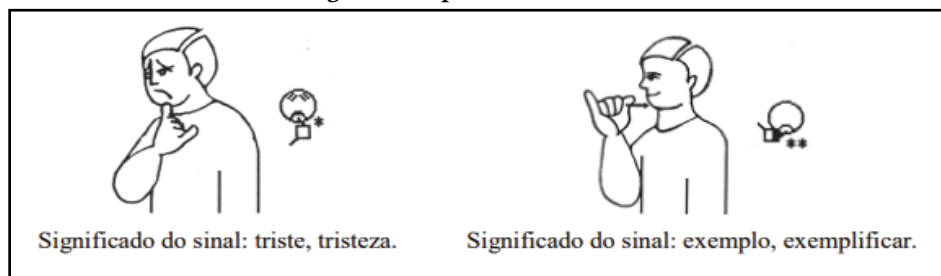
Um dos quatro parâmetros é a Orientação, que, em consonância com Quadros e Karnopp (2004), representa a direção para a qual a palma da mão aponta quando há a produção de um sinal.

Imagem 4 – Orientação da mão

Fonte: Quadros e Karnopp, 2004.

Silva (2024) e outros estudiosos assinalam que existem seis tipos de orientação de mão: para cima e para baixo, para dentro (em direção ao corpo do sinalizador) e para fora, para os lados.

Por último, temos as Expressões não manuais, que são expressões faciais e corporais, realizadas no momento da articulação do sinal.

Imagem 5 – Expressões não manuais

Fonte: Giselli (2024)

As expressões não manuais utilizam também movimentos da face, da cabeça e dos olhos no momento da articulação dos sinais. Segundo Godoi (2021), essas expressões marcam os tipos de frases: interrogativa, exclamativa, negativa e/ou afirmativa.

Enfim, os sinais da Libras são organizados a partir da combinação dos parâmetros apresentados acima. Portanto, utilizar Libras é combinar esses elementos que formam os sinais e estes formam as frases em um contexto.

2.2 Libras e Educação Inclusiva

De acordo com Andrade, Simões e Terrível (2022), a educação pode ajudar na integração do indivíduo no contexto histórico, social e político em

que está inserido. Em alusão a essa filosofia, a educação inclusiva é um dos principais campos de atuação da Libras no Brasil.

Nessa perspectiva, as políticas para uma educação inclusiva, sobretudo no campo dos sujeitos surdos, podem marcar positivamente pessoas surdas por meio de reflexos positivos no que tange à inserção social, sendo a integração da Língua Brasileira de Sinais e sua interação ponto fundamental no contexto escolar.

Assim, como uma dessas políticas públicas, o Decreto nº 5.626/2005 estabeleceu diversas medidas para a efetivação dos direitos linguísticos da comunidade surda. Entre elas, a obrigatoriedade do ensino da Libras, afirmando que:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. § 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (Brasil, 2005).

Não obstante, esse caráter formativo dos futuros licenciados com a cultura surda é extremamente importante para que os processos de desenvolvimento da comunidade surda sejam garantidos. Além disso, essa formação, quando coadunada, teria a prática de proporcionar a compreensão também da especificidade da educação bilíngue.

Assim, esse modelo bilíngue propõe a Libras como primeira língua (L1) da pessoa surda e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2). Essa abordagem respeita as especificidades linguísticas dos surdos e contribui para um processo de aprendizagem mais significativo, corroborando para que a LIBRAS se materialize como meio legítimo de instrução, comunicação e construção do conhecimento (Bairros, Leão e Boeira, 2025).

Portanto, uma educação inclusiva reconhece efetivamente a cultura surda, sobretudo sua identidade linguística oficializada pela Lei nº 10.436/2002, que oficializou a LIBRAS como meio legal de expressão e comunicação, assentada no Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou sua difusão.

Segundo Bairros, Leão e Boeira (2025), apesar dos avanços legais normativos, a implementação da educação bilíngue ainda enfrenta desafios e tensões para a efetivação dessa educação verdadeiramente inclusiva. Estudos recentes apontam a escassez de professores fluentes em Libras, a falta de materiais didáticos adequados, a escassez de intérpretes de LIBRAS e a resistência de

algumas instituições em abandonar práticas exclusivamente oralistas, ainda ratificam uma educação reducionista sem promover a educação bilíngue e cultural.

3. A CONSOLIDAÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A consolidação normativo-jurídica da Libras no Brasil representa e constitui um avanço significativo na garantia dos direitos linguísticos das pessoas surdas no país. Ao encontro dessa implicação, Dias *et al.*, (2025) destacam que a implementação da Libras na escola contribui para o fortalecimento da identidade surda e para a ampliação do acesso à educação, à informação e aos serviços públicos.

Entretanto, observa-se que a legislação, por si só, não garante a efetivação da inclusão, mas, segundo os autores supramencionados, requer a formação de professores para o ensino de Libras, incluindo a adaptação de materiais e a ampliação do número de intérpretes qualificados. Ademais, a ausência de políticas públicas consistentes ainda limita o pleno exercício desses direitos e faz com que o ensino da língua de sinais permaneça como um grande desafio.

Além disso, persiste na sociedade uma visão medicalizante da surdez, que desconsidera a perspectiva cultural e linguística da comunidade surda e ainda a compreende como um defeito inato (Lage e Kelman, 2019). Não obstante, superar essa concepção exige investimentos em formação, conscientização social e valorização da diversidade linguística.

A Libras deve ser compreendida não apenas como um recurso de acessibilidade, mas como uma língua que expressa uma cultura própria, merecendo espaço legítimo nas instituições educacionais e nas práticas sociais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Prezado leitor, manifesto o interesse em convidá-lo a refletir, com base na análise dos achados da presente pesquisa, acerca da relevância da Libras no contexto brasileiro, por meio de uma breve trajetória histórica, de seus fundamentos linguísticos e de sua contribuição para a educação inclusiva.

À vista disso, considerando o reconhecimento da língua de sinais expresso nos atos normativo-jurídicos, conclui-se que a consolidação da Libras no Brasil constitui um marco importante para os estudos linguísticos e, principalmente, para a comunidade surda do país.

No entanto, mesmo diante de seu reconhecimento, com a promulgação da Lei nº 10.436/2002, ainda se observam algumas tensões entre o campo teórico e o prático, sobretudo no que tange a aspectos como a falta de profissionais

qualificados, a formação de professores, o preconceito linguístico, sua marginalização e a imposição do oralismo, entre outros.

É na experiência, entre o campo normativo e o chão da escola, que a promoção da Libras contribuirá para uma sociedade mais justa, plural e democrática, que reconheça e respeite as diferenças linguísticas e culturais.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Sâmia Carvalho do; SANTOS, Rosemary dos. **O surgimento da Libras e sua importância na comunicação e educação de surdos**. IV CONEDU, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/37934>. Acesso em: 29 de jan. 2026.

ANDRADE, Betty Lopes L'A. de; RUIZ, Luciana Dantas; RANGEL, Luciane Rodrigues. **Língua Brasileira de Sinais**. Niterói, UFF, 2011.

ANDRADE, Maria Eloísa Borges de; SIMÕES, Pedro Thiago Andrade de; TERRÍVEL, Hellé Nice Domingues. LIBRAS e educação inclusiva no contexto brasileiro contemporâneo: uma revisão bibliográfica. **Revistas Psicologia em Foco**, 2022. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/psicologiaemfoco/article/view/3963>. Acesso em: 10 de fev. 2026.

BAIROS, Luis Eduardo Perroni; LEÃO, Alex Sandro Gomes; BOEIRA, Silvana Peterini. O reconhecimento da Libras como língua de instrução: evidências na literatura científica e implicações para a educação de surdos. **Revista Delos**, 2025. Disponível em: <https://ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/delos/article/view/7921>. Acesso em: 16 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2002.

BRAUCKS, Júlia Batista *et al.* Pesquisa Bibliográfica como Metodologia de Pesquisa Científica. **IRELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, V. 11, ed. especial, mar., 2025, artigo nº 2637. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/2637>. Acesso em: 11 fev. 2026.

DIAS, Antonio Marcos Medeiros *et al.* **Formação docente e inclusão: desafios e oportunidades no ensino de libras nas escolas**. LUMEN ET VIRTUS, São José dos Pinhais, p.106-115, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LErticle/view/2760>. Acesso em: 16 fev. 2026.

GIMENEZ, Katia Valentina Escobar. **Libras: o direito à comunicação**. I Congresso de Pesquisas em Linguística e Literatura dos Programas de Pós-Graduação em Letras, UFMG, 2019.

GODOI, Eliamar. Aspectos introdutórios à Língua de Sinais: parâmetros da Libras. In: GODOI, Eliamar; LIMA, Maisa Dias; LEITE, Letícia de Sousa (org.). **Língua Brasileira de Sinais – Libras: a formação continuada de professores**, EDUFU, 2021.

LAGE; Aline Lima da Silveira; KELMAN; Celeste Azulay. Medicalização e educação de surdos: o caso do INES por professores e alunos. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 15, n. 36, p. 19-42, Edição Especial, 2019.

PRODONOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª Ed., Universidade FEEVALE, 2013.

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

SILVA, Giselli Maria da. **Parâmetros da Libras**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2024.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da; SILVA, Fábio Irineu da. Introdução aos aspectos linguísticos da língua de sinais. **Revista de Educação a Distância do IFSC Florianópolis-SC** - v.1, n.3, maio/2024, p.44-56.

SOUZA, Deborah Costa de; AZEVEDO, Thiago Augusto Galeão de. A produção de anormalidades e a exclusão social da pessoa surda: um estudo sobre o direito à educação bilíngue, à luz da teoria de Michel Foucault. **Revista Humanidades e Inovação**. Palmas, 2024. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/10024>. Acesso em: 15 fev. 2026.

SOUZA, José Marcos Rosendo de; MARQUES, Clara Dulce Pereira; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. Língua Brasileira de Sinais em contexto: inclusão dos indivíduos surdos. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Volume 9, Nº 1, 2014.

INCLUSÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: ENTRE POLÍTICAS, PRÁTICAS E DESAFIOS

Francisco Fernandes Ladeira¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos últimos anos, as discussões sobre inclusão no ensino de Geografia têm ganhado espaço nas pesquisas acadêmicas, na formação de professores e nas práticas pedagógicas da educação básica. Embora avanços legais e metodológicos sejam inegáveis, a efetivação da inclusão nessa área ainda esbarra em lacunas – na formação docente, na organização curricular e nas condições materiais das escolas –, o que exige uma articulação mais consistente entre políticas públicas, currículo e práticas pedagógicas específicas à disciplina. É essa a tese que apresenta o presente trabalho.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, consolidou o direito de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) à escolarização em classes regulares, com atendimento educacional especializado complementar. No entanto, como aponta Machado (2008), é fundamental distinguir inclusão de integração: enquanto a integração pressupõe que o aluno se adapte ao ambiente escolar, a inclusão exige que a escola se transforme para acolher a todos. Nessa direção, Karagiannis (1989) define o ensino inclusivo como a prática que acolhe todos os estudantes, independentemente de suas condições, em ambientes que respondam às suas necessidades. Sartoretto (2011), por sua vez, reforça que a educação inclusiva deve refletir, no espaço escolar, a diversidade da sociedade, enriquecendo as experiências curriculares e favorecendo a assimilação do conhecimento disciplinar.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, este trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de natureza qualitativa, baseada em levantamento bibliográfico de produções acadêmicas que abordam a inclusão no ensino de Geografia. A seleção das fontes considerou a relevância e o

1 Doutor em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisador de pós-doutorado do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – campus Ouro Preto. E-mail: ffernandesladeira@yahoo.com.br.

alinhamento com a temática, priorizando publicações de destaque na área educacional e geográfica.

A partir desse levantamento, foram realizadas reflexões fundamentadas no diálogo entre diferentes autores da área, complementadas pela análise de estudos de caso voltados a práticas pedagógicas inclusivas. Assim, foi possível identificar categorias temáticas recorrentes, estratégias docentes e desafios relacionados à acessibilidade espacial e curricular no ensino de Geografia, confrontando as contribuições teóricas com experiências concretas no contexto escolar.

INCLUSÃO E ENSINO DE GEOGRAFIA

No âmbito do ensino de Geografia, a perspectiva inclusiva implica não apenas a adaptação de conteúdos, mas também a reconfiguração do próprio raciocínio geográfico – categorias como lugar, território, paisagem e espacialidade – para que sejam acessíveis a todos os estudantes. Para isso, a formação do professor de Geografia precisa ser repensada. Melo e Sampaio (2007) destacam a necessidade de maior conhecimento sobre Educação Especial/Inclusiva nos cursos de licenciatura. Nesse sentido, o Decreto nº 5.626/2005, ao tornar obrigatória a disciplina de Libras nas licenciaturas, representa um avanço, mas ainda insuficiente. É preciso que os cursos de Geografia apresentem, de forma sistemática, estratégias de adaptação dos conteúdos curriculares para as diferentes especificidades dos alunos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao estabelecer competências como “valorizar a diversidade” e “agir pessoal e coletivamente com autonomia”, oferece um horizonte auspicioso para a inclusão no componente de Geografia. A BNCC reforça a importância de desenvolver nos estudantes a capacidade de ler e interpretar o mundo por meio de conceitos geográficos, o que exige metodologias que considerem as múltiplas formas de apreensão do espaço (Brasil, 2018).

É nesse contexto que práticas como a maquete tátil – sugerida por Nascimento (2019) e Ventorini (2013) – se mostram eficazes para alunos cegos, permitindo a mediação de conceitos cartográficos como escala, orientação e legenda. Para estudantes surdos, cuja aprendizagem se apoia na visão, o uso de imagens e recursos visuais é essencial. Além disso, conteúdos como orientação espacial podem ser trabalhados por meio de relações topológicas elementares (frente, atrás, em cima, embaixo), que são fundamentais para que esses alunos possam se deslocar e experienciar o espaço.

Andrade (2016), em sua prática docente, apresentou experiências bem-sucedidas de inclusão de alunos com NEE nas aulas de Geografia utilizando

desenhos, saídas de campo, recortes e atividades em grupos. Assim, os alunos ditos “normais” sensibilizaram-se com os alunos deficientes e auxiliavam nas atividades propostas.

Por sua vez, Ladeira (2018) lembra que estudantes com NEE têm suas próprias maneiras de apreensão, compreensão e construção do espaço geográfico, relacionadas a aspectos práticos e afetivos, diferentes tanto dos estudantes da educação infantil quanto do ensino regular. Portanto, aplicar para alunos do ensino médio atividades das séries iniciais do ciclo escolar significa infantilizar estudantes adolescentes. Não obstante, apresentar para indivíduos que apresentam comprometimentos intelectuais tópicos altamente abstratos como Formação da Terra, Fusos Horários ou Globalização é um equívoco didático. Diante dessas questões, surge a necessidade de desenvolver um conteúdo programático próprio, que possa contemplar tanto as peculiaridades do aluno com NEE quanto a abordagem do espaço geográfico, principal objeto de estudo da Geografia.

Além disso, avaliar alunos com NEE nas aulas de Geografia requer flexibilização de instrumentos, tempos e critérios, sem comprometer a qualidade da aprendizagem. É possível utilizar portfólios, registros em diferentes linguagens (desenhos, maquetes, narrativas orais) e observar o desenvolvimento das habilidades geográficas ao longo do processo, em vez de recorrer exclusivamente a provas escritas padronizadas. A avaliação, nessa perspectiva, torna-se ferramenta de diagnóstico e promoção do aprendizado, alinhada ao princípio de que cada estudante possui ritmos e formas próprias de construir conhecimento.

DESAFIOS PARA A INCLUSÃO

Apesar das possibilidades metodológicas apresentadas no tópico anterior, a concretização da inclusão nas aulas de Geografia enfrenta obstáculos. Silva (2009) adverte que os cursos de licenciatura em Geografia ainda priorizam a formação para o ensino regular, desconsiderando as especificidades da inclusão. Glat e Plestsch (2004) apontam que as escolas carecem de infraestrutura adequada, recursos materiais, formação continuada consistente e articulação efetiva entre ensino regular e serviços de apoio especializado. No âmbito acadêmico, Ribeiro e Machado (2016) asseveram que os estudos sobre inclusão na Geografia, quando existem, frequentemente assumem um caráter instrumental, reduzindo-se a listas de “atividades possíveis” sem aprofundar as bases conceituais e políticas do processo.

Dessa forma, como lembram Santos e Gomes (2018), para que a inclusão se efetive é necessário que os entes e as instituições envolvidas no processo aceitem os desafios e ampliem as ações pretendidas. Somente assim a educação

inclusiva deixará de ser algo garantido apenas pela legislação e por documentos educacionais para se tornar uma realidade concreta no cotidiano escolar. Nesse sentido, refletir sobre a formação de professores – e, sobretudo, garantir uma formação docente de qualidade – constitui-se como um desafio e uma necessidade que se impõe a todo professor formador que concebe a educação como um direito e não como um privilégio.

Tal perspectiva ultrapassa necessariamente a questão da inclusão, exigindo que os cursos de licenciatura, especialmente em Geografia, incorporem em seus currículos discussões sobre práticas pedagógicas acessíveis, recursos didáticos adaptados e estratégias de ensino que atendam à diversidade dos estudantes, promovendo uma formação inicial e continuada comprometida com a equidade e a justiça espacial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do cenário brevemente descrito neste trabalho, emergem questionamentos fundamentais para a prática docente relacionada à inclusão. Como atender diferentes deficiências sem qualificação adequada? Como promover a inclusão em turmas superlotadas? Como garantir a acessibilidade arquitetônica e pedagógica? (Andrade, 2016). Essas questões não encontram respostas simples, mas exigem um posicionamento ativo do professor de Geografia, articulado com a gestão escolar, as famílias e os serviços de apoio.

Acreditamos que a inclusão no ensino de Geografia só será efetivada quando ultrapassar o âmbito das adaptações pontuais e se consolidar como princípio estruturante da formação docente, do currículo e da organização escolar. Isso implica: (i) na formação inicial e continuada, a incorporação de disciplinas e práticas que articulem conhecimentos geográficos às especificidades da Educação Especial/Inclusiva e à diversidade em sentido amplo; (ii) no currículo, a construção de conteúdos programáticos que, sem infantilizar os estudantes, respeitem suas formas de aprender e valorizem suas experiências espaciais; e (iii) na gestão educacional, a garantia de infraestrutura acessível, materiais didáticos adaptados e equipes multidisciplinares.

Como sintetiza Carvalho (2000; 2004), ao conceber uma inclusão educacional na Geografia, não se está apenas incluindo um estudante com NEE, mas todos os demais em um processo político, pedagógico e ideológico de aprender a conhecer o outro e a conviver com as diferenças. Esse movimento precisa ocorrer nas escolas, nas universidades, nos espaços de formação e na sociedade como um todo, assegurando que os conceitos-chave da Geografia sejam construídos *por* e *para* todas as crianças e jovens, com suas múltiplas formas de ser, aprender e habitar o mundo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sarah. Práticas pedagógicas para incluir alunos com deficiência nas aulas de Geografia. **Geografia e inclusão escolar: Teoria e práticas**. Edições do bosque. Florianópolis, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 23 mar. 2026.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Benjamin Constant**, n. 29, 2004. Disponível em: < <https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/509> >. Acesso em: 22 mar. 2026.

KARAGIANNIS, Anastasios *et al.* Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

LADEIRA, Francisco Fernandes. Percepção, apreensão e construção espacial em alunos com necessidades educacionais especiais. **Ágora – A revista científica da FaSaR**, v. 3, n. 1, p. 141-152, 2018. Disponível em: <<https://unifasar.edu.br/revista/index.php/agora/article/view/86>>. Acesso em: 22 mar. 2026.

MACHADO, Paulo César. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

MELO, Adriany de Ávila; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. Educação inclusiva e formação de professores de Geografia: primeiras notas. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 8, n. 24, p. 124–130, 2007. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/15622>>. Acesso em: 24 mar. 2026.

NASCIMENTO, Rosemy da Silva. Educação geográfica, neurociência e metodologia ativa: aprendizagens para a Cartografia Escolar através da construção de recursos didáticos. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia**: políticas, linguagens e trajetórias, p. 1204-1218, 2019. Disponível em: <<https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/2963>>. Acesso em: 23 mar. 2026.

RIBEIRO, Roberto Souza; MACHADO, Silvio Marcio Montenegro. A geografia da inclusão ou a inclusão na geografia. NOGUEIRA, Ruth E. **Geografia e inclusão escolar: teoria e práticas**. Florianópolis: Edições do

Bosque/CFH/UFSC, p. 153-175, 2016.

SANTOS, Tatiane Rodrigues dos; GOMES, Anderson Mendes. Algumas notas sobre os desafios na formação do professor de geografia para educação inclusiva/especial. **Anais III CINTEDI...** Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/44368>>. Acesso em: 24 mar. 2026.

SARTORETTO, Mara Lúcia. **Os fundamentos da Educação Inclusiva**, 2011. Disponível em: <assistiva.com.br/educação_inclusiva.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2026.

SILVA, Lázara Cristina da. **Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

VENTORINI, Sílvia Elena. **Representação gráfica e linguagem cartográfica tátil: estudo de casos**. SciELO-Editora UNESP, 2013.

PRÁTICA DE EXERCÍCIOS FÍSICOS COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL

Bruna Beatriz da Rocha¹

Jamayra Maria Furtado de Souza²

João Philippe Espeschit Bedran³

Mariana Cristina de Souza Campos⁴

Yara Baêta do Espírito Santo⁵

Rebeca Freitas Ivanicska⁶

INTRODUÇÃO

A prática regular de exercício físico causa inúmeros benefícios, não apenas para a saúde física, mas também para a saúde mental. Ao praticar exercício físico regularmente, é possível observar a melhora significativa da autoestima, melhora na qualidade do sono e também na função cognitiva, isso ocorre devido a liberação de neurotransmissores, como a serotonina e a dopamina. Nesse contexto, tais benefícios tornam-se ainda mais relevantes diante do cenário atual de saúde mental, “A depressão grave é a principal causa de incapacidade e ocupa a quarta posição entre as dez principais causas de doenças. Distúrbios não psicóticos, como depressão e ansiedade, afetam cerca de 90% das pessoas com problemas psiquiátricos globalmente (Borges, 2021, p.3).” Por essa razão, ao observar o significativo crescimento desses distúrbios, torna-se claro que há uma demanda por abordagens adicionais ao uso de medicamentos. Dentro desse contexto, a prática de exercício físico surge como uma intervenção relevante que não envolve fármacos, ajudando tanto na prevenção quanto no controle dos sinais relacionados aos problemas de saúde mental.

Compreende-se que, além de ajudar no enfrentamento de distúrbios

1 Doutoranda em Educação e Professora de Ensino Superior.

2 Discente do curso de Psicologia – Faculdade Aprendiz.

3 Discente do curso de Psicologia – Faculdade Aprendiz.

4 Discente do curso de Psicologia – Faculdade Aprendiz.

5 Discente do curso de Psicologia – Faculdade Aprendiz.

6 Mestra em Educação.

mentais, a prática regular de exercício físico funciona como forma preventiva de demais doenças, sendo extremamente necessária para uma boa qualidade de vida. Pois, “a prática regular de atividade física, especialmente exercícios aeróbicos, é destacada como um tratamento não farmacológico eficaz para transtornos de ansiedade e depressão” (Gonçalves, 2024, p. 3).

Os exercícios físicos, principalmente os que são aeróbicos, auxiliam no enfrentamento de questões de estresse rotineiro, dificuldades pessoais e demais questões que surgem juntamente a rotina. Pois, a liberação de neurotransmissores advindos da prática de atividade física, auxiliam positivamente no bem-estar físico e mental.

A depressão e a ansiedade manifestam-se frequentemente em adolescentes, principalmente naqueles em que não possuem hábito de manter uma vida ativa, pois, “adolescentes que praticam atividade física ou esportes, têm menor probabilidade de desenvolver sintomas depressivos, enquanto aqueles que não se envolvem em atividades físicas têm maior tendência a apresentar sintomas de depressão, ansiedade e estresse” (Gonçalves, 2024, p. 4). Portanto, compreende-se a importância de que jovens pratiquem atividades físicas, de forma adaptada a sua rotina e disponibilidade, pois a atividade física pode atuar como prevenção eficaz para com o cuidado à saúde mental.

DESENVOLVIMENTO

Ao longo dos últimos anos, identificou-se alguns fatores de risco que aumentariam o prejuízo cognitivo e predisposição do indivíduo, destacando a idade, gênero família, tabagismo, estresse mental, etilismo entre outros. No entanto, tais fatores estão sendo revertidos por exercícios físicos, como as doenças de hipercolesterolemia, crônico-degenerativas, aumento de concentração plasmática (Antunes, 2007).

Elba e Simão (1997) também relatam que há menos de um século, o exercício físico não era algo que a população fazia para ter um corpo desejado e em forma, era, portanto, algo que fazia parte da vida do ser humano, em atividades diárias, principalmente no meio rural, como por exemplo o ato de cortar lenhas, caminhadas a trabalho, e visitas.

Pesquisas apontam que pessoas ativas em atividades físicas possuem menos risco de serem comprometidas por confusões mentais do que as sedentárias, destacando a importância da participação em programas de exercícios físicos, visando a melhora da qualidade de vida, tanto na esfera psicológica quanto física (Antunes, 2007).

A relação do exercício físico acontece por interferência de diversos motivos, sendo eles o aumento de neurotransmissores, que melhora a cognição,

flexibilidade e qualidade de vida. Acredita-se também, que é possível aumentar e melhorar o fluxo sanguíneo, oxigênio e substratos energéticos, refletindo num bom funcionamento cognitivo (Antunes, b2007).

ATIVIDADE FÍSICA E ESTRESSE

Para Almeida (s.n.), a relação entre dores de estômago e diarreias são comuns quando ocorre a reação do estresse, pois, a liberação do suco gástrico e o esvaziamento do estômago se tornam cada vez mais lento, e com o estresse crônico, ainda é possível o aumento de cortisol, resultando também no aumento de peso. Os derivados do cortisol funcionam como sedativos, contribuindo para sensação contínua de depressão, causando perda de apetite, libido e distúrbios de sono. Com o alto nível de cortisol ainda eleva-se a pressão arterial, frequência cardíaca e níveis de gordura no sangue, resultando em colesterol e triglicerídeos.

A hipersecreção de cortisol exerce impacto significativo sobre o sistema nervoso central, podendo contribuir para sintomas como humor deprimido, redução do apetite, diminuição da libido e distúrbios do sono. Além disso, níveis persistentemente elevados desse hormônio estão associados ao aumento da pressão arterial, da frequência cardíaca e das concentrações de lipídios plasmáticos, incluindo colesterol e triglicerídeos.

Atualmente, especialmente no público jovem, o estresse é constante devido a alta carga de tempo dedicado a algumas atividades. Para Oliveira-Monteiro *et al.*, essa fase é marcada por muitas mudanças psicofisiológicas a reação psicofisiológica se a qualquer situação vivenciada, sendo ela eufórica e/ou alegre. Com essa situação, o organismo passa por situações de desequilíbrio em momento de adaptação, podendo ocorrer de forma negativa ou positiva, dependendo crucialmente de como cada indivíduo lida com a situação estressantes.

Nesse contexto, o organismo pode experimentar estados de desequilíbrio durante o processo de adaptação às demandas ambientais, os quais podem assumir caráter positivo ou negativo, dependendo de maneira decisiva, das estratégias individuais de enfrentamento adotadas frente às situações estressoras. (PIRAJAGA, 2013; MUCKE M, 2018; MARGIS R, 2003)

Sendo assim, a atividade física constante, continua sendo o melhor meio para prevenção de doenças e promoção da saúde, desenvolvendo um papel crucial juntamente com o relaxamento, por meio de esportes, corridas, exercícios respiratórios e atividades motoras. (PORTO FA, 2007)

INCENTIVO DOS PROFISSIONAIS DA SAÚDE A PRÁTICA DE EXERCÍCIO FÍSICO

Um estudo feito com enfermeiros e outros profissionais da área da saúde, relatou que grande maioria dos pacientes com transtorno psíquico, deveriam ter estímulos a prática de exercícios, uma vez que esses exercícios deveriam ser prescrito, e de fácil uso, como por exemplo caminhada diárias, alongamentos e mobilidade (Bergqvist, 2013).

Mesmo que os profissionais reconheçam a grande importância da inclusão de exercícios físicos na vida cotidiana, ainda há alguns impasses que dificultam a prática (Wärdig, 2013). Desse modo, o fato do transtorno mental afetar a motivação do paciente, torna-se um obstáculo para que a execução aconteça. Com isso, a atividade física não é apenas uma opção viável para a melhora na condição física, mas também para sintomas de depressão e ansiedade, ajudando o paciente fazendo com que ele tenha um compromisso consigo mesmo e por isso faz-se necessário o incentivo externo, como o de profissionais da saúde e familiares colaborando para que a processo ocorra de forma leve.

Além disso, ao favorecer o fortalecimento do autocuidado e da percepção de responsabilidade pessoal, a atividade física pode contribuir para o engajamento do paciente em seu próprio processo terapêutico. Nesse caso, torna-se fundamental o incentivo externo, especialmente por parte de profissionais de saúde e familiares, a fim de ajudar no suporte suporte, encorajamento e condições favoráveis para que o processo ocorra de maneira leve e sustentável (Bergqvist A, 2013)

Visto que a atividade física é um direito de toda população brasileira, temos presente no sistema único de saúde (SUS), os benefícios individuais e coletivos, tendo como a compreensão de equidade o respeito às diversidades, necessidades e especialidades, a fim de distribuir uma condição melhor de vida, reduzindo a desigualdade no âmbito da saúde. (Soares CB, 2014).

A inclusão da atividade física está presente desde maio de 2022, quando o Ministério Público teve como intuito implementar a Atenção Primária à Saúde (APS), por meio de contratações de educadores físicos, aquisições de materiais qualificados e qualificação de ambiente. Esses atos vieram para fortalecer as atividades de promoção à saúde, visando a melhoria da qualidade de vida, incentivando o hábito da pratica atividade física no território.

O Nó Borromeano simbolizado no elo Saúde Física-Mental-Espiritual

Fonte: <https://amenteemaravilhosa.com.br/no-borromeano-psicanalise/>.

Como já abordado por este artigo, a saúde física tem ligação intrínseca com a saúde mental, posto que esta interfere diretamente na boa qualidade daquela, estando ambas conectadas de forma indissociável, criando um sistema integrado onde a mente influencia o corpo e vice-versa.

Assim, trazendo a psicologia para dialogar com a educação física, podemos apresentar uma analogia simbólica para ilustrar a importância de se ter uma saúde física qualitativa para manter saudável a parte mental e o quanto conectados estão estes elos, junto com um terceiro ponto de encontro que é a saúde espiritual. Temos então, guardadas as devidas proporções, o nó borromeano de Lacan aplicado em um novo prisma: Saúde Física-Mental-Espiritual.

Em síntese, o nó borromeano representa três anéis entrelaçados de modo que, se um deles se rompe, todos os demais desmoronam, ou seja, a falha em um desses três pilares desestabiliza toda a estrutura da psique.

Traçando um paralelo para nosso estudo, é de conhecimento que o indivíduo humano é definido por alas da psicologia como um ser bio-psico-social-espiritual, se encaixando harmoniosamente ao nó no sentido de que, se o elo da saúde mental, por exemplo, não está bem sustentado (defasado/ rompido), não é possível que a saúde física, então, esteja em perfeitas condições porque são estruturas que se sustentam mutuamente, sendo, então, inevitável que se afetem e que devam se manter em equilíbrio para bom funcionamento da máquina física, que é o corpo como um todo. O social, apenas à título de curiosidade, se encaixaria como o “sinthome”, sendo o quarto elo, que está fora do nó, mas que também o sustenta. Neste prisma, estudando apenas o equilíbrio

do corpo em si, vamos nos concentrar na saúde física-menta-espiritual.

O corpo físico é a base material da experiência humana e necessita de vários fatores para se manter saudável: sono, boa alimentação, exercícios físicos regulares, que mantém a máquina em funcionamento. Este último traz inúmeros benefícios para o corpo como a melhor circulação do sangue, ossos mais fortalecidos, oxigenação, fortalecimento cardíaco, impulsionamento do metabolismo energético, além de deixar o sistema imunológico mais resistente.

Exercitar também é de suma importância para a mente já que a atividade física concentra as energias para este ato e ajuda a reduzir o estresse mental, ansiedade, preocupações e a tirar o foco da mente de psicopatologias como, por exemplo, o transtorno depressivo.

Desequilíbrios físicos comprometem a estabilidade mental assim como uma mente enferma não permite um bom funcionamento físico e, interligando à esfera espiritual, nenhum ser em que um destes suportes estejam abalados tem força suficiente para manter firme os demais.

Fundamental então que a pessoa saiba permanecer em estabilidade com as três bases citadas, cuidando da sua saúde física com muitos exercícios e atividades que a manterão firme, mas que não se esqueça de também alimentar seus alicerces mental e espiritual posto que sem estes, não terá suporte para amarrar o nó que sustenta sua completa saúde já que são interdependentes e sem um deles os demais não têm como subsistir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que a prática de exercícios físicos torna-se necessária e fundamental à vida de qualquer pessoa. Sendo ela um fator importante na prevenção de doenças, recuperação e até como uma válvula de escape, tanto para a saúde física, quanto mental.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a adoção de um estilo de vida mais ativo pode prevenir até 5 milhões de mortes anualmente. Visto que, inúmeros estudos e evidências apontam para a qualidade de vida significativa daqueles que praticam atividade física.

Além de atuar de forma eficaz na redução de estresse, ansiedade, depressão, “o exercício físico pode promover melhorias nas funções cognitivas, mostrando que seus efeitos vão além do que é visível” (ANTUNES, 2006, p.2). Sendo assim, benéfica para inúmeras outras circunstâncias que são observadas a longo prazo.

A prática da atividade física deve ser realizada dentro da necessidade e possibilidade de cada indivíduo. Podendo ser adaptada desde uma caminhada, até exercícios que demandam maior esforço físico. Sendo recomendada por diversos

profissionais da saúde, e combinada a outros tratamentos medicamentosos ou de outra origem, à depender da realidade individual de cada pessoa. Considerando que:

“A prática regular de exercícios promove mudanças biológicas benéficas, como a liberação de neurotransmissores, redução da inflamação e aprimoramento da resposta imunológica, fatores que contribuem para um funcionamento otimizado do sistema nervoso central” (FRAZÃO, 2024, p. 3).

Dessa forma, é possível observar que, principalmente em períodos que os indivíduos são extremamente adaptados ao conforto e praticidade fornecidos pela tecnologia, aumenta-se o enfoque e necessidade de destacar a importância da atividade física. Pois, “evidências epidemiológicas indicam que indivíduos com níveis moderados de atividade física apresentam menor risco de transtornos mentais em comparação com os sedentários” (MEDEIROS, 2024, p. 4). Portanto, deve-se considerar também que a prática de atividades físicas é uma realização difícil para aqueles que estão acometidos de um transtorno mental, pois, a falta de motivação torna-se um alto fator neste período. Por isso, é necessário que haja motivação, de pessoas próximas ou daqueles responsáveis pelo tratamento, devendo influenciar o indivíduo a buscar movimentar-se, dentro do seu ritmo e do que se é possível, considerando que o processo acontece de forma gradativa.

Além de atuar como fator fundamental na saúde, a atividade física melhora a qualidade de vida para com relação à auto-estima:

“A prática de exercícios não só melhora a forma física, mas também impacta significativamente a percepção pessoal. Alcançar metas físicas, mesmo que pequenas, pode aumentar a autoestima e a confiança, promovendo uma imagem corporal positiva” (MEDEIROS, 2024, p. 6).

Desta forma, verifica-se que os benefícios da atividade física são inúmeros, influenciando a diversas áreas físicas e mentais do indivíduo, devendo ser considerada como fator crucial no bem estar físico e mental do ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA E. **Como o estresse afeta seu corpo** [homepage na Internet]. Acesso em: 26 jul. 2007. Disponível em: http://www.lincx.com.br/lincx/saude_a_z/saude_mental/estresse_afeta.asp/.

ANTUNES HKM, SANTOS RF, CASSILHAS R, SANTOS RVT, BUENO OFA, MELLO MT. **Exercício físico e função cognitiva: uma revisão**. Rev Bras Med Esporte. 2006 [acesso em: 27 set. 2007]; 12 (2): [aproximadamente 7p.]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbme/v12n2/v12n2a11.pdf>.

BERGQVIST A, KARLSSON A, FOLDEMO A, WÄRDIG R, HULTSJÖ S.

Preventing the Development of Metabolic Syndrome in People with Psychotic Disorders - **Difficult, but Possible**: Experiences of Staff Working in Psychosis Outpatient Care in Sweden. *Issues Mental Health Nurs* [internet]. 2013; [cited 2016 Nov 22]; 34(5):350-8. Available from: [http:// www.tandfonline.com/doi/full/10.3109/01612840.2013.771234](http://www.tandfonline.com/doi/full/10.3109/01612840.2013.771234). [http:// dx.doi.org/10.3109/01612840.2013.771234](http://dx.doi.org/10.3109/01612840.2013.771234).

CARLESS D, DOUGLAS K. **Social Support for and Through Exercise and Sport in a Sample of Men with Serious Mental Illness**. *Issues Mental Health Nurs* [internet]. 2008; [cited 2016 Nov 02]; 29(11):1179-99. Available from: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01612840802370640>. [http:// dx.doi.org/10.1080/01612840802370640](http://dx.doi.org/10.1080/01612840802370640).

ELBAS, M.; SIMÃO; R. **Em Busca Do Corpo: exercícios, alimentação e lesões**. Rio de Janeiro: Shape, 1997.

MARGIS R, PICON P, COSNER AF, SILVEIRA RO. Relação entre estressores, estresse e ansiedade. **Rev. Psiquiatra**. Rio Gd. Sul, v. 25 n. 1, p. 65-74, 2003.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria GM nº 1.105, de 15 de maio de 2022. Altera a Portaria de Consolidação GM/MS nº 6, de 28 de setembro de 2017, para instituir o incentivo financeiro federal de custeio, destinado à implementação de ações de atividade física na Atenção Primária à Saúde (APS). **Diário Oficial da União** 2022; 17 mai.

MÜCKE M, LUDYGA S, COLLEDGE F, GERBER M. **Influence of Regular Physical Activity and Fitness on Stress Reactivity as Measured with the Trier Social Stress Test Protocol: A Systematic Review**. *Sports Med*, v. 48, n. 11, p. 2607-2622, 2018.

NEVES FRAZÃO, Luiz Felipe *et al.* Impactos da Atividade Física na Saúde Geral e Mental: Uma Revisão Baseada em Evidências. **Journal of Medical and Biosciences Research**, v. 1, n. 4, p. 751–758, 2024.

OLIVEIRA-MONTEIRO NR, AZNAR-FARIAS M, NAVA CA, NASCIMENTO JOG, MONTESANO FT, SPADARI-BRATFSCH RC. **Estresse, competência e problemas psicológicos de adolescentes estudantes**. *Arq. Bras. Ciênc. Saúde*, v. 37, p. 23-29, 2012.

PIRAJÁ GA, SOUSA TF, FONSECA SA, BARBOSA AR, NAHAS MV. Autoavaliação positiva de estresse e prática de atividades físicas no lazer em estudantes universitários brasileiros. **Rev Bras Ativ Fis Saúde**, v. 18, p. 740-749, 2013.

PORTO FA. **Atividade Física x Promoção da Saúde** [periódico da internet]. Acesso em: 26 jul. 2007. Disponível em: http://www.saudeemmovimento.com.br/conteudos/conteudo_exibe1.asp?cod_noticia=934/.

SABIN. **Entenda a relação entre atividade física e saúde mental**. Disponível em: <<https://blog.sabin.com.br/autocuidado/relacao-entre-atividade-fisica-e->

saude-mental/>. Acesso em: 13 mar. 2026.

SOARES CB, HOGA LAK, PEDUZZI M, SANGALETI C, YONEKURA TS, SILVA DRAD. Integrative review: concepts and methods used in nursing. **Rev Esc Enferm USP** [internet]. 2014; [cited 2016 Nov 03]; 48(2):335-45. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48n2/0080-6234-reeusp-48-02-335.pdf>. <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-6234201400002000020>

WÄRDIG RE, BACHRACH-LINDSTRÖM M, FOLDEMO A, LINDSTRÖM T, HULTSJÖ S. **Prerequisites for a Healthy Lifestyle Experience of Persons with Psychosis. Issues Mental Health Nurs** [internet]. 2013; [cited 2016 Nov 22]; 34(8):602-10. Available from: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.3109/01612840.2013.790525>. <http://dx.doi.org/10.3109/01612840.2013.790525>.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PERSPECTIVA COMPARADA: APRENDIZAGENS DA MOBILIDADE ACADÊMICA BRASIL–PORTUGAL À LUZ DO DUA

Alice Cristina da Silva Rodrigues¹

Rafaela Oliveira do Nascimento²

Marcelo Barreto Cavalcanti³

Angelina Zanandrez Dutra Travenzoli⁴

Gilson José de Freitas⁵

Rita Constança Pereira Gorgulho⁶

Indira Surendra Ratilal⁷

INTRODUÇÃO

A internacionalização da formação docente tem se consolidado como estratégia epistemológica, política e formativa no campo educacional contemporâneo. Longe de se restringir a deslocamentos geográficos ou intercâmbios institucionais, a mobilidade acadêmica configura-se como

- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná / Rondônia. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Acessibilidade Metodológica (GPAM). E-mail: alice.rodriques.unir.t5@gmail.com Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8883497635398274>.
- 2 Mestranda em Educação Inclusiva, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Endereço: Ponta Grossa, Paraná, Brasil. E-mail: rafaela_ron@outlook.com. lattes: <http://lattes.cnpq.br/0887219009968452>.
- 3 Mestrando em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. E-mail: marcelo.cavalcanti.profei.t5@alunos.uneal.edu.br. Lattes: lattes.cnpq.br/4493078774365285.
- 4 Mestranda de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação Inclusiva - PROFEI/UEMG. E-mail: angelina.travenzoli.uemg.t5@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1624297991355733>.
- 5 Mestrando em Educação Inclusiva PROFEI/ UNIMONTES. E – mail: gilsonjose.defreitas.unimontes.t5@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4865521707459290>.
- 6 Mestranda em Gestão e Administração Educacional. E-mail: gorgulho.rita@gmail.com. CIÊNCIA ID: 3118-709D-715B.
- 7 Mestranda em Gestão e Administração Educacional (UAB). E-mail: indira.ratilal@hotmail.com. Endereço: Loures, Lisboa, Portugal.

dispositivo de produção de conhecimento situado, capaz de **problematizar práticas naturalizadas, evidenciar estruturas historicamente invisibilizadas e ampliar repertórios pedagógicos e organizacionais**. Como argumenta Nóvoa (2009), a formação docente ganha potência quando se estrutura a partir da reflexão crítica sobre práticas concretas, sobretudo quando essas práticas são confrontadas com outras realidades institucionais, permitindo deslocamentos cognitivos e profissionais.

Nesse sentido, a mobilidade acadêmica realizada em Lisboa, entre 12 e 23 de janeiro de 2026, constituiu um espaço privilegiado de observação e análise de práticas de educação inclusiva no contexto português, especialmente na Escola Secundária de Cacilhas-Tejo (ESCT), inicialmente sistematizadas em relatório técnico. Entretanto, a conversão dessa experiência em capítulo de livro demanda ultrapassar o nível descritivo, situando-a no debate teórico contemporâneo sobre inclusão, políticas públicas, cultura institucional e organização pedagógica.

A educação inclusiva é aqui compreendida como paradigma estruturante das políticas educacionais do século XXI, articulado a uma concepção ampliada de justiça social. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) estabeleceu como princípio que todas as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas. Posteriormente, o Relatório Global de Monitoramento da Educação (UNESCO, 2020) reafirmou que inclusão não é apenas acesso, mas participação efetiva e aprendizagem significativa.

Todavia, como adverte Mantoan (2015), a inclusão não se efetiva por força normativa. Ela exige transformação cultural profunda, revisão de concepções pedagógicas, superação do paradigma da homogeneização e reorganização estrutural das instituições escolares. Booth e Ainscow (2002) complementam essa análise ao afirmar que a inclusão se sustenta na articulação entre culturas, políticas e práticas, não podendo ser reduzida a adaptações individuais ou respostas compensatórias.

É nesse ponto que o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) emerge como referencial teórico estruturante. Desenvolvido pelo CAST (2018), o DUA parte da premissa de que a variabilidade discente é uma característica intrínseca da aprendizagem humana. Meyer, Rose e Gordon (2014) defendem que o currículo tradicional foi historicamente concebido para um estudante “médio” que, na prática, não existe. Assim, as barreiras à aprendizagem não residem nos sujeitos, mas no desenho rígido dos currículos, das avaliações e das práticas pedagógicas.

O DUA fundamenta-se em três grandes princípios, ancorados em evidências da neurociência cognitiva:

1. Múltiplos meios de envolvimento (redes afetivas – o “porquê” da aprendizagem);
2. Múltiplos meios de representação (redes de reconhecimento – o “o quê” da aprendizagem);
3. Múltiplos meios de ação e expressão (redes estratégicas – o “como” da aprendizagem).

Segundo Rose e Meyer (2002), quando o currículo é concebido com flexibilidade desde o início, reduz-se a necessidade de adaptações posteriores e amplia-se a participação de todos os estudantes. Gordon, Meyer e Rose (2016) reforçam que o DUA não é uma metodologia específica, mas um quadro de planejamento curricular que antecipa a diversidade.

Essa perspectiva desloca o debate da inclusão da lógica da adaptação individual para a lógica do desenho universal. Em vez de perguntar “como adaptar para este estudante?”, pergunta-se “como planejar para que diferentes estudantes possam acessar e participar?”. Trata-se de uma mudança epistemológica profunda, alinhada ao modelo social da deficiência (United Nations, 2006) e ao Decreto-Lei n.º 54/2018 em Portugal, que enfatiza a identificação de barreiras no contexto e não no indivíduo.

A experiência da mobilidade académica, analisada sob essa lente, permite compreender que práticas pedagógicas inclusivas não são meramente estratégias pontuais, mas expressões de uma cultura institucional que incorpora, ainda que implicitamente, princípios do DUA. A articulação entre dispositivos organizacionais (EMAEI, SPO, tutoria, coordenação docente) e decisões didáticas revela que a inclusão se constrói na intersecção entre política pública, organização escolar e planejamento pedagógico intencional.

Assim, este capítulo não se limita à descrição de práticas observadas. Ele propõe uma leitura teórica que articula internacionalização da formação docente, paradigma da inclusão e Desenho Universal para a Aprendizagem como eixos estruturantes de análise. A mobilidade, nesse contexto, não é apenas deslocamento físico, mas deslocamento epistemológico: um exercício de comparação crítica que amplia a compreensão da inclusão como processo sistêmico, cultural e curricular.

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE PARADIGMA, POLÍTICA E CULTURA INSTITUCIONAL

A literatura internacional tem enfatizado que a inclusão escolar deve ser compreendida como processo sistêmico e não como conjunto de adaptações pontuais. Booth e Ainscow (2002), ao desenvolverem o Index for Inclusion,

propõem que a inclusão se organiza em três dimensões interdependentes: culturas inclusivas, políticas inclusivas e práticas inclusivas. Essa tríade é fundamental para compreender que mudanças pedagógicas isoladas não sustentam transformações duradouras.

David Rodrigues (2018) reforça que a inclusão exige deslocamento do olhar clínico para o olhar pedagógico, rompendo com a lógica da categorização. Para o autor, o problema não está no estudante, mas nas barreiras estruturais que limitam sua participação. Essa perspectiva é convergente com o modelo social da deficiência (United Nations, 2006), que entende a deficiência como resultado da interação entre impedimentos e barreiras ambientais.

No contexto português, o Decreto-Lei n.º 54/2018 representa um marco ao instituir uma abordagem multinível baseada em medidas universais, seletivas e adicionais. Diferentemente de modelos anteriores centrados na educação especial como espaço segregado, o diploma legal enfatiza que todas as escolas são responsáveis por todos os estudantes (Portugal, 2018).

No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reafirma o direito à educação inclusiva, porém enfrenta desafios de implementação relacionados à formação docente, financiamento e articulação intersetorial (Brasil, 2015). Como argumenta Sasaki (2010), a inclusão exige mudança estrutural e não apenas adequações físicas ou adaptações curriculares superficiais.

A mobilidade acadêmica permitiu observar que, na ESCT, a inclusão não se restringe ao discurso normativo. Ela se manifesta em dispositivos organizacionais permanentes — tutoria, EMAEI, SPO, coordenação docente — que estruturam acompanhamento contínuo. Tal configuração aproxima-se da noção de escola como comunidade de aprendizagem (Imbernón, 2011), na qual a responsabilidade é compartilhada.

2. O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM COMO FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO DA INCLUSÃO

A incorporação do DUA no debate sobre educação inclusiva representa uma inflexão paradigmática relevante. Enquanto abordagens tradicionais centravam-se na adaptação curricular posterior à identificação de uma “necessidade especial”, o DUA propõe um redesenho antecipatório do currículo, partindo do princípio de que a variabilidade é constitutiva da condição humana (CAST, 2018).

Meyer, Rose e Gordon (2014) sustentam que o currículo convencional funciona como uma barreira invisível: ele privilegia determinados modos de aprender, expressar e participar, naturalizando uma ideia de “normalidade” cognitiva. Essa normalização, segundo os autores, produz exclusão estrutural,

ainda que não intencional. Assim, o DUA desloca o foco da deficiência individual para a análise das barreiras no desenho pedagógico.

2.1 Bases neurocientíficas do DUA

O DUA fundamenta-se em pesquisas da neurociência cognitiva que identificam três grandes redes neurais envolvidas no processo de aprendizagem:

- Redes afetivas – relacionadas à motivação, interesse e engajamento;
- Redes de reconhecimento – responsáveis pela percepção e compreensão da informação;
- Redes estratégicas – associadas ao planejamento, organização e expressão do conhecimento.

Rose e Meyer (2002) argumentam que a aprendizagem não é linear nem homogênea. Diferentes estudantes ativam redes neurais de maneira diversa, dependendo de suas experiências, contextos culturais e repertórios cognitivos. Portanto, um currículo rígido tende a excluir aqueles cujas formas de processamento não se alinham ao modelo dominante.

Essa fundamentação neurocientífica reforça a necessidade de oferecer:

1. Múltiplos meios de envolvimento – ampliando formas de motivação e pertencimento;
2. Múltiplos meios de representação – diversificando modos de apresentar conteúdos;
3. Múltiplos meios de ação e expressão – permitindo diferentes formas de demonstrar aprendizagem.

Gordon, Meyer e Rose (2016) enfatizam que o DUA não prescreve técnicas específicas, mas fornece um quadro orientador para o planejamento curricular flexível. Trata-se de uma arquitetura pedagógica que antecipa a diversidade.

2.2 DUA e o paradigma da variabilidade

A noção de variabilidade, central no DUA, confronta diretamente o paradigma da homogeneização escolar. Historicamente, a escola moderna estruturou-se com base em critérios de normalidade e padronização, organizando turmas por idade e avaliando por desempenho comparativo.

Canguilhem (1990) já problematizava a noção de normal e patológico, demonstrando que a normalidade é construção social e histórica. No campo educacional, essa normalização produziu currículos pensados para um estudante idealizado.

O DUA rompe com essa lógica ao afirmar que a variabilidade não é exceção, mas regra. Como afirmam Meyer et al. (2014), “não existe aluno médio”. Ao reconhecer isso, o DUA aproxima-se do modelo social da deficiência

(United Nations, 2006), segundo o qual as barreiras estão no ambiente e não na pessoa.

Essa perspectiva dialoga diretamente com o Decreto-Lei n.º 54/2018, que desloca o foco do diagnóstico médico para a identificação de barreiras contextuais (Portugal, 2018). De modo semelhante, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) estabelece que a deficiência resulta da interação entre impedimentos e barreiras.

2.3 DUA, cultura institucional e práticas pedagógicas

Embora o DUA seja frequentemente associado ao planejamento de aulas, sua aplicação transcende o espaço da sala de aula. CAST (2018) enfatiza que o DUA pode orientar:

- desenho curricular;
- avaliação;
- organização institucional;
- políticas educacionais.

Durante a mobilidade académica analisada observou-se que práticas pedagógicas na ESCT incorporavam princípios do DUA ainda que não explicitamente nomeados. A aula transdisciplinar envolvendo experimentação artística e científica exemplificou múltiplos meios de representação e expressão. O uso de rubricas e autoavaliação articulou-se à dimensão estratégica da aprendizagem, favorecendo autorregulação.

Black e Wiliam (2009) demonstram que a avaliação formativa tem impacto significativo na aprendizagem quando torna critérios explícitos e promove feedback orientado. Hattie e Timperley (2007) complementam que o feedback eficaz precisa responder a três questões fundamentais: “Para onde vou?”, “Como estou indo?” e “Qual é o próximo passo?”. O DUA dialoga com essa concepção ao defender transparência de objetivos e flexibilidade de caminhos.

2.4 DUA e justiça social

A dimensão política do DUA não pode ser ignorada. Ao propor currículo flexível desde sua concepção, o DUA contribui para reduzir desigualdades estruturais. Meyer, Gordon e Rose (2014) afirmam que o desenho universal amplia oportunidades de aprendizagem para todos, mas especialmente para aqueles historicamente marginalizados.

Nesse sentido, o DUA aproxima-se das discussões de justiça distributiva na educação (Rawls, 2000) e da noção de equidade defendida pela UNESCO (2020). Não se trata de oferecer o mesmo para todos, mas de oferecer condições equitativas de participação.

Autores brasileiros como Omote (2013) e Camargo (2017) reforçam que a inclusão requer revisão das estruturas escolares e não apenas intervenções pontuais. O DUA oferece instrumental teórico e metodológico para essa revisão.

2.5 Formação docente e DUA

A incorporação do DUA na prática depende de formação docente consistente. Imbernón (2011) sustenta que a formação continuada deve articular teoria e prática, promovendo reflexão crítica. Nóvoa (2009) acrescenta que professores aprendem na relação com outros professores, especialmente por meio da observação e da análise compartilhada de práticas.

A mobilidade internacional, nesse contexto, funcionou como espaço formativo ampliado. Ao observar práticas alinhadas ao DUA em outro sistema educacional, foi possível problematizar concepções naturalizadas no contexto brasileiro e ampliar repertórios pedagógicos.

3. INCLUSÃO COMO PROCESSO CULTURAL E ORGANIZACIONAL

A inclusão não se sustenta apenas no nível micro da sala de aula, tampouco pode ser compreendida como resultado exclusivo de estratégias metodológicas isoladas. Ela depende, de maneira estrutural, da cultura institucional, da organização escolar e dos dispositivos de governança que regulam práticas, responsabilidades e fluxos decisórios. Conforme Booth e Ainscow (2002), culturas inclusivas são aquelas que promovem valores de pertencimento, colaboração, respeito à diversidade e responsabilidade compartilhada. Sem essa base cultural, políticas inclusivas tendem a se esvaziar ou se reduzir a formalidades administrativas.

A cultura institucional, nesse sentido, não é elemento abstrato. Ela se materializa nas rotinas, nos modos de comunicação, nos processos de tomada de decisão e na forma como os profissionais interpretam seu papel diante da diversidade. Hargreaves e Fullan (2012) argumentam que escolas eficazes são aquelas que desenvolvem capital profissional coletivo, entendido como combinação entre capital humano (competências individuais), capital social (relações colaborativas) e capital decisional (capacidade de julgamento profissional). A inclusão, sob essa perspectiva, depende da articulação desses três capitais.

Na Escola Secundária de Cacilhas-Tejo (ESCT), conforme sistematizado no relatório técnico, observou-se a existência de estruturas organizacionais permanentes — EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva), SPO (Serviço de Psicologia e Orientação), tutoria estruturada,

coordenação por Diretores de Turma e reuniões departamentais — que configuram um modelo multinível coerente com o Decreto-Lei n.º 54/2018 (Portugal, 2018). Tais dispositivos não operam de forma fragmentada, mas articulada, evidenciando que a inclusão é concebida como responsabilidade institucional e não como atribuição individual de um professor específico.

3.1 Cultura institucional e pertencimento

Booth e Ainscow (2002) sustentam que a primeira dimensão da inclusão é cultural: trata-se de construir comunidades acolhedoras nas quais todos se sintam valorizados. Esse pertencimento não se restringe aos estudantes; ele envolve também docentes, técnicos e gestores. Quando a cultura escolar promove cooperação em vez de competição, abre-se espaço para práticas inclusivas consistentes.

Na experiência observada na ESCT, a valorização pública das produções estudantis, a circulação acessível entre departamentos e a disponibilidade da direção para facilitar a observação indicam ambiente institucional permeado por abertura e colaboração. Tais elementos, embora aparentemente cotidianos, são fundamentais para sustentar práticas inclusivas, pois produzem clima organizacional favorável à partilha e à corresponsabilização.

Esse aspecto dialoga com a noção de “clima escolar inclusivo” discutida por Ainscow (2015), que enfatiza que mudanças sustentáveis dependem da construção de confiança entre profissionais e da disposição para revisar práticas à luz de evidências.

3.2 Organização multinível e governança inclusiva

O Decreto-Lei n.º 54/2018 introduz em Portugal a abordagem multinível, estruturando medidas universais, seletivas e adicionais. Essa arquitetura organizacional desloca o foco da categorização individual para a identificação de barreiras no contexto. Tal perspectiva aproxima-se do modelo social da deficiência (United Nations, 2006), segundo o qual a exclusão resulta da interação entre sujeito e ambiente.

A existência da EMAEI como instância colegiada evidencia que decisões sobre apoio não são individualizadas, mas discutidas em equipe. Essa governança compartilhada reduz a personalização excessiva das responsabilidades e fortalece a coerência institucional. Fullan (2016) argumenta que reformas educacionais só se consolidam quando apoiadas por estruturas de liderança distribuída e mecanismos de monitoramento contínuo.

A presença do SPO e da tutoria estruturada amplia essa rede de apoio,

articulando dimensões acadêmicas e socioemocionais. Essa configuração organizacional reforça que inclusão não é apenas questão pedagógica, mas também relacional e preventiva.

3.3 Comunidade profissional de aprendizagem

Hargreaves e Fullan (2012) defendem que escolas devem funcionar como comunidades profissionais de aprendizagem, nas quais professores aprendem coletivamente, analisam dados e compartilham responsabilidades. A inclusão exige exatamente esse tipo de organização: professores isolados dificilmente conseguem sustentar práticas inclusivas complexas.

Na ESCT, as reuniões departamentais e de Diretores de Turma configuram espaços de articulação pedagógica e alinhamento procedimental. Esses momentos operam no nível meso da organização escolar, assegurando continuidade e previsibilidade. A inclusão, nesse caso, deixa de depender da boa vontade individual e passa a ser sustentada por rotinas institucionais.

Essa dinâmica aproxima-se da concepção de “aprendizagem organizacional” discutida por Senge (2000), segundo a qual instituições que aprendem são aquelas capazes de revisar continuamente suas práticas com base na reflexão coletiva.

3.4 Cultura institucional e DUA

A incorporação do DUA (CAST, 2018) não pode ocorrer apenas no planejamento individual do professor. Para que o DUA se consolide, é necessário que a cultura institucional valorize flexibilidade curricular, transparência de objetivos e diversidade de estratégias avaliativas.

Meyer, Rose e Gordon (2014) afirmam que o DUA requer ambientes educacionais que incentivem experimentação pedagógica e colaboração entre docentes. Em contextos altamente burocratizados ou competitivos, a implementação do DUA tende a ser superficial.

A organização multinível observada na ESCT favorece essa implementação, pois distribui responsabilidades e legitima intervenções colaborativas. Assim, cultura institucional e DUA tornam-se dimensões interdependentes: o DUA oferece estrutura pedagógica; a cultura institucional fornece sustentação organizacional.

3.5 Inclusão como ética organizacional

A inclusão, entendida como processo cultural e organizacional, assume também dimensão ética. Rawls (2000) argumenta que sociedades justas

organizam suas instituições de modo a beneficiar os menos favorecidos. Aplicada ao contexto escolar, essa ideia implica organizar recursos, tempos e apoios priorizando equidade.

A cultura institucional inclusiva, portanto, não é neutra. Ela expressa valores éticos que orientam decisões curriculares, avaliativas e organizacionais. Quando a escola adota monitoramento sistemático de risco de evasão, articula serviços de apoio e valoriza diferentes formas de aprendizagem, está materializando compromisso ético com justiça educacional.

4. POLÍTICAS PÚBLICAS COMPARADAS: BRASIL E PORTUGAL

A análise comparativa entre Brasil e Portugal evidencia que, embora ambos os países possuam marcos legais avançados no campo da educação inclusiva, as condições de implementação, a organização escolar e a cultura institucional produzem efeitos distintos na materialização dessas políticas. Como adverte Ainscow (2015), a efetividade das políticas inclusivas depende da coerência entre normativas, práticas e cultura organizacional. Assim, a comparação não se limita à legislação, mas envolve análise das estruturas que sustentam sua operacionalização.

4.1 Estrutura organizacional e distribuição de responsabilidades

Em Portugal, a figura do Diretor de Turma assume papel central na mediação entre escola e família, na monitorização do percurso escolar e na articulação com estruturas de apoio, como a EMAEI e o SPO. Trata-se de uma função docente acrescida, exercida por professores que acumulam responsabilidades pedagógicas e administrativas.

No Brasil, a organização escolar inclui, em muitas redes, a figura do pedagogo ou coordenador pedagógico, profissional com formação específica voltada à gestão pedagógica, acompanhamento curricular e mediação institucional. Essa diferença estrutural é relevante, pois implica distintas formas de distribuição do trabalho e de suporte à prática docente.

Nóvoa (1992) argumenta que a organização escolar influencia diretamente a profissionalidade docente, moldando modos de atuação, autonomia e identidade profissional. Quando funções de coordenação são atribuídas a docentes sem redistribuição proporcional de carga administrativa, pode haver intensificação do trabalho e redução do tempo dedicado ao planejamento pedagógico.

A inexistência, no contexto português, de figura equivalente ao pedagogo brasileiro pode contribuir para sobrecarga burocrática de professores que exercem funções de coordenação. Por outro lado, o modelo português evidencia

forte cultura de colegialidade e articulação entre serviços, o que compensa parcialmente essa ausência estrutural.

Hargreaves e Fullan (2012) defendem que sistemas educacionais eficazes equilibram autonomia docente com suporte organizacional. Assim, a comparação revela que não há modelo ideal universal, mas arranjos institucionais que produzem diferentes impactos na implementação da inclusão.

4.2 Modelo multinível e lógica de intervenção

O Decreto-Lei n.º 54/2018 institui, em Portugal, abordagem multinível organizada em três dimensões:

- Medidas universais
- Medidas seletivas
- Medidas adicionais

Essa arquitetura prioriza intervenções universais como primeira resposta, evitando rotulações precoces e deslocando o foco do diagnóstico clínico para a identificação de barreiras pedagógicas e contextuais (Portugal, 2018). Tal perspectiva está alinhada ao modelo social da deficiência (United Nations, 2006) e à lógica do Desenho Universal para a Aprendizagem (CAST, 2018), que propõe flexibilidade curricular desde a concepção.

No Brasil, embora a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) avancem na defesa da escolarização em classes comuns, a prática cotidiana frequentemente associa acesso a apoios especializados à apresentação de laudos médicos. Mantoan (2015) critica essa dependência diagnóstica, argumentando que ela reforça a medicalização da diferença.

Essa divergência revela que a implementação da inclusão depende menos da letra da lei e mais da cultura institucional e da formação docente. A legislação pode estabelecer diretrizes inclusivas, mas sua concretização exige reorganização de práticas, revisão de concepções e investimento em formação continuada.

4.3 DUA como ponte entre política e prática

O DUA emerge, nesse cenário comparativo, como ponte conceitual entre política pública e prática pedagógica. Meyer, Rose e Gordon (2014) defendem que o DUA oferece estrutura operacional para implementar princípios de equidade previstos em legislações inclusivas.

Ao enfatizar múltiplos meios de envolvimento, representação e expressão, o DUA reduz dependência de intervenções individuais especializadas, fortalecendo medidas universais. Assim, o modelo português multinível encontra

no DUA um referencial coerente para operacionalização pedagógica.

No contexto brasileiro, a incorporação sistemática do DUA poderia contribuir para superar práticas centradas exclusivamente na adaptação individual, ampliando abordagem preventiva e universal.

5. FORMAÇÃO DOCENTE E MOBILIDADE INTERNACIONAL

A formação docente constitui eixo central na consolidação de políticas inclusivas. Imbernón (2011) sustenta que a formação continuada deve ser crítica, reflexiva e contextualizada, superando modelos transmissivos. Professores não se formam apenas por cursos, mas por experiências de análise situada de práticas.

A mobilidade internacional insere-se nesse horizonte como experiência formativa disruptiva. Ao deslocar-se para outro sistema educacional, o docente confronta concepções naturalizadas, questiona rotinas e amplia horizontes profissionais. Nóvoa (2009) afirma que professores se formam na relação com outros professores, em processos de observação, diálogo e coanálise.

O dispositivo de job shadowing realizado na ESCT, exemplifica essa formação situada. A observação direta de práticas, seguida de discussão crítica, permitiu compreender que inclusão não é apenas discurso normativo, mas resultado de articulação entre cultura institucional, organização multinível e planejamento pedagógico intencional.

5.1 Formação docente e DUA

A implementação consistente do DUA requer formação específica. CAST (2018) enfatiza que o DUA não se resume a estratégias isoladas, mas implica mudança de mentalidade curricular. Meyer et al. (2014) argumentam que docentes precisam desenvolver competência para planejar flexibilidade desde o início, e não apenas adaptar posteriormente.

Assim, a formação docente inclusiva deve integrar:

- fundamentos legais da inclusão;
- compreensão do modelo social da deficiência;
- princípios do DUA;
- avaliação formativa e autorregulação;
- trabalho colaborativo interdisciplinar.

A mobilidade internacional contribui nesse processo ao oferecer evidências concretas de organização escolar alinhada a tais princípios.

5.2 Profissionalidade docente e identidade inclusiva

A construção de identidade docente inclusiva não ocorre automaticamente. Ela depende de vivências formativas que integrem teoria e prática. Nóvoa (1992) sustenta que a profissionalidade docente se constrói na intersecção entre saberes científicos, saberes pedagógicos e saberes experienciais.

A experiência da mobilidade ampliou a compreensão de que inclusão é responsabilidade coletiva e não individual. Essa percepção impacta identidade profissional, deslocando a lógica de “casos específicos” para a lógica de “currículo para todos”.

5.3 Mobilidade como deslocamento epistemológico

Mais do que intercâmbio físico, a mobilidade configura deslocamento epistemológico. Ao observar organização multinível portuguesa e compará-la com a realidade brasileira, tornou-se possível compreender que inclusão não depende apenas de recursos financeiros, mas de coerência organizacional, clareza de papéis e cultura colaborativa.

Esse deslocamento amplia repertórios e fortalece formação docente crítica, alinhada ao paradigma da variabilidade e ao DUA.

6. TENSÕES E LIMITES DA TRANSFERIBILIDADE

A análise comparativa entre contextos educacionais distintos exige prudência epistemológica. A transferência de práticas não pode ocorrer de maneira acrítica ou descontextualizada. Como adverte a UNESCO (2020), políticas educacionais são historicamente situadas e dependem de condições culturais, organizacionais e econômicas específicas. Importar modelos sem considerar essas variáveis pode resultar em distorções ou em soluções superficiais.

A mobilidade acadêmica analisada evidenciou aprendizagens potencialmente transferíveis ao contexto brasileiro, mas também revelou limites estruturais relevantes. Entre as aprendizagens destacam-se:

- Avaliação formativa estruturada, com uso sistemático de rubricas, autoavaliação e feedback orientado;
- Tutoria sistematizada, com referência formal, metas claras e monitorização contínua;
- Monitorização institucional do percurso escolar, envolvendo Diretor de Turma, SPO e EMAEI;
- Cultura colaborativa docente, sustentada por reuniões periódicas e partilha pedagógica.

Esses elementos dialogam com princípios do DUA (CAST, 2018),

especialmente no que se refere à transparência de objetivos, múltiplos meios de participação e autorregulação. Meyer, Rose e Gordon (2014) argumentam que ambientes educacionais que incorporam flexibilidade curricular desde o início reduzem a necessidade de intervenções compensatórias posteriores.

Entretanto, a replicação direta dessas práticas no contexto brasileiro encontra limites. Primeiramente, as diferenças estruturais na organização do trabalho docente impactam a viabilidade de implementação. Enquanto o modelo português distribui responsabilidades por meio de funções como Diretor de Turma e EMAEI, muitas redes brasileiras enfrentam déficit de profissionais, alta rotatividade e sobrecarga administrativa.

Além disso, questões orçamentárias e desigualdades regionais influenciam a capacidade de sustentar monitorização contínua e dispositivos permanentes de apoio. Ainscow (2015) enfatiza que mudanças inclusivas exigem investimento contínuo e liderança comprometida; não se sustentam apenas por boa vontade individual.

Outro ponto de tensão refere-se à cultura avaliativa. Em contextos fortemente marcados por avaliações externas padronizadas, a consolidação de avaliação formativa pode enfrentar resistências. Black e Wiliam (2009) demonstram que a avaliação formativa requer mudança de mentalidade institucional e tempo para reflexão pedagógica — recursos nem sempre disponíveis em sistemas educacionais pressionados por indicadores de desempenho.

Há também diferenças na formação inicial docente. A incorporação sistemática do DUA demanda formação específica e apoio institucional. Gordon, Meyer e Rose (2016) afirmam que o DUA não se implementa por decreto; requer desenvolvimento profissional contínuo.

Portanto, a transferibilidade deve ser entendida como adaptação contextualizada e não como replicação mecânica. Trata-se de identificar princípios estruturantes — como organização multinível, cultura colaborativa e avaliação formativa — e reinterpretá-los à luz das condições locais.

A mobilidade revelou que a inclusão não depende exclusivamente de recursos financeiros, mas de coerência organizacional e clareza de papéis institucionais. Contudo, ignorar desigualdades estruturais pode levar a análises ingênuas. Assim, reconhecer limites é parte essencial do rigor acadêmico.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permite afirmar que a inclusão escolar emerge como processo sistêmico, sustentado pela articulação entre cultura institucional, dispositivos organizacionais e desenho pedagógico intencional. Não se trata de conjunto de práticas isoladas, mas de ecossistema

organizacional que integra legislação, governança escolar e planejamento curricular.

A mobilidade acadêmica ampliou a compreensão de que políticas públicas só se materializam quando encontram sustentação na prática cotidiana. O Decreto-Lei n.º 54/2018, em Portugal, evidencia coerência entre marco normativo e organização institucional. No Brasil, embora a Lei Brasileira de Inclusão represente avanço significativo, persistem desafios de implementação relacionados à formação docente, cultura escolar e desigualdades estruturais.

O DUA revelou-se referencial teórico capaz de articular política e prática. Ao reconhecer a variabilidade como princípio estruturante, o DUA desloca o foco da adaptação individual para o redesenho curricular. Essa mudança epistemológica aproxima-se do modelo social da deficiência e reforça a inclusão como compromisso ético e pedagógico.

Mais do que observar boas práticas, a experiência da mobilidade permitiu compreender que a inclusão se constrói na intersecção entre legislação, organização escolar e formação docente. A escola inclusiva não nasce espontaneamente; ela é resultado de decisões intencionais, cultura colaborativa e compromisso ético com equidade.

A formação docente emerge, nesse cenário, como eixo estruturante. Professores não implementam inclusão apenas por orientação normativa, mas por compreensão crítica de seus fundamentos teóricos e por inserção em comunidades profissionais que sustentam reflexão contínua (Nóvoa, 2009; Imbernón, 2011).

A mobilidade internacional, portanto, configurou-se como deslocamento epistemológico e profissional. Ao confrontar contextos distintos, tornou-se possível problematizar naturalizações e ampliar horizontes interpretativos. Esse processo reforça a ideia de que a internacionalização da formação docente contribui não apenas para circulação de práticas, mas para produção de conhecimento crítico sobre inclusão.

Conclui-se que a inclusão escolar, compreendida como processo cultural, organizacional e curricular, exige coerência entre políticas públicas, desenho pedagógico e formação docente contínua. A experiência analisada reafirma que a equidade educacional não se efetiva por mera prescrição legal, mas por transformação institucional sustentada.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. **Struggling for equity in education**: The selected works of Mel Ainscow. London: Routledge, 2015.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Developing the theory of formative

assessment. **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**, v. 21, n. 1, p. 5–31, 2009.

BOOTH, Tony; AINSLOW, Mel. **Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools**. Bristol: CSIE, 2002.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018.

FULLAN, Michael. **The new meaning of educational change**. 5. ed. New York: Teachers College Press, 2016.

GORDON, David; MEYER, Anne; ROSE, David H. **Universal Design for Learning: Theory and practice**. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2016.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. **Professional capital: Transforming teaching in every school**. New York: Teachers College Press, 2012.

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. The power of feedback. **Review of Educational Research**, v. 77, n. 1, p. 81–112, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal Design for Learning: Theory and practice**. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

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

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OMOTE, Sadao. Inclusão: da educação especial à educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 4, p. 639–654, 2013.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 54/2018**, de 6 de julho. Regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República, Lisboa, 6 jul. 2018.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ROSE, David H.; MEYER, Anne. **Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning**. Alexandria: ASCD, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SENGE, Peter. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. São Paulo: Best Seller, 2000.

UNESCO. **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Paris: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Inclusion and education: All means all**. Global Education Monitoring Report. Paris: UNESCO, 2020.

UNITED NATIONS. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities**. New York: UN, 2006.

PRÁTICAS INTERNACIONAIS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM MOBILIDADE ACADÊMICA NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE CACILHAS-TEJO (PORTUGAL)

Rafaela Oliveira do Nascimento¹

Alice Cristina da Silva Rodrigues²

Marcelo Barreto Cavalcanti³

Angelina Zanandrez Dutra Travenzoli⁴

Gilson José de Freitas⁵

Rita Constança Pereira Gorgulho⁶

Indira Surendra Ratilal⁷

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como princípio orientador das políticas educacionais em diferentes países, assumindo centralidade nos debates sobre equidade, justiça social e direito à

-
- 1 Mestranda em Educação Inclusiva, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Endereço: Ponta Grossa, Paraná, Brasil. E-mail: rafaela_ron@outlook.com. lattes: <http://lattes.cnpq.br/0887219009968452>.
 - 2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná / Rondônia. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Acessibilidade Metodológica (GPAM). E-mail: alice.rodrigues.unir.t5@gmail.com Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8883497635398274>.
 - 3 Mestrando em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. E-mail: marcelo.cavalcanti.profei.t5@alunos.uneal.edu.br. Lattes: lattes.cnpq.br/4493078774365285.
 - 4 Mestranda de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação Inclusiva - PROFEI/UEMG. E-mail: angelina.travenzoli.uemg.t5@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1624297991355733>.
 - 5 Mestrando em Educação Inclusiva PROFEI/ UNIMONTES. E – mail: gilsonjose.defreitas.unimontes.t5@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4865521707459290>.
 - 6 Mestranda em Gestão e Administração Educacional. E-mail: gorgulho.rita@gmail.com. CIÊNCIA ID: 3118-709D-715B.
 - 7 Mestranda em Gestão e Administração Educacional (UAB). E-mail: indira.ratilal@hotmail.com. Endereço: Loures, Lisboa, Portugal.

aprendizagem. Documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), afirmam que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Tal perspectiva desloca o foco da deficiência para as barreiras impostas pelo próprio sistema escolar, exigindo reorganização curricular, pedagógica e institucional.

Esse movimento repercutiu fortemente tanto em Portugal quanto no Brasil, influenciando reformas legislativas e reorganizações institucionais. No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 assegura a educação como direito de todos (Brasil, 1988), sendo posteriormente reforçada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), que reafirma o princípio da acessibilidade e da eliminação de barreiras. Em Portugal, destaca-se o Decreto-Lei n.º 54/2018, que redefine o paradigma da educação inclusiva ao substituir a lógica classificatória por uma abordagem centrada na identificação e remoção de obstáculos à aprendizagem e à participação, estruturando medidas universais, seletivas e adicionais de suporte.

Entretanto, como alertam Mantoan (2015) e Omote (2013), a consolidação normativa da inclusão não garante, por si só, a transformação das práticas pedagógicas. A inclusão demanda mudança cultural profunda, que reconfigure concepções de ensino, aprendizagem, avaliação e currículo. Ainscow (2009) reforça que a inclusão deve ser compreendida como processo contínuo de revisão das culturas, políticas e práticas escolares, implicando compromisso ético e organizacional permanente.

Nesse cenário, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) emerge como referencial teórico-metodológico capaz de operacionalizar os princípios inclusivos no cotidiano da sala de aula. Desenvolvido por David H. Rose e Anne Meyer no âmbito do Center for Applied Special Technology (CAST), e posteriormente sistematizado com David Gordon, o DUA fundamenta-se nas contribuições das neurociências e da psicologia cognitiva (Rose; Meyer, 2002; MEyer; Rose; Gordon, 2014). O modelo parte da premissa de que a variabilidade humana é constitutiva do processo de aprendizagem, e não um desvio da norma.

Rose e Meyer (2002) argumentam que muitos currículos são “deficientes” porque não consideram a diversidade de modos de aprender. Assim, o problema não reside no estudante, mas na rigidez do desenho curricular. O DUA propõe planejamento antecipatório, estruturado a partir de três princípios interdependentes: múltiplos meios de envolvimento (rede afetiva), múltiplos meios de representação (rede de reconhecimento) e múltiplos meios de ação e

expressão (rede estratégica) (Meyer; Rose; Gordon, 2014).

Ao reconhecer diferentes formas de motivação, processamento da informação e demonstração de conhecimento, o DUA desloca a lógica da adaptação individualizada para uma abordagem universal, na qual o currículo já nasce flexível. Isso significa ampliar caminhos para atingir objetivos comuns, mantendo expectativas acadêmicas elevadas.

No contexto brasileiro, Camargo (2017) destaca que o DUA pode contribuir significativamente para a superação de práticas pedagógicas excludentes, ao promover planejamento que antecipa a diversidade. Pletsch (2014), por sua vez, reforça que a inclusão exige reorganização didática e metodológica, aproximando-se da lógica proposta pelo DUA.

Todavia, é necessário reconhecer que o DUA também enfrenta desafios e críticas. Alguns autores apontam que sua implementação exige formação docente consistente e mudança cultural institucional, sob risco de se reduzir a um conjunto superficial de estratégias didáticas (RAO; OK; BRYANT, 2014). Além disso, a simples diversificação de recursos não garante, por si, participação efetiva, caso não esteja articulada a concepções inclusivas mais amplas.

Outro desafio refere-se às condições estruturais das escolas, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais, como o brasileiro. A flexibilização curricular demanda tempo de planejamento, recursos e cultura colaborativa — elementos nem sempre assegurados pelas políticas públicas.

Apesar desses desafios, o DUA apresenta-se como proposta consistente para alinhar equidade e qualidade. Ao articular-se com a avaliação formativa, conforme defendem Black e Wiliam (1998), o modelo fortalece processos de feedback contínuo e autorregulação, ampliando oportunidades de aprendizagem.

Nesse cenário, a internacionalização da formação docente surge como estratégia relevante para ampliar a compreensão das políticas e práticas inclusivas, favorecendo o diálogo intercultural e a construção de olhares comparativos. Knight (2012) argumenta que a internacionalização integra dimensões internacionais às funções acadêmicas, fortalecendo a formação profissional. Ao vivenciar contextos distintos, o professor amplia repertórios e problematiza suas próprias práticas, especialmente no campo da inclusão.

Este capítulo apresenta, portanto, um relato de experiência desenvolvido no âmbito da disciplina *Práticas Internacionais Inclusivas e Realidades Escolares*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI/UNIR). A experiência ocorreu durante mobilidade acadêmica na Escola Secundária de Cacilhas-Tejo (ESCT), em Portugal, e teve como objetivo analisar práticas institucionais e pedagógicas de educação inclusiva, com ênfase na operacionalização de princípios convergentes ao

Desenho Universal para a Aprendizagem, articulando tais evidências com referenciais teóricos e com o contexto educacional brasileiro.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E NORMATIVOS

A educação inclusiva fundamenta-se na concepção de que a diversidade constitui elemento intrínseco ao processo educativo. Para Ainscow (2009), a inclusão não se restringe à presença física do estudante na escola, mas envolve participação ativa e aprendizagem significativa. Trata-se, portanto, de um movimento contínuo de identificação e superação de barreiras que impedem ou limitam o acesso ao currículo, às interações sociais e às oportunidades de desenvolvimento.

No Brasil, Mantoan (2015) defende que a inclusão exige transformação estrutural da escola, rompendo com práticas segregadoras e com a lógica da homogeneização. A autora sustenta que a escola inclusiva precisa abandonar a ideia de aluno padrão e reconhecer que todos aprendem de formas distintas. Omote (2013) acrescenta que a educação inclusiva requer mudança cultural profunda, que ultrapassa adaptações pontuais e implica revisão das concepções de normalidade, desempenho e avaliação. Nesse sentido, a inclusão deixa de ser responsabilidade exclusiva da Educação Especial e passa a constituir compromisso coletivo da instituição escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reforça essa compreensão ao afirmar que a educação especial deve atuar de forma complementar e não substitutiva ao ensino regular. A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) amplia essa perspectiva ao enfatizar a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas, consolidando a acessibilidade como direito fundamental.

Em Portugal, Rodrigues (2013) argumenta que a inclusão se concretiza quando a escola reorganiza seus processos pedagógicos para atender à variabilidade dos estudantes, valorizando o trabalho colaborativo e a responsabilidade compartilhada entre docentes, direção e serviços especializados. O Decreto-Lei n.º 54/2018 materializa esse entendimento ao estabelecer três níveis de medidas de suporte à aprendizagem: universais, seletivas e adicionais. As medidas universais destinam-se a todos os estudantes e envolvem estratégias pedagógicas diferenciadas; as seletivas destinam-se a alunos que necessitam de apoio complementar; e as adicionais são direcionadas a situações mais complexas, demandando intervenção mais especializada.

Essa estrutura normativa evidencia convergência entre Brasil e Portugal no que se refere ao reconhecimento da diversidade como princípio organizador

do sistema educacional. Contudo, conforme destaca Nóvoa (2017), as reformas educacionais somente produzem efeitos concretos quando acompanhadas de investimento na formação docente e na construção de culturas escolares colaborativas.

Paralelamente, o DUA emerge como referencial pedagógico que operacionaliza a inclusão no cotidiano escolar. Desenvolvido pelo CAST (2018), o DUA propõe três princípios fundamentais: múltiplos meios de envolvimento, múltiplos meios de representação e múltiplos meios de ação/expressão. Esses princípios reconhecem que os estudantes diferem nas formas como se motivam, acessam informações e demonstram o que aprendem.

Segundo Meyer, Rose e Gordon (2014), o DUA não se trata de adaptação posterior, mas de planejamento antecipado que considera a variabilidade humana como regra, e não exceção. Assim, a inclusão deixa de ser reação a dificuldades específicas e passa a integrar a concepção inicial do currículo. O foco desloca-se da compensação de déficits individuais para a eliminação de barreiras estruturais no desenho das propostas pedagógicas.

Importa destacar que o DUA articula-se a uma concepção de currículo como experiência flexível e dinâmica. Conforme argumentam Rose e Dalton (2009), um currículo universalmente desenhado oferece múltiplos caminhos para atingir objetivos comuns, mantendo altas expectativas de aprendizagem. Essa abordagem rompe com a ideia de que flexibilizar significa simplificar conteúdos; ao contrário, trata-se de diversificar estratégias para garantir que todos possam alcançar metas equivalentes.

No contexto brasileiro, Camargo (2017) aponta que o DUA representa avanço significativo ao promover práticas mais inclusivas no ensino regular, especialmente quando associado à formação continuada de professores. A autora ressalta que o modelo contribui para superar a lógica da adaptação individualizada e fragmentada, favorecendo desenho curricular que antecipa a diversidade e promove maior participação estudantil.

Além disso, o DUA dialoga com a perspectiva da avaliação formativa, entendida como processo contínuo de regulação da aprendizagem. Black e Wiliam (1998) demonstram que práticas avaliativas baseadas em feedback sistemático promovem avanços substanciais no desempenho dos estudantes. Ao permitir múltiplas formas de ação e expressão, o DUA amplia as possibilidades de evidenciar a aprendizagem, contribuindo para reduzir desigualdades no desempenho acadêmico.

Entretanto, a implementação do DUA enfrenta desafios práticos. Rao, Ok e Bryant (2014) destacam que a efetividade do modelo depende de formação docente consistente, planejamento colaborativo e apoio institucional. Sem

esses elementos, o DUA pode ser reduzido a mera diversificação superficial de recursos, perdendo seu potencial transformador.

Portanto, a educação inclusiva, enquanto princípio normativo e ético, encontra no DUA uma proposta pedagógica capaz de materializar seus fundamentos no cotidiano escolar. Contudo, sua consolidação exige investimento contínuo em formação, reflexão crítica e reorganização institucional, de modo a garantir que a inclusão ultrapasse o plano discursivo e se concretize na experiência real dos estudantes.

3. CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA: A ESCOLA SECUNDÁRIA DE CACILHAS-TEJO

A Escola Secundária de Cacilhas-Tejo (ESCT), localizada no Distrito de Setúbal, Portugal, caracteriza-se como instituição pública de ensino secundário de natureza pluricurricular, atendendo aproximadamente mil estudantes distribuídos entre Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais. A estrutura organizacional revela forte articulação entre formação académica, qualificação profissional e inserção comunitária, evidenciando compromisso com a formação integral dos estudantes.

A instituição apresenta cultura organizacional marcada pela colaboração entre docentes, coordenação pedagógica e serviços especializados, o que se alinha à concepção de escola inclusiva defendida por Rodrigues (2013), na qual a responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada. A presença ativa da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) constitui elemento central dessa organização. Essa equipe atua de forma articulada com professores e direção, acompanhando estudantes que necessitam de medidas universais, seletivas ou adicionais, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018.

Observou-se que as medidas universais — como diferenciação pedagógica, flexibilização de estratégias e diversificação de recursos — são incorporadas ao planeamento docente de maneira sistemática. As medidas seletivas e adicionais são acionadas a partir de avaliação contextualizada, considerando necessidades específicas, mas sem romper com o princípio de permanência dos estudantes nas turmas regulares.

A escola dispõe ainda de serviço de psicologia e orientação vocacional, biblioteca (BECRE), laboratórios equipados, salas destinadas a pequenos grupos e espaços que favorecem práticas colaborativas. Essa infraestrutura contribui para a criação de ambientes acessíveis e diversificados, condição essencial para efetivação das políticas inclusivas.

O lema institucional “Escola para a Vida” sintetiza o compromisso com a

formação integral, articulando competências acadêmicas, sociais e profissionais. Durante as observações, verificou-se coerência entre o discurso institucional e as práticas pedagógicas cotidianas, especialmente no que se refere à valorização da autonomia estudantil, ao acompanhamento formativo e à promoção do sentimento de pertença.

Tal alinhamento entre política institucional e prática pedagógica reforça a perspectiva de Ainscow (2009), segundo a qual a inclusão se consolida quando permeia as culturas, políticas e práticas da escola de forma integrada e não fragmentada.

4. METODOLOGIA DA EXPERIÊNCIA

A experiência desenvolvida assumiu abordagem qualitativa de natureza interpretativa, conforme pressupostos de Bogdan e Biklen (1994), fundamentando-se na observação sistemática das práticas escolares e na análise reflexiva das evidências produzidas. A escolha por essa abordagem justifica-se pela intenção de compreender significados, processos e dinâmicas institucionais em seu contexto natural.

O percurso metodológico estruturou-se a partir de diferentes instrumentos de coleta de dados:

- Diário de campo individual, no qual foram registradas descrições densas das situações observadas, interações pedagógicas, organização dos apoios e reflexões iniciais;
- Grelhas estruturadas de observação, organizadas a partir dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (envolvimento, representação e ação/expressão), bem como das medidas previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018;
- Registros analíticos pós-observação, permitindo aprofundamento interpretativo das situações vivenciadas;
- Reuniões colaborativas do grupo, destinadas à triangulação de perspectivas e validação intersubjetiva das interpretações.

A utilização de grelhas fundamentadas nos princípios do DUA possibilitou observar de forma sistemática como estratégias pedagógicas se articulavam à promoção da participação e da aprendizagem. Essa escolha metodológica encontra respaldo na literatura que aponta o DUA como ferramenta analítica para examinar práticas inclusivas (Meyer; Rose; Gordon, 2014).

A análise dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), organizando as evidências em categorias temáticas relacionadas aos seguintes eixos:

1. Organização institucional da inclusão;

2. Estratégias pedagógicas alinhadas ao DUA;
3. Avaliação formativa e feedback;
4. Participação e clima escolar;
5. Articulação entre medidas universais, seletivas e adicionais.

Esse processo permitiu articular descrição empírica e interpretação teórica, promovendo diálogo constante entre observação e fundamentação acadêmica. A triangulação entre registros escritos, instrumentos estruturados e discussões colaborativas contribuiu para assegurar consistência interna e rigor analítico.

Importa destacar que a observação foi conduzida com postura ética e não avaliativa, reconhecendo que o objetivo não era julgar práticas docentes, mas compreender processos e identificar elementos potencialmente transferíveis ao contexto brasileiro. Tal postura alinha-se à concepção de pesquisa-formação, na qual a experiência vivida constitui espaço legítimo de produção de conhecimento profissional (Nóvoa, 2017).

Desse modo, a metodologia adotada permitiu compreender não apenas o que ocorre no contexto escolar observado, mas também os sentidos atribuídos às práticas inclusivas, evidenciando como políticas públicas e referenciais pedagógicos se materializam no cotidiano da escola.

5. RESULTADOS E ANÁLISES

A análise das evidências produzidas ao longo da experiência permitiu identificar elementos estruturais e pedagógicos que sustentam a política inclusiva da Escola Secundária de Cacilhas-Tejo. A organização institucional, as práticas docentes e os dispositivos de acompanhamento revelam articulação entre normativas legais e decisões pedagógicas cotidianas. A sistematização dos dados, orientada pelos princípios do DUA e pelas categorias da análise de conteúdo, possibilitou compreender como a inclusão se materializa no contexto observado, não apenas como discurso institucional, mas como prática efetiva. A seguir, apresentam-se os principais eixos analíticos emergentes da investigação.

5.1 Organização institucional da inclusão

A inclusão na Escola Secundária de Cacilhas-Tejo não se apresenta como iniciativa pontual ou projeto isolado, mas como política institucional estruturada e integrada à cultura organizacional. A atuação da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) revelou-se elemento central nesse processo, funcionando como instância articuladora entre docentes, coordenação pedagógica, serviços especializados e famílias.

Observou-se que o acompanhamento das trajetórias estudantis não se limita à identificação de dificuldades, mas envolve monitoramento contínuo da

participação, da assiduidade e do progresso acadêmico. Tal dinâmica aproxima-se da concepção defendida por Ainscow (2009), segundo a qual a inclusão depende de liderança escolar comprometida, cultura colaborativa e sistemas internos de autoavaliação.

A organização das medidas universais, seletivas e adicionais, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018, mostrou-se sistematizada e orientada por critérios claros. Diferentemente de abordagens centradas na categorização de estudantes, o foco esteve na identificação de barreiras contextuais e na busca por estratégias que favorecessem a permanência e o sucesso escolar no ensino regular.

Esse alinhamento entre normativas legais e práticas institucionais evidencia coerência entre política pública e ação pedagógica. Conforme Rodrigues (2013), a inclusão torna-se efetiva quando as estruturas escolares assumem responsabilidade compartilhada pela aprendizagem de todos, superando a fragmentação entre ensino regular e educação especial.

5.2 Princípios do DUA na prática pedagógica

No âmbito das práticas pedagógicas observadas, identificaram-se elementos convergentes com os princípios do DUA, ainda que nem sempre explicitamente nomeados como tal.

No que se refere ao **princípio do envolvimento**, constatou-se a explicitação dos objetivos no início das aulas, utilização de estratégias motivacionais diversificadas e incentivo à participação ativa. A clareza das metas contribuiu para que os estudantes compreendessem o propósito das atividades, favorecendo engajamento e autorregulação. Essa prática dialoga com Meyer, Rose e Gordon (2014), que defendem que a motivação constitui componente central da aprendizagem.

Quanto ao **princípio da representação**, observou-se uso de recursos multimodais, linguagem acessível, apoio visual e organização didática estruturada. Slides, quadros esquemáticos e exemplos contextualizados favoreceram diferentes formas de acesso ao conteúdo. Conforme Rose e Dalton (2009), oferecer múltiplas formas de representação amplia oportunidades de compreensão, reduzindo barreiras cognitivas e linguísticas.

Em relação ao **princípio da ação e expressão**, identificaram-se possibilidades variadas de demonstração da aprendizagem, incluindo produções orais, escritas e atividades colaborativas. Essa diversificação permitiu que estudantes com diferentes perfis evidenciassem seus conhecimentos de formas distintas, sem comprometer os objetivos acadêmicos estabelecidos. Tal abordagem reforça a ideia de que equidade não implica simplificação, mas ampliação de caminhos

para atingir metas comuns (Meyer; Rose; Gordon, 2014).

É importante destacar que essas práticas não se configuraram como adaptações isoladas para estudantes específicos, mas como estratégias incorporadas ao planejamento geral. Isso evidencia aproximação com a lógica do DUA enquanto desenho curricular universal, e não como resposta reativa a dificuldades individuais.

5.3 Avaliação formativa como instrumento de equidade

Outro aspecto relevante identificado nas observações refere-se à centralidade da avaliação formativa. As devolutivas docentes apresentaram caráter orientador, oferecendo indicações claras de avanços e pontos a melhorar. Observou-se incentivo à autoavaliação e à reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem.

Black e Wiliam (1998) demonstram que a avaliação formativa potencializa a aprendizagem quando fornece informações que orientam ajustes pedagógicos e favorecem a autorregulação do estudante. Nesse contexto, a avaliação deixa de ser instrumento classificatório e assume função reguladora do processo educativo.

A prática observada confirma que a avaliação pode constituir instrumento de equidade, quando utilizada para ampliar oportunidades de aprendizagem. Ao permitir diferentes formas de ação e expressão, conforme preconiza o DUA, a escola reduz desigualdades no desempenho acadêmico e fortalece o sentimento de competência dos estudantes.

Entretanto, cabe destacar que a consolidação dessa perspectiva exige cultura avaliativa alinhada à concepção inclusiva, evitando que a diversificação de instrumentos resulte em fragmentação ou perda de critérios acadêmicos. O desafio consiste em manter rigor e flexibilidade simultaneamente.

6. DIÁLOGO BRASIL–PORTUGAL: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES

A experiência vivenciada permitiu identificar convergências significativas entre Brasil e Portugal no que se refere ao compromisso legal com a educação inclusiva. Ambos os países apresentam marcos normativos que enfatizam a permanência dos estudantes nas turmas regulares, a eliminação de barreiras e a valorização da diversidade.

Todavia, diferenças emergem na operacionalização das políticas. Em Portugal, observou-se maior sistematização das medidas de apoio e clareza na organização institucional, especialmente no que se refere à atuação da EMAEI e à definição de responsabilidades pedagógicas. A estrutura normativa do

Decreto-Lei n.º 54/2018 parece favorecer maior articulação entre legislação e prática escolar.

No Brasil, embora os avanços normativos sejam expressivos, persistem desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura escolar e à cultura institucional. Mantoan (2015) destaca que a inclusão depende de mudança estrutural e não apenas de dispositivos legais. Em muitos contextos, a implementação enfrenta limitações decorrentes de condições materiais e organizacionais.

Entretanto, como afirma Nóvoa (2017), a aprendizagem profissional constrói-se no intercâmbio de experiências e na reflexão crítica sobre a prática. Nesse sentido, a mobilidade acadêmica permitiu ampliar repertórios teóricos e metodológicos, ressignificando concepções e identificando possibilidades de transferência contextualizada.

Importa reconhecer que a comparação entre sistemas educacionais não deve resultar em hierarquização, mas em diálogo crítico. Cada contexto apresenta especificidades históricas, sociais e culturais que influenciam a concretização das políticas inclusivas.

7. REFLEXÕES FORMATIVAS

A experiência internacional contribuiu significativamente para o fortalecimento da identidade docente investigativa. Ao observar práticas organizadas sob outra lógica institucional, tornou-se possível problematizar concepções naturalizadas e ampliar horizontes pedagógicos.

Verificou-se que práticas fundamentadas em princípios convergentes ao DUA favorecem equidade sem reduzir exigência acadêmica, superando a falsa dicotomia entre inclusão e qualidade. Ao contrário, a flexibilização planejada mostrou-se capaz de ampliar participação e fortalecer aprendizagem.

Além disso, reforçou-se a compreensão de que políticas públicas precisam ser acompanhadas de cultura institucional colaborativa para produzir efeitos concretos. A inclusão não se materializa apenas por meio de decretos ou diretrizes, mas nas decisões cotidianas que professores e gestores tomam em sala de aula e nos espaços coletivos de planejamento.

A mobilidade acadêmica revelou-se, assim, espaço formativo potente, capaz de articular teoria e prática, ampliando a compreensão sobre como princípios inclusivos podem ser concretizados em diferentes contextos.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mobilidade acadêmica constituiu-se como espaço privilegiado de produção de conhecimento profissional e de ampliação de horizontes pedagógicos. A experiência vivenciada na Escola Secundária de Cacilhas-Tejo possibilitou compreender, de forma concreta, como políticas públicas, organização institucional e práticas docentes se articulam para efetivar a educação inclusiva no cotidiano escolar.

A análise das evidências observadas reafirma que a inclusão não se sustenta apenas na existência de dispositivos legais, mas depende de coerência entre normativas, cultura institucional e intencionalidade pedagógica. Conforme discutido ao longo do capítulo, a articulação entre o Decreto-Lei n.º 54/2018, a atuação estruturada da EMAEI e as práticas convergentes ao Desenho Universal para a Aprendizagem evidenciam que a inclusão se materializa quando há compromisso coletivo e planejamento intencional.

O diálogo entre os contextos português e brasileiro revelou convergências importantes no plano normativo, mas também tensões relacionadas à implementação das políticas. Em ambos os países, o desafio central reside em transformar diretrizes legais em práticas efetivas que garantam participação, aprendizagem e equidade. A experiência analisada reforça que a inclusão não se resume à presença física do estudante na sala de aula, mas envolve pertencimento, engajamento e reconhecimento da diversidade como valor educativo.

No que se refere ao DUA, as práticas observadas demonstram que o planejamento flexível e antecipatório favorece múltiplas formas de acesso ao currículo, sem comprometer expectativas acadêmicas. Ao contrário, a diversificação de estratégias mostrou-se capaz de ampliar oportunidades de sucesso, evidenciando que equidade e qualidade não são dimensões antagônicas, mas complementares.

A mobilidade acadêmica também evidenciou o potencial formativo do intercâmbio internacional na constituição da identidade docente investigativa. Ao confrontar realidades distintas, o professor amplia repertórios, problematiza práticas naturalizadas e fortalece a capacidade reflexiva. Conforme destaca Nóvoa (2017), a formação profissional se constrói no diálogo entre experiência e reflexão crítica — processo intensificado em contextos internacionais.

Importa reconhecer, contudo, que a transferência de práticas entre contextos exige análise cuidadosa das especificidades históricas, sociais e estruturais de cada sistema educacional. Não se trata de replicar modelos, mas de construir pontes críticas que permitam ressignificar experiências e adaptar estratégias de forma contextualizada.

Por fim, este relato reafirma que a educação inclusiva se concretiza

nas decisões pedagógicas cotidianas, na colaboração entre profissionais e na disposição institucional para rever práticas. Experiências internacionais, como a aqui descrita, fortalecem a formação docente ao promover intercâmbio de saberes, reflexão fundamentada e ampliação de horizontes, contribuindo para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva, comprometida com o direito de todos à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. **Developing inclusive education systems**. London: Routledge, 2009.

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

BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 5, n. 1, p. 7–74, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

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

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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018.

KNIGHT, Jane. Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education. In: DEARDORFF, Darla K. (org.). **The SAGE handbook of international higher education**. Thousand Oaks: Sage, 2012. p. 27–42.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal Design for Learning: theory and practice**. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor**. Porto: Porto Editora, 2017.

OMOTE, Sadao. Educação inclusiva: perspectivas e desafios. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 11–26, 2013.

RODRIGUES, David. **Educação inclusiva em Portugal: avanços e desafios**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

POSFÁCIO

Carlos Thiago Cruz da Silva

Prezados leitores e leitoras, é de suma importância refletirmos sobre a educação diante de um contexto marcado por mudanças profundas que tensionam o campo educacional. Tais mudanças exercem influência nas práticas pedagógicas, assim como nos sentidos atribuídos à educação frente às exigências emergentes.

Ao constituir e constituir-se a partir da escrita e leitura da presente obra — *Educação em Tempos de Transformação: práticas pedagógicas, sentidos e desafios contemporâneos* —, além de sua finalização, somos convidados a uma reflexão crítica que ultrapassa cada parágrafo e discurso aqui presente.

Observa-se que a integração das pesquisas que compõem a presente obra corrobora para a edificação de um todo comprometido com os rumos da educação no país.

Nessa direção, de preocupação e comprometimento, este livro constitui-se por meio de potentes trabalhos, segundo os quais se entende e se converge que pensar a educação implica refletir sobre as complexidades do mundo contemporâneo, bem como assumir o compromisso social com práticas pedagógicas que estejam em consonância com a promoção da equidade, da ampliação das condições inclusivas e emancipadoras dos sujeitos.

Assim, as investigações constantes ao longo desta obra lançam múltiplas teorias e metodologias que revelam substancialmente a riqueza, bem como a complexidade do tema educação. De igual modo, as pesquisas contemplam o diálogo com a literatura de distintos referenciais epistemológicos, os quais, por sua vez, mobilizam procedimentos investigativos que denotam a dinamicidade da produção de conhecimento nesta área. Evidencia-se, então, que a educação, em seu todo, se configura na dialética entre teoria e prática, ação-reflexão e intervenção, sendo indubitavelmente atravessada por múltiplos sentidos, tensões políticas e ideologias que se configuram e confrontam ao longo do tempo.

No tocante às travessias educacionais, à luz do exposto nos parágrafos anteriores, destaca-se que esta obra não apenas descreve fenômenos educacionais, mas de forma responsável e crítica, os questiona, assim como os problematiza, de modo a analisar políticas públicas e propor possibilidades e caminhos que solidifiquem uma educação como prática social.

Caros leitores e leitoras, nas palavras finais destas reflexões, convém assinalar que cada pesquisa constituinte deste livro possa contribuir para uma educação como prática de liberdade, realizada efetivamente de professor com aluno e de aluno com professor, e que cada diálogo possa ecoar como palavras carregadas de esperança, continuando o debate nas salas de aula e nos espaços de formação e compartilhamento de práticas.

De forma alguma se trata do fim; damos início a um caminho de descobertas e questionamentos que encara a educação como um campo de possibilidades ainda a ser explorado. Deixamos esta obra inacabada em vossos corações e pensamentos, na esperança de que seja instrumento de inspiração e movimento.

Concluimos esta obra ainda com o sentimento de que a educação permanece como um grande campo de possibilidades.

Que este livro seja, portanto, instrumento de inspiração e movimento.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Acessibilidade 68, 123, 145, 153, 162, 272, 276, 278
Ações formativas 111, 123, 182, 183, 184, 187, 188, 189
Acolhimento 11, 12, 13, 14, 15, 17, 20, 26, 119, 121, 141, 237, 238, 239, 240, 241, 247
Adaptação escolar 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17
Alfabetização 21, 85, 87, 88, 89, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 113, 114, 115, 204, 249
Aprendizagem 14, 17, 19, 20, 21, 25, 26, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 73, 75, 80, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 112, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 130, 132, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 164, 166, 167, 174, 176, 177, 179, 182, 186, 188, 190, 192, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 242, 245, 246, 247, 248, 249, 252, 253, 255, 256, 258, 259, 261, 262, 263, 271, 276, 277, 279
Áreas de Conservação Transfronteiriça 226, 233
Arquivos Escolares 163, 164, 167
Arte 21, 22, 23, 27, 59, 91, 92, 94, 103, 150, 199, 202, 204, 214, 247
Autonomia 12, 14, 15, 17, 28, 34, 35, 41, 50, 53, 56, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 90, 107, 109, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 124, 126, 127, 132, 139, 140, 147, 150, 154, 168, 187, 197, 209, 212, 217, 222, 223, 243, 249, 255, 257, 258, 264, 276
Avaliação 7, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 57, 76, 110, 113, 119, 121, 139, 163, 185, 200, 251, 257, 277

B

- Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 28, 39, 75, 81, 82, 179, 194, 203, 208, 214, 276, 279
Bebês 28, 29, 30, 31, 32
Brincar 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 30, 31, 112

C

- Capacitações Estaduais 217, 219, 221, 222
Clima escolar 9, 146, 147, 236, 237, 242, 243
Contação de histórias 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 60
Contos de fadas 22, 24, 27
Convivência educativa 237, 240
Cultura 20, 21, 22, 24, 39, 43, 46, 58, 59, 60, 70, 91, 102, 104, 106, 126, 133, 152, 158, 161, 163, 164, 166, 167, 172, 185, 201, 229, 232, 256, 258, 267, 271, 272
Cultura Digital 58, 59
Currículo 7, 35, 36, 38, 39, 41, 42, 43, 139, 146, 151, 154, 193, 208, 275, 278
Curso de Inclusão Digital 117, 118, 119, 122, 123

D

Desenvolvimento infantil 11, 12, 23, 46

Diálogo 10, 17, 20, 42, 67, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 106, 109, 110, 111, 115, 117, 121, 123, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 136, 137, 140, 141, 144, 145, 146, 153, 154, 155, 183, 186, 189, 201, 237, 266, 276, 281, 282

Direito à memória 157, 158, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167

E

Educação Básica 19, 28, 33, 34, 46, 58, 73, 74, 75, 77, 81, 82, 178, 179, 180, 181, 193, 206

Educação Física 281, 282, 283, 284, 286, 288

Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) 104, 105, 107, 108, 109, 110, 114, 115

Educação de Jovens e Adultos (EJA) 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90

Educação do Campo 7, 9, 105, 111, 114

Educação Física 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 182, 188, 190, 191, 192, 193, 194

Educação Inclusiva 7, 9, 136, 137, 138, 144, 145, 147, 148, 149, 153, 154, 266, 271, 272, 273, 275, 277, 279, 280

Educação Infantil 11, 12, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 25, 26, 27, 33, 48, 51, 53, 56, 57, 134, 170

Ensino 19, 20, 21, 26, 34, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 64, 67, 70, 71, 73, 77, 82, 84, 85, 87, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 115, 117, 118, 123, 132, 136, 137, 138, 139, 144, 145, 146, 149, 152, 153, 160, 162, 167, 170, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 184, 188, 192, 193, 196, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 236, 243, 264, 266, 271, 272, 273, 275, 276, 277, 278, 279

Ensino de Geografia 45, 279

Equidade Racial 65, 67, 71

Estados Membros 226, 228, 230, 232, 233

Estatística 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213

Exclusão Digital 116, 120, 122

F

Formação Continuada 70, 118, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 274, 277

Formação de professores 189, 191, 204, 271, 272, 273, 275, 278, 279, 280

G

Gênero carta 110, 111, 113, 114, 115

Geografia 45, 46, 47, 48, 49, 53, 55, 56, 57, 279, 280

Gestão 34, 58, 64, 66, 71, 135, 143, 182, 226, 232, 233, 234

Gestão Escolar 35, 36, 41, 52, 65, 70, 84, 88, 89, 183, 278

Gramsci 169, 172, 180

I

Identidade 23, 24, 35, 38, 42, 66, 80, 84, 86, 89, 111, 136, 164, 184, 185, 190, 193, 196, 200, 201, 203, 231, 246, 249, 265, 271, 272

Inclusão 65, 67, 69, 71, 87, 117, 119, 121, 122, 123, 136, 138, 141, 144, 145, 147, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 170, 174, 217, 225, 246, 247, 249, 265, 266, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279

Inclusão Digital 117, 119, 121, 122, 123

Inclusão Escolar 136, 138, 147, 148, 154, 279

Interação 12, 13, 17, 20, 21, 30, 49, 69, 70, 74, 75, 108, 116, 117, 120, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 173, 198, 205, 208, 211, 212, 213, 236, 237, 246, 247, 249, 265, 271

Internacionalização da Educação 135, 136, 137, 144

L

Leitura 7, 10, 12, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 46, 53, 56, 57, 67, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 94, 97, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 115, 150, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 208, 210, 211, 222, 239, 246, 247, 249, 256, 257, 259, 260, 281

Letramento 104, 105, 106, 107, 114, 115, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204

Letramento Literário 194, 195, 196, 197, 198, 200, 202, 203

Língua Brasileira de Sinais 265, 266, 267, 271, 273, 274

Língua Inglesa 179, 181

Literatura 7, 20, 22, 24, 26, 30, 31, 33, 63, 82, 91, 92, 94, 102, 103, 120, 161, 182, 189, 190, 193, 197, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 212, 240, 260, 262, 273, 281

Literatura Infantil 20, 22, 33

Livro Interativo 206, 207, 210, 212, 213

Livros 20, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 52, 59, 88, 163, 189, 197, 200, 204, 208, 266

M

Memória 22, 84, 104, 106, 109, 110, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 174, 242, 245, 246, 247, 248

Metodologia Ativa 59, 61, 62, 132, 279

Metodologia Callejera 74, 76, 77, 78, 79, 81, 82

Metodologias Ativas 9, 45, 46, 49, 50, 52, 53, 56, 58, 59, 61, 150

Mobilidade Acadêmica 7, 136, 137, 140, 141, 143, 144, 145, 154, 155

Música 22, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253

Musicoterapia 245, 246, 250, 251, 252

N

Narrativas Autobiográficas 87, 88, 89, 90

O

Organização Pedagógica 35, 38, 137, 145, 261

P

Participação Democrática 73, 74, 75, 77, 78, 81, 82, 160, 161

Patrimônio Educacional 158, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167

Pertencimento 11, 14, 15, 80, 81, 85, 88, 89, 90, 92, 120, 152, 165, 171, 201, 236, 237, 238, 239, 242, 243, 246, 247, 249, 262, 265

Planejamento 17, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 60, 61, 70, 84, 85, 88, 138, 139, 141, 147, 184, 190, 212, 246, 248, 251, 253

Podcast 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72

Poema 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 197, 199, 200

Políticas Públicas 9, 10, 116, 120, 123, 144, 149, 154, 162, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 250, 251, 266, 271, 272, 275, 279, 281

Práticas Pedagógicas 9, 11, 12, 13, 14, 17, 19, 20, 23, 24, 28, 35, 36, 39, 41, 45, 46, 66, 73, 74, 75, 76, 77, 81, 82, 84, 85, 86, 90, 107, 109, 115, 118, 132, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 148, 149, 151, 153, 154, 155, 158, 160, 161, 163, 164, 166, 177, 178, 179, 183, 185, 189, 190, 208, 209, 213, 253, 258, 263, 275, 276, 278, 281

Práticas Pedagógicas Inclusivas 139, 141, 276

Projeto Político-Pedagógico 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 57, 171

Protagonismo estudantil 7, 74, 75, 77, 78, 81

Protagonismo juvenil 74, 75, 77, 80, 81, 83

Q

Qualidade de Vida 228, 282, 283, 285, 286, 287

Quilombola 7, 45

R

Realidade Aumentada 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214

Regularização Ambiental 216, 217, 218, 219, 222, 223

S

SADC 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235

Saúde mental 7, 9, 249, 252, 255, 256, 261, 262, 263, 281, 282, 285

Smartphone 211, 214

Sofrimento Psíquico 240, 242, 243, 256, 260, 262, 264

Storytelling 58, 59, 60, 61, 62, 63

Subjetividade 66, 94, 200

T

Territórios Tradicionais 217, 220, 222, 223

Transdisciplinaridade 194, 202, 204

