

Milena Maria Nunes de Matos Carmona
Claudimar Paes de Almeida
Bruna Beatriz da Rocha
Rebeca Freitas Ivanicska
(Organizadores)

MÚLTIPLOS OLHARES PEDAGÓGICOS:

tessituras teóricas e desafios da docência



EDITORA
SCHREIBEN

MILENA MARIA NUNES DE MATOS CARMONA
CLAUDIMAR PAES DE ALMEIDA
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORES)

MÚLTIPLOS OLHARES PEDAGÓGICOS:



TESSITURAS TEÓRICAS E DESAFIOS DA DOCÊNCIA


EDITORA
SCHREIBEN

2026

© Dos Organizadores – 2026

Editoração e capa: Schreiben

Diagramação: Luiz Gustavo Bourscheid Luft

Imagem da capa: Inteligência Artificial (OpenAI/DALL-E), com direção editorial

Revisão: os autores

Livro publicado em: 22/10/2026

Termo de publicação: TP0892026

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

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 Schreiben

Linha Cordilheira - SC-163

89896-000 Itapiranga/SC

Tel: (49) 3678 7254

editoraschreiben@gmail.com

www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Múltiplos olhares pedagógicos : tessituras teóricas e desafios da docência / organizado por Milena Maria Nunes de Matos Carmona, Claudimar Paes de Almeida, Bruna Beatriz da Rocha, Rebeca Freitas Ivanicska. – Itapiranga : Schreiben, 2026.

278 p. : e-book.

Inclui bibliografia e índice remissivo

E-book no formato PDF.

ISBN: 978-65-5440-777-9

DOI: 10.29327/5974926

1. Educação. 2. Práticas pedagógicas. 3. Formação docente. 4. Docência.

I. Carmona, Milena Maria Nunes de Matos. II. Almeida, Claudimar Paes de.

III. Rocha, Bruna Beatriz da. IV. Ivanicska, Rebeca Freitas. V. Título.

CDD 370

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
<i>Claudimar Paes de Almeida</i>	
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: COMPREENDER PARA INCLUIR.....	9
<i>Kristien Kamilla Caparroz</i>	
<i>Tatiana de Cássia Nakano</i>	
JOGOS LÚDICOS VIRTUAIS COMO FERRAMENTA INCLUSIVA NO ENSINO DE GEOMETRIA ESPACIAL.....	25
<i>Adriana Augusta de Oliveira Falcão</i>	
<i>Francisco Fernandes Ladeira</i>	
FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AS HTPCS COMO ESPAÇOS FORMATIVOS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS.....	31
<i>Ana Cristina Mantai Von-Rondon Coelho</i>	
<i>Darci Ferreira Coelho</i>	
<i>Kátia Cristina Gregori</i>	
<i>Keytlyn Stéfany Luciano Gonçalves</i>	
<i>Márcia Cristina Florêncio Fernandes Moret</i>	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	44
<i>Angélica Cristina Brum Ramalho</i>	
<i>Francisco Fernandes Ladeira</i>	
RECURSOS PEDAGÓGICOS ADAPTADOS E JOGOS DIGITAIS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	53
<i>Jusciléia Lúcia de Castro Silva</i>	
<i>Francisco Fernandes Ladeira</i>	
DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	62
<i>Márcia Cristina Florêncio Fernandes Moret</i>	
<i>Maria Norma Lopes Souza Silva</i>	

EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE NO BRASIL: ITINERÁRIOS HISTÓRICOS, PERMANÊNCIAS E RUPTURAS.....	73
<i>Renan Barros do Valle</i>	
<i>Kleber Tüxen Carneiro Azevedo</i>	
ELOS DE UMA CADEIA CRIATIVA FORMATIVA.....	88
<i>Patrícia Cintra</i>	
EDUCAÇÃO QUE ESCUTA: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA.....	100
<i>Orumar Candido da Silva</i>	
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA DOCÊNCIA: VALORIZAÇÃO, PROTEÇÃO E RECONSTRUÇÃO DO RESPEITO À PROFISSÃO DOCENTE.....	108
<i>Claudia de Oliveira Lozada</i>	
<i>Anneliese de Oliveira Lozada</i>	
PRÁXIS PEDAGÓGICA DECOLONIAL/INTERCULTURAL NUMA PERSPECTIVA DE DISCURSO SULEADO: A LINGÜÍSTICA APLICADA E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA.....	122
<i>José Augusto Souza dos Santos</i>	
HETEROGENEIDADE E ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	136
<i>Tuane Carolinda Miranda da Silva</i>	
<i>Taciane Nascimento Belo</i>	
<i>Vana Izabel de Araújo Chalender Camacho</i>	
LER SEM SABER LER: SABERES MOBILIZADOS PELAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	148
<i>Milena Ferraz Mano Ribeiro</i>	
ENTRE ENSINAR E CRIAR CONDIÇÕES PARA APRENDER: STEAM, PROJETOS E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA.....	159
<i>Lucianne Leigue</i>	
DESAFIOS NO ACESSO E PERMANÊNCIA DISCENTES NO CURSO NORMAL: IMPLICAÇÕES CONTEMPORÂNEAS.....	169
<i>Eduardo Alvez Inez</i>	
<i>Rodrigo de Brito dos Santos</i>	

RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE: UMA AULA DE QUÍMICA ORGÂNICA EXPERIMENTAL NO CONTEXTO DA PRÁTICA DE ENSINO DE QUÍMICA.....	180
<i>Rafaela Silva de Lima</i>	
<i>Cleison da Silva Correia</i>	
<i>Vanessa da Silva Lustosa</i>	
VIVÊNCIAS E REFLEXÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MATEMÁTICA: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE.....	190
<i>Cleison da Silva Correia</i>	
<i>Rafaela Silva de Lima</i>	
<i>Vanessa Silva Lustosa</i>	
QUANDO O PROFESSOR SOFRE VIOLÊNCIA: A EDUCAÇÃO E A APRENDIZAGEM SERÃO IMPACTADAS.....	200
<i>Bárbara do Nascimento Tavares</i>	
<i>Jorge Alberto Vieira Tavares</i>	
<i>Nayane Santos Machado</i>	
<i>Carlos Alberto da Silva</i>	
A ORIGEM DA LÍNGUA CASTELHANA NA PENÍNSULA IBÉRICA.....	210
<i>Vilma Barreira</i>	
PRÁXIS DECOLONIAL E MULTILETRAMENTO ENGAJADO: REPRESENTAÇÕES CARTOGRÁFICAS COMO INSTRUMENTOS DE MEDIAÇÃO.....	224
<i>Milena Maria Nunes de Matos Carmona</i>	
GESTÃO INTEGRADA E SEGURANÇA HIDROLÓGICA: UMA ABORDAGEM SISTÊMICA PARA A IRRIGAÇÃO SUSTENTÁVEL.....	236
<i>Luciano Marinho Emerim</i>	
ALFABETIZAR EM TEMPOS DE MÚLTIPLAS LINGUAGENS: LEITURA, ESCRITA E CULTURA DIGITAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	244
<i>Claudimar Paes de Almeida</i>	
<i>Michele Sarmento dos Santos</i>	
<i>Alzilene Ferreira de Oliveira</i>	
<i>Ivana Ferreira Reis</i>	
<i>Sabrina Ferreira Maia</i>	

NENHUMA PERGUNTA É RUIM:
PROFESSORAS INGRESSANTES EM COLABORAÇÃO.....257
 Gabriela Romera Nunes da Silveira
 Patrícia Cintra

POSFÁCIO.....271
 Milena Maria Nunes de Matos Carmona

ÍNDICE REMISSIVO.....273

PREFÁCIO

A educação é um campo plural, dinâmico e em constante transformação, atravessado por diferentes saberes, perspectivas e desafios que convidam à reflexão permanente sobre o papel da docência na sociedade contemporânea. Nesse contexto, a coletânea *Múltiplos olhares pedagógicos: tessituras teóricas e desafios da docência* reúne estudos e reflexões que ampliam a compreensão sobre os processos educativos, valorizando a diversidade de ideias e abordagens que constituem o campo educacional. Mais do que apresentar conhecimentos, esta obra propõe diálogos, suscita questionamentos e reafirma a educação como espaço de formação humana, produção de saberes e transformação social.

Os capítulos que integram esta coletânea contemplam diferentes temáticas da área da educação, explorando questões teóricas e práticas que permeiam os espaços formativos e o cotidiano da docência. A diversidade de perspectivas evidencia a complexidade do fazer pedagógico e a necessidade de compreender a educação para além de modelos e concepções cristalizadas. Nesse percurso, as discussões contribuem para o aprofundamento do debate acadêmico, articulando conhecimentos, experiências e reflexões que favorecem a construção de práticas pedagógicas mais críticas, inclusivas e comprometidas com as necessidades da sociedade. Afinal, compreender os desafios da docência exige reconhecer que ensinar também implica investigar, dialogar, aprender e reinventar continuamente os caminhos da educação.

Ao reunir múltiplos olhares sobre o fenômeno educativo, esta obra convida leitores, pesquisadores, professores e estudantes a reconhecerem na diversidade de perspectivas uma possibilidade de enriquecimento do pensamento pedagógico. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas ultrapassem as páginas do livro, provoquem novas inquietações e inspirem práticas capazes de responder, com sensibilidade e criticidade, aos desafios educacionais contemporâneos. Que esta coletânea fortaleça o compromisso com uma educação democrática, humanizadora e transformadora, reafirmando que a docência se constrói no encontro entre teoria e prática, conhecimento e experiência, reflexão e ação. É na tessitura desses diferentes saberes e na potência do diálogo que se abrem caminhos para ressignificar a educação e construir novas possibilidades para o futuro.

Claudimar Paes de Almeida

2026

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: COMPREENDER PARA INCLUIR

Kristien Kamilla Caparroz¹

Tatiana de Cássia Nakano²

A invisibilidade do estudante com superdotação não nasce da ausência, mas da falta de olhar treinado para percebê-lo. Ele está ali, diante dos olhos de todos, brilhando de forma discreta...mas sua luz muitas vezes passa despercebida; é filtrada por mitos, estereótipos e expectativas estreitas sobre o que significa ser superdotado (Linhares, 2026, p. 311)

Historicamente, indivíduos que demonstravam potencial cognitivo elevado eram valorizados e selecionados em distintas sociedades, pois representavam um possível benefício para nação, servindo seus interesses e possibilitando inovações (Teixeira, 2018). Atualmente, para além das vantagens que essa população pode ofertar, o foco também se encontra no próprio sujeito, visando suas potencialidades e bem-estar (Virgolim, 2021).

No cenário brasileiro, a legislação define as altas habilidades/superdotação (AH/SD) como uma condição do neurodesenvolvimento, que apresenta manifestação heterogênea, e consiste, dentre outros fatores, em um potencial intelectual superior, em conjunto com elevada curiosidade e aprendizagem, além de intenso envolvimento com temáticas que despertam seu interesse, sensibilidade e capacidade emocional intensificados (Brasil, 2026). Esse potencial elevado pode se manifestar de forma isolada (em uma única área) ou combinada (mais de uma), mais comumente nas áreas intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e criatividade (Brasil, 2008).

Trata-se de uma parcela importante da população, representando cerca de 3 a 5% segundo dados da literatura (Karabulut; Ömeroğlu, 2021). Proporcionalmente, considerando-se o número de estudantes matriculados na educação básica, no Brasil deveríamos ter mais de 5 milhões de superdotados identificados. Porém, ao consultarmos os dados do censo escolar brasileiro mais recente, vemos um cenário marcado pela subnotificação dos casos (Wechsler;

1 Mestranda em Psicologia (PUC-CAMPINAS), Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: kacaparroz@outlook.com.

2 Doutora em Psicologia (PUC-CAMPINAS), Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: tatiananakano@hotmail.com.

Blumen; Bendelman, 2018). Segundo o Censo Escolar de 2025 temos apenas 56.238 estudantes identificados com AH/SD (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2026). É importante ressaltar que esse quadro pode ser encontrado em todas as classes sociais, etnias, áreas de conhecimento e idades (Dias *et al.*, 2025).

Segundo a pesquisa realizada por Oliveira (2025), quase 60% dos municípios brasileiros, não chegam a registrar ao menos uma matrícula de estudante superdotado. Desse modo, apesar dessa população ser contemplada pela legislação brasileira, na prática, ainda é encontrada uma lacuna para que os direitos desses indivíduos sejam, de fato, contemplados, dada a subnotificação dos casos (Vieira, 2010).

Essa realidade nos faz pensar sobre a importância de que as altas habilidades/superdotação sejam mais divulgadas, tanto no senso comum, junto a pais, professores e demais profissionais, visto que, somente assim, poderemos ampliar as possibilidades de identificação e atendimento adequado dessa parcela de estudantes. Lembrando que esses estudantes também fazem parte da chamada educação especial, possuindo direitos especiais. Para que isso seja possível é necessária a divulgação da temática, juntamente com a informação acerca das suas principais características para que um pai ou professor, diante delas, consiga sondar a possibilidade da presença desse quadro, encaminhando o aluno para um processo de identificação.

Principais características segundo a área de manifestação da superdotação

A escola, de modo geral, costuma reconhecer o aluno superdotado somente quando seus comportamentos se manifestam de forma conveniente: notas altas, participação exemplar e comportamento impecável (Linhares, 2026). Porém, a autora ressalta que, raramente é assim que esse fenômeno se manifesta, sendo bem diferente desse modelo idealizado. E, quando esse aluno, apesar de superdotado, não se encaixa no padrão, ainda corre o risco de ser confundido com um estudante indisciplinado, desinteressado e até passível de ser confundido com algum tipo de transtorno. Por isso é tão importante conhecer as principais características das AH/SD.

No entanto, considerando-se que indivíduos com AH/SD podem ser definidos como aqueles que apresentam um alto nível de aptidão ou competência em uma ou mais áreas (Stricker *et al.*, 2020), temos um quadro no qual, dependendo da área em que o potencial se encontra elevado, diferentes perfis de superdotados podem ser encontrados. Mudam, principalmente, as características que cada tipo apresenta. Uma síntese delas é apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 – Características de altas habilidades/superdotação de acordo com a área de manifestação.

Área de manifestação	Principais Características
Intelectual	caracterizada pela flexibilidade e fluência de pensamento, capacidade de pensamento abstrato para fazer associações, rapidez e independência de pensamento, compreensão e memória elevadas, vocabulário avançado, vasto conhecimento e interesse sobre temas específicos, alta capacidade de resolver e lidar com problemas
Acadêmica	representada por habilidades relacionadas a altos níveis de desempenho escolar, boa memória, atenção, intensa atividade intelectual, processamento de informações complexas, gosto e motivação por disciplinas acadêmicas de seu interesse, alta capacidade de produção acadêmica
Liderança	relacionada a capacidade de liderança, sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, alta sociabilidade, capacidade de resolver conflitos, alto poder de persuasão e de influência em grupo, autoconfiança, comportamento cooperativo, habilidade de articular ideias e se comunicar bem
Psicomotora	destaque para habilidades e interesse por atividades psicomotoras, velocidade, agilidade nos movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora
Criativa	estaria mais ligada à características como curiosidade, resolução de problemas de forma diferente, originalidade, imaginação, criatividade, desenvolvimento de novas ideias, produções artísticas ou produtos inovadores, senso de humor elevado, pensamento divergente, disposição para correr riscos, disposição para fantasiar e manipular ideias

Fonte: Nakano e Negreiros (2025) e Dias *et al.* (2025).

A superdotação intelectual, na qual a inteligência se encontra elevada, se marca por características como flexibilidade cognitiva, memória bem desenvolvida, facilidade na resolução de problemas, pensamento abstrato, pensamento rápido, entre outras características (Freitas; Schelini; Pérez, 2017; Mettrau; Reis, 2007). O potencial do indivíduo, se manifesta, principalmente, em sua performance acadêmica-intelectual (Stricker *et al.*, 2020), apresentando uma inteligência notável, marcada pela rapidez e facilidade no aprendizado, bem como na forma como utilizam seus conhecimentos, de maneira superior aos seus pares (Mosquera; Stobäus; Freitas, 2013). Esse tipo usualmente é identificado por meio do uso de testes de inteligência e estimativa do quociente intelectual (QI). São identificados aqueles que apresentam um QI acima ou igual a 130, ou ainda, acima de dois desvios padrões (Guénolé *et al.*, 2013; Kuznetsova *et al.*, 2024).

Em relação à superdotação acadêmica ou escolar, está mais voltada a um desempenho acima da média em alguma disciplina escolar, de modo que o indivíduo que se destaca nessa área, evidencia boa capacidade atencional,

de concentração, de aprendizagem, de organizar conhecimento, além de alto grau de interesse em suas produções acadêmicas (Mettrau; Reis, 2007; Reis; Conter, 2020). As habilidades em destaque desses indivíduos estão no processo de aprendizagem, treinamento do pensamento e a aquisição, armazenamento e recuperação dos dados aprendidos (Virgolim, 2014). É possível observar em superdotados do tipo acadêmico, uma busca ativa por novo aprendizado, vontade de aprender e muita curiosidade e interesse (Silva; Mettrau, 2010) sendo que a identificação desse grupo, normalmente também se dá por um alto quociente intelectual, bem como a análise do seu desempenho acadêmico (Virgolim, 2014).

O tipo criativo se marca por uma criatividade elevada e características como originalidade, fluência, flexibilidade cognitiva, imaginação fértil, curiosidade e resolução de problemas (Freitas; Schelini; Pérez, 2017; Lubart; Barbot; Besançon, 2019). Os indivíduos que apresentam superdotação do tipo criativa, também apresentam habilidades como comunicação e desenvolvimento de novas ideias, com ênfase no uso e aplicação nos problemas, bem como são desafiadores, enfrentando situações complexas (Suárez; Wechsler, 2019; Virgolim, 2014). Nesse grupo, o processo de identificação é mais complexo, uma vez que o construto da criatividade é mais difícil de medir e quantificar. Contudo, o mais comum, é a utilização de testes de pensamento divergente, avaliação de especialistas e autorrelato (Luria; O'Brien; Kaufman, 2016; Nakano *et al.*, 2023).

O tipo psicomotor se refere a habilidade superior do indivíduo em relação a psicomotricidade, demonstrando um desempenho acima da média, em relação a velocidade, força, flexibilidade, equilíbrio, agilidade e coordenação motora grossa e fina, bem como interesse em atividades físicas e voltadas a esporte (Jung, 2022; Reis; Conter, 2020). Além disso, a responsividade, eficácia caracterizada pela estamina e coordenação motora manifestada pela agilidade elevadas também são medidas para superdotação psicomotora (Petkov; Grebennikova, 2016). Com relação à identificação da superdotação psicomotora, existe uma lacuna com relação a uniformidade de testes utilizados para avaliação da performance física nos estudos (Pion *et al.*, 2015), o que leva a uma falta na normatização e compreensão da identificação desse grupo. A maioria das pesquisas, são voltadas para identificação de características antropométricas ou performance física, especificamente no âmbito dos esportes. A investigação de outras características, como habilidades específicas de um esporte, habilidades táticas ou percepto-cognitiva e psicológicas, são quase inexistentes (Jung, 2022). O ideal, seria que esse processo tivesse início na escola, como uma forma de triagem e com ferramentas mais gerais voltada aos domínios psicomotores gerais, para inclusão e estimulação desse potencial (Jung, 2022).

E, por fim, a superdotação em liderança, diz respeito a indivíduos que apresentam habilidades interpessoais elevadas, em conjunto com alto grau de persuasão e influência sobre outros, em sincronia com resoluções de problemas sociais e ideias voltadas para o futuro. Também apresentam elevada capacidade de planejamento, organização, motivação, manejo, delegação, honestidade, compreensão, criatividade, flexibilidade e facilidade em estabelecer relações sociais (Mettrau; Reis, 2007; Pfeiffer; Wechsler, 2013). Apesar desse tipo de superdotação estar inclusa nas definições a mais de trinta anos, ainda sim, é provavelmente a categoria menos investigada no âmbito das altas habilidades (Matthews, 2004). Ademais, a maioria dos estudos ou definições de liderança, são voltadas para os adultos, o conceito de liderança em crianças e adolescentes ainda é escasso de pesquisas, se sabe pouco em relação ao potencial de liderança precoce ou características que predizem uma superdotação de liderança (Pfeiffer; Wechsler, 2013). De acordo com os autores, possíveis incentivos para o desenvolvimento das habilidades encontradas na superdotação de liderança, são motivações e oferta de oportunidades, a participação em grupos ou projetos sociais e de comunidades, que incentivam as características previamente citadas, são possíveis propulsores para essa população.

Diante das características diferenciadas apresentadas em cada área, é possível verificar que fatores de origem cognitiva, emocional, social e de personalidade podem estar presentes nas AH/SD, os quais, juntamente com a diversidade de áreas em que esse potencial elevado pode se manifestar, faz com que não haja um perfil único que sirva para descrever todos os superdotados. Dessa forma, estamos diante de uma população bastante heterogênea (Campos *et al.*, 2019; Renzulli; Reis, 2018), cujas características podem apresentar variação de acordo com a sua área de destaque, oportunidades, estimulação e experiências ao longo da vida (Negrini; Freitas, 2008; Zaia; Nakano; Peixoto, 2018).

Presença de mitos e concepções equivocadas

Outro ponto que merece atenção na temática envolva a presença de mitos e concepções equivocadas, as quais atrapalham a identificação de comportamentos típicos de superdotados e sua indicação para investigação do quadro. Essas crenças, provenientes de falta de informação, informação equivocada ou preconceito (Pérez, 2003), podem atuar de maneira a impedir a identificação e atendimento da superdotação (Arantes-Brero, 2020), dando origem a uma representação negativa ou distorcida sobre os superdotados. A presença dos mitos tem provocado importante prejuízo a esses indivíduos (Azevedo; Mettrau, 2010; Pérez, 2011).

Dentre eles temos, por exemplo, a crença acerca da existência de uma superdotação global, onde o indivíduo apresenta altas habilidades em todas as áreas. Essa concepção acredita que a pessoa superdotada apresenta potencial elevado em todas as áreas e que terá destaque em todas as atividades que desempenhar (Sabbag; Arantes-Brero, 2017). É importante saber que ele vai se destacar na área em que a superdotação se manifestar podendo, inclusive, apresentar desempenho médio ou até rebaixado em outras áreas.

Outro mito envolve a ideia de que todo indivíduo superdotado apresenta um quociente intelectual elevado, invalidando outros tipos de superdotação. Ou seja, um escore elevado em um teste de inteligência seria suficiente para confirmar ou descartar a condição (Pérez, 2003). Sabemos que o processo de identificação deve ser amplo, envolvendo diferentes fontes de informação para que o indivíduo seja avaliado de forma holística e em várias habilidades.

E até mesmo a ideia de que alunos superdotados sempre exibem um desempenho acadêmico excepcional, ignorando as variações e distinções entre capacidade ou potencial, bem como entre realização ou desempenho. O mito envolve a ideia de que os superdotados não precisam de atendimento educacional especializado, sendo os serviços regulares educacionais suficientes para esses estudantes (Hertberg-Davis, 2009) ou que eles seriam “autossuficientes”, não precisando de professores (Pérez, 2003). A necessidade de um atendimento especializado e voltado às suas necessidades particulares é muito elevada, de modo que existem diversas leis que garantem esse cuidado individualizado.

Existe ainda a ideia de que a superdotação levaria a desajuste psicológico, ou seja, a alta capacidade intelectual estaria associada a isolamento, fragilidade física ou mesmo psicopatologia (Pérez, 2011; Pérez Tejera; Borges del Rosal; Rodríguez Naveiras, 2017). Na prática, os resultados de pesquisa não confirmam essa crença, indicando que eles, na presença de suporte e identificação, apresentam questões sociais e emocionais em nível igual aos pares não superdotados.

Outras ideias errôneas que visualizam a criança superdotada como um adulto em miniatura, podem causar mais danos do que auxílio para esse indivíduo, uma vez que desconsidera fatores emocionais e afetivos. A idealização de que crianças superdotadas certamente serão adultos superdotados, também é prejudicial, pois além de ser incorreta, uma vez que crianças superdotadas podem malograr, pode causar uma pressão muito grande nesse indivíduo prematuramente.

Complementando os mitos mais populares apresentados como fatos sobre essa população, também existe o conceito de que todo indivíduo superdotado foi precoce ou um prodígio, uma ideia equivocada, dado que nem todos os superdotados foram ou são precoces e o contrário também pode ocorrer,

crianças precoces podem acabar por não se desenvolver como superdotadas (Pedro; Ogeda; Chacon, 2017).

Além disso, os estereótipos ligados à superdotação, perpetuados pela mídia e por características abstratas difundidas pela sociedade, tendem a impactar na própria autopercepção do indivíduo superdotado, que podem optar por esconder seu potencial, por receio de ser rotulado (Baudson, 2016). Todas essas concepções, juntamente com várias outras, precisam ser desmistificadas para que o processo de identificação avance de maneira satisfatória (Pedro; Ogeda; Chacon, 2017). Outro ponto que reforça a ideia de que ampliar e disseminar o conhecimento a respeito da área de altas habilidades/superdotação, pode ser uma maneira de prevenção e remediação para que essa população consiga condições melhores (Baudson, 2016).

Práticas inclusivas para as altas habilidades/superdotação

Embora as legislações demonstrem a importância de ações voltadas à superdotação, na prática vemos que a maior parte dos superdotados ainda não são reconhecidos no Brasil, ficando desprovidos dos seus direitos (Faveri; Heinzle, 2019). No caso de crianças e adolescentes, a identificação das altas habilidades se faz importante, quando analisamos que através dela, os indivíduos terão uma possibilidade de ensino adequado ao seu potencial (Karabulut; Ömeroğlu, 2021; Virgolim, 2007).

Faz-se essencial que essa população seja identificada para receber uma atenção especializada (Martins; Chacon; Galvão, 2023; Teixeira, 2018). O reconhecimento também é fundamental para o desenvolvimento da identidade desses indivíduos, para promoção dos seus direitos, e das necessidades que precisavam ser atendidas, que, para além das cognitivas, também envolvem necessidades sociais, afetivas e emocionais (Virgolim, 2021).

A educação inclusiva se fundamenta no reconhecimento de que todos os estudantes possuem o direito de acessar, participar e aprender em ambientes educacionais que considerem suas características, necessidades e potencialidades (Figueiredo *et al.*, 2026, p. 2). Dentre as possibilidades previstas na perspectiva da educação inclusiva, temos diferentes modalidades de atendimento, as quais deverão ser implementadas após avaliação de cada caso e de cada necessidade educacional especial.

Discutir a inclusão escolar implica no reconhecimento do direito universal à educação, respeitando-se as diferenças e a individualidade, lembrando que, no Brasil, a educação especial é uma modalidade oferecida para estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/

superdotação (Guerreiro *et al.*, 2024). Ela garante a oferta de currículos, métodos, recursos, estratégias pedagógicas compatíveis com seu desenvolvimento. No entanto, na prática, “a efetivação desses direitos ainda depende da formação dos professores, da existência de procedimentos multidimensionais de identificação, da articulação entre escola e família, da ampliação das salas de recursos e da implementação de práticas como enriquecimento curricular, flexibilização pedagógica e aceleração de estudos” (Figueiredo *et al.*, 2026, p. 3), de modo a garantir o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

O problema é que muitos profissionais da educação não dispõem de formação específica para reconhecer características associadas à superdotação, o que contribui para a invisibilidade desse público e para o enfraquecimento das práticas educacionais fundamentadas nos marcos legais vigentes (Silva *et al.*, 2026). Nota-se lacunas na formação do professor devido a falhas no currículo (Nakano, 2023) e nas diretrizes curriculares vigentes (Nakano, 2022). Embora avanços importantes tenham sido alcançados em termos de leis, nem sempre eles se transformaram em ações concretas nas escolas (Prado; Pereira, 2025). Temos um desafio importante para garantir uma educação inclusiva.

Dias *et al.* (2025) fazem uma síntese das modalidades de atendimento educacional especializado que os estudantes com AH/SD podem ser expostos. Elas incluem:

Agrupamento: consiste em organizar os estudantes junto a pares que apresentam o mesmo nível de habilidade ou áreas de interesse. pode ser feito em centros específicos para atendimento de superdotados como os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) ou salas de aula em escolas regulares no contraturno escolar;

Aceleração: permite que o aluno complete o ciclo escolar em um período reduzido. Pode ocorrer desde o ingresso antecipado na escola, avanço de etapas de forma mais rápida, salto de anos escolares para uma série mais avançada, aceleração de disciplinas (somente aquelas nas quais seu potencial se mostra elevado);

Enriquecimento curricular: oferecimento de experiências de aprendizagem mais avançadas e que vão além daquelas oferecidas no currículo regular, dentro de um ambiente mais flexível e que desenvolva a autonomia do aluno e seus interesses.

No entanto, independente da modalidade selecionada, é importante que seja feita uma avaliação abrangente do estudante, visando não apenas a capacidade intelectual, mas, também, o desenvolvimento emocional, social, maturidade, a fim de evitar problemas de ajustamento posterior. Além do

aspecto intelectual, o apoio psicológico e socioemocional é crucial. Segundo Souza (2025), o desenvolvimento desses estudantes não se restringe ao âmbito acadêmico, sendo comum que muitos enfrentem dificuldades para se relacionar com os colegas, isolamento social, exclusão e bullying. Por isso, é fundamental que a escola ofereça suporte emocional adequado, garantindo um ambiente saudável para o aprendizado.

A identificação, especialmente no ambiente escolar, necessita que tal espaço se mostre apropriado para o desenvolvimento dessas potencialidades, bem como que possibilite oportunidades de crescimento, sendo que, nesse cenário, o processo de identificação precisa ser norteador (Baccassino; Pinnelli, 2023). Se os professores, a escola, os pais e até mesmo os pares, desconhecem o real potencial do indivíduo superdotado, então não é possível impulsionalo devidamente. Em consequência, esse sujeito pode vivenciar sentimentos negativos em relação ao seu potencial. A supressão do desenvolvimento pleno das capacidades e ajustamentos do indivíduo superdotado, por insuficiências em sua identificação, ocasiona em problemas de ajustamento, falta de interesse, baixo desempenho, insucesso escolar e dificuldades socioemocionais (Nakano; Negreiros; Fusaro, 2025).

Desse modo, visa-se proporcionar condições apropriadas para o aprendizado e suporte institucional especializado, garantindo uma educação que verdadeiramente proporcione a inclusão desse público-alvo em todos os níveis de ensino, etapas e modalidades (Souza, 2025). Portanto, compreender esse construto, a partir de sua complexidade e multidimensionalidade, permite com que informações errôneas não sejam propagadas, bem como viabiliza discussões, pautadas em dados factíveis, para avanços na área e auxílio/cuidado dessa população, como a identificação, avaliação e encaminhamento para serviços especializados (Pedro; Ogeda; Chacon, 2017).

Diante dos pontos expostos, vemos que a verdadeira inclusão dos superdotados ainda é um objetivo a ser alcançado, dada a presença de importantes desafios, lacunas na implementação das leis, restrição em relação aos recursos pedagógicos, limitação do acesso a serviços especializados, formação docente insuficiente, bem como a presença de ideias equivocadas. Faz-se necessário um esforço coletivo de profissionais, pesquisadores e formuladores de políticas públicas para que mudanças sejam alcançadas e, finalmente, a educação inclusiva seja oferecida, de forma adequada, para esse estudante.

REFERÊNCIAS

ARANTES-BRERO, D. R. B. **Altas habilidades/superdotação na vida adulta: modos de ser e trajetórias de vida**. Curitiba: Juruá, 2020.

AZEVEDO, S. M. F.; METTRAU, M. B. Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 30, n. 1, p. 32-45, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/ZX33H8WzJCzmTstRz7gPbbJ/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em 21 ago. 2026.

BACCASSINO, F.; PINNELLI, S. Giftedness and gifted education: a systematic literature review. **Frontiers in Education**, Lausanne, v. 7, 1073007, 2023. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2022.1073007/full>. Acesso em 18 ago. 2026.

BAUDSON, T. G. The mad genius stereotype: still alive and well. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 7, 368, 2016. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2016.00368/full>. Acesso em 17 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.436, de 17 de junho de 2026**. Institui a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; cria o Cadastro Nacional de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; e altera a Lei nº 11.578, de 26 de novembro de 2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CAMPOS, C. R.; ZAIA, P.; OLIVEIRA, K. S.; NAKANO, T. C. Avaliação psicológica e intervenção: um estudo de caso sobre altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902113/313158902113.pdf>. Acesso em 11 jan. 2026.

DIAS, E. R. A.; COSTA, S. A.; RODRIGUES, A. C. S.; PORTO, J. O.; ALONSO, S. A. N.; POMIN, C. R.; DIAS, J. R.; PALHARES, J. M.; SOUZA, E. E. de. Atendimento educacional especializado para altas habilidades/superdotação: caracterização, identificação e desafios em contexto escolar. **Revista Sociedade Científica**, v. 8, n. 1, p. 1674-1706, 2025. Disponível em: <https://journal.scientificsociety.net/index.php/sobre/article/view/1088>. Acesso em: 22 ago. 2026.

FAVERI, F. B. M. de; HEINZLE, M. R. S. Altas habilidades/superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902119/313158902119.pdf>. Acesso em 19 ago. 2026.

FIGUEIREDO, F. O. *et al.* Educação inclusiva e altas habilidades/superdotação: desafios para a identificação e o atendimento educacional especializado. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 12, n. 8, p. 1-14, 2026. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/29678>. Acesso em: 22 ago. 2026.

FREITAS, M. F. R. L.; SCHELINI, P. W.; PÉREZ, E. R. Escala de identificação de dotação e talento: estrutura e consistência internas. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 22, n. 3, p. 473-484, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/bpLzTDyqTwNPM5nG6RSC6Tj/?lang=pt>. acesso em 11 ago. 2026.

GUÉNOLÉ, F.; LOUIS, J.; CREVEUIL, C.; BALEYTE, J.-M.; MONTLAHUC, C.; FOURNERET, P.; REVOL, O. Behavioral profiles of clinically referred children with intellectual giftedness. **BioMed Research International**, London, v. 2013, 540153, 2013. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1155/2013/540153>. Acesso em 11 jul. 2026.

GUERREIRO, J. B. N. G.; SILVA, M. R. O. da; SODRÉ, M. S. de O.; ARANTES, S. F. da S. Atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Educação & Ensino**, v. 8, p. 1-15, 2024.

HERTBERG-DAVIS, H. Myth 7: differentiation in the regular classroom is equivalent to gifted programs and is sufficient. **Gifted Child Quarterly**, Thousand Oaks, v. 53, n. 4, p. 251-253, 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0016986209346927>. Acesso em 15 jul. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2025**. Brasília, DF: Inep, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 22 ago. 2026.

JUNG, J. Y. Physical giftedness/talent: a systematic review of the literature on identification and development. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 13, 961624, 2022. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.961624/full>. Acesso em 15 jul. 2026.

KARABULUT, R.; ÖMEROĞLU, E. A validity and reliability study of a nomination scale for identifying gifted children in early childhood. **International Journal of Curriculum and Instruction**, v. 13, n. 2, p. 1756-1777, 2021. Disponível em: <https://www.ijci.net/index.php/IJCI/article/view/670>. Acesso em 24 jul. 2026.

KUZNETSOVA, E.; LIASHENKO, A.; ZHOZHAKASHVILI, N.; ARSALIDOU, M. Giftedness identification and cognitive, physiological and psychological characteristics of gifted children: a systematic review. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 15, 1411981, 2024. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2024.1411981/full>. Acesso em 21 ago. 2026.

LINHARES, C. Superdotação ignorada em sala de aula – o que a escola precisa enxergar. In: CASTRO, T. (org.). **Manual de altas habilidades/ superdotação e 2e – uma jornada científica, prática e acessível para educadores, profissionais da saúde e pais**. São Paulo: Literare Books International, 2026. p. 309-361.

LUBART, T.; BARBOT, B.; BESANÇON, M. Creative potential: assessment issues and the EPoC battery. **Studies in Psychology**, v. 40, n. 3, p. 540-562, 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1080/02109395.2019.1656462>. Acesso em 22 ago. 2026.

LURIA, S. R.; O'BRIEN, R. L.; KAUFMAN, J. C. Creativity in gifted identification: increasing accuracy and diversity. **Annals of the New York Academy of Sciences**, New York, v. 1377, n. 1, p. 44-52, 2016. Disponível em: <https://nyaspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/nyas.13136>. Acesso em 18 ago. 2026.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M.; GALVÃO, G. L. Protocolo de observação de situações educacionais inclusivas: parâmetros para a avaliação da inclusão em sala de aula. In: REBELO, A. S.; MARTINS, B. A.; GUIMARÃES, D. N. (org.). **Políticas e práticas educacionais em perspectiva inclusiva**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. p. 35-52.

MATTHEWS, M. S. Leadership education for gifted and talented youth: a review of the literature. **Journal for the Education of the Gifted**, Thousand Oaks, v. 28, n. 1, p. 77-113, 2004. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/016235320402800105>. Acesso em 14 jun. 2026.

METTRAU, M. B.; REIS, H. M. M. S. Políticas públicas: altas habilidades/ superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/ inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 489-509, 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v15n57/v15n57a03.pdf>. Acesso em 14 fev. 2026.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D.; FREITAS, S. N. Altas habilidades/ superdotação: abordagem ao longo da vida. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 401-420, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313128574012.pdf>. Acesso em 16 mar. 2026.

NAKANO, T. C. Análise das diretrizes curriculares de pedagogia para formação em educação especial e altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, edição especial, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/9110/6925>. Acesso em 11 jan. 2026.

NAKANO, T. C. Análise da grade curricular dos cursos de pedagogia: como está sendo organizada a formação para atuar na educação especial? **Revista Educação Especial em Debate**, Vitória, v. 8, n. 16, p. 36-58, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9254335>. Acesso em 26 abr. 2026.

- NAKANO, T. C.; BATAGIN, L. R.; CANO, I. W.; FUSARO, G. J. Teste de Criatividade Figural versão adolescentes e adultos: evidências de validade do tipo convergente. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica**, v. 69, n. 3, p. 5-14, 2023. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2024-49152-001>. Acesso em 23 abr. 2026.
- NAKANO, T. C.; NEGREIROS, J. R. Avaliação psicológica das altas habilidades/superdotação: teoria e prática. In TEIXEIRA, A. E. M.; PEREIRA, D. F. G., LOBOSQUE, E. M. G. (orgs). **Avaliação Psicológica: da teoria à prática**. Belo Horizonte: Artesã, 2025. p. 149-164.
- NAKANO, T. C.; NEGREIROS, J. R.; FUSARO, L. H. Práticas na identificação das altas habilidades/superdotação segundo relato de profissionais que atuam na área. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 126, e0254246, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/jLhB95Jnzhw9whtDnV96J8s/?lang=pt>. Acesso em 14 mar. 2026.
- NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 32, p. 273-284, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/103>. Acesso em 11 fev. 2026.
- OLIVEIRA, L. L. S. Altas habilidades/superdotação: subnotificação e análise de matrículas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Dourados, v. 31, e0218, p. 1-22, 2025.
- PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M.; CHACON, M. C. M. Verdadeiro ou falso? Uma análise dos mitos que permeiam a temática das altas habilidades/superdotação. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 3, p. 111-129, 2017. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/7718>. Acesso em 16 fev. 2026.
- PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, n. 22, p. 1-10, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004>. Acesso em 17 nov. 2025.
- PÉREZ, S. G. P. B. O culto aos mitos sobre as altas habilidades/superdotação? **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 29, n. 67, p. 513-531, 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/20413>. Acesso em 18 fev. 2026.
- PÉREZ TEJERA, J.; BORGES DEL ROSAL, A.; RODRÍGUEZ NAVEIRAS, E. **Conocimientos y mitos sobre altas capacidades**. La Laguna: Universidad de La Laguna, 2017.

PETKOV, V. A.; GREBENNIKOVA, V. M. Development and assessment of young children's motor giftedness. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, Amsterdam, v. 233, p. 105-109, 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042816313878>. Acesso em 11 fev. 2026.

PFEIFFER, S. I.; WECHSLER, S. M. Youth leadership: a proposal for identifying and developing creativity and giftedness. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 30, n. 2, p. 219-229, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/5fsnDMVwL3c4ndY5yftGzyb/?lang=en>. Acesso em 16 ago. 2026.

PION, J.; SEGERS, V.; FRANSEN, J.; DEBUYCK, G.; DEPREZ, D.; HAERENS, L.; VAEYENS, R.; PHILIPPAERTS, R.; LENOIR, M. Generic anthropometric and performance characteristics among elite adolescent boys in nine different sports. **European Journal of Sport Science**, v. 15, n. 5, p. 357-366, 2015. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1080/17461391.2014.944875>. Acesso em 11 jan. 2026.

PRADO, M. B. P.; PEREIRA, J. D. S. Identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) e atendimento educacional especializado na Bahia: uma análise do Censo Escolar. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade – REED**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 13, p. 1-25, 2025. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/17533>. Acesso em: 22 ago. 2026.

REIS, K. K. F.; CONTER, L. R. A inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação no ambiente escolar. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 35209-35222, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/9113>. Acesso em 17 fev. 2026.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. The three-ring conception of giftedness: a developmental approach for promoting creative productivity in young people. In: PFEIFFER, S. I.; SHAUGHNESSY-DEDRICK, E.; FOLEY-NICPON, M. (ed.). **APA handbook of giftedness and talent**. Washington, DC: American Psychological Association, 2018. p. 185-199.

SABBAG, G. P. C.; ARANTES-BRERO, D. R. B. Mitos e crenças sobre altas habilidades ou superdotação entre professores de uma escola da DRE Pirituba/Jaraguá. **InFor: Inovação & Formação**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 168-200, 2017. Disponível em: <https://ojs2.ead.unesp.br/index.php/cdep3/article/view/442>. Acesso em 18 jul. 2026.

SILVA, I.; METTRAU, M. B. Talento acadêmico e desempenho escolar: a importância da motivação no contexto educacional. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 216-234, 2010. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2236-64072010000200007&script=sci_abstract. Acesso em 11 ago. 2026.

SILVA, M. I. F. da *et al.* Atendimento educacional especializado para estudantes com altas habilidades/superdotação: contribuições da literatura científica. **Revista FT**, v. 30, n. 156, p. 1-18, 2026. Disponível em: <https://www.revistaft.com/ft/article/view/116>. Acesso em: 22 ago. 2026.

SOUZA, M. S. Inclusão ou integração: atendimento educacional especializado. **Periódicos Brasil: Pesquisa Científica**, Macapá, v. 4, n. 2, p. 532-549, 2025. Disponível em: <https://periodicosbrasil.emnuvens.com.br/revista/article/view/400>. Acesso em: 22 ago. 2026.

STRICKER, J.; BUECKER, S.; SCHNEIDER, M.; PRECKEL, F. Intellectual giftedness and multidimensional perfectionism: a meta-analytic review. **Educational Psychology Review**, New York, v. 32, n. 2, p. 391-414, 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-019-09504-1>. Acesso em 17 jul. 2026.

SUÁREZ, J. T.; WECHSLER, S. M. Identificação de talento criativo e intelectual na sala de aula. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 23, e192483, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/3Hc8K4y3D8ctxs5JsgzyjVQ/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em 17 fev. 2026.

TEIXEIRA, C. T. História das altas habilidades/superdotação no Brasil: políticas e legislação – perspectiva legal do AEE. EM: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. de O.; NEGRINI, T. (Org.). **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018. p. 35-58.

VIEIRA, N. J. W. Políticas públicas educacionais no Rio Grande do Sul: indicadores para discussão e análise na área das altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 273-286, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1443>. Acesso em 25 fev. 2025.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 70 p.

VIRGOLIM, A. M. R. A inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas habilidades/superdotação: uma visão histórica. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**: uma visão multidisciplinar. Campinas: Papirus, 2014. p. 26-75.

VIRGOLIM, A. M. R. As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e afetivas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e81543, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/v37/1984-0411-er-37-e81543.pdf>. Acesso em 26 jan. 2026.

WECHSLER, S. M.; BLUMEN, S.; BENDELMAN, K. Challenges on the identification and development of giftedness in South America. In:

PFEIFFER, S. I.; SHAUGHNESSY-DEDRICK, E.; FOLEY-NICPON, M. (ed.). **APA handbook of giftedness and talent**. Washington, DC: American Psychological Association, 2018. p. 97-112.

ZAIA, P.; NAKANO, T. C.; PEIXOTO, E. M. Escala de Identificação de Características de Altas Habilidades/Superdotação: análise da estrutura interna. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 35, n. 1, p. 39-51, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/Lkjt9Q9GN9sfSyMSftMFQgy/?format=pdf&lang=en&ilang=pt_BR. Acesso em 19 fev. 2025.

JOGOS LÚDICOS VIRTUAIS COMO FERRAMENTA INCLUSIVA NO ENSINO DE GEOMETRIA ESPACIAL

Adriana Augusta de Oliveira Falcão¹

Francisco Fernandes Ladeira²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo explora o potencial de jogos digitais interativos como recurso pedagógico para o ensino e a aprendizagem de Matemática voltado a estudantes neurodivergentes do Ensino Médio (Transtorno do Espectro Autista – TEA, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH e Discalculia), tendo como foco a Geometria Espacial. Fundamentado nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), nas teorias de Duval (2012) e de Van Hiele (1986), e na legislação brasileira de inclusão (Brasil, 2015), o texto discorre sobre como ambientes virtuais tridimensionais podem reduzir barreiras cognitivas, favorecer a transição entre registros de representação semiótica e promover engajamento sem simplificação conceitual.

Constatamos que jogos lúdicos virtuais constituem instrumentos pedagógicos valiosos quando integrados a um planejamento estratégico, contribuindo para uma educação matemática verdadeiramente inclusiva.

Nas seções que seguem, a discussão parte da relação entre a Matemática e os estudantes neurodivergentes, situando as barreiras que emergem de métodos convencionais. Em seguida, aborda a perspectiva da neurodiversidade aplicada à Geometria Espacial, articulando os referenciais do Desenho Universal para a Aprendizagem, de Duval (2012) e de Van Hiele (1986). Na sequência, apresentamos a metodologia que orientou a construção deste capítulo, para então explorar as potencialidades dos jogos virtuais e, por fim, tecer as considerações finais sobre as condições necessárias para que tais recursos se convertam em prática inclusiva efetiva.

1 Pós-graduanda em Docência com Ênfase na Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – *campus* Ponte Nova. E-mail: hannafalco0@gmail.com.

2 Doutor em Geografia pela Unicamp. Pesquisador de pós-doutorado do IFMG – *campus* Ouro Preto. Orientador e pesquisador do curso de Especialização em Docência com Ênfase na Educação Inclusiva do IFMG – *campus* Ponte Nova. E-mail: ffernandesladeira@yahoo.com.br.

METODOLOGIA

A reflexão aqui desenvolvida não se originou de um experimento controlado ou de uma revisão exaustiva da literatura, mas de um percurso que combina a experiência docente com o estudo sistemático de referenciais teóricos que dialogam entre si. Interessava-nos compreender de que modo as ferramentas digitais interativas poderiam servir como pontes (e não como atalhos) para a aprendizagem de Geometria Espacial por estudantes neurodivergentes.

O ponto de partida foi a constatação cotidiana, em sala de aula, de que a exposição oral e os exercícios uniformes não alcançavam todos os alunos da mesma maneira. A partir dessa percepção, realizamos um levantamento bibliográfico em torno de três eixos: as teorias sobre representação semiótica e pensamento geométrico, os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e as características cognitivas associadas ao TEA, ao TDAH e à Discalculia. A escolha desses referenciais não foi aleatória. Duval (2012) fornece as lentes para entender por que a conversão entre registros – da figura plana ao sólido, do desenho à fórmula – constitui um obstáculo recorrente. Van Hiele (1996) ajuda a situar o papel da experiência visual e manipulativa na progressão do pensamento geométrico. O DUA, por sua vez, oferece o quadro ético e prático para pensar a diversidade como ponto de partida, e não como exceção.

Sobre essa base, analisamos ferramentas como GeoGebra 3D, Minecraft Education e simuladores de Realidade Aumentada, não para prescrevê-las como soluções prontas, mas para identificar quais de suas características formais – a manipulação dinâmica, o retorno imediato, a ausência de pressão temporal – podem ser mobilizadas em favor de aprendizes que frequentemente se veem à margem das aulas expositivas. O que apresentamos doravante é, portanto, uma síntese reflexiva, orientada pelo objetivo de contribuir para uma prática pedagógica que reconheça a neurodiversidade como elemento constitutivo da sala de aula.

Matemática e estudantes neurodivergentes

A Matemática é uma disciplina fundamental na educação de crianças e jovens, uma vez que aprimora o raciocínio lógico e a habilidade de interpretar o ambiente. Contudo, para muitos estudantes (em especial os neurodivergentes), a matéria é um grande desafio, sobretudo quando o ensino se limita a aulas expositivas, cópias e resolução mecânica de problemas uniformes. No Ensino Médio, a intrincada natureza de ideias abstratas, como as da Geometria Espacial, acentua essas barreiras.

Alunos neurodivergentes (como os que apresentam TEA, TDAH e Discalculia) possuem maneiras singulares de perceber, processar e focar, que frequentemente entram em conflito com métodos convencionais. Diante dessa

realidade, os jogos virtuais e interativos se destacam como uma opção viável, pois propiciam desafios progressivos, retorno instantâneo, incentivos visuais e chances de interagir dinamicamente com os conceitos.

Sendo assim, nos próximos tópicos, exploramos como a utilização intencional desses recursos, sob a perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem, pode fomentar o envolvimento e a apreensão de conceitos de geometria espacial, sem comprometer a exatidão das definições.

Neurodiversidade e a Arte de Aprender Geometria de Espaços

Partimos de uma premissa que, embora simples, desloca o olhar habitual: a neurodiversidade não designa um conjunto de falhas a serem corrigidas, mas sim a variedade de modos de perceber, processar e habitar o mundo. Essa perspectiva, tal como formulada por Singer (2016), convida-nos a abandonar a lógica da deficiência como desvio e a reconhecer que cada configuração neurológica traz consigo caminhos próprios para o conhecimento (inclusive para a Geometria Espacial).

Consideremos, por exemplo, o estudante com Transtorno do Espectro Autista. Não é incomum que ele demonstre uma aguda capacidade de processamento visual, um olhar que captura detalhes e padrões que passam despercebidos a outros. No entanto, esse mesmo olhar pode encontrar dificuldade quando a linguagem figurada é utilizada, quando é preciso abstrair uma propriedade geral a partir de um caso particular ou quando a tarefa exige mudar de perspectiva. Essas operações, centrais à Geometria, não são naturalmente acessíveis a todos, e o são ainda menos quando o ensino se atém à palavra do professor e ao desenho estático da lousa.

No caso do TDAH, a questão se apresenta de outro modo. A atenção que se dispersa e a memória de curto prazo que se esvai transformam problemas de múltiplas etapas em verdadeiros labirintos. Cada passo exige um esforço de retenção que compete com estímulos externos e com a própria inquietude interna. A ausência de engajamento ativo não é, aqui, um “capricho”, mas um fator que amplifica as dificuldades: sem uma tarefa que capture e sustente o interesse, o pensamento se fragmenta e a aprendizagem se torna penosa.

A Discalculia, por sua vez, toca diretamente algumas das operações que a Geometria Espacial convoca com frequência. A percepção espacial, a distinção entre grandezas lineares, superficiais e volumétricas, a memorização de fórmulas – tudo isso pode se apresentar como obstáculo persistente, muitas vezes acompanhado de uma ansiedade que antecipa o fracasso e paralisa a tentativa. Não se trata de incapacidade, mas de uma relação diferente com o número e o espaço, que demanda mediações igualmente diferentes.

Há, todavia, um ponto de convergência entre essas experiências tão distintas. Para todos esses estudantes, o salto de uma representação a outra – da imagem bidimensional ao sólido tridimensional, do objeto concreto à sua descrição formal – constitui um momento crítico. Duval (2012) já nos alertou que a dificuldade central da aprendizagem geométrica não reside na forma em si, mas na capacidade de converter entre registros de representação. O que está em questão não é ver o cubo, mas passar do desenho do cubo à sua planificação, da planificação à fórmula do volume, da fórmula à manipulação mental do objeto. Cada uma dessas transições exige uma operação cognitiva que nem todos realizam com a mesma fluência.

É nesse ponto que a perspectiva da neurodiversidade se encontra com a proposta pedagógica deste capítulo. Não se trata de simplificar a Geometria, de evitar o rigor ou de substituir a abstração por entretenimento. Trata-se de reconhecer que o caminho até a abstração não é único, e que ambientes virtuais interativos – com sua possibilidade de rotação, decomposição e visualização dinâmica – podem oferecer o suporte concreto que muitos aprendizes precisam para atravessar as transições que Duval identificou como decisivas. Ao permitir que o estudante gire o sólido, veja suas faces ocultas, acompanhe a passagem da figura plana ao corpo tridimensional, esses recursos tornam visível o que, de outro modo, permaneceria implícito. E ao fazê-lo, reduzem a carga cognitiva que sobrecarrega justamente aqueles que já enfrentam barreiras para manter a atenção, reter informações ou lidar com a ansiedade matemática.

Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)

O DUA é fundamentado em três pilares: diferentes maneiras de apresentar o conteúdo, variadas formas de ação e expressão do conhecimento e múltiplas formas de engajamento. Quando aplicado ao ensino de Geometria, isso implica não apenas fazer desenhos no quadro, mas também proporcionar visualização tridimensional, manipulação virtual, descrição oral e construção física. Não é uma questão de tornar o currículo mais simples, mas de ampliar as opções de acesso a ele.

Segundo Duval (2012), a habilidade de navegar entre várias representações de um mesmo conceito é fundamental para o aprendizado de Matemática. Recursos que possibilitam a rotação, decomposição e visualização de sólidos em movimento tornam essa transição clara e compreensível, diminuindo a carga cognitiva do aluno.

A evolução do pensamento geométrico – da visualização ao rigor – está condicionada a experiências visuais e práticas, e não somente à faixa etária. Ambientes interativos que possibilitam a exploração e manipulação aceleram

a transição entre as etapas, oferecendo o suporte concreto essencial antes da abstração formal (Van Hiele, 1986).

Jogos e ambientes virtuais, como GeoGebra 3D, Minecraft Education e simuladores de Realidade Aumentada, apresentam recursos que atendem diretamente às demandas de alunos neurodivergentes:

- Manipulação dinâmica: possibilidade de rotacionar, ampliar e decompor sólidos em 360°, o que ajuda a visualizar diferentes perspectivas.
- Feedback imediato: possibilita a correção de hipóteses sem uma frustração duradoura, diminuindo a ansiedade.
- Ritmo personalizado: cada aluno progride de acordo com sua habilidade, sem pressão externa.
- Representações múltiplas: combinam visualização, cálculo e descrição verbal, adaptando-se a diferentes estilos cognitivos.
- Engajamento lúdico: componentes de gamificação elevam a motivação e a continuidade na tarefa.

No entanto, é importante ressaltar que a eficácia dessas ferramentas não está apenas na tecnologia, mas na mediação pedagógica. O professor deve alinhar o jogo aos objetivos de aprendizagem, orientar a reflexão sobre os conceitos envolvidos e garantir a acessibilidade das interfaces.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos virtuais, por sua natureza lúdica, são ferramentas didáticas significativas para moldar um ensino de Matemática que seja acessível a todos. Ao facilitar o manuseio de ideias abstratas de forma tangível, eles auxiliam na passagem entre diferentes maneiras de apresentar conceitos e alinham-se aos preceitos do Desenho Universal para a Aprendizagem, sem comprometer a exatidão do conteúdo ensinado.

Entretanto, para que essas abordagens sejam eficientes, é fundamental que haja capacitação para os professores, um planejamento bem definido e uma avaliação cuidadosa da infraestrutura existente. O simples uso de jogos, isoladamente, não assegura a inclusão; é a junção de um recurso apropriado, uma abordagem pedagógica reflexiva e uma escuta atenta às necessidades do aluno que verdadeiramente otimiza o processo de aprendizagem.

Sendo assim, propor metodologias variadas para o ensino da Matemática é compreender que as diferenças neurológicas não são barreiras, mas sim um diferencial a ser valorizado. Ao proporcionarmos diferentes modos de visualizar, raciocinar e comunicar o saber, não apenas incluímos mais pessoas, mas também tornamos a própria disciplina Matemática mais significativa.

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, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 22 set. 2026.

DUVAL, Raymond. **Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo do pensamento.** Florianópolis: UFSC, 2012.

SINGER, Judy. **Neurodiversity: the birth of an idea.** [S. l.]: [s. n.], 2016.

VAN HIELE, Pierre Marie. **Structure and insight: a theory of mathematics education.** Orlando: Academic Press, 1986.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AS HTPCS COMO ESPAÇOS FORMATIVOS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Ana Cristina Mantai Von-Rondon Coelho¹

Darci Ferreira Coelho²

Kátia Cristina Gregori³

Keytlyn Stéfany Luciano Gonçalves⁴

Márcia Cristina Florêncio Fernandes Moret⁵

1. INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva pressupõe o reconhecimento da diversidade como uma característica constitutiva dos espaços educacionais, o que implica compreender que os estudantes apresentam diferentes modos, ritmos e condições de participação e aprendizagem. Nessa perspectiva,

-
- 1 Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Mediação (GEPAM). Professora de cargo efetivo dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de ensino de Buritis, Rondônia. E-mail: anacristinacoelhounirt6@gmail.com.
 - 2 Pós-doutor em Liderança para a Gestão e Inovação Educativa em uma Sociedade Inclusiva pela Universidade Autônoma de Assunção (UAA). Doutor em Ciências da Educação pela São Luiz University. Mestre em Educação e Contemporaneidade. Professor de cargo efetivo da rede pública municipal de ensino de Buritis, Rondônia. E-mail: darcicoelho23@gmail.com.
 - 3 Mestranda em Educação Inclusiva pelo PROFEI/Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Pós-graduada em Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais. Professora da E.M.E.I.E.F. Francisco José Chiquilito Erse, em Buritis-RO. E-mail: katiacristinacolombi.unir.t6@gmail.com.
 - 4 Mestranda em Educação Inclusiva pelo PROFEI. Especialista em Física e Química. Professora efetiva da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC-RO). E-mail: keytlyngoncalves.unir.t6@gmail.com.
 - 5 Doutora e Mestra em Educação Escolar pelo Programa de Mestrado e Doutorado Profissional PPGEProf da Universidade Federal de Rondônia; Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) e da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) campus Ariquemes. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Mediação (GEPAM). E-mail: marcia.moret@unir.br.

pensar uma escola comprometida com a inclusão requer superar concepções educacionais fundamentadas na homogeneização e ampliar as possibilidades de acesso, participação e aprendizagem no cotidiano escolar. Reis (2016) destaca que o reconhecimento da diversidade demanda práticas educacionais orientadas pela equidade e, conseqüentemente, processos formativos que possibilitem aos professores problematizar concepções e práticas historicamente construídas a partir de padrões homogeneizadores.

Nesse contexto, a formação docente assume relevância na construção de práticas educacionais comprometidas com a inclusão, uma vez que as demandas presentes no cotidiano escolar requerem conhecimentos e possibilidades de atuação diante da diversidade dos estudantes. Ao investigarem as necessidades formativas de professores frente à escolarização de estudantes da Educação Especial em classes comuns, Rodrigues e Sales (2024) evidenciam a permanência de demandas relacionadas à formação docente para atuação nesse contexto. Os autores identificaram que 86,5% dos professores da amostra investigada declararam necessidades formativas de nível moderado a alto, resultado que reforça a importância de condições formativas articuladas às exigências presentes no trabalho pedagógico.

Nessa direção, a formação continuada pode constituir espaço de reflexão sobre as demandas que emergem da prática pedagógica e sobre as possibilidades de construção de respostas educacionais que considerem a diversidade presente nas salas de aula. Ao analisarem a produção científica brasileira sobre formação continuada de professores para a Educação Especial Inclusiva, Rosa, Silva e Azevedo (2025) destacam a importância atribuída, nos estudos investigados, a processos formativos de caráter reflexivo e colaborativo, ao mesmo tempo em que identificam desafios relacionados à efetivação dessas propostas e à avaliação de seus impactos.

No âmbito das redes de ensino, a formação continuada pode ser organizada em diferentes espaços e instâncias, incluindo ações promovidas pelas secretarias de educação e momentos formativos desenvolvidos no próprio contexto escolar. Entre esses espaços, os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) podem possibilitar estudos, discussões e reflexões relacionadas às demandas que emergem do cotidiano docente. Nessa perspectiva, discutir as potencialidades formativas das HTPCs torna-se relevante para compreender de que maneira esses espaços coletivos podem favorecer processos de formação relacionados à Educação Inclusiva e às necessidades que atravessam o trabalho pedagógico.

Considerando a relevância da formação continuada para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, o presente estudo volta-se à análise das HTPCs enquanto espaços coletivos com potencial formativo, articulando essa discussão às demandas da Educação Inclusiva e às contribuições do Desenho Universal

para a Aprendizagem (DUA). A investigação assume caráter bibliográfico e documental, estabelecendo diálogo entre produções acadêmicas e documentos educacionais relacionados à formação docente, à Educação Inclusiva, às HTPCs e às práticas pedagógicas inclusivas. Nesse percurso, o DUA é compreendido como uma das perspectivas que podem integrar os processos formativos docentes, sem reduzir a Educação Inclusiva a uma abordagem específica.

Diante desse contexto, o estudo orienta-se pela seguinte questão: de que maneira as HTPCs, enquanto espaços de formação continuada, podem contribuir para a discussão e a construção de práticas pedagógicas inclusivas, considerando as contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem? Assim, objetiva-se analisar, a partir da produção acadêmica e de documentos educacionais, as contribuições das HTPCs como espaços de formação continuada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, considerando a importância da inserção de discussões sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem na formação docente.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A construção de uma educação orientada por princípios inclusivos envolve diferentes dimensões do trabalho educacional, entre elas a formação docente, a compreensão das relações entre Educação Especial e Educação Inclusiva e a organização de práticas pedagógicas que considerem a diversidade presente nos contextos escolares. Nessa perspectiva, o presente referencial teórico organiza-se em três eixos articulados: a formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva; as relações entre Educação Especial e Educação Inclusiva; e as práticas pedagógicas inclusivas, considerando também as contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

2.1 Formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva

A formação continuada constitui uma dimensão relevante para o desenvolvimento profissional docente, especialmente diante das demandas que emergem de contextos educacionais marcados pela diversidade. Nessa perspectiva, os processos formativos podem favorecer espaços de reflexão sobre a prática e de construção de conhecimentos relacionados às situações vivenciadas no cotidiano escolar. Ao analisarem a produção científica brasileira sobre formação continuada de professores para a Educação Especial Inclusiva, Rosa, Silva e Azevedo (2025) destacam a importância atribuída, nos estudos investigados, a processos formativos de caráter reflexivo e colaborativo, ao

mesmo tempo em que identificam desafios relacionados à efetivação dessas propostas e à avaliação de seus impactos.

Entre as possibilidades de formação continuada desenvolvidas no contexto escolar, os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) podem constituir espaços de desenvolvimento profissional docente. Araujo, Almeida e Alves (2022) compreendem a escola como importante espaço formativo, especialmente quando a formação ocorre no ambiente de trabalho e possibilita compartilhamento, diálogo e reflexão sobre as experiências profissionais. Nessa perspectiva, as HTPCs podem favorecer processos formativos articulados às situações vivenciadas pelos professores e às demandas presentes no cotidiano escolar.

2.2 Educação Especial e Educação Inclusiva

A compreensão das relações e distinções entre Educação Especial e Educação Inclusiva constitui um aspecto relevante para a discussão das práticas pedagógicas e dos processos de formação docente. Embora estejam diretamente relacionadas no contexto da escolarização, essas expressões não devem ser compreendidas como sinônimas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, define a Educação Especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A legislação também prevê serviços de apoio especializado, quando necessários, e currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e formas de organização voltadas ao atendimento das necessidades desses estudantes (Brasil, 1996).

A Educação Inclusiva, por sua vez, relaciona-se a uma perspectiva mais ampla de garantia do direito à educação, na qual os sistemas educacionais devem organizar-se para assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, assegura sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao longo da vida e estabelece medidas destinadas à eliminação de barreiras e à promoção da inclusão educacional (Brasil, 2015). Desse modo, enquanto a Educação Especial se constitui como modalidade educacional, a Educação Inclusiva orienta uma perspectiva de organização do sistema educacional comprometida com a participação e a aprendizagem em condições de equidade.

Nessa direção, Rodrigues e Sales (2024), ao analisarem necessidades formativas de professores diante da escolarização de estudantes da Educação Especial em classes comuns, evidenciam demandas relacionadas à formação para atuação nesse contexto. A própria LBI inclui, entre as incumbências do poder público, a adoção de práticas pedagógicas inclusivas nos programas de

formação inicial e continuada de professores (Brasil, 2015). Assim, a formação continuada pode constituir espaço de estudo e problematização das concepções de Educação Especial e Educação Inclusiva, bem como de reflexão sobre barreiras, estratégias pedagógicas e condições de participação e aprendizagem presentes no cotidiano escolar.

2.3 Práticas pedagógicas inclusivas e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

A construção de práticas pedagógicas inclusivas envolve a organização de condições de ensino que considerem a diversidade e ampliem as possibilidades de participação e aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) apresenta-se como uma perspectiva que contribui para o planejamento de práticas educacionais mais flexíveis, considerando a variabilidade existente nos contextos de aprendizagem. Costa-Renders (2025), em revisão integrativa sobre o DUA como suporte às práticas de ensino na perspectiva inclusiva, destaca suas contribuições para a organização de propostas educacionais comprometidas com a inclusão e a equidade, ressaltando a necessidade de compreender o DUA para além de práticas destinadas exclusivamente aos estudantes da Educação Especial.

No âmbito do planejamento pedagógico, Sebastián-Heredero, Moreira e Moreira (2022) discutem a aplicação dos princípios do DUA aos diferentes componentes do currículo, incluindo objetivos de aprendizagem, estratégias de ensino, materiais, recursos e avaliação. Nessa perspectiva, o DUA não corresponde a uma metodologia única ou a um conjunto fixo de atividades, mas oferece princípios que podem orientar a flexibilização das práticas pedagógicas e ampliar as possibilidades de envolvimento, representação e ação e expressão dos estudantes.

3. METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, orientada pela análise das contribuições da formação continuada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, considerando as HTPCs como espaços coletivos com potencial formativo e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como uma das perspectivas que podem integrar os processos de formação docente.

A etapa bibliográfica compreendeu o levantamento e a seleção de produções acadêmicas relacionadas aos eixos que fundamentam a investigação: formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva;

HTPC como espaço de formação no contexto escolar; e DUA e formação docente. Para a localização das produções, foram utilizados, de forma isolada e combinada, os descritores “formação continuada”, “formação de professores”, “Educação Inclusiva”, “Educação Especial”, “HTPC”, “ATPC”, “Desenho Universal para a Aprendizagem” e “DUA”. A utilização de HTPC e ATPC nas buscas considerou a ocorrência de diferentes denominações para os espaços coletivos de trabalho pedagógico na produção acadêmica e nas redes de ensino.

A seleção das produções considerou a pertinência temática em relação ao problema e ao objetivo do estudo. Foram priorizados trabalhos que possibilitassem compreender as necessidades formativas relacionadas à Educação Inclusiva, as potencialidades e os desafios dos espaços coletivos de formação no contexto escolar e as contribuições do DUA para a formação e o planejamento docente. Foram excluídas produções que, após a leitura do título, resumo ou texto, não apresentavam relação direta com os eixos delimitados para a investigação.

A etapa documental contemplou documentos oficiais de acesso público relacionados ao direito à educação, à Educação Especial na perspectiva inclusiva, à formação dos profissionais da educação e à organização de práticas pedagógicas inclusivas. Compuseram o corpus documental a Lei nº 9.394/1996 (LDB); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008; a Lei nº 13.146/2015 (LBI); e o Decreto nº 12.686/2025, considerado em sua redação vigente, com as alterações introduzidas pelo Decreto nº 12.773/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. A seleção considerou a relação desses documentos com o direito à educação, a organização da Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação dos profissionais da educação.

Após a seleção, as produções acadêmicas e os documentos foram submetidos à leitura analítica e interpretativa, buscando identificar aproximações, recorrências e aspectos relevantes para o problema investigado. Para a organização da análise, o material foi agrupado em três eixos: a) formação continuada e necessidades formativas na perspectiva da Educação Inclusiva; b) HTPC como espaço coletivo de formação, diálogo e reflexão sobre a prática; e c) DUA como possibilidade formativa para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. A interpretação buscou estabelecer interlocuções entre a produção acadêmica e os documentos educacionais, sem compreender o DUA como resposta única às demandas da Educação Inclusiva, mas como uma das perspectivas que podem integrar processos de formação continuada.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das produções acadêmicas e dos documentos selecionados evidenciou aproximações entre formação continuada, demandas relacionadas à Educação Inclusiva e necessidade de espaços formativos articulados às situações vivenciadas no contexto escolar. Para organizar a discussão, os resultados foram sistematizados em três eixos inter-relacionados: formação continuada e necessidades formativas na perspectiva da Educação Inclusiva; HTPC como espaço coletivo de formação, diálogo e reflexão sobre a prática; e DUA como possibilidade formativa para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

4.1 Formação continuada e necessidades formativas na perspectiva da Educação Inclusiva

A análise das produções selecionadas indica que a formação docente permanece como uma questão relevante no processo de construção de práticas pedagógicas inclusivas. Essa constatação não deve ser compreendida apenas como ausência de conhecimentos individuais por parte dos professores, mas em relação às transformações produzidas pela ampliação do direito à escolarização na escola comum e às demandas pedagógicas que passam a integrar o cotidiano docente. Nesse sentido, a formação continuada assume importância quando possibilita ao professor analisar situações concretas de ensino, ampliar conhecimentos e construir possibilidades de atuação diante da diversidade presente nas salas de aula.

Os resultados apresentados por Rodrigues e Sales (2024) contribuem para essa compreensão. A partir dos microdados dos questionários destinados aos docentes do 5º ano do Ensino Fundamental na Prova Brasil de 2021, os autores identificaram que 86,5% dos professores da amostra declararam necessidades formativas de nível moderado a alto. Esse resultado permite compreender que a ampliação da escolarização em classes comuns também coloca em evidência exigências relacionadas ao planejamento, às metodologias de ensino e às formas de favorecer participação e aprendizagem.

Essa discussão aproxima-se dos resultados de Rosa, Silva e Azevedo (2025), cuja análise da produção científica brasileira sobre formação continuada e Educação Especial destaca a relevância atribuída a processos formativos reflexivos e colaborativos, mas também aponta desafios relacionados à sua efetivação e à avaliação de seus impactos. A aproximação entre esses estudos permite observar que reconhecer necessidades formativas não significa apenas ampliar quantitativamente a oferta de cursos. A questão envolve também a maneira como esses processos são organizados e sua capacidade de estabelecer relações com as situações vivenciadas pelos professores no exercício da docência.

No âmbito documental, a LDB prevê formação de professores para atuação nesse contexto (Brasil, 1996), a LBI inclui práticas pedagógicas inclusivas nos programas de formação inicial e continuada (Brasil, 2015), e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva situa a formação docente entre os elementos necessários à organização de sistemas inclusivos (Brasil, 2008). O Decreto nº 12.686/2025, em sua redação vigente, também estabelece como objetivo promover e incentivar a formação continuada dos profissionais da educação para a Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b).

O diálogo entre as produções acadêmicas e os documentos analisados evidencia, assim, convergência em torno da relevância da formação dos professores para a construção de práticas educacionais inclusivas. Entretanto, os estudos também permitem compreender que a formação continuada ganha maior significado quando se aproxima das questões concretas do trabalho docente e possibilita reflexão, diálogo e construção coletiva de conhecimentos. Essa constatação conduz à discussão sobre os espaços em que tais processos podem ser desenvolvidos no próprio contexto escolar, entre os quais se situam os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs).

4.2 HTPC como espaço coletivo de formação, diálogo e reflexão sobre a prática

Araujo, Almeida e Alves (2022) destacam que os momentos de HTPC podem favorecer a troca de experiências e o desenvolvimento de ações reflexivas e cooperativas entre os profissionais da escola. No entanto, os próprios autores ressaltam que a constituição desse espaço como efetivamente formativo não decorre simplesmente de sua existência na organização escolar, sendo relevantes o planejamento desses momentos e a consideração das necessidades formativas dos professores. Essa compreensão desloca a discussão da existência formal da HTPC para as condições em que esse tempo coletivo é organizado e desenvolvido.

Essa questão também aparece no estudo de Amorim e Abreu-Tardelli (2021), que analisou o trabalho do coordenador pedagógico e o espaço da HTPC a partir de diferentes registros relacionados à atividade profissional. Os resultados evidenciam limitações relacionadas à autonomia da coordenação pedagógica para organizar esses momentos formativos, especialmente quando o planejamento e as pautas são definidos por instâncias externas ao cotidiano da escola. Tal aspecto chama atenção para a necessidade de preservar condições de diálogo e participação na organização do trabalho coletivo.

A aproximação entre os estudos evidencia que a existência de um tempo institucional destinado ao trabalho pedagógico coletivo não assegura, por si só, sua

constituição como espaço de formação continuada. Enquanto Araujo, Almeida e Alves (2022) destacam a importância do planejamento e da consideração das necessidades formativas dos professores, Amorim e Abreu-Tardelli (2021) evidenciam que a autonomia para organizar esses momentos também interfere nas possibilidades de diálogo e participação. Assim, a potencialidade formativa da HTPC parece estar relacionada não apenas à disponibilidade de um horário coletivo, mas às condições oferecidas para que os profissionais possam estudar, compartilhar experiências, discutir dificuldades e refletir sobre questões que emergem de sua prática.

Essa discussão assume relevância quando relacionada à Educação Inclusiva, uma vez que as demandas presentes no cotidiano escolar envolvem questões que dificilmente podem ser enfrentadas apenas por iniciativas individuais dos professores. Planejamento, participação dos estudantes, estratégias pedagógicas, acessibilidade, avaliação e articulação entre diferentes profissionais constituem temas que podem requerer estudo e reflexão coletiva. Nesse sentido, compreender a HTPC como possibilidade de formação no próprio contexto escolar permite reconhecer nesse espaço condições para que questões relacionadas à inclusão sejam discutidas a partir das situações concretas vivenciadas pelos docentes, desde que sua organização preserve efetivamente sua dimensão formativa.

Isso não significa atribuir às HTPCs a responsabilidade exclusiva pela formação docente para a Educação Inclusiva, nem pressupor que determinada abordagem deva ocupar obrigatoriamente esses momentos. A análise permite, entretanto, reconhecer que espaços coletivos de formação vinculados à escola podem favorecer a aproximação dos professores com conhecimentos e perspectivas pedagógicas que contribuam para a reflexão sobre as barreiras presentes nos processos de ensino e aprendizagem. Entre essas possibilidades situa-se o Desenho Universal para a Aprendizagem, cuja relação com a formação docente é discutida no eixo seguinte.

4.3 DUA como possibilidade formativa para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas

Os resultados de Zerbato e Mendes (2021) oferecem elementos importantes para compreender essa relação entre DUA e formação docente. Em uma pesquisa colaborativa, as autoras desenvolveram um programa formativo com dez professores da Educação Básica e sete estudantes de licenciaturas, organizado em onze encontros e envolvendo diferentes estratégias, entre elas análise de casos de ensino, discussão de situações reais e elaboração coletiva de planos de aula fundamentados no DUA. As aulas foram elaboradas

coletivamente e implementadas pelas professoras. Os resultados levaram as autoras a reconhecer as estratégias formativas pautadas no DUA e na colaboração como potencializadoras de ações docentes relacionadas à diversidade, tanto na formação inicial quanto na continuada.

Os achados de Corrêa Telles, Rios e Queiroz (2025) acrescentam outra dimensão à discussão. Ao analisarem atividades teóricas e práticas de onze professores participantes de um curso de extensão sobre DUA, as autoras identificaram avanços na aproximação com essa perspectiva e na compreensão de seus princípios, mas também observaram concepções equivocadas em algumas das atividades elaboradas pelos cursistas. A partir desses resultados, destacam a necessidade de continuidade das ações formativas voltadas ao trabalho com abordagens universalistas.

Quando colocados em diálogo, os dois estudos indicam que o contato com os princípios do DUA pode contribuir para ampliar as possibilidades de planejamento diante da heterogeneidade das turmas, mas também evidenciam que sua apropriação pedagógica não ocorre de maneira automática. Enquanto Zerbato e Mendes (2021) demonstram as possibilidades de uma formação colaborativa articulada à análise de casos e ao planejamento de aulas, Corrêa Telles, Rios e Queiroz (2025) evidenciam que, mesmo após uma experiência formativa, podem permanecer interpretações equivocadas acerca da aplicação dos princípios do DUA.

Nessa direção, a aproximação entre DUA e HTPC construída neste estudo não decorre de determinação normativa. Resulta da interlocução entre estudos que reconhecem o potencial formativo das HTPCs e pesquisas que apontam a importância de processos sobre DUA articulados à reflexão, à colaboração e ao planejamento. Assim, as HTPCs podem constituir uma das possibilidades para o estudo do DUA e de outras perspectivas relacionadas às práticas pedagógicas inclusivas. Desse modo, os resultados analisados não permitem atribuir ao DUA a condição de solução para os desafios da Educação Inclusiva, tampouco restringir a formação docente a essa perspectiva. Sua contribuição situa-se na possibilidade de favorecer reflexões sobre a diversidade dos modos de aprender e sobre a organização de propostas pedagógicas mais flexíveis. Inserido em processos formativos contínuos, contextualizados e coletivos, o estudo do DUA pode compor, juntamente com outros conhecimentos e práticas, o repertório profissional dos professores na construção de condições mais amplas de participação e aprendizagem.

5. CONCLUSÃO

No que se refere às HTPCs, a análise evidenciou seu potencial como espaços de formação continuada desenvolvidos no próprio contexto de trabalho. Entretanto, a existência de um horário destinado ao trabalho pedagógico coletivo não assegura, por si só, sua constituição como espaço efetivamente formativo. Planejamento, diálogo, participação dos profissionais, consideração das necessidades docentes e possibilidade de reflexão coletiva sobre a prática constituem aspectos importantes para que esses momentos ultrapassem questões predominantemente administrativas e favoreçam processos de desenvolvimento profissional.

Em relação ao DUA, os estudos analisados indicam contribuições dessa perspectiva para processos formativos voltados ao planejamento de práticas pedagógicas mais flexíveis e atentas à diversidade dos modos de participação e aprendizagem. Ao mesmo tempo, evidenciam que a apropriação de seus princípios não ocorre de maneira automática ou por meio da simples apresentação conceitual. A formação relacionada ao DUA requer oportunidades de estudo, discussão, análise de situações pedagógicas, planejamento e reflexão sobre a prática, o que reforça a importância de processos formativos contínuos e contextualizados.

A articulação construída neste estudo entre HTPC e DUA não decorre de uma determinação normativa que estabeleça essa perspectiva como conteúdo obrigatório desses momentos formativos. Trata-se de uma aproximação analítica sustentada pelos estudos examinados: enquanto as pesquisas sobre HTPC apontam possibilidades de formação coletiva vinculada ao contexto escolar, as produções sobre DUA evidenciam a importância de processos formativos que articulem conhecimentos teóricos, planejamento, colaboração e prática pedagógica. Dessa forma, as HTPCs podem constituir um dos espaços possíveis para o estudo do DUA, assim como de outras temáticas e perspectivas relacionadas à Educação Inclusiva.

Conclui-se, portanto, que o fortalecimento das HTPCs em sua dimensão formativa pode contribuir para a construção coletiva de conhecimentos e práticas pedagógicas inclusivas, desde que esses espaços sejam organizados de maneira intencional e articulados às demandas que atravessam o trabalho docente. Nesse processo, o DUA pode integrar as temáticas de formação como uma entre diferentes perspectivas capazes de ampliar o repertório profissional dos professores, sem ser compreendido como solução única para os desafios da inclusão. A continuidade de estudos sobre essa temática, especialmente mediante investigações desenvolvidas em contextos escolares, poderá contribuir para compreender como esses processos formativos se concretizam e quais demandas são identificadas pelos próprios docentes.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Neuraci Rocha Vidal; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. O trabalho do coordenador na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC): um olhar para a formação docente em serviço. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 50, n. 1, p. 24-41, 2021. DOI: 10.21165/el.v50i1.2863.
- ARAUJO, Valéria Aparecida de; ALMEIDA, Patricia Cristina Albieri; ALVES, Cristovam da Silva. Desenvolvimento do HTPC como espaço de formação continuada. **Educação em Revista**, Marília, v. 23, n. 1, p. 181-196, 2022. DOI: 10.36311/2236-5192.2022.v23n1.p181.
- BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a.
- BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- CORRÊA TELLES, Priscila Moreira; RIOS, Gabriela Alias; QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de. Desenho Universal para Aprendizagem: considerações sobre um curso de formação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 31, e0247, 2025. DOI: 10.1590/1980-54702025v31e0247.
- COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. Desenho Universal para Aprendizagem como suporte à prática de ensino que envolve a Educação Especial na perspectiva inclusiva: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 31, e0018, 2025. DOI: 10.1590/1980-54702025v31e0018.
- REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Diversidade e inclusão: desafios emergentes na formação docente. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 8, n. 1, p. 1-18, abr. 2016.
- RODRIGUES, Sandra Regina de Moraes Cunha; SALES, Luis Carlos. Necessidades formativas do professor frente à demanda de alunos da Educação Especial em classes comuns. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, e0097, 2024. DOI: 10.1590/1980-54702024v30e0097.

ROSA, Kaciana Nascimento da Silveira; SILVA, Cassandra Cristine Cutrim; AZEVEDO, Fernanda Monteles de Oliveira. Formação continuada de professores e Educação Especial: a elaboração do Estado da Questão. **Educação & Formação**, v. 10, e14831, 2025. DOI: 10.25053/redufor.v10.e14831.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio; MOREIRA, Samantha Ferreira da Costa; MOREIRA, Fernando Ricardo. Práticas educativas pautadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1904-1925, jul./set. 2022. DOI: 10.21723/riace.v17i3.17087.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e233730, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147233730.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Angélica Cristina Brum Ramalho¹

Francisco Fernandes Ladeira²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação inclusiva constitui um princípio fundamentado no direito de todas as pessoas à educação, à igualdade de oportunidades e à participação efetiva na vida escolar. No caso das pessoas com deficiência, esse direito abrange não apenas o acesso à escola, mas também as condições para permanência, participação, aprendizagem e desenvolvimento pleno. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabelece que a educação deve ocorrer em sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, cabendo ao poder público assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, bem como eliminar barreiras e promover a inclusão (Brasil, 2015).

Tal concepção transforma a compreensão tradicional de inclusão. Não se trata simplesmente de matricular o aluno em uma classe regular, mas de organizar a escola de modo a responder à diversidade dos estudantes. Isso implica acessibilidade, recursos pedagógicos, estratégias de ensino, formação continuada dos profissionais, participação da família e articulação entre os diferentes serviços educacionais.

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025 e alterada pelo Decreto nº 12.773/2025, reforça o direito dos estudantes público-alvo da educação especial à inclusão em classes e escolas comuns, com os apoios necessários à participação, permanência e aprendizagem. A referida política também estabelece princípios como

1 Pós-graduanda em Docência com Ênfase na Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – *campus* Ponte Nova. E-mail: angelicaramalho321@gmail.com.

2 Doutor em Geografia pela Unicamp. Pesquisador de pós-doutorado do IFMG – *campus* Ouro Preto. Orientador e pesquisador do curso de Especialização em Docência com Ênfase na Educação Inclusiva do IFMG – *campus* Ponte Nova. E-mail: ffernandesladeira@yahoo.com.br.

igualdade de oportunidades, equidade, reconhecimento da diversidade humana, acessibilidade e combate ao capacitismo (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b).

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) possui função pedagógica complementar à escolarização dos estudantes com deficiência e com transtorno do espectro autista, sendo suplementar para estudantes com altas habilidades ou superdotação. O AEE tem como finalidade organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras e favorecer o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem, não substituindo a escolarização na classe comum (Brasil, 2025a; Inep, 2026).

A discussão sobre inclusão também exige compreender a diferença entre “integração” e “inclusão”. Historicamente, a integração esteve relacionada à ideia de inserir determinados estudantes no sistema existente, muitas vezes condicionando essa permanência à capacidade de adaptação do próprio estudante. A perspectiva inclusiva, por outro lado, desloca a atenção para a transformação das barreiras presentes na escola e para a construção de condições que permitam a participação de todos (Mantoan, 2003; Brasil, 2015).

Dessa forma, este capítulo procura discutir como a educação inclusiva se desenvolve no contexto escolar, quais são as responsabilidades dos diferentes sujeitos envolvidos e quais transformações são necessárias para que o direito à educação seja efetivado. Nesse sentido, as questões centrais que orientam a análise são: como a inclusão escolar acontece? A quem cabe o papel de incluir? Quais condições a escola precisa garantir para que o acesso se transforme em participação e aprendizagem?

BREVE HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR

A história da educação das pessoas com deficiência é marcada por diferentes formas de tratamento social e educacional. Durante longos períodos, predominavam práticas de exclusão e segregação. A escolarização de determinados grupos era limitada ou realizada em instituições segregadas. No entanto, ao longo do século XX, movimentos sociais e documentos internacionais contribuíram para a ampliação da compreensão da educação como direito fundamental.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, estabeleceu a educação como direito de todos. Posteriormente, documentos internacionais passaram a defender de maneira mais específica a participação das pessoas com deficiência na sociedade e nos sistemas educacionais. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas em 2006 e promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009,

consolidou a educação inclusiva como direito humano, especialmente em seu artigo 24 (ONU, 2006; Brasil, 2009). Outro marco importante foi a Declaração de Salamanca, de 1994, que defendeu que as escolas devem acolher as crianças e jovens considerando suas características, necessidades e condições. O documento tornou-se uma referência internacional para o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva (Unesco, 1994).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação como direito de todos e estabeleceu princípios como igualdade de condições para acesso e permanência na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, definiu a educação especial como modalidade de educação escolar e estabeleceu responsabilidades relacionadas ao atendimento educacional especializado e à organização dos sistemas de ensino (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

A Lei Brasileira de Inclusão, de 2015, aprofundou esse compromisso ao determinar a organização de sistema educacional inclusivo e a adoção de medidas destinadas a garantir acessibilidade, participação e aprendizagem. Por fim, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída em 2025, atualizou a política federal, reforçando a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial em classes e escolas comuns com os apoios necessários (Brasil, 2015; Brasil, 2025a; Brasil, 2025b).

Os professores estão preparados para a inclusão?

A formação de docentes é uma das condições fundamentais para a efetivação da educação inclusiva. Todavia, a responsabilidade pela inclusão não pode ser atribuída exclusivamente ao professor. A escola, os sistemas de ensino, os gestores, os profissionais de apoio, as famílias e as políticas públicas também possuem responsabilidades na construção de condições adequadas de ensino e aprendizagem. A legislação brasileira reconhece a necessidade de formação e de recursos para o atendimento às diferentes necessidades educacionais. A LDB, por exemplo, estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar professores com formação adequada para atender às especificidades da educação especial, enquanto a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva prevê a promoção da formação continuada dos profissionais da educação (Brasil, 1996; Brasil, 2025a).

Assim, a formação docente deve ser compreendida como um processo permanente. Não basta conhecer conceitos sobre deficiência; é necessário desenvolver conhecimentos pedagógicos que permitam planejar atividades acessíveis, utilizar diferentes recursos, avaliar de forma adequada e trabalhar em colaboração com outros profissionais.

A inclusão também exige que o professor observe o estudante para além de sua deficiência. O planejamento deve considerar seus conhecimentos prévios, formas de comunicação, interesses, potencialidades, necessidades de apoio e modos de participação. Essa perspectiva aproxima-se da concepção de escola inclusiva defendida por Mantoan (2003), para quem a transformação da escola é indispensável para que a diversidade seja efetivamente reconhecida.

Portanto, quando se pergunta se os professores estão preparados, a questão não deve resultar em culpabilização individual. É necessário perguntar também se os sistemas educacionais oferecem formação continuada, tempo para planejamento, recursos de acessibilidade, profissionais de apoio e condições institucionais para o trabalho colaborativo.

O que é inclusão?

A inclusão escolar pode ser compreendida como um processo de transformação das condições de ensino para assegurar que todos os estudantes tenham oportunidades de acesso, participação, aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, a diferença não deve ser tratada como motivo para afastamento ou diminuição das expectativas educacionais.

A inclusão não significa oferecer exatamente a mesma atividade, recurso ou estratégia para todos. A igualdade de direitos pode exigir diferentes formas de apoio. A Lei Brasileira de Inclusão determina que sejam eliminadas barreiras e asseguradas condições de acessibilidade e participação (Brasil, 2015). Dessa forma, a escola inclusiva não é apenas aquela que recebe estudantes com deficiência. É aquela que identifica barreiras, reorganiza práticas, promove acessibilidade, respeita diferentes formas de aprender e constrói relações de cooperação. Consequentemente, a diversidade passa a ser considerada parte constitutiva da escola.

A perspectiva inclusiva também exige superar concepções baseadas em rótulos. O estudante deve ser reconhecido como sujeito de direitos e de aprendizagem. Suas características individuais precisam ser consideradas no planejamento pedagógico, sem transformar a deficiência em explicação única para suas possibilidades ou dificuldades.

O papel da escola no processo de inclusão

A escola possui papel central na construção de uma sociedade que reconheça a diversidade. Para isso, precisa garantir não somente matrícula, mas condições efetivas de participação e aprendizagem. A Lei Brasileira de Inclusão atribui ao poder público responsabilidades relacionadas ao aprimoramento dos sistemas educacionais, à acessibilidade e à eliminação de barreiras (Brasil, 2015).

A acessibilidade deve ser compreendida de forma ampla, incluindo aspectos arquitetônicos, comunicacionais, pedagógicos, tecnológicos e atitudinais. Rampas, corrimãos e banheiros acessíveis são importantes, porém não suficientes. Também são necessários materiais acessíveis, recursos de tecnologia assistiva, comunicação adequada, Libras, materiais em formatos acessíveis e estratégias pedagógicas diversificadas. No caso da educação de estudantes surdos, a Língua Brasileira de Sinais possui reconhecimento legal desde a Lei nº 10.436/2002. A organização escolar deve considerar as necessidades linguísticas e educacionais desses estudantes, respeitando as políticas de educação bilíngue de surdos e as formas de comunicação utilizadas (Brasil, 2002).

Para estudantes com deficiência visual, física ou intelectual, também é necessário avaliar barreiras e organizar recursos que favoreçam a autonomia e a aprendizagem. O Censo Escolar atualmente utiliza categorias como deficiência visual, cegueira, visão monocular, deficiência auditiva, surdez, surdocegueira, deficiência física e deficiência intelectual, além do registro de TEA e altas habilidades ou superdotação (Inep, 2026).

O Atendimento Educacional Especializado constitui importante recurso nesse processo. Segundo o Inep (2026), o AEE deve identificar, elaborar, desenvolver e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade destinados a assegurar acesso, permanência, participação e aprendizagem. Seu planejamento deve estar articulado ao projeto político-pedagógico da escola.

Psicopedagogia e educação inclusiva

A psicopedagogia contribui para a compreensão dos processos de aprendizagem e pode dialogar com a educação inclusiva ao considerar as relações entre estudante, escola, família e contexto social. Essa abordagem permite analisar não apenas as dificuldades apresentadas pelo estudante, mas também as condições pedagógicas que podem facilitar ou dificultar sua aprendizagem.

Uma perspectiva inclusiva exige olhar para as potencialidades e para as barreiras presentes no processo educativo. O professor e a equipe escolar precisam observar como o estudante aprende, quais estratégias favorecem sua participação e quais recursos podem ampliar sua autonomia. A educação inclusiva também demanda diálogo entre diferentes profissionais. A colaboração entre professores, profissionais do AEE, gestores, profissionais de apoio e famílias pode contribuir para um planejamento mais adequado. Essa colaboração deve preservar o papel pedagógico do professor da classe comum e evitar que o estudante seja separado de seus colegas como condição para aprender.

A formação continuada aparece, portanto, como uma necessidade permanente. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva prevê a expansão e consolidação da formação continuada em serviço e o fortalecimento dos serviços de apoio técnico e da produção de materiais acessíveis (Brasil, 2025a).

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi adotada pela Organização das Nações Unidas em 2006 e incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 6.949/2009. O artigo 24 reconhece o direito das pessoas com deficiência à educação e determina que os Estados assegurem um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (ONU, 2006; Brasil, 2009).

A Convenção representa um marco importante porque relaciona deficiência, direitos humanos, igualdade e participação social. Sua perspectiva desloca a compreensão da deficiência de uma visão exclusivamente individual para uma abordagem que considera também as barreiras existentes no ambiente. No campo educacional, isso significa que a escola deve oferecer condições para que estudantes com deficiência participem do processo educativo em igualdade de oportunidades. Acessibilidade, apoio individualizado, recursos pedagógicos e participação na comunidade escolar fazem parte desse compromisso.

A Convenção também influenciou a legislação brasileira posterior. A Lei Brasileira de Inclusão reafirmou o direito à educação em sistema inclusivo e detalhou obrigações do poder público para garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem (Brasil, 2015).

A meta da inclusão

A principal finalidade da inclusão é assegurar que todos os estudantes tenham direito de participar do processo educativo e desenvolver suas potencialidades. Isso requer uma escola capaz de reconhecer a diversidade e organizar respostas pedagógicas adequadas às diferentes necessidades. A inclusão envolve mudanças na cultura escolar, nas práticas pedagógicas, na gestão e na organização dos espaços. Não basta modificar a estrutura física se continuam presentes atitudes discriminatórias ou práticas pedagógicas que impedem a participação.

A formação dos profissionais é uma das condições necessárias para esse processo. Também são fundamentais o planejamento colaborativo, a acessibilidade, a participação das famílias, a utilização de tecnologias assistivas e o acompanhamento contínuo da aprendizagem (Brasil, 2015; Brasil, 2025a).

A avaliação também deve contribuir para a inclusão. Em vez de funcionar apenas como mecanismo de classificação, pode ser utilizada para identificar avanços, dificuldades, barreiras e necessidades de apoio. Uma avaliação formativa permite que o professor reorganize as estratégias de ensino e acompanhe o desenvolvimento do estudante. A educação inclusiva, portanto, não corresponde a um modelo pronto. Trata-se de um processo permanente de revisão das práticas escolares, de identificação das barreiras e de construção de condições para que cada estudante possa participar e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste capítulo permite compreender que a educação inclusiva não se resume à matrícula de estudantes com deficiência na escola regular. A inclusão exige condições concretas de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Nesse sentido, a escola precisa estar preparada para reconhecer a diversidade humana e transformar suas práticas quando forem identificadas barreiras.

A legislação brasileira estabelece um conjunto de direitos que orienta essa transformação. A Constituição Federal reconhece a educação como direito de todos; a LDB organiza a educação especial como modalidade educacional; a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência fortalece a perspectiva dos direitos humanos; a Lei Brasileira de Inclusão estabelece obrigações para assegurar o sistema educacional inclusivo; e a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída em 2025, atualiza a organização da política federal (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2009; Brasil, 2015; Brasil, 2025a; Brasil, 2025b).

Um dos desafios permanece relacionado à formação dos profissionais da educação. A inclusão não pode ser realizada apenas pela iniciativa individual de um professor. É necessário garantir formação continuada, planejamento, acessibilidade, materiais, tecnologias assistivas, profissionais de apoio quando necessários e articulação entre escola, família e demais serviços.

Outro ponto fundamental é compreender corretamente o papel da educação especial e do AEE. A educação especial é uma modalidade transversal e o AEE possui caráter complementar à escolarização dos estudantes com deficiência e TEA e suplementar para estudantes com altas habilidades ou superdotação. Portanto, o atendimento especializado deve contribuir para a eliminação de barreiras e para a participação na escola comum, e não funcionar como substituição da escolarização (Brasil, 2025a; Inep, 2026).

As práticas pedagógicas precisam considerar os conhecimentos prévios, os interesses, as formas de comunicação e as possibilidades de participação dos

estudantes. Estratégias diversificadas, trabalho cooperativo, diálogo, recursos acessíveis, tecnologias assistivas e avaliação formativa podem contribuir para uma escola que valorize a aprendizagem de todos.

Os dados mais recentes do Censo Escolar mostram avanços na presença de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns. Em 2025, 96% dos estudantes de 4 a 17 anos dessa população estavam matriculados em classes comuns, considerando aqueles com e sem AEE. No mesmo ano, 45,8% estavam em classes comuns com AEE, 50,2% em classes comuns sem AEE e 3,9% em classes especiais (Inep, 2026). Esses dados mostram avanços no acesso às classes comuns, mas também evidenciam a importância de discutir a qualidade dos apoios e das condições de participação e aprendizagem.

Assim, o desafio contemporâneo da educação inclusiva não deve ser pensado apenas em termos de presença física na escola. É necessário perguntar se o estudante participa, aprende, possui os recursos de que necessita e encontra um ambiente livre de discriminação. A inclusão se concretiza quando o direito previsto na legislação se transforma em experiência escolar cotidiana.

Conclui-se que a construção de uma escola inclusiva é responsabilidade coletiva. Cabe aos sistemas de ensino garantir políticas e recursos; aos gestores organizar condições institucionais; aos professores planejar práticas pedagógicas acessíveis; ao AEE contribuir para a eliminação de barreiras; às famílias participar do processo; e à comunidade escolar construir relações de respeito e cooperação. Dessa maneira, a inclusão deixa de ser apenas uma obrigação legal e passa a constituir um compromisso pedagógico e social com o direito de todos à educação.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

_____. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a.

_____. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b.

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

____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2025:** apresentação coletiva. Brasília, DF: Inep, 2026.

____. **Educação Especial:** perguntas frequentes do Censo Escolar. Brasília, DF: Inep, 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova York: ONU, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, DF: CORDE, 1994.

RECURSOS PEDAGÓGICOS ADAPTADOS E JOGOS DIGITAIS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Jusciléia Lúcia de Castro Silva¹

Francisco Fernandes Ladeira²

INTRODUÇÃO

Este trabalho examina, por meio de revisão bibliográfica, as contribuições e os limites atribuídos aos recursos pedagógicos adaptados e aos jogos digitais no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Foi investigado sob quais condições um jogo eletrônico favorece acesso, participação e aprendizagem sem reduzir o AEE a treino isolado e sem confundir dificuldades escolares genéricas com o público da Educação Especial.

Em relação a aspectos metodológicos, realizamos uma revisão qualitativa, descritiva e narrativa. O material analisado foi organizado em cinco eixos: função do AEE; recursos adaptados e tecnologia assistiva; jogos digitais; Desenho Universal para Aprendizagem (DUA); e condições de implementação.

Esta opção justifica-se pela natureza exploratória do tema e pela diversidade de referenciais que o atravessam, uma vez que a discussão sobre jogos digitais no AEE articula produções do campo da Educação Especial, da tecnologia assistiva, do Desenho Universal para Aprendizagem e de documentos normativos brasileiros. As buscas foram realizadas em bases como SciELO, Google Acadêmico e Periódicos CAPES, com os descritores “Atendimento Educacional Especializado”, “jogos digitais”, “tecnologia assistiva”, “recursos pedagógicos adaptados” e “Desenho Universal para Aprendizagem”, isolados e combinados entre si.

Os resultados convergem ao indicar que a efetividade pedagógica não decorre do recurso em si, mas de sua articulação ao currículo comum, da

1 Pós-graduanda em Docência com Ênfase na Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – *campus* Ponte Nova. E-mail: juscileialucia4@gmail.com.

2 Doutor em Geografia pela Unicamp. Pesquisador de pós-doutorado do IFMG – *campus* Ouro Preto. Orientador e pesquisador do curso de Especialização em Docência com Ênfase na Educação Inclusiva do IFMG – *campus* Ponte Nova. E-mail: ffernandesladeira@yahoo.com.br.

acessibilidade, da mediação docente e do acompanhamento individualizado. Por fim, concluímos que a literatura especializada sustenta a pertinência dos jogos digitais no AEE quando concebidos como instrumentos flexíveis de mediação, ressaltando-se que as evidências disponíveis permanecem circunscritas a estudos de caso e a públicos específicos.

Educação inclusiva, AEE e recursos adaptados

A compreensão do lugar dos recursos adaptados depende, inicialmente, da função atribuída ao AEE. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consolidou o entendimento de que a Educação Especial deve integrar o projeto pedagógico da escola e apoiar a escolarização no ensino regular, em vez de constituir sistema paralelo (Brasil, 2008). Nessa lógica, identificar barreiras e organizar recursos de acessibilidade não retira do estudante o direito de participar do currículo compartilhado; ao contrário, constitui a condição para que essa participação se efetive.

As Diretrizes Operacionais reforçam esse caráter complementar e suplementar. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 define o AEE como serviço que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade destinados a eliminar barreiras à plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas, e determina que tal atendimento não substitui a escolarização comum (Brasil, 2009). A distinção tem consequência direta para a discussão dos jogos digitais: eles não devem constituir currículo paralelo nem sequência de tarefas desconectadas daquilo que o estudante vivencia na classe regular.

A atualização normativa de 2025 mantém essa orientação inclusiva e explicita o público da política. O direito à educação é estabelecido em sistema inclusivo para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, assegurando recursos e serviços de apoio à escolarização. Por essa razão, dificuldades de aprendizagem, baixo rendimento ou defasagens escolares, quando consideradas isoladamente, não podem ser usadas como critério suficiente para enquadrar um aluno no público da Educação Especial (Brasil, 2025).

A articulação entre atendimento especializado e sala comum aparece como condição recorrente para que os recursos produzam efeitos escolares significativos. Guadagnino, Oliveira e Rocha (2025), ao analisarem práticas em escolas de Educação Infantil, identificaram que a mediação e a organização de espaços, tempos e materiais podem ampliar a participação das crianças. As autoras também evidenciaram a importância da aproximação entre profissionais do AEE e da sala comum, pois o apoio especializado ganha sentido quando dialoga com as atividades que estruturam a experiência escolar cotidiana.

A função docente no AEE, portanto, não se limita à administração de materiais. Zerbato, Vilaronga e Santos (2021) discutem a atuação do professor de Educação Especial em Institutos Federais e mostram a necessidade de definir atribuições coerentes com uma perspectiva colaborativa de inclusão. A literatura sugere, nesse sentido, que o emprego de qualquer recurso no AEE seja precedido de decisões pedagógicas explícitas: por que utilizá-lo, que barreira pretende enfrentar, que aprendizagem se espera e como o desempenho observado se relacionará às demais situações de escolarização.

Recursos pedagógicos adaptados abrangem materiais, suportes e estratégias modificados para reduzir barreiras e ampliar a participação do estudante. Bersch (2017) situa a tecnologia assistiva como área de conhecimento voltada a promover funcionalidade, atividade e participação, e não como um conjunto de artefatos definido pela aparência ou pela sofisticação técnica. A Lei Brasileira de Inclusão adota entendimento convergente, ao caracterizar a tecnologia assistiva pela finalidade de promover autonomia, independência e qualidade de vida da pessoa com deficiência (Brasil, 2015).

O elemento definidor de um recurso adaptado é, portanto, a relação entre a barreira identificada e a função que ele exerce, e não o suporte em que se materializa. Costa, Góes e Góes (2026) observam que a mesma ferramenta pode operar como tecnologia assistiva para um estudante e como tecnologia educacional para outro, o que desloca a classificação do objeto para o uso. A consequência analítica é relevante: materiais nomeados como adaptados, mas que não respondem a barreira concreta, tendem a restringir o aluno a tarefas empobrecidas sem ampliar acesso.

No campo da tecnologia assistiva, Gramkow e Savall (2023) identificaram que esses recursos estavam presentes no cotidiano do AEE analisado, embora nem sempre aparecessem de forma articulada nos documentos de planejamento e nos relatórios. A diferença entre usar e planejar é significativa. Quando a escola não registra por que determinado recurso foi selecionado e o que ocorreu durante sua utilização, torna-se mais difícil avaliar continuidade, necessidade de ajustes e contribuição para acesso, permanência e participação.

Em uma revisão bibliográfica, Fernández-Batanero *et al.* (2022) encontraram evidências de que tecnologias assistivas podem ampliar inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência. Ao mesmo tempo, os autores identificaram barreiras ligadas à formação docente, à falta de informação e à própria acessibilidade dos recursos. Isso significa que a aquisição ou produção de uma ferramenta não encerra o trabalho inclusivo. É necessário preparar o ambiente, formar quem irá utilizá-la e verificar se o recurso realmente pode ser operado pelo estudante em situações educacionais significativas.

Costa, Góes e Góes (2026) aprofundam essa discussão ao propor a noção de Tecnologia Assistiva Educacional, enfatizando a intencionalidade pedagógica e a possibilidade de um mesmo recurso funcionar como tecnologia assistiva para alguns estudantes e como tecnologia educacional para outros. Dessa forma, não é possível classificar previamente um jogo digital como assistivo: sua função dependerá da barreira enfrentada, do modo de uso e da possibilidade concreta de ampliar participação e aprendizagem.

Já Ribeiro e Lustosa (2022), ao examinarem tecnologia assistiva e AEE de alunos autistas no contexto da pandemia da Covid-19, evidenciam como limitações de tempo, espaço, interação e desigualdade de acesso podem afetar o trabalho pedagógico. Embora o contexto emergencial tenha características próprias, a lição permanece atual: o recurso digital precisa ser pensado para a realidade material em que será utilizado. Disponibilizar uma atividade que exige condições inexistentes na escola transfere para o professor ou para a família a responsabilidade por uma barreira criada pelo próprio planejamento.

Em síntese, a partir dos estudos apresentados acima, podemos apontar os critérios mínimos para a seleção de recursos adaptados: pertinência ao objetivo pedagógico; acessibilidade às formas de percepção e resposta do estudante; possibilidade de ajuste; compatibilidade com a infraestrutura disponível; clareza das instruções; integração ao planejamento comum; e registro sistemático de observações (Gramkow; Savall, 2023; Fernández-Batanero *et al.*, 2022). Aplicados aos jogos eletrônicos, esses critérios conduzem à seguinte questão: qual barreira o recurso reduziu, que participação permitiu e que indícios de aprendizagem ofereceu?

Jogos digitais, DUA e condições de implementação

Jogos digitais podem organizar situações de aprendizagem com objetivos definidos, regras compreensíveis, repetição planejada e progressão de desafios. Alves, Santos e Coelho Neto (2022) identificam nessas características a possibilidade de reorganizar uma mesma habilidade em diferentes níveis de apoio e de oferecer ao estudante oportunidades sucessivas de tentativa. A estrutura lúdica, contudo, não torna a atividade automaticamente educativa. Santos, Alves e Coelho Neto (2024) demonstram que o ganho observado nas sessões decorreu da *articulação entre o recurso e a intervenção das educadoras*, e não do software isoladamente.

A teoria histórico-cultural auxilia na compreensão dessa relação. Vygotsky (1991) concebe a aprendizagem como processo mediado por instrumentos culturais e pela interação com outras pessoas, e formula a noção de “zona de desenvolvimento proximal” para designar a distância entre aquilo que o sujeito

realiza autonomamente e aquilo que consegue realizar com auxílio de outros. Sob essa perspectiva, o jogo não substitui o professor: compõe uma situação de mediação. O educador observa como o estudante interpreta comandos, oferece pistas quando necessário, formula perguntas, ajuda a nomear estratégias e cria pontes entre a ação realizada no ambiente digital e conceitos trabalhados em outros contextos. A gradação do apoio, nesse enquadramento, não é concessão ao estudante, e sim procedimento pedagógico que permite identificar o que já se consolidou e o que ainda depende de mediação.

Corroborando os argumentos acima, pesquisa de Santos, Alves e Coelho Neto (2024) com um estudante autista atendido em sala especializada, constatou que as práticas com jogos digitais favoreceram formas de aprendizagem mediadas pelo recurso e pelas educadoras. O recurso cria um ambiente de ação, mas *são as intervenções pedagógicas que ajudam a transformar respostas, tentativas e erros em elaboração conceitual*. Essa interpretação evita atribuir ao jogo um efeito autônomo que os próprios dados não sustentam.

Rezayi *et al.* (2023) revisaram estudos sobre jogos voltados a funções cognitivas e encontraram resultados positivos em diferentes domínios, com destaque para aspectos de cognição social em parte das investigações. Os próprios autores, entretanto, assinalam a necessidade de ampliar a evidência sobre efetividade. A diversidade de métodos e intervenções impede transformar a síntese em garantia de benefício para qualquer jogo ou perfil de estudante.

Esse limite metodológico merece atenção. Resultados obtidos com pessoas autistas não devem ser automaticamente transferidos para estudantes com deficiência intelectual, sensorial, física ou com altas habilidades. Cada grupo reúne ampla variabilidade interna, e as barreiras dependem da tarefa e do contexto, como observam Costa, Góes e Góes (2026) ao recusarem a classificação prévia dos recursos. A literatura revisada não autoriza, portanto, tratar o jogo digital como recurso universalmente indicado.

Outro ponto fundamental consiste em diferenciar engajamento de aprendizagem. Permanecer mais tempo diante de uma atividade ou demonstrar entusiasmo pode ser pedagogicamente favorável, mas não comprova compreensão conceitual. Rezayi *et al.* (2023) advertem que a heterogeneidade dos desfechos medidos nos estudos revisados dificulta estabelecer o que efetivamente foi aprendido.

Por sua vez, Pieczarka e Valdivieso (2023), em revisão sistemática sobre Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e estudantes com deficiência intelectual, perceberam contribuições para acesso ao currículo, especialmente quando tecnologias favorecem múltiplas linguagens e autorregulação. AlRawi e AlKahtani (2022) analisaram intervenções baseadas em DUA com estudantes com deficiência intelectual e encontraram experiências envolvendo ambientes

digitais, livros eletrônicos, áudio, programas e atividades educacionais. A diversidade dos recursos mostra que o princípio não está vinculado a uma tecnologia específica, e que a variedade de representações, de formas de ação e de condições de engajamento decorre do referencial adotado, não da sofisticação técnica da plataforma.

O DUA também ajuda a evitar contradição frequente: nomear como inclusivo um recurso que só funciona depois de numerosas adaptações externas. Quanto maior a flexibilidade incorporada à estrutura, menor a necessidade de improvisos diante de necessidades previsíveis (Cast, 2018). Universalidade, contudo, não significa atender a todos com uma única configuração: o professor do AEE permanece responsável por identificar barreiras particulares, selecionar apoios e reconhecer quando outro recurso será mais adequado (Brasil, 2009). O ponto de partida indicado pelos estudos é o objetivo pedagógico, e não a mecânica do jogo.

Planejar a continuidade para além do AEE encerra o conjunto de princípios analisados neste trabalho. Guadagnino, Oliveira e Rocha (2025) evidenciam que o apoio especializado ganha sentido quando dialoga com as atividades que estruturam a experiência escolar cotidiana, o que sugere prever formas de retomada na sala comum ou em material não digital, como objetos reais, cartões, textos ou jogos coletivos. Essa ponte reduz o risco de aprendizagem restrita ao ambiente eletrônico e mantém o recurso vinculado ao percurso de acesso ao conhecimento escolar (Brasil, 2009).

A qualidade de um recurso não elimina a necessidade de condições institucionais para utilizá-lo. Leite e Pantaleão (2024) mostram que a formação em Educação Especial ainda apresenta lacunas percebidas por licenciandos e docentes. Em consequência, materiais digitais precisam vir acompanhados de instruções pedagógicas claras, sem que isso dispense formação continuada: ensinar a operar comandos é tarefa distinta de compreender barreiras, escolher objetivos e interpretar o desempenho de um estudante.

A colaboração com o professor da sala comum é igualmente necessária. Guadagnino, Oliveira e Rocha (2025) evidenciam que a articulação entre práticas do AEE e da classe regular pode ampliar a participação nas atividades escolares, e Zerbato, Vilaronga e Santos (2021) sublinham a necessidade de atribuições docentes coerentes com uma perspectiva colaborativa de inclusão. No caso dos jogos digitais, essa colaboração se materializa na seleção conjunta de conteúdos e na definição das situações em que o conceito será retomado na turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A síntese bibliográfica realizada no presente capítulo permite afirmar que o valor inclusivo atribuído aos jogos digitais depende de um conjunto articulado de condições. A primeira é conceitual: o AEE não é espaço de reforço escolar genérico, mas serviço especializado que organiza recursos e estratégias para reduzir barreiras enfrentadas pelo público da Educação Especial (Brasil, 2009; Brasil, 2025). A segunda é curricular, pois a atividade digital precisa manter vínculo com as situações de aprendizagem da classe comum (Guadagnino; Oliveira; Rocha, 2025). A terceira é funcional: cada opção de acessibilidade deve responder a uma demanda real (Costa; Góes; Góes, 2026).

A discussão sobre tecnologia assistiva acrescenta critério decisivo: o recurso não se define pelo objeto. Um mesmo jogo pode funcionar como apoio de acessibilidade para um estudante e como recurso educacional comum para outro. A flexibilidade reduz segregação e permite que adaptações circulem pelo ambiente escolar, mas a funcionalidade precisa ser verificada na prática, e Gramkow e Savall (2023) mostram que a ausência de registro no planejamento dificulta essa verificação.

A presença de tecnologia, isoladamente, não produz inclusão. A literatura examinada mostra que a disponibilidade de equipamentos e programas convive com barreiras de formação docente, de acesso à informação e de acessibilidade dos próprios recursos, de modo que a aquisição de uma ferramenta não encerra o trabalho inclusivo. O potencial pedagógico depende da adequação entre objetivo, estudante, tarefa, ambiente, apoios disponíveis e formas de acompanhamento, e essa adequação precisa ser construída em cada situação.

Cabe reconhecer, por fim, os limites deste estudo. A opção metodológica adotada dispensa critérios reprodutíveis de busca e não permite estimar a totalidade da produção existente, de modo que os resultados constituem a sistematização de um recorte e não um mapeamento exaustivo do campo. A concentração das evidências em estudos de caso, sobretudo com estudantes autistas, e a ausência de investigações longitudinais sobre a transferência das aprendizagens do ambiente digital para o currículo comum reforçam essa cautela e indicam agenda de pesquisa: estudos com públicos diversificados, atentos às condições institucionais de implementação e voltados ao acompanhamento prolongado dos percursos escolares.

Dessa sistematização derivam contribuições que podem orientar tanto a prática pedagógica quanto investigações futuras. Para o trabalho no AEE, o estudo reúne critérios que deslocam a pergunta sobre a atratividade do recurso para outra, de natureza pedagógica, centrada na barreira que ele reduz, na participação que permite e nos indícios de aprendizagem que oferece. Para

o campo acadêmico, a revisão evidencia a necessidade de investigações que ampliem o escopo das evidências disponíveis: estudos longitudinais sobre a transferência das aprendizagens do ambiente digital para o currículo comum; pesquisas comparativas entre diferentes perfis de estudantes elegíveis ao AEE, para além do transtorno do espectro autista; investigações sobre a formação inicial e continuada de professores para o uso pedagógico de jogos digitais; e estudos sobre a articulação entre AEE e sala comum no planejamento e na avaliação de recursos adaptados. Tais frentes não esgotam o tema, mas indicam caminhos para que a discussão sobre tecnologia e inclusão avance para além da constatação de que o recurso, por si, não produz aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Adriana Gomes; SANTOS, Adriana Prado Santana; COELHO NETO, João. Jogos digitais na elaboração conceitual de alunos com transtorno do espectro autista. **Ensino & Pesquisa**, v. 20, n. 3, p. 70-82, 2022. DOI: 10.33871/23594381.2022.20.3.7195.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre. Assistiva Tecnologia e Educação, 2017. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em: 2 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 2 set. 2026.

_____. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 21 out. 2025.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield: CAST, 2018. Disponível em: <<https://udlguidelines.cast.org>>. Acesso em: 2 set. 2026.

COSTA, Priscila Kabbaz Alves da; GOÊS, Heliza Colaço; GÓES, Anderson Ropes Teixeira. Tecnologia Assistiva Educacional: fundamentos e contribuições à inclusão. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 2, e026013, 2026. DOI: 10.36311/2358-8845.2026.v13n2.e026013.

FERNÁNDEZ-BATANERO, José María; MONTENEGRO-RUEDA, Marta; FERNÁNDEZ-CERERO, José; GARCÍA-MARTÍNEZ, Inmaculada. Assistive technology for the inclusion of students with disabilities: a systematic review. **Educational Technology Research and Development**, v. 70, p. 1911-1930, 2022. DOI: 10.1007/s11423-022-10127-7.

GRAMKOW, Samanta Ariane; SAVALL, Ana Carolina Rodrigues. Adoção e uso da Tecnologia Assistiva em Atendimento Educacional Especializado - AEE. **Human Factors in Design**, v. 12, n. 24, p. 104-115, 2023. DOI: 10.5965/2316796312242023104.

GUADAGNINO, Keli dos Santos; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado. Análise de práticas pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado e da sala comum em duas escolas de educação infantil brasileiras. **Revista Teias**, v. 26, n. 82, 2025. DOI: 10.12957/teias.2025.91262.

LEITE, Lucas de Souza; PANTALEÃO, Edson. A formação de professores sob a perspectiva de licenciandos e docentes: a Educação Especial em pauta. **Revista Educação Especial**, v. 37, n. 1, 2024. DOI: 10.5902/1984686X74657.

PIECZARKA, Thiciane; VALDIVIESO, Tiago Veiga. Desenho Universal para Aprendizagem e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, p. 1-27, 2023. DOI: 10.5902/1984686X67006.

REZAYI, Sorayya *et al.* Features and effects of computer-based games on cognitive impairments in children with autism spectrum disorder: an evidence-based systematic literature review. **BMC Psychiatry**, v. 23, art. 2, 2023. DOI: 10.1186/s12888-022-04501-1.

RIBEIRO, Joane Lopes; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. Tecnologia Assistiva: Atendimento Educacional Especializado de alunos com autismo na pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 8, n. 3, p. 667-688, 2022. DOI: 10.12957/riae.2022.69691.

SANTOS, Adriana Prado Santana; ALVES, Adriana Gomes; COELHO NETO, João. Jogos Digitais no Atendimento Educacional Especializado: um estudo com estudante com transtorno do espectro autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, e0230, 2024. DOI: 10.1590/1980-54702024v30e0230.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZERBATO, Ana Paula; VILARONGA, Carla Ariela Rios; SANTOS, Joseane de Fátima. Atuação do professor de Educação Especial em Institutos Federais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, e0123, 2021. DOI: 10.1590/1980-54702021v27e0123.

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Márcia Cristina Florêncio Fernandes Moret¹

Maria Norma Lopes Souza Silva²

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como um dos principais desafios da educação contemporânea, sobretudo no que se refere à garantia do direito à aprendizagem, à participação e à permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular. A perspectiva inclusiva pressupõe o reconhecimento da diversidade humana e a construção de condições educacionais que possibilitem a participação de todos os estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, incluir não significa apenas garantir o acesso à escola, mas promover condições para que os estudantes possam aprender, participar das atividades pedagógicas e desenvolver suas potencialidades em um ambiente educacional que reconheça e respeite suas singularidades.

No contexto brasileiro, os avanços nas políticas educacionais voltadas à Educação Especial na perspectiva inclusiva têm contribuído para ampliar o acesso dos estudantes aos sistemas de ensino. Entretanto, a efetivação da inclusão no cotidiano escolar ainda envolve diferentes desafios, relacionados às condições estruturais das instituições, à disponibilidade de recursos pedagógicos e de acessibilidade, à organização do trabalho escolar e, especialmente, à formação dos profissionais da educação. A presença de estudantes com diferentes necessidades educacionais nas salas de aula exige dos professores conhecimentos, estratégias pedagógicas e condições de trabalho que favoreçam a construção de práticas capazes de responder à diversidade presente no espaço escolar.

1 Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) e da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) campus Ariquemes. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Mediação (GEPAM). Doutora em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Mestra em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) E-mail: marcia.moret@unir.br.

2 Professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) campus Ariquemes. Doutora em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Mestra em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: normalibras@unir.br.

Nesse cenário, a formação docente assume papel fundamental para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. A formação inicial e continuada precisa possibilitar ao professor não apenas o conhecimento dos fundamentos legais e teóricos da educação inclusiva, mas também a construção de conhecimentos pedagógicos que contribuam para o planejamento, a organização e a avaliação de práticas que considerem as diferentes formas de aprender e participar. A formação profissional, portanto, constitui uma dimensão importante para que a inclusão deixe de ser compreendida apenas como um princípio normativo e possa se concretizar nas práticas desenvolvidas cotidianamente nas escolas.

A presente pesquisa surge a partir das inquietações relacionadas às dificuldades enfrentadas por professores da educação básica no desenvolvimento do trabalho pedagógico inclusivo. A problemática da investigação centra-se nas limitações existentes tanto na formação inicial quanto na formação continuada, que, em diferentes contextos, podem não oferecer subsídios teóricos e metodológicos suficientes para que as docentes enfrentem as demandas decorrentes da diversidade presente nas salas de aula. Dessa forma, torna-se necessário refletir sobre até que ponto os processos formativos têm contribuído para preparar os professores para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e quais necessidades formativas permanecem presentes no cotidiano escolar.

Conforme destaca Mantoan (2003), a inclusão exige mudanças na organização da escola e nas práticas pedagógicas, superando concepções e modelos de ensino que historicamente contribuíram para processos de exclusão. Nessa perspectiva, a formação docente não pode ser compreendida como uma preparação pontual ou exclusivamente técnica, mas como um processo contínuo de reflexão sobre a prática, sobre as concepções de ensino e aprendizagem e sobre as diferentes formas de participação dos estudantes no contexto escolar.

A discussão sobre formação docente para a educação inclusiva também implica reconhecer que as dificuldades vivenciadas pelos professores não podem ser atribuídas exclusivamente à sua atuação individual. As condições institucionais, a organização das escolas, a disponibilidade de apoio pedagógico, os recursos de acessibilidade, as oportunidades de formação continuada e as políticas educacionais constituem elementos que interferem diretamente na possibilidade de desenvolvimento de práticas inclusivas. Assim, compreender os desafios da inclusão requer uma análise que considere a relação entre formação profissional, condições de trabalho e organização das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, pensar a formação docente na perspectiva da educação inclusiva significa também discutir possibilidades de transformação das práticas escolares. A formação pode favorecer processos de reflexão crítica sobre as

barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem dos estudantes, contribuindo para que os professores desenvolvam estratégias pedagógicas mais flexíveis, acessíveis e responsivas à diversidade. Essa perspectiva desloca a compreensão da inclusão de uma responsabilidade exclusivamente atribuída ao professor para uma responsabilidade coletiva, envolvendo escola, sistemas de ensino, políticas públicas e processos de formação profissional.

Diante desse contexto, este estudo tem como objetivo analisar os desafios presentes na formação docente para a efetivação da educação inclusiva, buscando compreender as principais dificuldades relacionadas à formação inicial e continuada e suas implicações para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no espaço escolar. Busca-se, ainda, discutir possibilidades formativas que possam contribuir para o fortalecimento da atuação docente diante da diversidade e para a construção de uma escola comprometida com a participação, a aprendizagem e a permanência de todos os estudantes.

Para o desenvolvimento da investigação, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em produções científicas, legislações e documentos educacionais relacionados à educação inclusiva e à formação docente. A análise desses materiais possibilita estabelecer um diálogo entre os pressupostos teóricos da inclusão e os desafios presentes no processo de formação de professores, contribuindo para uma reflexão sobre as condições necessárias à construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A educação inclusiva constitui uma perspectiva educacional fundamentada no reconhecimento da educação como direito de todos e na necessidade de garantir condições de acesso, participação, aprendizagem e permanência dos estudantes no espaço escolar. Essa perspectiva implica compreender a diversidade como característica constitutiva da escola e não como uma condição que justifique a exclusão ou a segregação de determinados estudantes.

No contexto educacional brasileiro, a discussão sobre inclusão tem sido acompanhada pela construção de políticas e documentos que reafirmam o direito à educação e orientam a organização dos sistemas de ensino para o atendimento à diversidade. Entretanto, a existência de dispositivos legais não garante, por si só, a efetivação da inclusão no cotidiano escolar. A concretização desse princípio depende de condições institucionais, pedagógicas e formativas que possibilitem aos profissionais da educação desenvolver práticas comprometidas com a aprendizagem de todos.

Nessa perspectiva, Mantoan (2003) compreende a inclusão como um processo que exige transformações na organização da escola e nas práticas

pedagógicas. A autora problematiza modelos educacionais fundamentados na homogeneização dos estudantes e defende uma escola capaz de reconhecer as diferenças e reorganizar suas práticas para acolher a diversidade.

A educação inclusiva, portanto, não pode ser reduzida à matrícula dos estudantes no ensino regular. É necessário garantir condições para que eles participem efetivamente das atividades escolares e tenham oportunidades de aprendizagem. Isso implica repensar currículos, metodologias, formas de avaliação, recursos pedagógicos e, sobretudo, a formação dos profissionais responsáveis pela organização dos processos educativos.

A formação docente ocupa lugar central na construção de uma educação comprometida com a inclusão. O professor atua diretamente na organização das experiências de aprendizagem e, por isso, necessita de conhecimentos que lhe possibilitem reconhecer a diversidade presente na sala de aula e planejar estratégias pedagógicas capazes de favorecer a participação dos diferentes estudantes.

Entretanto, pensar a formação docente para a inclusão não significa responsabilizar individualmente o professor pelos desafios existentes no sistema educacional. A prática docente está inserida em uma realidade institucional que envolve condições de trabalho, organização escolar, recursos pedagógicos, apoio da equipe gestora e pedagógica e políticas de formação. Dessa maneira, os desafios enfrentados pelos professores precisam ser compreendidos dentro de um contexto mais amplo.

Nóvoa (1992) contribui para essa discussão ao defender uma concepção de formação docente articulada ao desenvolvimento profissional e à reflexão sobre a prática. Nessa perspectiva, a formação não deve ocorrer de maneira isolada da realidade escolar, mas estabelecer relações com as experiências e os problemas concretamente vivenciados pelos professores.

A formação para a educação inclusiva, portanto, precisa ultrapassar a transmissão de informações sobre deficiências ou legislações. É necessário favorecer a construção de conhecimentos pedagógicos que permitam ao professor planejar, desenvolver e avaliar propostas de ensino considerando diferentes formas de participação e aprendizagem. Trata-se de uma formação que articule conhecimentos teóricos, reflexão sobre a prática e compreensão das condições concretas em que o trabalho docente acontece.

A formação inicial representa um momento fundamental para a construção dos conhecimentos e concepções que orientarão a atuação profissional dos futuros professores. Nesse processo, a educação inclusiva precisa estar presente não apenas como conteúdo específico, mas como princípio que atravessa a formação pedagógica e contribui para uma compreensão mais ampla da diversidade humana e educacional.

Um dos desafios identificados na literatura refere-se à distância que pode existir entre os conhecimentos desenvolvidos na formação inicial e as situações encontradas pelos professores no cotidiano escolar. A compreensão teórica dos princípios da inclusão é necessária, mas precisa estar articulada à capacidade de analisar situações pedagógicas, identificar barreiras e construir alternativas que favoreçam a aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, a formação continuada assume papel igualmente importante. A realidade escolar é dinâmica e apresenta demandas que não podem ser totalmente antecipadas durante a formação inicial. Por isso, os professores necessitam de espaços permanentes de estudo, diálogo, reflexão e compartilhamento de experiências.

Freire (1996) compreende a formação docente como um processo permanente, relacionado à reflexão crítica sobre a prática. Essa concepção permite pensar a formação continuada não como simples transmissão de técnicas, mas como oportunidade de problematizar a realidade educacional e construir conhecimentos a partir da relação entre teoria e prática.

Para que a formação continuada contribua efetivamente para a inclusão, é necessário considerar as necessidades formativas dos próprios professores. A realização de cursos pontuais e descontextualizados pode apresentar limitações quando não estabelece relação com os desafios vivenciados no cotidiano escolar. Dessa forma, os processos formativos precisam favorecer a participação dos docentes, a troca de experiências, a análise das práticas e a construção coletiva de estratégias pedagógicas.

A formação docente encontra sua expressão concreta nas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Uma educação efetivamente inclusiva requer práticas que considerem a diversidade dos estudantes e reduzam as barreiras que dificultam sua participação e aprendizagem.

As barreiras podem assumir diferentes dimensões e não se restringem aos aspectos arquitetônicos. Podem estar relacionadas à comunicação, às atitudes, aos recursos pedagógicos, às metodologias, ao currículo e às formas de avaliação. Por essa razão, a prática inclusiva exige que o professor desenvolva um olhar atento às diferentes necessidades presentes na sala de aula e esteja disposto a flexibilizar suas estratégias de ensino.

Nesse contexto, o planejamento pedagógico assume papel fundamental. Planejar para a diversidade significa considerar, desde a elaboração das atividades, diferentes possibilidades de acesso aos conteúdos, participação nas propostas e demonstração da aprendizagem. Essa perspectiva contribui para superar modelos de ensino centrados em uma única forma de ensinar e aprender.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) apresenta-se como uma possibilidade nesse processo ao propor o planejamento de experiências educacionais que considerem a variabilidade dos estudantes desde o início. Conforme Sebastián-Heredero, Moreira e Moreira (2022), os princípios do DUA contribuem para a elaboração de práticas que ofereçam diferentes possibilidades de representação, ação e expressão e envolvimento, ampliando as oportunidades de participação e aprendizagem.

A aproximação entre formação docente e DUA pode contribuir para que os professores desenvolvam uma perspectiva mais ampla sobre o planejamento pedagógico, compreendendo que a diversidade não deve ser tratada somente por meio de adaptações realizadas posteriormente. Ao contrário, é possível pensar propostas pedagógicas mais acessíveis desde sua elaboração, reduzindo barreiras e ampliando as possibilidades de participação dos estudantes.

Dessa forma, a formação docente para a educação inclusiva precisa contemplar tanto os fundamentos teóricos da inclusão quanto conhecimentos e estratégias que possam ser mobilizados no cotidiano escolar. A articulação entre formação, reflexão sobre a prática, planejamento acessível e reconhecimento da diversidade constitui um caminho importante para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Assim, o referencial teórico evidencia que os desafios da formação docente não podem ser analisados de maneira isolada das condições concretas de desenvolvimento do trabalho escolar. A construção da educação inclusiva envolve professores, gestores, equipes pedagógicas, políticas educacionais e condições institucionais. Nesse cenário, fortalecer a formação inicial e continuada significa criar possibilidades para que os docentes compreendam a diversidade, identifiquem barreiras e construam práticas pedagógicas comprometidas com o direito de todos à participação e à aprendizagem.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, desenvolvido com o objetivo de analisar os desafios relacionados à formação docente para a efetivação da educação inclusiva. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela possibilidade de compreender e interpretar diferentes perspectivas teóricas acerca da formação de professores, das práticas pedagógicas inclusivas e das barreiras que ainda se apresentam no contexto educacional.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir do levantamento e da análise de produções acadêmicas relacionadas à temática investigada, contemplando livros, artigos científicos, dissertações, teses e demais estudos pertinentes à educação inclusiva e à formação docente. A seleção do material

considerou produções que abordam aspectos relacionados à formação inicial e continuada de professores, às práticas pedagógicas inclusivas, à diversidade no espaço escolar, à acessibilidade e aos desafios enfrentados para a efetivação da inclusão educacional.

O levantamento bibliográfico teve como foco a identificação de contribuições teóricas que possibilitassem compreender os principais desafios presentes na formação docente, especialmente aqueles relacionados à preparação dos professores para atender à diversidade dos estudantes e desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a participação, a aprendizagem e a permanência de todos no espaço escolar.

Para a análise do material selecionado, foram realizadas leituras exploratórias, seletivas e analíticas, buscando identificar conceitos, argumentos e discussões recorrentes nas produções estudadas. Posteriormente, os conteúdos foram organizados em eixos temáticos relacionados à formação inicial e continuada, aos desafios da prática docente, às barreiras para a inclusão e às possibilidades de fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas.

A análise foi realizada de forma interpretativa, estabelecendo relações entre os diferentes autores e estudos encontrados, de modo a identificar aproximações, contribuições e aspectos ainda desafiadores no campo da formação docente para a educação inclusiva. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica possibilitou construir uma reflexão fundamentada sobre a necessidade de processos formativos que contribuam para que os professores desenvolvam conhecimentos e estratégias capazes de responder à diversidade presente no contexto escolar.

Assim, a metodologia adotada possibilita discutir a formação docente para a educação inclusiva a partir das contribuições da literatura científica, compreendendo que a construção de práticas pedagógicas inclusivas demanda não apenas conhecimentos teóricos, mas também processos formativos que favoreçam a reflexão sobre a prática, a acessibilidade, a valorização da diversidade e a superação de barreiras à participação e à aprendizagem dos estudantes.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das produções bibliográficas selecionadas permitiu identificar que a formação docente constitui um dos elementos centrais para a efetivação da educação inclusiva. Os estudos analisados evidenciam que, embora a inclusão educacional esteja respaldada por políticas públicas e pelo reconhecimento do direito de todos os estudantes à educação, ainda permanecem desafios relacionados à preparação dos professores para responder à diversidade presente no espaço escolar.

Os resultados da análise bibliográfica foram organizados em quatro eixos principais: formação inicial e educação inclusiva; formação continuada

e necessidades formativas; barreiras para a prática pedagógica inclusiva; e possibilidades de fortalecimento da formação docente. Esses eixos possibilitaram compreender que os desafios da inclusão não estão relacionados exclusivamente à atuação individual do professor, mas envolvem também aspectos institucionais, pedagógicos e formativos.

No que se refere à formação inicial, a literatura analisada aponta a necessidade de que os cursos de formação de professores contemplem, de maneira mais consistente, os fundamentos da educação inclusiva e os conhecimentos necessários para o trabalho pedagógico com estudantes que apresentam diferentes necessidades, características e formas de aprendizagem. A formação inicial constitui um momento fundamental para a construção de concepções sobre educação, diversidade e aprendizagem e, portanto, precisa possibilitar ao futuro professor compreender a inclusão como princípio que orienta a organização do trabalho escolar.

Nesse sentido, Mantoan (2003) destaca que a educação inclusiva implica transformações na organização da escola e nas práticas pedagógicas, superando modelos de ensino fundamentados na homogeneização dos estudantes. Essa perspectiva permite compreender que preparar professores para a inclusão não significa apenas acrescentar conteúdos específicos à formação, mas favorecer uma mudança na maneira de compreender as diferenças e de organizar o processo de ensino e aprendizagem.

A análise bibliográfica também evidencia que a formação inicial, quando não estabelece relações suficientes entre os conhecimentos teóricos e os desafios concretos do cotidiano escolar, pode contribuir para que os futuros docentes encontrem dificuldades ao lidar com situações relacionadas à diversidade. Assim, torna-se necessário fortalecer a articulação entre teoria e prática, possibilitando que a formação docente contemple situações pedagógicas concretas, planejamento acessível, diferentes estratégias de ensino e formas diversificadas de avaliação.

Outro aspecto recorrente identificado na literatura refere-se à importância da formação continuada. A complexidade do trabalho docente e as transformações constantes no contexto educacional tornam necessário que os professores tenham oportunidades permanentes de estudo, reflexão e reconstrução de suas práticas pedagógicas.

A formação continuada, nesse contexto, não deve ser compreendida apenas como participação pontual em cursos, palestras ou capacitações, mas como um processo permanente relacionado às necessidades concretas dos professores e às características da realidade escolar. Para que produza efeitos sobre a prática pedagógica, os processos formativos precisam estabelecer relação com os problemas vivenciados pelos docentes, possibilitando a reflexão coletiva e a construção de alternativas pedagógicas.

A literatura analisada permite observar que uma das dificuldades da formação continuada está justamente na distância entre os conteúdos abordados nos momentos formativos e as demandas encontradas pelos professores no cotidiano escolar. Quando as formações apresentam predominantemente conteúdos teóricos, sem estabelecer relações com situações concretas de ensino, podem limitar as possibilidades de apropriação e aplicação dos conhecimentos pelos docentes.

Dessa forma, os resultados apontam para a necessidade de processos formativos mais contextualizados, participativos e articulados ao cotidiano das escolas. A formação continuada pode constituir um espaço de diálogo entre professores, troca de experiências, análise das práticas pedagógicas e construção coletiva de estratégias voltadas à inclusão.

A análise das produções também evidenciou que os desafios da educação inclusiva não podem ser atribuídos exclusivamente à falta de preparo individual dos professores. A efetivação da inclusão está relacionada a um conjunto de fatores que envolvem as condições de trabalho, a organização escolar, a disponibilidade de recursos pedagógicos e de acessibilidade, o apoio institucional e as oportunidades de formação.

Nesse sentido, é necessário compreender as dificuldades docentes dentro de um contexto mais amplo. O professor pode possuir conhecimentos e disposição para desenvolver práticas inclusivas e, ainda assim, encontrar barreiras relacionadas à ausência de recursos, à quantidade de estudantes em sala, à falta de apoio especializado, à organização do tempo pedagógico ou à insuficiência de espaços institucionais destinados ao planejamento e à reflexão coletiva.

Outro aspecto identificado refere-se à necessidade de superar práticas pedagógicas centradas na homogeneização. A diversidade existente nas salas de aula exige que o planejamento considere diferentes possibilidades de participação, expressão e aprendizagem. Assim, a inclusão demanda uma prática pedagógica flexível, capaz de reconhecer as singularidades dos estudantes sem transformar as diferenças em obstáculos à aprendizagem.

Nesse processo, a acessibilidade deve ser compreendida de maneira ampla, envolvendo não apenas aspectos físicos e arquitetônicos, mas também dimensões pedagógicas, comunicacionais, linguísticas e atitudinais. A superação das barreiras, portanto, depende de ações articuladas entre professores, gestão escolar, equipes pedagógicas, famílias e demais profissionais envolvidos no processo educativo.

Apesar dos desafios identificados, a análise bibliográfica também aponta possibilidades para o fortalecimento da formação docente e das práticas inclusivas. Entre elas, destaca-se a necessidade de aproximar os processos

formativos das situações concretas vivenciadas pelos professores, valorizando a experiência docente e promovendo espaços de reflexão sobre a prática.

A formação continuada pode assumir uma perspectiva colaborativa, na qual os professores tenham oportunidade de compartilhar experiências, discutir dificuldades e construir coletivamente estratégias pedagógicas. Essa perspectiva contribui para que a formação deixe de ser compreendida como uma ação isolada e passe a integrar a própria dinâmica do trabalho escolar.

Outra possibilidade consiste na incorporação de princípios que favoreçam o planejamento de práticas pedagógicas acessíveis desde sua elaboração. Nessa perspectiva, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) apresenta contribuições importantes ao propor diferentes formas de representação, ação e expressão e de envolvimento dos estudantes. A utilização desses princípios pode ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem, considerando a diversidade existente nas salas de aula.

A formação docente, portanto, precisa possibilitar não apenas a aquisição de conhecimentos específicos sobre deficiência ou inclusão, mas o desenvolvimento de uma postura pedagógica fundamentada na valorização da diversidade, na identificação e superação de barreiras e na construção de condições para que todos os estudantes possam participar e aprender.

Os resultados da análise bibliográfica indicam, desse modo, que a formação docente para a educação inclusiva constitui um processo permanente e coletivo. Não se trata de preparar o professor para lidar com um determinado grupo de estudantes, mas de favorecer a construção de práticas pedagógicas capazes de reconhecer diferentes formas de aprender e participar do processo educativo.

Nesse sentido, os desafios identificados na literatura reforçam a necessidade de políticas e ações de formação inicial e continuada articuladas às condições concretas do trabalho docente. A formação, quando vinculada à realidade escolar e acompanhada de condições institucionais adequadas, pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis, flexíveis e comprometidas com a participação e a aprendizagem de todos.

5. CONCLUSÃO

Os resultados da pesquisa evidenciam ainda que os professores participantes reconhecem a importância da educação inclusiva, porém relatam inúmeras dificuldades para sua efetivação no cotidiano escolar. Entre os principais desafios apontados estão a ausência de formação específica, a insuficiência de recursos pedagógicos, a precarização das condições de trabalho e a fragilidade do suporte institucional oferecido às docentes.

Diante dos resultados apresentados, compreende-se que a formação docente constitui elemento indispensável para a efetivação da educação inclusiva

e para a garantia do direito à aprendizagem dos estudantes com deficiência. A atuação do professor no contexto inclusivo exige não apenas conhecimentos teóricos, mas também competências pedagógicas, sensibilidade humana e estratégias metodológicas capazes de atender às diferentes necessidades presentes no ambiente escolar. Nesse sentido, a formação inicial e continuada assume papel fundamental na construção de práticas pedagógicas acessíveis, democráticas e comprometidas com a valorização da diversidade.

Além disso, investir na formação docente significa fortalecer a autonomia profissional dos professores, possibilitando maior segurança no desenvolvimento do trabalho pedagógico e contribuindo para a superação de barreiras que ainda limitam a inclusão escolar. Assim, a consolidação de políticas públicas formativas, articuladas às demandas reais das escolas, torna-se essencial para promover uma educação que reconheça as diferenças não como obstáculos, mas como parte constitutiva do processo educativo e da construção de uma sociedade mais justa e equitativa

Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva depende não apenas das legislações e diretrizes educacionais, mas principalmente do fortalecimento das políticas públicas de formação docente, tanto inicial quanto continuada. Torna-se necessário investir em formações mais práticas, contextualizadas e articuladas às realidades escolares, possibilitando que os professores desenvolvam estratégias pedagógicas acessíveis, críticas e humanizadas. Assim, fortalecer a formação docente representa condição fundamental para a construção de uma escola inclusiva, democrática e comprometida com a equidade educacional.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.
- SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio; MOREIRA, Samantha Ferreira da Costa; MOREIRA, Fernando Ricardo. Práticas educativas pautadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1904-1925, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i3.17087.

EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE NO BRASIL: ITINERÁRIOS HISTÓRICOS, PERMANÊNCIAS E RUPTURAS

Renan Barros do Valle¹

Kleber Tüxen Carneiro Azevedo²

1. INTRODUÇÃO

A compreensão da Educação Física como campo formativo não pode ser dissociada das concepções históricas de saúde que a sustentaram e a reconfiguraram ao longo do tempo. No Brasil, o percurso dessa disciplina atravessou diferentes fases, fortemente influenciadas por contextos sociais, políticos e culturais, o que resultou em interpretações variadas sobre o papel do corpo, da disciplina e do cuidado sanitário na formação escolar. O movimento higienista, o viés militarista, a orientação pedagógica, o enfoque esportivista e as propostas renovadoras constituem marcos históricos que evidenciam como a noção de saúde foi se erigindo como categoria central para justificar práticas, consolidar políticas públicas e instituir finalidades educativas.

O objetivo deste estudo é analisar criticamente as principais fases históricas da Educação Física no Brasil, identificando como cada uma delas formulou diferentes compreensões sobre o conceito de saúde. Pretende-se, assim, problematizar os fundamentos que legitimaram essas abordagens e suas repercussões no âmbito escolar, de modo a evidenciar permanências, rupturas e tensionamentos que atravessam a constituição desse campo de saber.

A escolha por esse recorte se justifica pela necessidade de compreender a historicidade da Educação Física não como mera sucessão cronológica, mas como campo de disputas epistemológicas em que a saúde foi apropriada tanto como dispositivo de controle social quanto como horizonte formativo de emancipação. Revisitar essas fases permite situar criticamente a disciplina

1 Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Lavras, E-mail: renanbarrosdovalle@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4227242938019799>.

2 Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP. Professor da Universidade Federal de Lavras, E-mail: kleber.azevedo@ufla.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0826-6172>.

diante de seus compromissos contemporâneos, evitando leituras reducionistas que desconsiderem sua inscrição em um movimento histórico mais amplo.

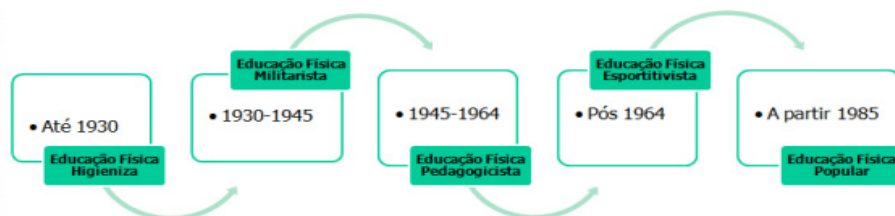
Metodologicamente, o estudo ancora-se em revisão bibliográfica e análise documental de autores que mapearam os ciclos da Educação Física no Brasil, como Ghiraldelli Junior (2004), Bracht (2013), Castellani Filho (2003), Ferreira e Sampaio (2013), entre outros. O cotejamento entre perspectivas teóricas e documentos educacionais possibilitou reconstruir os sentidos atribuídos à saúde em cada período, reconhecendo seus fundamentos epistemológicos e implicações pedagógicas.

Os resultados evidenciam que, se por um lado, o higienismo e o militarismo reforçaram concepções biologicistas e disciplinadoras da saúde, por outro, os movimentos pedagógicos, esportivistas e renovadores ampliaram o debate, tensionando a disciplina entre finalidades de rendimento, conformação social e promoção da qualidade de vida. Essa trajetória mostra que a Educação Física, longe de ser neutra, é atravessada por disputas que ora a aproximam de projetos de regulação e ora de projetos críticos e inclusivos.

A relevância desta análise reside em oferecer subsídios para a compreensão da Educação Física como campo historicamente situado, em que a noção de saúde constitui elemento estratégico de legitimação e de transformação. Ao resgatar esses percursos, busca-se não apenas preservar a memória da área, mas também instigar reflexões sobre os desafios contemporâneos da disciplina, frente às demandas sociais, educacionais e culturais que emergem na educação.

2. CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E O ERIGIR DO CONCEITO DE SAÚDE

A história da Educação Física no Brasil passou por profundas transformações, influenciadas por diferentes contextos sociais, culturais e políticos ao longo do tempo. Ghiraldelli Junior (2004) historicizou essa trajetória observando cinco fases ou ciclos históricos, sendo eles: higienista, militarizada, pedagógica, esportivista/competitivista e popular, cada uma refletindo mudanças significativas sobre o fito e a perspectiva da Educação Física no país. A figura a seguir ilustra o decurso histórico mapeado pelo referido autor.

Figura 1 - Fases da Educação Física no Brasil

Fonte: Adaptado de Ghiraldeli Junior (2004).

Desse modo, ao se examinar a historicidade da Educação Física, percebe-se que cada fase traduziu não apenas respostas a demandas sociais imediatas, mas também modos de inscrever o corpo no projeto de sociedade desejado. Se no higienismo a saúde foi concebida como dispositivo de saneamento e moralização, no militarismo assumiu contornos de disciplina e vigor bélico; já as fases pedagógica, esportivista e renovadora configuraram diferentes formas de tensionar o binômio corpo-saúde entre a normatização e a possibilidade de formação crítica.

Para avançar nesse percurso analítico, faz-se necessário revisitar cada uma dessas fases, examinando como seus fundamentos epistemológicos sustentaram determinadas práticas e concepções de saúde. Iniciamos esse itinerário com o Movimento Higienista, que, ao emergir no contexto da Revolução Industrial e da urbanização no Brasil do início do século XX, atribuiu à Educação Física o papel de mecanismo privilegiado para higienizar corpos, disciplinar condutas e consolidar ideais de modernização.

2.1 O Movimento Higienista

O movimento higienista surgiu na Europa durante a Revolução Industrial, um período caracterizado pelo crescimento acelerado do capitalismo industrial e pelo desenvolvimento das pesquisas científicas. A industrialização e a consequente urbanização provocaram a formação e a pauperização da classe operária, cujas condições de vida nas aglomerações urbanas insalubres favoreceram a proliferação de epidemias. Isso afetou diretamente a força de trabalho e, consequentemente, a produtividade das indústrias. A necessidade de enfrentar esses problemas impulsionou a criação de políticas públicas e discursos voltados à promoção da saúde e à normatização de práticas higiênicas, contribuindo para o avanço do movimento higienista (Gois Júnior, 2000).

Desde o século XVII, a relação entre saúde e trabalho já era objeto de estudo médico, como demonstrado por Ramazzini em sua obra *De Morbis Artificum Diatriba*, na qual analisou mais de quarenta profissões e destacou a

necessidade de prevenir doenças ocupacionais (Gois Júnior, 2000). No século XIX, com a expansão da industrialização, médicos, intelectuais e empresários intensificaram as discussões sobre a saúde dos trabalhadores, consolidando o higienismo como um campo de estudo e intervenção social. Nesse contexto, o movimento higienista não só visava combater doenças, mas também se transformou em um instrumento de controle social, reforçando ideais de disciplina e moralização dos trabalhadores (Penteado; Shon Chun; Silva, 2005).

A concepção de higiene sempre esteve atrelada a relações de poder. Na Grécia Antiga, era privilégio da aristocracia e associada ao equilíbrio e à disciplina do corpo e da mente. Em Roma, a higiene era expressa nos banhos públicos e sistemas de saneamento. Durante a Idade Média, passou a ser vinculada à exclusão social, associando as camadas populares à sujeira e ignorância. A partir do século XVII, o conceito de limpeza passou a incorporar noções de distinção, ordem e disciplina, características desejadas em um indivíduo produtivo e submisso às exigências econômicas da sociedade (Penteado; Shon Chun; Silva, 2005).

No final do século XIX, a escola passou a desempenhar um papel central na disciplina e higienização dos indivíduos. Através de práticas educativas, corpos e comportamentos começaram a ser regulados para atender às necessidades da economia e do Estado. No século XX, a higiene se consolidou como uma disciplina autônoma, sendo incorporada às políticas públicas e à medicina como estratégia de policiamento sanitário e controle social, frequentemente utilizando uma linguagem militarizada nas práticas de saúde (Penteado; Shon Chun; Silva, 2005).

No Brasil, a transição do século XIX para o XX foi marcada por mudanças políticas, econômicas e sociais significativas. A Proclamação da República, o fim da escravidão e o crescimento da população urbana impuseram novos desafios ao Estado, que buscava consolidar um projeto de modernização nacional. O discurso higienista no país refletia diretamente essas transformações e estava intimamente ligado aos interesses da elite dominante, que buscava moldar uma nação forte e saudável. As políticas de higiene no Brasil focavam no controle sanitário dos portos, na proteção da saúde dos trabalhadores e na implementação de medidas demográficas que, muitas vezes, visavam o ideal de “branqueamento” da população (Mansanera; Silva, 2000).

A urbanização acelerada nas cidades brasileiras agravou as condições de vida da classe operária, resultando em frequentes epidemias, como febre amarela, cólera e varíola. A resposta a esses problemas veio através de campanhas sanitaristas e iniciativas empresariais voltadas à normatização da vida dos trabalhadores. O discurso médico-higiênico acompanhou a transformação da sociedade brasileira em uma economia urbano-comercial,

consolidando a moralização do trabalho como um elemento fundamental da identidade operária. Publicações direcionadas ao público operário reforçavam a necessidade de disciplina, união e cooperação, afastando-os das chamadas “classes perigosas” e promovendo um ideal de conduta baseado na ética e na higiene (Bilhão, 2005; Moreira, 2014).

Esse processo refletia uma visão de mundo que associava o trabalhador doente à desordem social e ao atraso econômico, justificando, assim, medidas de controle e regulamentação da vida cotidiana por meio do higienismo (Wanderbroock Júnior, 2007). Embora o movimento higienista tenha contribuído para avanços na saúde pública, também serviu como um instrumento de disciplinarização e exclusão social, reforçando as hierarquias e desigualdades presentes na sociedade capitalista. Seu impacto pode ser observado até hoje nas políticas de saúde e nas concepções de higiene que permeiam as relações sociais e institucionais (Gois Júnior, 2000; Mansanera; Silva, 2012; Moreira, 2014; Farias Filho; Alvim, 2022).

Os fundamentos epistemológicos do pensamento higienista estão profundamente ligados ao contexto de industrialização e urbanização da Europa e do Brasil, especialmente após a Revolução Industrial. Esse movimento surgiu como uma resposta às péssimas condições de vida e trabalho dos operários urbanos, que enfrentavam uma aglomeração populacional em espaços sem infraestrutura adequada, como saneamento básico. As condições precárias resultaram em epidemias que afetaram diretamente a produtividade industrial, pois os trabalhadores doentes faltavam ao trabalho e tinham uma expectativa de vida muito baixa.

Penteado, Shon Chun e Silva (2005) argumentam que o higienismo se desenvolveu em meio às relações de poder entre classes sociais, refletindo tensões econômicas, produtivas e culturais. Nesse contexto, o conceito de higiene funcionou como uma ferramenta de controle social e disciplinar, passando por transformações significativas desde suas origens na Grécia Antiga e Roma até o fortalecimento nas políticas públicas da Idade Moderna e do século XIX, quando passou a ser incorporado à medicina como uma disciplina central. No Brasil, o higienismo se consolidou durante a República recém-proclamada, que visava modernizar o país por meio do controle sanitário da população.

No âmbito da educação, a fase higienista da Educação Física no Brasil, que perdurou até a década de 1930, esteve diretamente vinculada a essa busca por melhorias sanitárias e de saúde pública. Durante a Primeira República (1889-1930), um período de rápidas transformações no país, caracterizado pela urbanização e industrialização desordenadas, surgiram iniciativas que viam os exercícios físicos como uma estratégia para promover a saúde da população e, ao

mesmo tempo, melhorar as condições sanitárias da sociedade. Este movimento ganhou força em resposta aos problemas de saneamento básico, ao aumento das taxas de mortalidade infantil e à propagação de doenças, características de um cenário social e urbano em plena transição (Ghiraldelli Junior, 2004).

Neste cenário, a Educação Física foi incorporada ao currículo escolar como disciplina obrigatória, com o objetivo de disseminar hábitos de higiene e fortalecer os corpos dos indivíduos. A prática de exercícios físicos passou a ser vista como essencial para a formação de cidadãos disciplinados, robustos e produtivos, alinhando-se a um projeto de controle social que enfatizava ideais eugênicos e de assepsia social. O liberalismo, que influenciava o pensamento da época, culpava a ignorância popular pelos problemas sociais, ignorando as desigualdades estruturais do capitalismo (Soares, 2017).

A relação entre Educação Física e saúde nesse período foi fortemente influenciada pela medicina social e pela biopolítica, com os médicos higienistas desempenhando um papel central na formulação das políticas educacionais. Esses médicos defendiam a implementação de práticas sanitárias e ginásticas como formas de moldar os indivíduos, tornando-os saudáveis e moralmente alinhados com os ideais da época. O Estado, reconhecendo o potencial político dessas ações, passou a apoiar a Educação Física como ferramenta para disciplinar a população e fortalecer a força de trabalho (Ferreira; Sampaio, 2013).

A urbanização acelerada, associada à precariedade das condições sanitárias, resultou em surtos de doenças como febre amarela, varíola e tuberculose. Em resposta a essa crise, o movimento higienista impulsionou reformas sanitárias e moldou um modelo educacional que via a escola como um espaço fundamental para a regeneração social. Médicos higienistas passaram a influenciar diretamente os currículos escolares, com a Educação Física sendo incorporada como meio para formar corpos saudáveis e aptos ao trabalho (Castellani Filho, 2003).

Assim, se o higienismo marcou a entrada da Educação Física como estratégia de higienização e disciplinamento social, a década de 1930 trouxe novos contornos. Sob o fortalecimento do Estado Novo, a disciplina assumiu traços militarizados, reforçando a ideia de corpos preparados não apenas para o trabalho, mas também para a defesa da pátria.

2.2 A perspectiva Militarista

A fase militarista da Educação Física no Brasil, entre 1930 e 1945, está profundamente ligada ao regime do Estado Novo e ao crescimento do militarismo, o que se refletiu nas políticas públicas voltadas para a saúde e a juventude. Nesse período, a saúde era entendida de forma utilitarista e biologicista, com foco na

formação de corpos fortes, capazes de atender às exigências do regime e de um possível conflito armado. A busca por corpos disciplinados e funcionalmente preparados para a defesa nacional estava alinhada aos ideais militaristas da época (Soares, 2017).

O regime de Getúlio Vargas utilizou a Educação Física como ferramenta ideológica para disciplinar e padronizar comportamentos, reforçando valores nacionalistas e de obediência ao Estado. A influência do fascismo europeu, especialmente da Alemanha e da Itália, refletiu-se na organização das políticas educacionais e esportivas, incluindo a militarização do ensino e o culto ao corpo como símbolo da força nacional (Ghiraldelli Junior, 2004).

Com o fortalecimento do Estado Novo, o governo de Getúlio Vargas não apenas manteve a visão higienista de saúde, mas também incorporou a eugenia como um aspecto central, visando aprimorar a “raça brasileira” em um projeto de preparação para possíveis guerras. A prática física foi então vista como uma ferramenta essencial para formar cidadãos fisicamente eficientes, capazes de atender aos requisitos do regime (Daolio, 1999). Além da preparação militar, a Educação Física foi um mecanismo para a implementação de políticas eugênicas, alinhadas ao ideal de uma população “forte e saudável”. O higienismo, que já vinha sendo promovido desde o início do século XX, ganhou reforço com práticas esportivas e militares voltadas à disciplina corporal (Ghiraldelli Junior, 2004).

Nesse contexto, métodos ginásticos europeus, como os suecos, alemães e, especialmente, os franceses, passaram a orientar a formação nas escolas brasileiras, principalmente por meio das missões militares francesas. O método francês, adotado nas escolas militares, teve um papel fundamental na formação dos primeiros profissionais da área no Brasil, estruturando-se como um instrumento de controle e disciplina. Predominante nos colégios militares, esse método enfatizava a precisão dos movimentos e a rigidez disciplinar. Enquanto isso, os métodos alemão e sueco priorizavam a ginástica sistemática e o desenvolvimento da força física. Simultaneamente, a influência italiana valorizava a formação moral e cívica por meio do movimento corporal (Guedes; Guedes, 1997) e Castellani filho (2003).

O regime militar também consolidou uma abordagem mecanicista do corpo, que passou a ser tratado como uma máquina, voltada para a guerra e a resistência física. A Educação Física escolar foi moldada para atender às necessidades do treinamento físico voltado para o conflito armado, com a realização de exercícios calistênicos como polichinelos, flexões, corridas e abdominais, sem espaço para o desenvolvimento da individualidade ou das capacidades cognitivas. Essa abordagem foi caracterizada por um enfoque biológico, com ênfase na anatomia e fisiologia, e a ausência de um olhar

pedagógico crítico (Guedes; Guedes, 1997). O corpo era visto como uma máquina que precisava ser fortalecida e treinada para suportar adversidades, refletindo os princípios do determinismo biológico (Silva, 2012).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e o enfraquecimento das ideologias fascistas, a Educação Física brasileira passou a se inspirar em modelos mais democráticos, como o norte-americano, substituindo gradualmente a perspectiva militarista que predominou até 1945. No entanto, mesmo após 1945, a estrutura mecanicista da Educação Física permaneceu em currículos escolares por décadas, dificultando a adoção de abordagens mais humanizadas e integrativas. A transição para um novo contexto global refletiu-se na Educação Física, que, embora tenha perdido seu caráter militarista, deixou marcas profundas na sua estrutura pedagógica e na concepção de saúde como função da disciplina e do vigor físico (Ghiraldelli Junior, 2004).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e a gradual superação dos ideais fascistas, abriu-se espaço para uma concepção mais pedagógica da Educação Física. Nesse novo cenário, a disciplina deixou de estar restrita ao adestramento físico e começou a dialogar com princípios da Escola Nova, enfatizando a formação integral do aluno

2.3 A visão Pedagogista

A fase pedagógica da Educação Física no Brasil, entre 1945 e 1964, ocorreu em um contexto de pós-guerra, em um país que passava por transformações políticas, sociais e econômicas. Esse período foi fundamental para a consolidação da Educação Física nas escolas, especialmente com a expansão do ensino público, que atingiu principalmente as camadas urbanas assalariadas, como aponta Ghiraldelli Junior (2004). Politicamente, a década de 1940 aos anos 1960 foi marcada por uma orientação liberal e a influência da Escola Nova, cujas teorias psicológicas e sociológicas impactaram diversos campos educacionais, incluindo a Educação Física.

Nesse novo cenário pedagógico, a Educação Física deixou de ser vista apenas como atividade física, sendo considerada um “centro vivo” da escola, com a missão de integrar os alunos por meio de atividades que envolviam ginástica, dança e esportes, visando o desenvolvimento integral do indivíduo e sua formação como cidadão. Ghiraldelli Junior (2004) observa que o papel do professor se expandiu, assumindo funções que iam além da instrução, incluindo a liderança em atividades extracurriculares, como fanfarras, desfiles e jogos escolares.

Apesar da ênfase no desenvolvimento físico e social, a Educação Física ainda mantinha fortes influências de anatomia e fisiologia, com foco na adaptação do corpo ao meio social, conforme González (2009). Diferentemente da fase

higienista anterior, que restringia a prática à saúde individual, a abordagem pedagógica agora integrava temas de saúde, como primeiros socorros, higiene e alimentação saudável. Contudo, essa visão permanecia centrada no corpo individual e não refletia sobre os determinantes sociais da saúde, como condições de moradia e saneamento, como destaca Ghiraldelli Junior (2004).

A saúde continuava sendo abordada de maneira individualista, sem considerar os aspectos sociais e ambientais. Bracht (2013) argumenta que, apesar da introdução de jogos e esportes, a Educação Física escolar ainda era orientada para o aprendizado de modalidades esportivas e ginásticas, com foco no corpo ideal, sem a preocupação com a formação integral do aluno.

A influência do modelo norte-americano foi essencial nesse período, com a valorização do esporte e a formação de atletas como padrão. Ghiraldelli Junior (2004) observa que a Educação Física passou a ser vista como uma prática disciplinadora, voltada para o desenvolvimento da juventude conforme os ideais da sociedade capitalista, tornando-se um instrumento de conformação social, onde o culto ao corpo saudável e ao desempenho físico predominava.

Entretanto, a fase pedagógica entrou em crise a partir de 1964, com o golpe militar. Ferreira e Sampaio (2013) destacam que a ditadura militar causou profundas mudanças no campo educacional, fazendo com que a Educação Física se voltasse para a especialização e o desporto de alto nível, distorcendo seu caráter educativo e promovendo o “desporto-espetáculo”. Esse processo levou à fase Esportivista, na qual o foco passou a ser a formação de atletas, com ênfase na conquista de medalhas e na competitividade internacional.

Apesar dos avanços da perspectiva pedagógica, a partir da década de 1960, com o regime militar, a Educação Física foi novamente ressignificada. Agora, o esporte de rendimento ganhou centralidade, e o corpo passou a ser concebido como instrumento de projeção nacional, deslocando o foco para a competição e para o alto desempenho.

2.4 A visão Esportivista ou Competitivista

Durante esse período, a disciplina foi dominada por uma visão tecnicista e biologicista, conforme apontado por Ghiraldelli Junior (2004), e usada como instrumento para fins políticos, como a projeção internacional do Brasil por meio das competições olímpicas. A prática esportiva escolar foi orientada para a especialização, com ênfase no treinamento de alto rendimento, tratando os alunos mais como atletas em formação do que como sujeitos em processo de desenvolvimento integral.

Na saúde, predominava uma abordagem biologicista, que a via como uma capacidade física voltada para o desenvolvimento muscular e a preparação

para o esporte de alto rendimento. Ferreira e Sampaio (2013) destacam que essa visão limitava a compreensão da saúde, desconsiderando suas dimensões sociais e culturais.

De acordo com Ghiraldelli Junior (2004) e Soares (2017), a Educação Física serviu aos interesses do regime militar, que via o esporte como uma ferramenta para afastar a população das questões políticas e sociais. O Decreto n.º 69.450 de 1971 incentivava o esporte escolar, com o objetivo de descobrir novos talentos para o alto rendimento e tornar o Brasil uma potência olímpica. Carneiro (2009) aponta que a Educação Física passou a ser caracterizada pela competição, o que alterou a dinâmica entre professor e aluno, adotando uma abordagem técnica e mecanicista focada no desempenho e no aprimoramento das habilidades esportivas. Nesse contexto, Ghiraldelli Junior (2004) destaca que essa perspectiva estava em sintonia com a ideologia militar do “desenvolvimento com segurança”, que promovia uma educação tecnicizada e racionalizada, visando melhorar o desempenho educacional e garantir o sucesso em competições internacionais.

A partir da década de 1980, com o enfraquecimento da Ditadura Militar e a ascensão de movimentos democráticos, como as “Diretas Já”, o modelo esportivista passou a ser questionado. Kunz (2006) destaca que a Educação Física foi criticada por sua visão restrita, voltada para a formação de atletas e ignorando a formação integral do aluno. Nesse contexto, surgiram propostas para uma Educação Física mais inclusiva, que considerasse os aspectos sociais, culturais e educativos da disciplina.

Entretanto, as contradições desse modelo tecnicista e esportivista tornaram-se evidentes, sobretudo com a redemocratização dos anos 1980. Foi nesse contexto que emergiram os movimentos renovadores, que passaram a criticar a lógica excludente do rendimento e a propor uma Educação Física voltada à inclusão, à qualidade de vida e ao lazer.

2.5 Os movimentos renovadores

A fase da Educação Física Popular, consolidada após a II Guerra Mundial, representou uma transformação significativa na abordagem dessa disciplina no Brasil. Durante esse período, a Educação Física deixou de ser centrada exclusivamente na formação de atletas e na busca pelo alto desempenho esportivo, voltando-se para uma perspectiva mais inclusiva. O foco passou a ser a promoção da saúde e bem-estar da população, com uma abordagem que superava a concepção biologicista e a ênfase em necessidades militares, que haviam prevalecido anteriormente (Ferreira; Sampaio, 2013).

Nos anos 1980, com a redemocratização do Brasil, o país passou por profundas transformações políticas e sociais. Esse contexto impactou

diretamente o conceito de saúde, que passou a ser visto não apenas como a ausência de doenças, mas também como qualidade de vida, lazer, inclusão social, cooperação e afetividade. As discussões sobre saúde se ampliaram para abarcar temas como sedentarismo, infecções sexualmente transmissíveis, uso de drogas e primeiros socorros, rompendo com o foco exclusivo no esporte e na competição. Esse movimento refletiu os novos valores sociais da época, priorizando a saúde da população em geral, em detrimento da formação de uma elite esportiva (Ferreira; Sampaio, 2013).

A criação de cursos de pós-graduação e a volta de estudiosos que haviam realizado pesquisas no exterior desempenharam um papel crucial nesse processo de reconfiguração. Esses profissionais trouxeram uma abordagem mais humanista da saúde, com uma visão biopsicossocial que integrava aspectos físicos, psicológicos e sociais, resultando em uma reavaliação do papel da Educação Física nas escolas. O foco passou a ser o bem-estar mental e social dos alunos, além da saúde física (Bracht, 2013).

No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, a disciplina enfrentou uma crise de identidade, o que gerou debates sobre seu papel nas escolas. Esse período, descrito por Caparroz (1996), marcou uma revisão dos paradigmas pedagógicos predominantes, como o modelo esportivista e militarista, criticado por não abordar de forma adequada as questões sociais e de saúde. A crítica ao modelo de formação de atletas foi central nesse processo, com autores como Kunz (2006) sugerindo que a Educação Física deveria questionar as implicações sociais, políticas e econômicas do esporte. Dessa forma, a prática passou a ser vista não apenas como uma ferramenta para o alto desempenho, mas também como um meio de formar cidadãos mais críticos e conscientes.

Com efeito, novas perspectivas teórico-metodológicas emergem, como aponta Darido (1999), no esforço de repensar a finalidade formativa e o objeto de ensino da Educação Física enquanto componente curricular escolar. Nesse cenário, torna-se relevante compreender como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda as noções de saúde, entendidas aqui como construções histórico-culturais (Brasil, 2017). Tais proposições teóricas configuram diferentes modulações e perspectivas sobre o tema, articulando concepções diversas que influenciam tanto a prática pedagógica quanto a própria função social da disciplina. Para aprofundar essa análise, apresentaremos, ainda que de forma sintética, as principais correntes vinculadas a esse contexto sócio-histórico, relacionando-as com os ideais de saúde que sustentam. Antes, porém, apresenta-se, no Quadro 1, uma síntese baseada em Ferreira e Sampaio (2013), que organiza os movimentos históricos da Educação Física no Brasil e as concepções de saúde atribuídas em cada período.

Quadro 1 - Perspectivas históricas da Educação Física e a sua relação com a saúde

Tendência histórica	Papel da saúde
Higienista	Promover a assepsia social, preocupação com a limpeza corporal, eugenia. Somente aulas práticas. Tema saúde abordado indiretamente. Visão biologicista e individualista de saúde.
Militarista	Preparar alunos saudáveis através de exercícios militares para representar o Brasil em futuras guerras. Somente aulas práticas. Tema saúde abordado indiretamente. Visão biologicista e individualista de saúde.
Pedagogicista	Início de discussões teóricas sobre o tema, mesmo que simplórias, sobre primeiros socorros, higiene, prevenção de doenças e alimentação saudável. Visão individualista de saúde.
Esportivista	Os alunos deveriam possuir saúde para tornarem-se atletas. Desenvolvimento da fisiologia e do treinamento esportivo. Somente aulas práticas. Tema saúde abordado indiretamente. Visão biologicista e individualista de saúde.
Popular	Discussões teóricas sobre diversos temas como o sedentarismo, as doenças sexualmente transmissíveis, o combate às drogas e os primeiros socorros. O biologicismo começa a declinar. Percepção de que somente a dedicação aos exercícios não é suficiente para a prevenção de doenças. Crise epistemológica na Educação Física, que provoca nova leitura do seu papel como produtora de saúde.

Fonte: Ferreira e Sampaio (2013, p. 10).

A síntese dos movimentos históricos da Educação Física e suas diferentes concepções de saúde pode ser observada no Quadro 1, que organiza, de maneira comparativa, os papéis atribuídos à saúde em cada uma das fases.

Esse panorama evidencia a permanência de uma visão biologicista e individualista de saúde em boa parte do percurso, ainda que com diferentes roupagens: no higienismo, vinculada à eugenia e ao saneamento social; no militarismo, associada ao preparo físico para a guerra; na pedagogicista, limitada a cuidados básicos de higiene e prevenção; e na esportivista, subordinada ao desempenho atlético. Somente com os movimentos renovadores, especialmente no contexto democrático dos anos 1980, o conceito de saúde começa a se ampliar, incorporando dimensões sociais, culturais e coletivas, além de tensionar o predomínio da lógica do rendimento físico.

Ao trazer esse quadro comparativo, torna-se possível perceber não apenas as rupturas e permanências que caracterizam a Educação Física, mas também a centralidade do tema da saúde como elemento estruturante do campo. Essa síntese, contudo, não encerra a análise; ao contrário, abre espaço para refletir de forma crítica sobre as implicações dessas abordagens no presente e sobre os desafios que ainda se colocam à disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória histórica da Educação Física no Brasil evidencia que o conceito de saúde esteve sempre presente como eixo estruturante, ainda que assumindo sentidos distintos em cada período. Do higienismo ao militarismo, da pedagogização ao esportivismo, até os movimentos renovadores, observa-se que a saúde foi concebida ora como instrumento de disciplinamento e controle social, ora como meio de formação cidadã e promoção do bem-estar.

O percurso demonstra, por um lado, a permanência de uma visão biologicista e individualista de saúde, que associou a Educação Física à assepsia social, à preparação militar ou ao rendimento atlético. Por outro, revela também os esforços renovadores em ampliar esse horizonte, incorporando dimensões sociais, culturais e coletivas que possibilitam pensar a saúde para além do corpo treinado, abrangendo qualidade de vida, inclusão e cidadania.

Esses deslocamentos não devem ser lidos como uma linha evolutiva contínua, mas como processos tensionados por disputas epistemológicas. Cada fase expressa não apenas um contexto pedagógico, mas sobretudo um projeto político e social que utilizou a Educação Física para moldar sujeitos de acordo com os ideais hegemônicos de sua época. É nesse sentido que o resgate histórico se torna imprescindível: compreender o passado permite problematizar as marcas que ainda reverberam no presente e identificar as lacunas que persistem.

A análise realizada indica que a saúde, embora historicamente vinculada a discursos de normalização e controle, também pode se constituir como campo fértil de resistência e transformação. Ao reconhecer os limites das abordagens tradicionais e valorizar as perspectivas críticas, a Educação Física pode contribuir para uma formação que articule corpo, cultura e sociedade em uma perspectiva emancipatória.

Assim, esta pesquisa não apenas recupera a historicidade da relação entre Educação Física e saúde, mas também sugere a necessidade de manter vivo o debate. Em um tempo em que novas demandas sociais, culturais e políticas atravessam a escola, torna-se urgente pensar a disciplina de modo plural, inclusivo e comprometido com a produção de sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir no mundo a partir de uma concepção ampliada de saúde.

REFERÊNCIAS

BILHÃO, Isabel Aparecida. **Identidade e Trabalho**: análise da construção identitária dos operários porto-alegrenses (1896-1920). Tese (Doutorado em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BRACHT, Valter. Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos. In: GOMES, Ivan Marcelo; ALMEIDA, Felipe Quintão; VELOZO, Emerson Luís (orgs.). **Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos para a educação física**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, p. 19-30, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 mai. 2025.

CAPARROZ, F. E. **A Educação Física como componente curricular: entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC-SP, SP, 1996.

CARNEIRO, Kleber Tüxen. **O jogo na educação física escolar: uma análise sobre as concepções atuais dos professores** (2009). Dissertação de mestrado. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/3ad400f2-e2f2-4a22-897f-2ceb233f0529/content>. Acesso em: 27 jul. 2025.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 8. ed., Campinas: Papirus, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Araras, SP: Topázio, 1999.

FARIAS FILHO, José Almir; ALVIM, Angelica Tanus Benatti. Higienismo e forma urbana: uma biopolítica do território em evolução. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 14, p. e20220050, 2022.

FERREIRA, Heraldo Simões; SAMPAIO, José Jackson Coelho. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. **EFDesportes.com**, Buenos Aires, Ano, v. 18, 2013.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo. **Os Higienistas e a Educação Física: as histórias dos seus ideais**. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 2000.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. Referencial curricular de educação física. RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul–Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, v. 2, p. 113-181, 2009.

GUEDES, J. E. R. P.; GUEDES, Dartagnan Pinto. Características dos programas de educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 11, n. 1, p. 49-62, 1997.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ed. Unijuí, 2006.

MANSANERA, Adriano Rodrigues; SILVA, Lúcia Cecília da. A influência das ideias higienistas no desenvolvimento da psicologia no Brasil. **Psicologia em estudo**, v. 5, p. 115-137, 2000.

MOREIRA, Maria Magna da Silva. Manifestações do Movimento Higienista em Caetanópolis (MG) no início do século XX. *In*: Encontro Regional de História, 19., 2014, Juiz de Fora. **Anais [...]**. Juiz de Fora: ANPUH-MG, 2014.

PENTEADO, Regina Zanella; CHUN, Regina Yu Shon; DA SILVA, Reginalice Cera. Do higienismo às ações promotoras de saúde: a trajetória em saúde vocal. **Distúrbios da comunicação**, v. 17, n. 1, 2005.

SILVA, Alan Camargo. Reflexões historiográficas sobre a Educação Física militarista. **EFDportes**. Buenos Aires, v. 17, n. 172, 2012.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2017.

WANDERBROOCK JÚNIOR., Durval. **A educação sob medida: os testes psicológicos e o higienismo no Brasil (1914-1945)**. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, 2007.

ELOS DE UMA CADEIA CRIATIVA FORMATIVA

Patrícia Cintra¹

INTRODUÇÃO

Este capítulo parte de uma premissa que orienta todo o seu percurso: um projeto político-pedagógico não se sustenta apenas pela qualidade de seus documentos fundadores, mas pela qualidade do processo formativo capaz de mantê-lo vivo, questionado e continuamente reconstruído pelos professores que o realizam em sala de aula. Trata-se, portanto, de discutir a formação permanente dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de um colégio privado de São Paulo não como um conjunto de encontros de capacitação, mas como um projeto implicado na formação crítica dos professores, uma formação que, como propõe Liberali (2018), não se limita a instrumentalizar o professor para aplicar técnicas ou reproduzir soluções práticas já testadas, mas o convida a compreender-se como intelectual transformador, responsável, junto de seus pares, pela produção do próprio currículo que ensina.

O objeto deste capítulo é descrever e informar o processo de implementação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nessa instituição, iniciado em 2020, em plena pandemia. A coordenação pedagógica - aqui identificada pela sigla OPE (Orientadora Pedagógica Educacional) - ocupa papel central nessa perspectiva formativa, na medida em que acompanha o professor cotidianamente e corresponsabiliza-se, com ele, pela qualidade de sua aprendizagem profissional e pela robustez do currículo em construção. A relevância de sistematizar esse percurso está em oferecer, ao campo das práticas formativas na formação de professores, um relato fundamentado teoricamente de um processo raramente documentado em sua integralidade: da formação inicial de uma equipe fundadora, ainda em plena produção curricular, até a sustentação cotidiana, anos depois, de uma rede formativa que já reúne múltiplas categorias profissionais.

Para discutir esse percurso, o capítulo está organizado em quatro movimentos. Os três primeiros correspondem às ondas sucessivas de chegada de profissionais que caracterizaram a implementação do segmento: a chegada

1 Doutoranda e Mestra em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Diretora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (escola privada). E-mail: patriciacintrasp@gmail.com.

do grupo inicial - a diretora, as orientadoras pedagógicas educacionais e alguns professores, equipe fundadora responsável pelos primeiros meses de trabalho remoto; a ampliação desse grupo para uma equipe maior, convocada para a elaboração dos materiais didáticos - as apostilas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Convivência Positiva², do 1º ao 5º ano - e das orientações didáticas³ correspondentes; e, por fim, a chegada dos professores que assumiriam a responsabilidade direta pelas turmas, quando a escola formou 16 turmas, com entre 18 e 24 alunos cada uma. O quarto movimento discute como esses três momentos, lidos em conjunto, configuram uma verdadeira cadeia criativa de atividades formativas, no sentido preciso que Liberali (2018) atribui a esse conceito, e como essa cadeia segue viva, hoje, em um projeto formativo permanente que já não envolve apenas professores e OPEs, mas estagiários, assistentes de ensino, professores polivalentes, professores especialistas e professores assistentes.

O ponto de partida dessa discussão está, portanto, na importância que a instituição destina ao processo formativo de seus profissionais, a começar pela valorização dos saberes da formação profissional (TARDIF, 2014) - aqueles difundidos nas licenciaturas e incorporados, ao longo da trajetória docente, tanto pela formação inicial quanto pela formação permanente. A essa valorização soma-se a compreensão de que o processo formativo é também um momento privilegiado para a formação crítica dos professores, premissa que orienta os quatro movimentos discutidos a seguir e que os articula entre si, ainda que vividos em momentos, formatos e composições de equipe distintos, do início da pandemia até o presente.

DESENVOLVIMENTO

Formação crítica: fundamentos teóricos

Formar professores dentro de um quadro crítico supõe, antes de tudo, distinguir entre diferentes formas de refletir sobre a própria prática. Com base em Van Manen (1977 apud LIBERALI, 2018, p. 26-27), Liberali distingue três tipos de reflexão: a reflexão técnica, voltada à eficiência e à eficácia dos meios para atingir fins definidos por outros, na qual a teoria funciona como fonte

2 Convivência Positiva é o componente curricular dedicado à formação socioemocional e ética dos estudantes, estruturado em torno da construção da personalidade ética, das práticas morais e do desenvolvimento de forças pessoais.

3 As orientações didáticas são o material de apoio destinado ao professor que acompanha cada apostila do estudante, componente a componente e ano a ano, reunindo fundamentação teórico-metodológica, sugestões de encaminhamento das atividades e subsídios para a avaliação, de modo a situar o professor tanto no conteúdo quanto nas escolhas pedagógicas que sustentam o material didático.

de previsão e controle, e o professor é concebido como aplicador de técnicas produzidas por especialistas; a reflexão prática, centrada na tentativa de encontrar, na própria experiência, soluções para os problemas da ação, mas com pouca articulação sistemática a referenciais teóricos ou a contextos sociais mais amplos; e a reflexão crítica, que retoma características das duas anteriores, mas desloca o foco para critérios éticos e para a análise das ações em contextos histórico-sociais mais amplos, ocupando-se das implicações morais das práticas e dos arranjos institucionais dos quais o educador faz parte (LIBERALI, 2018, p. 25-27).

Essa terceira forma de reflexão não é apresentada por Liberali (2018) como simplesmente “melhor” que as demais, mas como a que melhor situa uma formação voltada à transformação ampla, contextualizada e cidadã dos educadores e da comunidade escolar como um todo. Refletir criticamente implica a transformação da própria ação - e, portanto, transformação social - e supõe assumir a identidade de intelectual transformador, responsável por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade (LIBERALI, 2018, p. 32-33).

Como sintetiza Giroux (1997 apud LIBERALI, 2018, p. 35), ao educador crítico caberia “tornar o pedagógico mais político” e “tornar o político mais pedagógico”, tratando os estudantes - e, por extensão, os próprios professores em formação - como agentes críticos, tornando o conhecimento problemático e utilizando o diálogo crítico e afirmativo. Essa concepção de diálogo remete diretamente a Freire (1970 apud LIBERALI, 2018, p. 35), para quem “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” - formulação que orienta, neste capítulo, tanto a relação entre OPE e professor quanto a relação entre os próprios professores nos espaços coletivos de formação.

Para concretizar esse processo reflexivo crítico, Liberali (2018, p. 36), retomando Smyth (1992), Freire (1970) e Bartlett (1990), descreve quatro ações essenciais: descrever (“o que faço?”), informar (“qual a fundamentação teórica para minha ação?”), confrontar (“como me tornei assim? quero ser assim?”) e reconstruir (“como posso agir de forma diferente?”). Essas quatro ações não configuram uma sequência mecânica, mas um entrelaçamento entre prática e teoria, confrontação com a realidade e valores éticos, que abre a possibilidade de uma transformação informada da ação, e é esse mesmo entrelaçamento, argumenta-se neste capítulo, que estrutura, ainda que nem sempre de modo explícito, os três movimentos formativos narrados a seguir.

Primeiro movimento: a chegada do grupo inicial

A implementação dos Anos Iniciais teve início em 2020 com a chegada do grupo fundador: a diretora, as orientadoras pedagógicas educacionais (OPEs) responsáveis pela coordenação do segmento e um pequeno número

de professores, contratados para atuar, desde já, como autores dos materiais didáticos e das orientações pedagógicas, com base na Proposta Pedagógica redigida no ano anterior. O contexto de pandemia e distanciamento social fez com que essa equipe inicial permanecesse em trabalho remoto durante os seis primeiros meses de atuação - período em que, ainda assim, o investimento em formação foi integral, sustentado por encontros formativos diários conduzidos por consultores externos de cada componente curricular, ao longo dos quais a equipe somou aproximadamente 152 horas de formação.

Esses encontros tiveram como eixo a leitura crítica da Proposta Pedagógica, apresentada à equipe não como documento fechado, mas como texto em construção, aberto a mudanças, orientada por perguntas sobre o que precisava ser aprimorado na escrita, o que não havia sido compreendido e o que precisaria ser aprofundado por desconhecimento parcial ou total da equipe: um exercício, ainda que não nomeado nesses termos pela equipe à época, muito próximo do que Liberali (2018) descreve como as ações de descrever e confrontar.

Antes de cada encontro, levantamentos de saberes prévios eram realizados por meio de formulários on-line, reconhecendo que a formação não poderia ocorrer de maneira transmissiva e linear: os professores traziam consigo experiências que precisavam ser elaboradas e ressignificadas à luz das novas aprendizagens, e que, em muitos casos, ressignificavam também o currículo em construção, um processo coerente com a ideia de Feldmann (2022, p. 77) de que a escola, tomada como comunidade educativa em sua multidimensionalidade, deve ser compreendida na tensão dialética entre seus condicionantes internos e externos.

Quadro 1 – Síntese do primeiro movimento: a chegada da equipe inicial (2020)

Aspecto	Descrição
Período	1º semestre de 2020.
Contexto	Pandemia e distanciamento social.
Equipe	Diretora, Orientadoras Pedagógicas Educacionais (OPEs) e alguns professores (equipe fundadora) – 10 profissionais.
Foco do movimento	Análise e validação da Proposta Pedagógica, e elaboração inicial dos materiais didáticos do segmento (1º ao 3º ano).
Formadores	Direção e formadores externos.
Eixo do processo formativo	Leitura crítica da Proposta Pedagógica, por meio das ações de descrever e informar (LIBERALI, 2018).
Produção gerada	Quadros de rubricas e fluxogramas próprios de planejamento do material didático e das orientações didáticas.

Fonte: elaborado pela autora (2026), com base no relato do primeiro movimento formativo.

Segundo movimento: a ampliação da equipe e a elaboração do material didático

Consolidada a base formativa do grupo inicial, a equipe foi ampliada para dar conta da elaboração completa dos materiais didáticos do segmento: as apostilas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Convivência Positiva, do 1º ao 5º ano, além das respectivas orientações didáticas ao professor. A maior parte dos encontros formativos desse segundo momento envolveu atividades práticas que deram sentido às leituras realizadas e permitiram à equipe, já ampliada, experimentar a própria função de autoria, produzindo materiais posteriormente incorporados ao processo de elaboração curricular, estratégia próxima do que Délia Lerner (2002, p. 107) chama de “dupla conceitualização”: a construção simultânea de conhecimentos sobre um objeto de ensino e de conhecimentos sobre as condições didáticas necessárias para que os próprios estudantes se apropriem desse objeto.

Um exemplo desse movimento de mão dupla ocorreu nas formações de Matemática: parte da equipe trazia experiência centrada no algoritmo convencional de adição e subtração, enquanto a concepção do componente propunha a diversificação de estratégias, considerando o algoritmo convencional apenas uma entre outras possibilidades. O estranhamento inicial foi acolhido com espaço de escuta, e as trocas com a consultoria permitiram rever e ressignificar tanto os saberes da equipe quanto a própria Proposta Pedagógica.

Nas formações de Convivência Positiva, por sua vez, mais de 30 horas foram dedicadas a temas como construção da personalidade ética, práticas morais, forças pessoais e avaliação formativa, culminando na elaboração, por parte dos professores, de quadros de rubricas para os estudantes de suas séries - sucessivas versões desses quadros, analisadas e devolvidas pela equipe formadora, evidenciam o aprimoramento da equipe ampliada. Esse mesmo desenho formativo orientou também as formações de Ciências Humanas e de Ciências da Natureza, nas quais a equipe desenvolveu fluxogramas próprios de planejamento que passaram a orientar a escrita dos materiais didáticos.

Quadro 2 – Síntese do segundo movimento: a ampliação da equipe e a elaboração do material didático

Aspecto	Descrição
Período	2º semestre de 2020 a 1º semestre de 2022.
Contexto	Final do distanciamento social e retorno ao presencial (trabalho híbrido).
Equipe	Equipe fundadora ampliada para a produção curricular – 16 profissionais.
Foco do movimento	Elaboração completa dos materiais e orientações didáticos do segmento.
Formadores	Direção e formadores externos.
Eixo do processo formativo	Elaboração do material e orientações didáticas, por meio das ações de confrontar e reconstruir (LIBERALI, 2018).
Produção gerada	Apostilas e Orientações Didáticas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Convivência Positiva, do 1º ao 5º ano.

Fonte: elaborado pela autora (2026), com base no relato do segundo movimento formativo.

Terceiro movimento: a chegada dos professores responsáveis pelas turmas

Concluída a elaboração dos materiais didáticos, um terceiro grupo de professores chegou à instituição: os professores que, além dos integrantes das duas ondas anteriores, assumiriam a responsabilidade direta pelas turmas formadas pela escola para o segmento. Diferentemente das duas primeiras ondas, cuja formação se deu simultaneamente à produção do próprio currículo, esse terceiro grupo já encontrou um material didático consolidado e uma equipe fundadora experiente em sua implementação, o que deslocou o centro de gravidade da formação: em vez de formadores externos, os próprios professores das duas ondas anteriores, já reconhecidos por sua trajetória de autoria, assumiram o papel de formadores dos professores responsáveis pelas turmas.

Esse movimento formativo buscou colocar os professores recém-chegados na posição de estudantes, de modo que pudessem compreender, na própria experiência, as escolhas e preferências que fundamentam o currículo, vivenciadas, também nessa mesma posição, pelos professores das ondas anteriores que agora os formavam - o que Donald Schön (1988) chamou de homologia dos processos. A partir dele, cada equipe organizou pautas formativas fundamentadas simultaneamente na dupla conceitualização e na homologia dos processos, e os formadores puderam coletar evidências de aprendizagem ao longo dos encontros: nas devolutivas dadas pelos professores desse terceiro grupo ao encontro dedicado a discutir movimentos metodológicos, por exemplo, a rotina de pensamento “vejo, penso e conecto” - desenvolvida no Project Zero, de Harvard (RITCHHART; CHURCH; MORRISON, 2011) - foi utilizada como instrumento de sistematização das aprendizagens construídas.

**Quadro 3 – Síntese do terceiro movimento:
a chegada dos professores responsáveis pelas turmas**

Aspecto	Descrição
Período	2º semestre de 2022.
Contexto	Presencial.
Equipe	Equipe completa para atender 16 turmas – 30 professores (polivalentes e especialistas).
Foco do movimento	Formação nas diferentes áreas, metodologias, planejamento das atividades e processos avaliativos.
Formadores	Professores das duas ondas anteriores.
Eixo do processo formativo	Ações de reflexão técnica, prática e crítica, por meio do descrever, informar, confrontar e reconstruir (LIBERALI, 2018). Homologia dos processos (SCHÖN, 1988) e Dupla conceitualização (LERNER, 2002).
Produção gerada	Refinamento dos projetos, elaboração dos planos de aula e dos processos avaliativos.

Fonte: elaborado pela autora (2026), com base no relato do terceiro movimento formativo.

A cadeia criativa como princípio articulador da formação

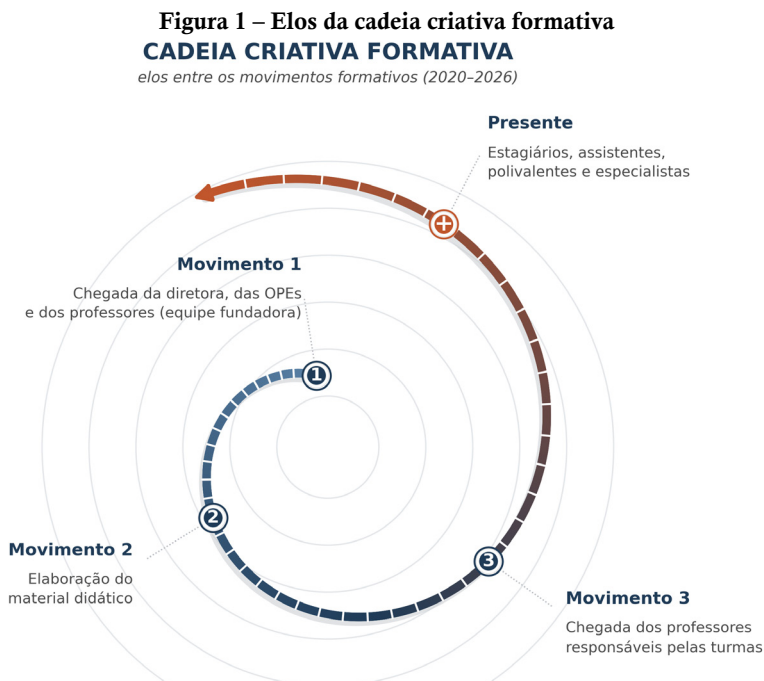
Lidos isoladamente, os três movimentos narrados poderiam sugerir processos formativos distintos, sucessivos e relativamente independentes entre si. É para evitar essa leitura fragmentada que este capítulo recorre ao conceito de cadeia criativa (LIBERALI, 2006; 2018, p. 71-77).

Uma cadeia criativa de atividades implica parceiros que produzem, em conjunto, significados compartilhados - significados que se tornam parte dos sentidos que alguns dos envolvidos levarão, depois, a outros sujeitos, em contextos diferentes daquele da atividade original, de modo que novos significados são criativamente produzidos, mantendo traços dos que os originaram. Trata-se, nas palavras da autora, de “empreendimentos conjuntos produzindo significados que serão compartilhados, posteriormente, com outros parceiros a partir dos sentidos que são levados à nova atividade” (LIBERALI, 2006 *apud* LIBERALI, 2018, p. 76).

O termo cadeia, nesse conceito, não remete à ideia de causa e efeito, tampouco à de aprisionamento, mas à de elo, união e conexão - e é exatamente esse tipo de elo que conecta os três movimentos narrados neste capítulo.

Os sentidos produzidos nos encontros formativos do primeiro movimento - sobre o que significava, para aquela equipe, ensinar Matemática, Convivência Positiva ou Ciências - não se encerraram ali: foram levados pela mesma equipe para a elaboração do material didático, no segundo movimento, e, por meio desse material e da atuação dos professores que o escreveram, alcançaram, no terceiro movimento, os professores recém-chegados às turmas, que passaram

a produzir, por sua vez, novos sentidos sobre aquele mesmo currículo em sua própria prática de sala de aula.



Fonte: elaborado pela autora (2026), com base em Liberali (2018).

Essa produção de sentidos não ocorre, contudo, sem tensão. Como discutem Lemos e Liberali (2019, p. 1722), a cadeia criativa de atividades supõe a articulação entre três dimensões: a criatividade, entendida como a transformação de atividades tendo em vista um objeto conjunto, a partir das necessidades dos sujeitos em um contexto específico; a criticidade, relacionada à ideia de que teoria e prática são indissociáveis, o que implica questionamento constante das formas de pensar e agir; e a colaboração, que não significa simetria ou semelhança de ideias na produção de conhecimento, mas envolve, ao contrário, conflitos, questionamentos e a exposição de diferentes pontos de vista, capazes de desencadear transformação (LEMONS; LIBERALI, 2019, p. 1722-1723).

É esse mesmo tripé - criatividade, criticidade e colaboração - que permite reconhecer, nos episódios de estranhamento e ressignificação narrados nos movimentos anteriores (como o caso do algoritmo convencional de Matemática, ou as sucessivas versões dos quadros de rubricas de Convivência Positiva), não desvios a serem corrigidos, mas o próprio funcionamento esperado de uma cadeia criativa de formação: o conflito entre sentidos, mediado pela argumentação, como motor da produção de significados compartilhados.

Da pandemia ao presente: um projeto formativo permanente e crítico

Se o primeiro movimento evidencia a formação estruturada em encontros coletivos e o terceiro, sua homologia com a formação de novos professores, é preciso reconhecer que a cadeia criativa iniciada em 2020 não se encerrou com a chegada dos professores das turmas iniciais. Ela se sustentou, ano após ano, pela atuação cotidiana das orientadoras pedagógicas junto aos professores das séries que acompanham. Garantir momentos de troca durante o próprio trabalho, orientar por série e corresponsabilizar-se pela qualidade da aprendizagem docente são atribuições que exigem da OPE uma rotina que privilegie a qualificação profissional no cotidiano da escola - reuniões coletivas, observação do trabalho do professor e momentos de estudo e autoformação (PLACCO; SOUZA, 2000). Essa atuação se sustenta na compreensão de que nenhum educador dá conta de suas tarefas sozinho: é preciso contar com o apoio de um coletivo forte e solidário, construído a partir do envolvimento de cada um, articulado pela coordenação pedagógica (ALMEIDA; PLACCO, 2001).

Essa sustentação cotidiana é o que permitiu que a cadeia criativa se expandisse, nos anos seguintes, para muito além da equipe original de OPEs e professores. O projeto formativo hoje em curso no segmento já não envolve apenas as figuras narradas nos três primeiros movimentos: estagiários em formação inicial, assistentes de ensino, professores polivalentes, professores especialistas dos componentes de Arte, Música, Educação Física, Matemática, Línguas Portuguesa, Espanhola e Inglesa, professores assistentes e orientadoras pedagógicas compõem, juntos, a rede atual de profissionais em formação permanente do segmento.

Cada uma dessas frentes formativas sustenta-se em periodicidade e pauta definidas - condição, como já discutido, indispensável para que a formação não se disperse em encontros pontuais e desarticulados -, e todas elas compartilham a mesma perspectiva crítica que orientou a equipe fundadora desde 2020: a compreensão dos educadores em geral não como executores de um currículo já pronto, mas como coautores de sua permanente reconstrução, chamados a descrever, informar, confrontar e reconstruir suas próprias práticas, nos termos que Liberali (2018) propõe para a formação crítica de educadores.

Esse crescimento da rede formativa é acompanhado, ano a ano, por uma correspondente ampliação dos próprios temas tratados nos encontros, o que se pode reconstituir a partir das pautas das reuniões pedagógicas sistematizadas entre 2023 e 2026.

Nos registros de 2023, os encontros concentravam-se majoritariamente em demandas de organização da série, alinhamento de instrumentos avaliativos e formação de estagiários e professores assistentes.

A partir de 2024, consolidou-se um ciclo de estudos temáticos que passou a incluir a formação antirracista, conduzida internamente pela equipe, e formações externas sobre convivência, comunicação construtiva e desenvolvimento moral, além de um estudo sobre gênero.

Em 2025, a agenda passou a incorporar também um estudo sobre culturas asiáticas, um ciclo de formação sobre capacidades leitoras, com convocação de estagiários e assistentes, rodas de diálogo sobre desenvolvimento moral e oficinas sobre inclusão, além da Caminhada pela cidade - Estudos sobre as Relações Étnico-Raciais.

Já em 2026, somaram-se à pauta encontros de formação em tecnologia educacional e inteligência artificial, com o pensamento computacional e as ferramentas generativas de texto e imagem, entre outros temas, culminando, em novembro, no lançamento de um guia antirracista elaborado pela própria equipe da escola.

Essa expansão temática, sustentada pela mesma periodicidade e pauta definida desde o primeiro movimento aqui narrado, evidencia que a cadeia criativa iniciada em 2020 não apenas se manteve viva, mas ampliou e diversificou seu repertório de questões, incorporando à formação permanente debates sobre raça, gênero, diversidade cultural, desenvolvimento moral, inclusão e letramento digital.

É digno de nota que essa maturidade formativa, construída ao longo dos movimentos aqui narrados, ampliou também o alcance da própria experiência dentro da instituição: mantendo o mesmo formato de compartilhamento de práticas que caracterizou os encontros aqui descritos, o grupo de professores dos Anos Iniciais passou a apresentar seu percurso formativo em um evento voltado a professores de toda a escola, reunindo, pela primeira vez, docentes dos Anos Iniciais, dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Ao ouvir o relato do processo de criação e das escolhas pedagógicas que sustentaram a experiência apresentada, professores de outras etapas de ensino puderam reconhecer, nos critérios do desenho formativo dos Anos Iniciais, questões também presentes em sua própria prática - evidência de que os sentidos produzidos ao longo da cadeia criativa aqui descrita ultrapassam os limites do segmento onde se originaram.

A formação permanente como produção coletiva de currículo

Observados em conjunto, os três movimentos formativos discutidos neste capítulo evidenciam que, na experiência aqui relatada, formação de professores e produção curricular não constituem processos paralelos, mas uma única e mesma cadeia criativa: formar a equipe fundadora significou, simultaneamente, escrever o material didático e as orientações didáticas do segmento, e formar

cada nova onda de profissionais que chegou depois significou testar, atualizar e ressignificar continuamente esse mesmo currículo.

Essa imbricação ajuda a explicar por que a formação, na experiência discutida, não pôde ser tratada como investimento pontual, restrito à implementação de um novo segmento, mas precisou se consolidar como rotina institucional duradoura - sob risco de que um currículo cuidadosamente construído se distancie, ano após ano, da prática de sala de aula, à medida que novos profissionais ingressam na equipe sem terem sido convidados a viver, eles próprios, a cadeia criativa que deu origem aos princípios que o orientam.

CONCLUSÃO

O percurso relatado neste capítulo - da chegada da diretora, das orientadoras pedagógicas educacionais e dos professores que compuseram a equipe fundadora, em plena pandemia, à ampliação da equipe para a elaboração do material didático, à chegada dos professores responsáveis pelas turmas do segmento e, finalmente, ao projeto formativo permanente que hoje reúne estagiários, assistentes de ensino, professores polivalentes, especialistas e orientadoras - evidencia que a formação crítica não se resume a um conjunto de iniciativas isoladas e desconectadas entre si, mas configura-se como um princípio organizador do trabalho pedagógico, capaz de sustentar tanto a construção quanto a atualização contínua de um currículo.

Lido à luz do conceito de cadeia criativa (LIBERALI, 2018), esse percurso revela que os sentidos produzidos em cada momento formativo não se perdem: são levados adiante, ressignificados por novos participantes, e devolvidos, transformados, ao projeto político-pedagógico que os originou.

Como lembra Feldmann (2008), escrever sobre formação docente é reviver as inquietudes e as perplexidades da busca de significados do que é ser professor no mundo contemporâneo: um sujeito que professa valores, saberes e atitudes numa perspectiva de transformação, ao compartilhar relações e projetos coletivos de leitura e reinterpretação dos sentidos do conhecimento e da existência humana. Formar-se e atuar como docente é, portanto, viver projetos educativos que são também institucionais, políticos e sociais - e é nessa inter-relação, como já apontava Freire (1970 apud LIBERALI, 2018, p. 35), mediatizada pelo mundo que se pronuncia em diálogo, que se abrem as possibilidades de educar o outro, junto com o outro.

A experiência sistematizada neste capítulo não pretende oferecer um modelo pronto de formação crítica, tampouco desconsiderar os desafios - de tempo, de recursos e de sustentabilidade - que um investimento formativo dessa magnitude exige de qualquer instituição, sobretudo à medida que a rede de

profissionais envolvidos se amplia. Pretende, sim, contribuir para o debate sobre práticas formativas na formação de professores a partir do relato fundamentado de um percurso real, iniciado sob as condições adversas de uma pandemia e sustentado, até o presente, como projeto formativo permanente, na expectativa de que equipes gestoras de outras escolas possam nele reconhecer princípios - a reflexão crítica, a cadeia criativa de atividades, a homologia dos processos, o papel articulador da coordenação pedagógica - transponíveis a diferentes contextos e condições institucionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (org.). **O coordenador e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

FELDMANN, M. G. A questão da formação de professores e o ensino de arte na escola brasileira: alguns apontamentos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 169-182, 2008.

FELDMANN, M. G. Formação de professores e cotidiano escolar. *In*: SILVA, M. V. S. da (org.). **Políticas públicas de formação de professores**: um resgate na história da educação. Curitiba: Appris, 2022. p. 71-80.

LEMOS, M.; LIBERALI, F. C. The creative chain of activities towards educational management transformation: findings from an intervention case study. **International Journal of Educational Management**, v. 33, n. 7, p. 1721-1734, 2019.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

RITCHHART, R.; CHURCH, M.; MORRISON, K. **Making thinking visible**: how to promote engagement, understanding, and independence for all learners. San Francisco: Jossey-Bass, 2011.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992 [1988].

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

EDUCAÇÃO QUE ESCUTA: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Orumar Candido da Silva¹

INTRODUÇÃO

No Brasil, o protagonismo estudantil ainda não se constitui como uma premissa central dos processos educativos. O modelo de ensino tradicional pode limitar a formação crítica de jovens que carregam consigo diferentes narrativas, experiências e modos de compreender o mundo, muitas vezes silenciados ou pouco considerados pela escola no processo de formação integral dos sujeitos. Nesse contexto, percebe-se que a organização curricular da educação brasileira, especialmente nas instituições públicas, nem sempre dialoga com as realidades vivenciadas pelos estudantes. Como consequência, situações-problema presentes na vida de jovens, sobretudo daqueles socialmente subalternizados, permanecem distantes do currículo escolar, embora possam constituir importantes possibilidades de discussão, reflexão e construção coletiva do conhecimento.

Diante dessa realidade, torna-se importante considerar, na formação dos estudantes, diferentes saberes e temas que contribuem para a construção de sujeitos atuantes na sociedade, como senso de pertencimento, educação política e financeira, educação sexual, violência de gênero, abuso, responsabilidade afetiva, homofobia, preconceito linguístico, entre outras questões presentes no cotidiano social. Embora sejam temas relevantes para a vida em sociedade, ainda são, em muitos contextos escolares, pouco contemplados nas práticas pedagógicas. Em meio à valorização de conhecimentos considerados eruditos e de uma formação predominantemente técnica, os sujeitos podem encontrar dificuldades para compreender as problemáticas que atravessam suas próprias experiências e, consequentemente, reconhecer o papel social que podem exercer diante delas.

Como afirma Freire (2019), cabe à escola possibilitar ao estudante a articulação entre os saberes curriculares e a experiência social que traz consigo

¹ Mestre em Educação, Pedagogo e Especialista em Educação; métodos e técnicas de ensino. Atua como Orientador Educacional e Coordenador Pedagógico. E-mail: orumarcandidos@gmail.com.

enquanto sujeito. Nessa direção, reconhecer e acolher essas experiências contribui não apenas para o desenvolvimento de cidadãos críticos e atuantes na sociedade, mas também para a própria prática docente, ao possibilitar que o educador compreenda, de maneira mais efetiva, a importância de seu fazer pedagógico, das diferentes formas de ensinar e da busca permanente por uma formação que contemple a si, seus pares e, sobretudo, seus educandos.

Dessa forma, diante da problemática apresentada, compreende-se que uma prática educativa comprometida com a realidade dos estudantes pode contribuir para o desenvolvimento da criticidade, da autonomia e da construção de trajetórias orientadas por valores plurais, possibilitando aos sujeitos maior participação e protagonismo em suas escolhas. Nessa perspectiva, o presente estudo busca esperar os espaços pedagógicos e contribuir para o enfrentamento de lacunas sociais por meio de experiências educativas que favoreçam a emancipação dos sujeitos. Trata-se, portanto, de pensar uma educação que se construa de forma democrática, na qual os estudantes possam reconhecer-se como protagonistas de suas trajetórias, de suas escolhas e das decisões que atravessam a vida em sociedade, especialmente diante das múltiplas questões que desafiam a construção de uma educação efetivamente democrática.

DESENVOLVIMENTO

Educação libertadora e a escola pública: caminhos para o engajamento social e uma cultura política emancipatória

As críticas levantadas aos métodos da pedagogia tradicional reforçam a necessidade de propostas inovadoras que trabalhem a responsabilidade de superar o ensino mecânico no processo de formação do sujeito (Saviani, 2018). Dessa forma, nota-se que a manutenção de tendências pedagógicas que não questionam o sistema tradicional acaba por reforçar a mecanicidade no processo educativo, contribuindo para a passividade na construção do aprendizado. Ou seja, esse modelo instrumentaliza o processo de transformação da sociedade, sacrifica a história do povo e oculta os problemas da marginalidade. Nessas condições, a relação entre quem ensina e quem aprende deve ser estabelecida de modo dialógico, de forma a favorecer uma aprendizagem significativa e próxima da realidade do estudante.

Convém, no entanto, ressaltar que a problemática apresentada sobre o papel transformador da educação através de práticas revolucionárias pode produzir um efeito compensatório, ao atribuir à educação a responsabilidade de sanar todas as deficiências trazidas pela sociedade, especialmente, a marginalidade. Aqui, depara-se, portanto, com a compreensão de que a urgência

da educação libertadora de Paulo Freire (2020) deriva das relações de produção emancipatória que contribuem para a busca de uma construção igualitária entre os sujeitos. Dessa forma, discute-se a prática educativa voltada às massas populares, isto porque a educação livre, que possibilita a emancipação, desperta críticas severas ao modelo mecânico de educação.

Saviani (2018) é categórico em suas críticas à pedagogia tradicional centrada na transmissão de conteúdo, memorização e passividade. Em contraposição, a pedagogia crítica centra-se na troca de conhecimento, na busca por autonomia, criticidade e relação dialógica, fomentando práticas pedagógicas comprometidas com os interesses populares e com processos de emancipação. O mesmo sucede, desse modo, com a aplicabilidade de métodos que estimulem o interesse do aluno e a iniciativa do professor. Nesse ponto, pensar as multiplicidades da educação implica reconhecer a relação de movimentos dialéticos, o protagonismo estudantil, os debates sobre o tempo presente para a desconstrução de uma alienação existente na sociedade atual, como também a capacidade de leitura do mundo.

O educador e as práticas pedagógicas devem servir como “agentes sociais” na formação de cidadãos críticos que enxerguem a escola como formadora capaz de humanizar o sujeito, como também de compartilhar saberes necessários para sua formação intelectual. Desse modo, conclui-se, portanto, em concordância com Saviani (2018, p. 58), que “a educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática”. Ora, na esteira da reflexão, incorporar a renovação das práticas pedagógicas e dos saberes que articulam a pedagogia tradicional implica assumir um trabalho voltado a interesses necessários que maximizam a importância da escola e sua educação democrática, livre e emancipatória.

Concordo com bell hooks (2017), ao discutir que a construção dos sujeitos que integram a unidade escolar parte da transgressão das práticas eruditas fortemente ligadas a correntes da sociedade em direção a práticas libertadoras que culminam no senso crítico e ensinam a construir um aprendizado mais profundo e íntimo, para além do conhecimento teórico. Ou seja, a autora defende a ideia de que todos devem ser participantes ativos no processo, não passivos. Por isso, reforça que os ensinamentos teóricos devem se basear na realidade do alunado e que o corpo pedagógico da escola inclua o docente também como aprendiz, já que a relação ali estabelecida deve ser dialética e horizontal.

Somado a isso, considera-se pertinente apontar que o processo de transgressão ocorre a partir de motivações intrínsecas que estão fortemente ligadas à emancipação daquele sujeito desassistido. Desse modo, a escola apresenta-se como espaço de emancipação para sujeitos marginalizados.

Assim, concordo com hooks (2017) quando elabora a discussão evidenciando a realidade social da massa, apontando questionamentos sociais, sobretudo raciais, que se encontram institucionalizados na sociedade, afetando o processo de formação de indivíduos marginalizados. Eis a razão, conseqüentemente, para sua luta pelo reconhecimento intelectual da produção acadêmica em prol da consciência crítica. Isso porque a própria autora trava uma luta ferrenha contra o modelo educacional tradicional, que se fortalece naturalmente ao se omitir diante das desigualdades reforçadas, inviabilizando sujeitos e grupos sociais e reproduzindo uma hierarquia de desigualdades.

Claro está, então, a sua tentativa de fazer com que o corpo docente amplie as suas metodologias e dialogue com os alunos. Ou seja, é necessário desenvolver um olhar atento às transformações que ocorrem a todo momento. Fica, pois, em evidência que a educação deve ser compreendida por meio de práticas educativas libertadoras e emancipatórias, em que os sujeitos sejam participantes ativos, desenvolvendo um olhar crítico sobre sua realidade e seu entorno. Com base nessas perspectivas, a escola deve ser apresentada como um espaço de construção, empoderamento e transformação social.

Na esteira da reflexão, a pedagogia engajada visa possibilitar o protagonismo dos silenciados historicamente e sustenta a necessidade da participação de todos no processo formativo e na compreensão da realidade. Sendo assim, fica evidente a importância de que o corpo docente, juntamente com os discentes, se mova de forma criativa e crítica em todos os espaços. Mesmo porque, em concordância com hooks (2017), as lutas sociais no processo formativo ampliam as formas de resistência. Nesse contexto, apresenta-se necessário refletir acerca do compromisso de práticas pedagógicas progressistas que despertem no aluno a esperança de sua emancipação e o desejo de não se conformar com a realidade presente. Já ao professor, como bem diz hooks (2017, p. 30), cabe cultivar o desejo “para descobrir estratégias alternativas de aprender a ensinar”.

Tais observações levam à análise, portanto, do modo como os estudantes projetam nas práticas docentes o sentimento de esperança por uma educação capaz de contribuir para a superação das aflições e das enfermidades presentes em sua construção. A esse respeito, hooks (2017) esclarece os anseios dos interessados quando verbaliza sobre a aprendizagem significativa que dialoga com a bagagem que o aluno traz consigo, suas experiências e sua trajetória, articulando-as à aprendizagem teórica necessária para a formação acadêmica do sujeito.

Com efeito, a leitura de uma educação engajada, de acordo com hooks (2017), revela interesses fundamentais para práticas pedagógicas que repensem os impactos das construções teóricas europeias em sala de aula. Isto porque, muitas vezes, o silêncio revelador das narrativas trazidas pelos alunos, produzido

justamente por aqueles que deveriam lhes dar voz, culmina na eliminação de possibilidades de discussões para o crescimento de uma educação que pratica a liberdade do pensamento. Dessa forma, o engajamento crítico trata da necessidade da mudança, de estratégias constantes que buscam enxergar o aluno como ser humano disposto a lutar por autonomia. Nas palavras de hooks (2017, p. 25), nota-se a convicção do discurso ao dizer que “ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo”. Portanto, exige-se a necessidade de ligar a teoria à realidade dos sujeitos aprendentes, de modo que sua consciência crítica seja explorada na construção de ideias. Neste ponto, em meio a esse distanciamento entre teorias, é fundamental considerar abordagens que valorizem a construção de conhecimentos significativos para a formação do sujeito. Dessa forma, conclui-se, a partir de hooks (2017, p. 273), que:

a sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração e que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática de liberdade.

Na mesma perspectiva, Freire (2019) corrobora com o pensamento ao tecer sobre o processo de (re)(des)construção do sujeito. Para ele, esses processos transcorrem a partir de uma necessidade latente de se libertar de amarras excludentes para o seu progresso e aceitação social. Tais avanços partem de uma conscientização sobre o seu papel na sociedade. Ou seja, sua posição ora oprimido ora opressor às práticas emancipatórias. Compreendem-se que as dificuldades encontradas partem de uma enfermidade estrutural, envolvida, principalmente, nas causas políticas, que muito está relacionada à educação e ao processo de emancipação. Segundo o autor, a interligação entre os eixos apontados, se estabelece naturalmente, mas cabe às subjetividades do afetado, as escolhas ao caminho que irá trilhar.

É importante ressaltar que a oferta de uma neutralidade nessa jornada é fruto de obstáculos históricos. Na atualidade, perpetuar com a propagação de discursos e práticas produtivistas, mecânicos, engessados e descontextualizados representam a busca por minimizar a História de um grupo social que sempre foi silenciado, esteve na condição de reprodutor de uma jornada à margem da sociedade imperada por um sistema dominante segregador. Com isso, os ajustes necessários frente a problemática, se ancoram a uma relação de possibilidades.

Dentro deste contexto, Barcelos (2012) intertextualiza Freire (2019) ao abordar mapas pedagógicos com maior pluralidade dentro de um contexto

em que se apresenta necessário um posicionamento assertivo a uma leitura de mundo que use como protagonista do processo educativo, o sujeito banalizado perante a sociedade às desigualdades naturalizada. Retomando Freire, a denúncia que cumpre aos oprimidos que pratica violência aos seus pares, reforça que a problemática apontada trata-se de uma questão estrutural na sociedade. Instaure-se a partir daí, um projeto emancipatório tornando notório a condução de pensamentos críticos as reflexões de pautas coletivas nesse tecido social.

O processo de libertação voltado ao pensamento crítico e a luta de classe reafirmam o compromisso necessário às práticas pedagógicas revolucionárias, o senso de pertencimento, à pluralidade, às atribuições do fazer docente ao combate das ações bancárias, como também, o protagonismo estudantil; ou seja, o reconhecimento do aprendente no processo educativo. Em sua obra, Freire (2019, p. 77) afirma que o educador precisa:

desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado. Não posso aceitar como tática do bom combate a política do quanto pior melhor, mas não posso também aceitar impassível, a política assistencialista que, anestesiando a consciência oprimida, prorroga, *sine die*, a necessária mudança da sociedade.

Com base nesse pensamento, é fundamental reforçar a ideia de que o educador deve agir como mediador do processo, instigando a criticidade do alunado, se permitindo sair de sua zona de conforto para diversos enfrentamentos existentes no cotidiano. Como quer que seja, o educador deve problematizar, não somente o seu fazer docente, mas a jornada do aprendente. Isto é possível, buscando respostas para as inquietações existentes a partir de escutas ativas das narrativas diversas ou diálogos estabelecidos a partir de uma relação estabelecida que deve ocorrer de maneira horizontal.

Neste ponto, já que “me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente” (FREIRE, 2019, p. 92), políticas socioeducativas que reforçarão as práticas libertadoras, servirão como reflexo as mudanças que transcorrerão, inclusive, nas teorias dos conteúdos abordados. Em qualquer caso, preconizamos ao sujeito em processo, experiências emancipatórias para sua evolução. Convém, no entanto, ressaltar, que para Freire (2019), a libertação desses sujeitos não se ajusta nas “trocas de lugar entre agentes”, haja vista que a emancipação desses engaiolados é o ponto até aqui discutido que parte de uma reflexão de suas condições.

Dessa forma, as mudanças a partir dessas práticas, representam uma dimensão utópica, mas necessária sendo analisada através de um olhar crítico. O processo de libertação é político, social, humano e cultural para todos os

oprimidos, haja vista que a consciência do seu inacabamento debruça um olhar sensível às leituras de mundo para ações pedagógicas livres que como fruto, o sujeito encontra a emancipação.

Em concordância com Freire (2019, p. 75), nota-se então que “meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências”. Facilmente, então, se presume que a importância da troca se apresenta necessária em razão as relações humanas estabelecidas. Portanto, o ato crítico do professor ou discente, as intervenções que insistem na adaptação do mudar, assumem responsabilidade no seu protagonismo de formação e não mais espectador no processo. Nota-se, também, que o ato de ensinar deve ser defendido por quem o pratica, já que nas mudanças causadas por aquilo que ensina; ou seja, perceber através de suas práticas, a esperança para o início de uma transformação ocorrerá naturalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto trouxe reflexões sobre a Educação Libertadora, abordagem pedagógica construída a partir das contribuições de Paulo Freire. Ao longo da análise, foi possível perceber inquietações presentes não somente nos educandos, que encontram nas práticas pedagógicas possibilidades de emancipação, transformação de suas realidades e das pessoas ao seu redor, mas também em educadores sensíveis a uma realidade que precisa ser transformada por meio de práticas que considerem a trajetória do aluno em seu processo de formação integral. Consequentemente, questionar conceitos, práticas e obrigações que se apresentam a partir de uma educação tradicional torna-se um movimento necessário para a construção de mudanças sociais e culturais.

Um currículo que invisibiliza a vida de sujeitos historicamente marginalizados, sustentado por uma lógica segregadora de uma sociedade muitas vezes engessada, limita as possibilidades de expressão e participação do aluno na construção do próprio conhecimento. Dessa maneira, quando suas experiências são desconsideradas, esses sujeitos acabam submetidos a práticas e políticas educacionais que nem sempre são capazes de transformar o sistema ou promover uma consciência crítica. Ainda hoje, podemos constatar espaços de formação que legitimam uma aprendizagem pouco significativa, excessivamente erudita e engessada. Nesse cenário, evidencia-se o perigo de uma história única sobre sujeitos plurais, na qual o professor ocupa o lugar de detentor do saber e protagonista do processo educativo, enquanto o aluno é colocado em uma posição secundária, como se sua experiência não pudesse também produzir conhecimento.

Dessa forma, torna-se necessário construir práticas pedagógicas potencializadoras, que não apaguem as trajetórias de alunos e educadores

nem os silenciem enquanto sujeitos em permanente processo de construção e (des)construção. Suas jornadas precisam ser atravessadas por aprendizagens significativas, relacionadas a questões que façam sentido para a coletividade e que acolham não apenas o estudante, mas também sua família e os diferentes sujeitos que participam desse processo. Para isso, é preciso estabelecer relações dialógicas, horizontais e mútuas, reconhecendo os sujeitos em sua pluralidade e compreendendo que ensinar e aprender são movimentos que se constroem na relação com o outro e com o mundo.

Analisamos, ainda, que a consciência do inacabamento, apresentada por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*, possibilita refletir sobre as possibilidades de transformação, a reescrita das próprias histórias e a construção de uma esperança comprometida com um currículo multicultural, não apenas presente nos discursos e documentos, mas vivido concretamente nos espaços educativos. Trata-se de reconhecer a pluralidade que constitui a escola e compreender que diferentes trajetórias, saberes e experiências também participam da produção do conhecimento. Dentro desse contexto, como nos aponta bell hooks em *Ensinando a Transgredir*, os ensinamentos necessários à formação integral dos sujeitos precisam ultrapassar os muros da escola. As práticas educativas devem estar voltadas aos sujeitos que delas participam, reconhecendo-os como protagonistas de suas próprias histórias e buscando construir possibilidades libertadoras diante das formas de opressão reproduzidas por uma pedagogia ultrapassada. Assim, pensar uma educação libertadora é também defender uma escola capaz de escutar, acolher, questionar e transformar, compreendendo que a emancipação não acontece de maneira isolada, mas se constrói coletivamente, nas relações entre sujeitos, saberes, experiências e realidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELOS, V.; **Educação de Jovens e Adultos: Currículo e Práticas Pedagógicas**. 3. Ed. Petrópolis | Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 48. ed. Rio de Janeiro | São Paulo: Paz e Terra, 2020.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática educativa**. 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes Ltda, 2017.

SAVIANI, D.; **Escola e Democracia**. 43. ed. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2018.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA DOCÊNCIA: VALORIZAÇÃO, PROTEÇÃO E RECONSTRUÇÃO DO RESPEITO À PROFISSÃO DOCENTE

Claudia de Oliveira Lozada¹

Anneliese de Oliveira Lozada²

1. INTRODUÇÃO

A docência contemporânea é atravessada por transformações sociais, culturais, tecnológicas e econômicas que alteraram profundamente a relação dos jovens com a escola, com o conhecimento e com a autoridade pedagógica. Ao mesmo tempo em que se ampliaram as expectativas dirigidas ao professor — ensinar conteúdos, incluir, avaliar, mediar conflitos, acolher diferenças, desenvolver competências socioemocionais, orientar projetos de vida e dialogar com famílias —, permanecem problemas históricos de reconhecimento social, condições de trabalho e apoio institucional. Nesse cenário, a valorização da profissão docente não pode ser reduzida à remuneração, embora esta seja dimensão indispensável. Ela envolve segurança, autonomia profissional, formação, condições de trabalho, apoio da gestão, relações respeitadas com estudantes e famílias e reconhecimento da centralidade do professor para a qualidade da Educação.

Os dados recentes ajudam a dimensionar a questão. Na Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Teaching and Learning International Survey - TALIS) 2024, 44% dos professores brasileiros dos anos finais do Ensino Fundamental afirmaram perder bastante tempo de aula em razão de interrupções dos estudantes, e os docentes relataram gastar, em média, 21% do tempo da aula mantendo a ordem. Além disso, 63,8% apontaram a manutenção da disciplina como fonte relevante de estresse e 46,6% relataram estresse decorrente de intimidação ou abuso verbal por estudantes, proporção

1 Pós-Doutora (UFABC). Doutora em Educação (USP). Professora do IM/FAL e dos Programas PPGEICIM e Renoen – UFAL.

2 Doutora em Ensino e História das Ciências e da Matemática (UFABC). Docente da Educação Básica. Engenheira.

especialmente elevada no conjunto de sistemas participantes (OECD, 2025). Esses indicadores não autorizam generalizações sobre todos os alunos nem justificam respostas meramente punitivas, mas mostram que a convivência escolar e a proteção do trabalho docente se tornaram dimensões incontornáveis da política educacional.

Paralelamente, o Ensino Médio enfrenta o desafio da permanência e do sentido atribuído à escolarização. Dados da PNAD Contínua mostram que, entre jovens de 14 a 29 anos que não haviam concluído o Ensino Médio em 2024, a necessidade de trabalhar foi o motivo mais citado para o abandono ou não frequência, com 42,0%, enquanto 25,1% apontaram falta de interesse em estudar (IBGE, 2025). A coexistência de vulnerabilidade econômica e desinteresse evidencia que a permanência escolar não depende de uma única variável. Políticas de incentivo financeiro, como o Pé-de-Meia (Brasil, 2023), são relevantes porque enfrentam barreiras materiais e buscam apoiar a permanência e a conclusão do Ensino Médio público, mas não substituem a necessidade de uma escola pedagogicamente significativa, segura e capaz de dialogar com os projetos, interesses e experiências juvenis (Brasil, 2022).

Este artigo tem como objetivo discutir os desafios contemporâneos da docência a partir de cinco eixos articulados: indisciplina e violência contra professores; valorização profissional e autoridade pedagógica; desenvolvimento intencional de habilidades socioemocionais; parceria entre escola e famílias; e reconexão entre currículo, projeto de vida e interesses juvenis. A hipótese defendida é que problemas de convivência e desengajamento não podem ser solucionados por uma medida isolada. Requerem uma estratégia sistêmica que combine regras claras e proteção institucional, educação socioemocional, participação das famílias, escuta dos estudantes, currículo relevante e políticas de valorização docente.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A valorização docente diante das novas exigências da profissão

A valorização docente precisa ser compreendida como uma política multidimensional. Salário, carreira e estabilidade importam, mas a experiência cotidiana do professor também é definida pelo tempo disponível para planejar, pelo número de tarefas administrativas, pela qualidade da liderança escolar, pela possibilidade de trabalhar colaborativamente e pelo modo como estudantes, famílias e sociedade reconhecem sua autoridade profissional. A TALIS 2024 mostra que apenas 53% dos professores brasileiros pesquisados concordaram que os docentes são valorizados pelos estudantes e o mesmo percentual declarou

sentir valorização por pais e responsáveis; em contrapartida, 87% afirmaram poder contar com outros professores da escola (OECD, 2025). O contraste sugere que a colaboração entre pares é um recurso importante, mas não elimina a fragilidade do reconhecimento social.

Quando a escola naturaliza insultos, ameaças, humilhações ou interrupções constantes como se fossem simplesmente parte do trabalho, ocorre uma desprofissionalização silenciosa. O professor deixa de ser reconhecido como trabalhador que possui direito a um ambiente seguro e passa a ser responsabilizado individualmente por problemas que frequentemente têm causas institucionais, familiares, sociais e culturais. A autoridade pedagógica não se confunde com autoritarismo: ela decorre da responsabilidade de organizar o ambiente de aprendizagem, estabelecer limites, garantir direitos e assegurar que todos possam aprender. Sem condições mínimas de ordem e respeito, a própria democratização do acesso ao conhecimento é comprometida.

A valorização também exige formação para os problemas reais da sala de aula. Na TALIS 2024, 36,7% dos professores brasileiros dos anos finais declararam alta necessidade de desenvolvimento profissional em comportamento estudantil e gestão de sala, enquanto 92% disseram sentir-se capazes de apoiar a aprendizagem social e emocional dos estudantes em grau elevado (OECD, 2025). Os dois dados, lidos em conjunto, são relevantes: há disposição e percepção de capacidade para trabalhar dimensões socioemocionais, mas permanece uma demanda concreta por ferramentas de manejo da convivência, prevenção de conflitos e gestão pedagógica.

Por isso, políticas de valorização devem incluir protocolos claros de proteção ao professor, equipes gestoras que intervenham diante de agressões, formação continuada em gestão de conflitos, canais de registro e acompanhamento, apoio psicossocial quando necessário e corresponsabilização institucional. Não se trata de transformar toda indisciplina em caso policial, nem de minimizar episódios graves. É necessário diferenciar interrupções, descumprimento de regras, conflitos, bullying, ameaças e violência física, adotando respostas proporcionais e educativas, sem retirar da escola o dever de proteger seus profissionais e estudantes.

2.2 Indisciplina, violência e clima escolar: a violência contra o professor e a necessidade de acolhimento institucional

A indisciplina escolar é um fenômeno heterogêneo e não deve ser explicada apenas como falha individual do aluno ou como consequência automática de uma suposta ausência de educação familiar. Aquino (1998) alerta para o risco de isolar a indisciplina como problema anterior ao encontro pedagógico, pois

os comportamentos também expressam relações institucionais, modos de organização da sala de aula e formas de exercício da autoridade. Isso não significa negar que professores recebam estudantes com repertórios muito diferentes de limites e convivência. Conversas paralelas, recusa em realizar atividades, uso inadequado do celular, provocações, desrespeito verbal e agressões precisam ser diferenciados quanto à natureza e à gravidade, para que a resposta escolar seja educativa, proporcional e institucionalmente respaldada.

Os resultados internacionais reforçam a importância do clima disciplinar. Segundo a OECD (2025), mais da metade dos professores brasileiros participantes da TALIS 2024 relatou desafios associados a ruído e desordem disruptiva, e 47% indicaram intimidação ou abuso verbal por estudantes como fonte de estresse. A própria OECD ressalta que problemas de comportamento estão associados à percepção docente de menor efetividade no alcance dos objetivos da aula. Assim, indisciplina não é questão periférica: interfere no tempo pedagógico, no bem-estar e na aprendizagem de toda a turma.

A resposta escolar precisa evitar tanto a permissividade, que relativiza toda ocorrência e fragiliza limites, quanto o punitivismo automático. Aquino (1998) propõe compreender a indisciplina no interior das relações escolares; Vinha *et al.* (2016) mostram que a qualidade do clima escolar envolve normas, relações, segurança, participação e percepção de justiça. Assim, prevenção e intervenção devem combinar regras conhecidas, consequências proporcionais, diálogo, reparação de danos e acompanhamento. Em situações de ameaça ou violência, o caráter educativo da escola não elimina seu dever de proteger professores e estudantes e de acionar os protocolos institucionais cabíveis.

Também é necessário reconstruir uma cultura de respeito ao trabalho docente. Discordar do professor é legítimo; insultar, ameaçar, humilhar ou impedir sistematicamente o direito de ensinar e aprender não é. Freire (1996) distingue autoridade de autoritarismo e associa a prática educativa à ética, ao respeito e à responsabilidade. A escola democrática, portanto, não pressupõe ausência de limites: a autoridade pedagógica precisa ser exercida de maneira coerente, respeitosa e não humilhante, ao mesmo tempo em que o estudante é responsabilizado por seus atos.

A prevenção deve começar antes do conflito. No início do ano letivo, a escola pode reunir estudantes e famílias para explicitar a função social da escola, direitos e deveres, regras de convivência e consequências para agressões, além de trabalhar respeito, solidariedade, empatia e responsabilidade. Quando pais ou responsáveis reproduzem agressividade contra o professor ao serem chamados pela escola, reforçam no adolescente a ideia de que a autoridade docente pode ser hostilizada. Isso não autoriza generalizações sobre as famílias, mas demonstra a

necessidade de uma parceria educativa em que escola e responsáveis sustentem limites coerentes. O psicólogo escolar, integrado a uma equipe multiprofissional, pode atuar preventivamente no clima institucional e no acolhimento de estudantes e profissionais, sem reduzir a violência a um simples conflito entre duas partes equivalentes.

Em situações de ameaça, intimidação ou agressão contra o professor, a mediação de conflitos não deve desconsiderar a gravidade e a assimetria da violência sofrida, tampouco atribuir ao docente, na condição de vítima, a responsabilidade pela recomposição da relação com o agressor. Nesses casos, a prioridade institucional deve ser o acolhimento, a proteção e a garantia da integridade física e emocional do professor, acompanhadas das providências cabíveis diante da violência praticada. Ao mesmo tempo, é fundamental que o estudante responsável pela agressão seja inserido em um processo educativo de responsabilização e conscientização, com apoio psicológico e psicopedagógico, que lhe permita compreender a gravidade de sua conduta, reconhecer o desrespeito e os danos provocados e desenvolver outras formas de lidar com frustrações, divergências e conflitos. Esse acompanhamento deve favorecer uma reflexão metacognitiva sobre a própria ação — o que fez, por que agiu daquela maneira, quais foram as consequências de seu comportamento e como poderá agir de forma diferente em situações futuras. Entretanto, responsabilizar não significa estigmatizar ou induzir o estudante a construir uma representação de si mesmo como uma pessoa má, violenta ou como o “vilão” da situação. Considerando que crianças e adolescentes se encontram em processo de desenvolvimento e formação moral, comportamentos inadequados podem ocorrer e devem constituir oportunidades para reflexão, aprendizagem e mudança. O estudante precisa compreender que praticou uma ação inadequada e assumir responsabilidade por ela, sem que o erro seja transformado em uma identidade permanente. O objetivo da intervenção psicológica, psicopedagógica e educativa deve ser, portanto, favorecer a tomada de consciência, a autorregulação e a mudança de comportamento, possibilitando que o estudante reconheça: “eu agi de maneira inadequada, compreendo as consequências do que fiz e posso agir de outra forma”. Nesse processo, o reconhecimento do erro pode traduzir-se em atitudes concretas de reparação, entre elas a iniciativa de procurar o professor e apresentar um pedido de desculpas sincero, desde que esse gesto resulte de compreensão e responsabilização, e não apenas de uma imposição da direção escolar. Assim, a reparação assume caráter verdadeiramente educativo: protege e reconhece o professor que sofreu a violência e, simultaneamente, oferece ao estudante condições para aprender com o próprio erro, modificar sua conduta e reconstruir de maneira saudável suas relações no ambiente escolar.

Também se encontra em funcionamento o Programa Escola que Protege, no âmbito do Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas, com ações de prevenção, monitoramento, resposta, formação e acolhimento psicossocial das comunidades escolares (Brasil, 2025). Embora esses marcos representem avanços, permanece uma lacuna importante: não se identifica, no plano federal, um protocolo nacional único que garanta a todo professor vítima de agressão atendimento psicológico individual continuado, acompanhamento funcional e um plano específico de retorno seguro à sala de aula. Assim, o acolhimento efetivo ainda depende fortemente da implementação pelas redes estaduais e municipais. Defender a valorização docente exige transformar o direito genérico à saúde, à dignidade e à segurança em procedimentos claros antes, durante e depois de uma ocorrência de violência.

No plano federal, existem instrumentos relevantes, mas eles ainda precisam ser convertidos em proteção concreta no cotidiano das redes. A Lei nº 14.819/2024 instituiu a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares e inclui expressamente professores entre os integrantes da comunidade escolar, prevendo promoção da saúde mental, acesso à atenção psicossocial, ações de eliminação da violência e articulação entre educação, saúde e assistência social (Brasil, 2024a). A Lei nº 13.935/2019 determina que as redes públicas de Educação Básica contem com serviços de psicologia e serviço social por meio de equipes multiprofissionais (Brasil, 2019). Isso é diferente de garantir um psicólogo exclusivo em cada escola: a lei organiza serviços nas redes, e sua implementação depende dos sistemas de ensino. A Lei nº 14.817/2024, por sua vez, estabelece diretrizes de valorização profissional e determina condições de trabalho que assegurem dignidade e segurança aos profissionais da Educação (Brasil, 2024b).

Para o professor vitimado, o problema não termina quando a ocorrência é registrada. Fazer boletim de ocorrência, acionar a polícia ou afastar-se por licença médica pode ser necessário diante de fatos graves, mas esses procedimentos não constituem, por si, acolhimento psicossocial. O retorno à mesma escola ou à mesma sala pode reativar medo, insegurança e sofrimento. A exposição continuada a agressões, ameaças, indisciplina intensa e ausência de respaldo institucional pode contribuir para esgotamento, desmotivação, adoecimento psíquico e intenção de abandonar a profissão. Por isso, uma política de proteção precisa prever escuta qualificada, atendimento psicológico, acompanhamento no retorno, avaliação de risco, possibilidade de reorganização temporária do trabalho e responsabilização institucional pelo caso, evitando que a vítima seja deixada sozinha para administrar as consequências da violência.

Os números dão dimensão coletiva a situações que aparecem reiteradamente no noticiário. Em 2025, foram reportados episódios de violência contra docentes, entre eles a agressão a um professor após sua intervenção diante do uso indevido de aparelho celular e o esfaqueamento de uma professora no interior de uma sala de aula. Tais ocorrências evidenciam a necessidade de fortalecer não apenas a proteção dos profissionais da educação, mas também a conscientização dos estudantes e das famílias quanto às normas de convivência e segurança no ambiente escolar. A escola deve constituir um ambiente protegido, destinado ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, no qual materiais e recursos didáticos adequados ao contexto educativo são utilizados com finalidade pedagógica. Para tanto, é fundamental preservar as normas de segurança estabelecidas pela instituição e pela respectiva rede de ensino, evitando a entrada e a utilização de objetos alheios ao contexto educativo que possam comprometer a segurança e colocar em risco a integridade física de estudantes, professores e demais profissionais da educação. No que se refere aos aparelhos eletrônicos, a Lei nº 15.100/2025 restringe seu uso pelos estudantes durante as aulas, recreios e intervalos, permitindo sua utilização em sala de aula para finalidades pedagógicas ou didáticas, sob orientação dos profissionais da educação, além das demais exceções previstas legalmente (Brasil, 2025).

A regulamentação atribuiu aos sistemas de ensino e às próprias instituições a implementação das medidas, considerando o contexto local e a participação da comunidade escolar, o que inclui a definição de procedimentos para uso, organização e guarda dos aparelhos. Entretanto, a existência da norma não elimina imediatamente comportamentos já incorporados à rotina dos jovens. O próprio MEC aponta que 80% dos estudantes brasileiros participantes do PISA 2022 (OCDE, 2023) afirmaram que o celular prejudica sua concentração em sala de aula. Nesse contexto, podem ocorrer situações de resistência quando o professor solicita que o aparelho seja guardado, inclusive episódios de confronto e desrespeito à autoridade docente. O problema, portanto, ultrapassa o simples descumprimento de uma regra escolar e envolve educação digital, estabelecimento de limites pela escola e pela família e compreensão dos mecanismos que favorecem o uso persistente das redes sociais.

Em 2026, reportagem nacional reuniu relatos de ameaças e agressões verbais, físicas e institucionais contra docentes e destacou pesquisa segundo a qual mais de 65% dos professores brasileiros afirmaram já ter sofrido alguma forma de agressão no ambiente escolar. Esses episódios não devem ser utilizados para estigmatizar estudantes, mas evidenciam que a violência ocupacional na escola não pode ser invisibilizada nem tratada como risco natural da profissão docente.

A violência contra o professor precisa ocupar lugar central no debate sobre valorização docente. Ela não se restringe à agressão física: inclui ameaças, intimidação, xingamentos, humilhações, perseguições e abuso verbal praticados por estudantes ou, em alguns casos, por familiares. A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Teaching and Learning International Survey - TALIS) 2024 oferece um indicador particularmente grave: no Brasil, 46,6% dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental relataram estresse decorrente de intimidação ou abuso verbal por estudantes, a maior proporção entre os 55 sistemas educacionais comparados pela OCDE. Além disso, 63,8% apontaram a manutenção da disciplina como fonte relevante de estresse; 21% declararam experimentar muito estresse no trabalho e 16% afirmaram que o trabalho prejudica muito sua saúde mental (OECD, 2025). A própria análise da OCDE associa intimidação ou abuso verbal e dificuldades disciplinares a menor bem-estar, menor satisfação profissional e menor percepção de alcance dos objetivos da aula.

2.3 Habilidades socioemocionais como prevenção e formação para a convivência

O desenvolvimento de habilidades socioemocionais oferece um caminho formativo importante para a prevenção de conflitos, desde que não seja apresentado como solução mágica nem como mecanismo de adaptação individual a problemas estruturais. A formação ética envolve aprender a considerar o outro, reconhecer direitos, regular impulsos, cooperar e assumir responsabilidades. La Taille, Souza e Vizioli (2004), ao revisarem a produção sobre ética e educação, mostram a presença recorrente de temas como disciplina, autoridade, limites e violência na discussão educacional. Vinha e Zechi (2022), ao analisarem um programa de convivência ética em escolas públicas, destacam o fortalecimento do respeito, do diálogo e do protagonismo estudantil. Essas dimensões dialogam com as competências gerais da BNCC relacionadas a autoconhecimento, empatia, cooperação, responsabilidade e cidadania (Brasil, 2018).

Respeito, solidariedade e empatia não podem ser tratados como aprendizagens presumidas. A escola recebe estudantes provenientes de experiências familiares e sociais heterogêneas e, em determinados contextos, professores encontram comportamentos que revelam dificuldades em mobilizar princípios básicos necessários à vida coletiva, como reconhecer limites, ouvir o outro, cuidar da linguagem e responsabilizar-se pelas consequências dos próprios atos. Família e escola, portanto, possuem responsabilidades complementares: a família participa da formação inicial de valores, limites e modos de relação; a escola deve ensinar e exercitar formas democráticas de convivência, não

apenas cobrar comportamentos que nunca foram explicitamente discutidos. Vinha *et al.* (2016) e Vinha e Zechi (2022) sustentam a importância de ambientes cooperativos, diálogo, participação e intervenções pedagógicas intencionais na construção da convivência ética.

Essa formação precisa estar integrada ao cotidiano: assembleias de turma, estudo de casos, resolução dialogada de conflitos, projetos cooperativos, análise de consequências e contratos de convivência podem tornar valores concretos. O estudante deve aprender que empatia é essencial para a convivência; solidariedade não elimina responsabilidade; e respeito é recíproco. Ao professor cabe mediar essas aprendizagens sem abrir mão da autoridade necessária para organizar o trabalho pedagógico. Como argumenta Freire (1996), autonomia se constrói com responsabilidade e respeito, não com permissividade.

É igualmente importante reconhecer que professores também precisam de apoio socioemocional e institucional. Exigir que o docente seja sempre resiliente, empático e emocionalmente regulado, sem reduzir sobrecarga ou oferecer proteção, converte uma proposta educativa em responsabilização individual. A educação socioemocional só contribui para a valorização docente quando integra uma política mais ampla de condições de trabalho, formação, segurança e colaboração.

2.4 Reuniões com pais e responsáveis: da convocação punitiva à parceria educativa

A relação entre escola e família é decisiva para enfrentar problemas de comportamento, frequência e aprendizagem. Entretanto, a parceria não pode ocorrer apenas quando há uma agressão ou uma nota baixa. Família e escola precisam compartilhar a formação de valores essenciais à vida coletiva, como respeito, solidariedade, empatia, responsabilidade e reconhecimento de limites. Não é produtivo culpabilizar genericamente os pais, assim como não é razoável transferir à escola, sozinha, toda a tarefa de formação ética. Reuniões regulares devem explicitar expectativas de convivência, discutir comportamentos observáveis e construir compromissos comuns.

Nessa perspectiva, reuniões com pais e responsáveis deixam de ser convocações meramente punitivas e tornam-se espaços de corresponsabilidade. A escola pode apresentar situações concretas, ouvir a família, estabelecer metas de acompanhamento e combinar formas de intervenção. A convivência ética, conforme Vinha e Zechi (2022), exige participação, diálogo e decisões coletivas; por isso, o trabalho com as famílias deve integrar o projeto institucional e não depender apenas da iniciativa isolada de cada professor.

Na prática, encontros coletivos podem pactuar regras de convivência, uso de celulares, frequência, respeito aos profissionais, rotinas de estudo e canais de comunicação. Reuniões individuais são necessárias quando há recorrência de faltas, agressões ou descumprimento de combinados. O foco deve ser descrever fatos, evitar rótulos e construir um plano com poucas metas observáveis, prazo para revisão e responsabilidades distribuídas entre estudante, família e escola. Quando houver violência, o diálogo com a família complementa, mas não substitui, os procedimentos de proteção e responsabilização previstos pela instituição.

Para adolescentes do Ensino Fundamental e Médio, a participação do próprio jovem nessas reuniões é fundamental. Falar sobre o estudante sem ouvi-lo reduz sua agência e pode reforçar a sensação de que a escola é um espaço de decisões externas. Quando possível, o jovem deve analisar seus próprios dados de frequência, participação e aprendizagem, identificar dificuldades e formular metas. A corresponsabilização é mais educativa do que a simples transferência de culpa para a família.

O Projeto de Vida pode funcionar como eixo de reconexão entre juventude e escola quando deixa de ser uma atividade abstrata sobre um futuro distante e passa a articular identidade, interesses, escolhas, formação, trabalho, cidadania e participação social. A BNCC (Brasil, 2018) situa trabalho e projeto de vida entre as competências gerais e orienta a formação integral dos estudantes. Documentos curriculares destacam que o Projeto de Vida deve favorecer autoconhecimento, tomada de decisão e capacidade de situar-se no mundo, articulando dimensões cognitivas e socioemocionais (Brasil, 2018; Brasil, 2022). O Projeto de Vida pode constituir um importante espaço de formação humana e cidadã, ultrapassando a perspectiva de apenas projetar interesses profissionais ou expectativas para o futuro (Santos, 2021). Trata-se também de educar para a vida no presente, favorecendo o desenvolvimento do respeito, da empatia, da responsabilidade, da autorregulação e da capacidade de tomar decisões e assumir as consequências das próprias escolhas. Nesse sentido, o trabalho com o Projeto de Vida pode contribuir para que o jovem reflita sobre suas atitudes e compreenda que a convivência social exige limites, diálogo e respeito ao outro. Prepará-lo para a vida adulta significa também ajudá-lo a desenvolver recursos emocionais para lidar com frustrações e conflitos sem recorrer à agressividade, compreendendo que comportamentos violentos e desrespeitosos podem produzir consequências em suas futuras relações pessoais, sociais e profissionais. Assim, mais do que projetar “o que o jovem deseja ser”, o Projeto de Vida deve contribuir para a formação de como ele deseja ser e conviver com os outros (Brasil, 2018).

3. CONCLUSÃO

Os desafios contemporâneos da docência revelam que valorizar o professor exige enfrentar simultaneamente condições de trabalho, reconhecimento profissional, segurança, convivência escolar e qualidade das experiências de aprendizagem. A indisciplina e a violência contra professores não podem ser naturalizadas, tampouco tratadas exclusivamente por punições. Elas exigem regras, proteção institucional, diferenciação entre níveis de gravidade, mediação qualificada e formação dos estudantes para a convivência.

A análise também evidencia que habilidades socioemocionais e formação ética podem contribuir para prevenir conflitos quando trabalhadas de forma contínua e contextualizada. Respeito, solidariedade, empatia, autorregulação e responsabilidade precisam ser ensinados, vivenciados e cobrados de maneira coerente dos estudantes. Família e escola compartilham essa tarefa: nenhuma delas, isoladamente, consegue responder à complexidade da formação de crianças e jovens. Reuniões com responsáveis, participação dos estudantes e práticas de convivência ética devem integrar o projeto pedagógico, ao mesmo tempo em que agressões e ameaças contra docentes devem receber resposta institucional adequada.

Projeto de Vida, escuta juvenil, relações de pertencimento e apoio pedagógico devem atuar de forma complementar, contribuindo para que o jovem compreenda o sentido da escola em sua trajetória de formação. Nessa perspectiva, o Projeto de Vida pode constituir uma ponte entre conhecimentos escolares, interesses, valores e perspectivas de futuro, desde que não seja reduzido a discursos motivacionais ou à responsabilização individual do estudante por suas dificuldades e comportamentos. Antes de projetar o futuro, é necessário ajudá-lo a compreender o presente e reconhecer a escola como espaço de desenvolvimento cognitivo, socioemocional, cultural e humano, bem como o professor como profissional que participa desse processo formativo e, por isso, deve ser reconhecido e respeitado. Esse pertencimento não se constrói apenas pelo estudante: requer corresponsabilidade entre escola e família. Cabe à instituição escolar incorporar essa formação ao seu projeto político-pedagógico, promovendo reuniões sistemáticas com as famílias e espaços de escuta e rodas de conversa com os jovens, mediados pela equipe pedagógica e, quando disponível, por profissionais da Psicologia. À família também cabe reafirmar o valor da escola e do professor na formação dos filhos. Dessa forma, Projeto de Vida, escuta, pertencimento e apoio pedagógico se complementam na construção de uma formação humanizada, favorecendo responsabilidade, respeito, empatia, autorregulação e consciência das consequências das próprias escolhas, para que o jovem aprenda a conviver e a estabelecer relações mais respeitadas no presente e na vida adulta.

A hipótese apresentada no início do trabalho mostrou-se como orientação analítica: não existe uma solução única para indisciplina, violência, desvalorização docente e desengajamento. A resposta mais consistente é sistêmica e combina proteção e autoridade pedagógica, desenvolvimento socioemocional, parceria com famílias, currículo conectado à vida e aos interesses dos jovens, acompanhamento da frequência e valorização concreta do trabalho docente. Reconstruir a escola como espaço de aprendizagem, respeito e sentido depende de reconhecer professores e estudantes como sujeitos de direitos e responsabilidades, vinculados por um projeto educativo comum.

Nesse processo, torna-se indispensável que as políticas públicas destinadas à valorização, à proteção e ao bem-estar dos profissionais da Educação ultrapassem sua existência no plano normativo e sejam efetivamente implementadas no cotidiano das instituições escolares. A valorização docente começa pelo reconhecimento e pelo respeito à profissão e se concretiza por meio de remuneração adequada, infraestrutura escolar, condições dignas de trabalho, segurança no exercício profissional, ambiente institucional saudável e atenção à saúde física e psicológica do professor. Embora existam dispositivos legais e políticas voltados à valorização profissional, à atenção psicossocial da comunidade escolar e à prevenção da violência, sua existência, por si só, não assegura que o docente se sinta protegido e acolhido em seu ambiente de trabalho. É necessário que essas políticas se traduzam em ações concretas, protocolos de prevenção e enfrentamento da violência, apoio institucional e psicológico ao professor vitimado, acompanhamento após episódios de agressão e condições seguras para sua permanência ou retorno ao trabalho. Assim, a efetividade das políticas públicas deve ser compreendida como dimensão fundamental da valorização docente, pois não é suficiente reconhecer direitos formalmente se o professor continua exposto à insegurança, ao adoecimento e à violência no exercício de sua profissão.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, jul./dez. 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Semana da Escuta das Adolescências**: dados abertos. Brasília, DF: MEC, 2024.

BRASIL. **Estratégia para desenvolvimento de competências socioemocionais**. Brasília, DF: MEC, 2022a.

BRASIL. **Pé-de-Meia**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia>. Acesso em: 1 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025.** Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 12 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024.** Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 17 jan. 2024b.

BRASIL. **Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024.** Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 17 jan. 2024a.

BRASIL. Ministério da Educação; Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Portaria Interministerial MEC/MJSP nº 1, de 21 de março de 2025.** Institui o Programa Escola que Protege - ProEP, no âmbito do Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas - Snav. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 mar. 2025.

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

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua:** Educação 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

LA TAILLE, Yves de; SOUZA, Lucimara Silva de; VIZIOLI, Letícia. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 91-108, 2004.

OECD - ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Results from TALIS 2024:** The State of Teaching. Paris: OECD Publishing, 2025.

OECD - ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Results from TALIS 2024:** Country note - Brazil. Paris: OECD Publishing, 2025.

OECD - ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Every Day Counts:** Understanding, Preventing and Responding to School Attendance Problems. Paris: OECD Publishing, 2026.

OECD - ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **PISA 2022 Results (Volume I and II):** Country Notes – Brazil. Paris: OECD Publishing, 2023.

SANTOS, Kaliana Silva. **Projeto de vida:** guia educacional para o Ensino Médio. Brasília, DF: Instituto Federal de Brasília, 2021.

UNESCO. **Pesquisa Nacional sobre a Implementação da Reforma do Ensino Médio**: percepções dos gestores, docentes e estudantes de escolas públicas estaduais no Brasil. Brasília, DF: UNESCO; MEC, 2024.

VINHA, Telma Pileggi *et al.* O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 64, p.96-127, 2016.

ZECHI, Juliana Aparecida Matias; VINHA, Telma Pileggi. A convivência ética em escolas públicas: análise de um programa de intervenção a partir das perspectivas dos profissionais da escola. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1293-1310, abr./jun, 2022.

PRÁXIS PEDAGÓGICA DECOLONIAL/INTERCULTURAL NUMA PERSPECTIVA DE DISCURSO SULEADO: A LINGUÍSTICA APLICADA E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA

José Augusto Souza dos Santos¹

INTRODUÇÃO

Todo material que chega à sala de aula traz junto uma ideia de língua, de cultura e de sujeito. O texto escolhido, a pergunta feita ao aluno, o modo de corrigir uma resposta: tudo isso pode reforçar hierarquias que já existem ou abrir espaço para vozes que costumam ficar de fora. Essa inquietação atravessa a coletânea *Múltiplos olhares pedagógicos: tessituras teóricas e desafios da docência* e é o ponto de partida deste capítulo.

O objetivo aqui é analisar uma atividade pedagógica para alunos do Ensino Médio numa perspectiva intercultural/decolonial, a partir dos textos de Matos (2020) e Paraquett (2010). Nosso lugar é o da Linguística Aplicada, entendida como um campo que pensa a educação linguística com as vozes do Sul, ou seja, num discurso SULEado (SILVA JÚNIOR; MATOS, 2019). A pesquisa é qualitativa e interpretativa: tomamos uma proposta de atividade de um livro didático e a lemos com os conceitos de interculturalidade, hibridismo, colonialidade e decolonialidade. Para ampliar a discussão, chamamos também Quijano, Walsh, Santos e Meneses, Moita Lopes, Freire e José Augusto Souza dos Santos, que dialogam com as autoras centrais e ajudam a pensar a docência a partir do Sul.

¹ Mestre/doutorando em Letras - Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Sergipe. Especialização em Estudos Linguísticos Aplicados ao ensino de língua portuguesa pela Faculdade José Augusto Vieira. Graduado em Letras pela UniAges. Professor efetivo da rede municipal de Paripiranga/BA. Organizador do livro “Crônicas do Meu Lugar” e autor do livro “As possibilidades de Manifestação da linguagem em meio às campanhas político-partidárias” (Filos Editora, 2023; 2024). É pesquisador de discurso de ódio contra professores. Suas principais pesquisas e publicações centram-se nas temáticas acerca do discurso de ódio contra docentes, ensino decolonial, tecnologia na educação e educação em tempo de pandemia.

O capítulo tem quatro partes. A primeira reúne a base teórica; a segunda apresenta o livro, o poema e o poeta; a terceira analisa a atividade questão por questão; a quarta discute o que tudo isso significa para a docência e traz as considerações finais.

1. TESSITURAS TEÓRICAS: LINGUÍSTICA APLICADA, INTER-CULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE

A Linguística Aplicada, como a entendemos aqui, não se resume a levar para a sala de aula descrições da língua feitas em outros lugares. Interessam a ela as práticas de linguagem em uso e as pessoas que delas participam. Falar em educação linguística é mudar o foco do ensino de regras para a formação de sujeitos que usam a língua para ler o mundo, se posicionar e agir socialmente. É esse deslocamento que permite ler uma atividade de Língua Portuguesa, mesmo com viés gramatical, como prática de formação crítica.

Moita Lopes (2006) define a Linguística Aplicada como um campo voltado a “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14). A definição nos serve por duas razões. Ela tira a área do papel de aplicadora de teorias e a coloca como investigação ligada à vida social, o que nos autoriza a ver, numa atividade escolar, o silenciamento de vozes se manifestando pela linguagem. E dá relevo às vozes do Sul, isto é, a sujeitos cujas experiências costumam ficar à margem dos discursos hegemônicos (MOITA LOPES, 2006).

Adotar uma perspectiva SULeada é admitir que o lugar de onde se fala importa. O termo SULear funciona como contraponto a nortear: este supõe que o rumo certo está sempre no mesmo ponto cardeal; aquele convida a reorientar a bússola e a reconhecer outros referenciais de conhecimento, de língua e de cultura. No Brasil e na América Latina, isso quer dizer perguntar se nossas práticas de ensino foram pensadas a partir da nossa realidade ou se importamos modelos sem crítica. A pergunta não é um convite ao isolamento, e sim ao diálogo em condições menos desiguais.

Nessa direção, Paraquett (2010) reúne, em *Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros*, reflexões que nasceram da sua prática e de muitas leituras ao longo da experiência como professora e pesquisadora do ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil. O próprio título já marca uma diferença: de um lado, reconhecer que existem culturas diversas (multiculturalismo); de outro, promover o encontro e a transformação mútua entre elas (interculturalismo). Para a autora, recuperar o conceito de cultura e tentar aprimorá-lo é uma necessidade que se sente quando se quer compreender as diferenças que constituem os seres humanos. Daí a

defesa de um sujeito híbrido, complexo e inacabado, já que o hibridismo, em vez de apagar identidades, fortalece as que já existem.

Paraquett também lembra que a identidade é social e que a escola, embora fundamental, não é o único lugar em que ela se constrói. Isso muda o papel do professor de língua: em vez de transmitir conteúdos, ele passa a mediar experiências em que o aluno se reconhece, se estranha e se reinventa pela linguagem. A interculturalidade, nesse sentido, vai além de conviver com a diferença. Reconhecer a diversidade é só o começo e não basta quando as relações entre as culturas continuam hierarquizadas e alguns modos de dizer seguem tratados como padrão e outros como desvio. O sujeito híbrido não precisa escolher entre o que traz da comunidade e o que a escola oferece; ele transita entre os dois. E o professor intercultural, na expressão da autora, vê no aluno um interlocutor que carrega cultura, e não um recipiente vazio.

Walsh (2009) ajuda a precisar essa diferença ao distinguir três perspectivas de interculturalidade. A relacional trata do contato e do intercâmbio entre culturas, que podem acontecer em condições de igualdade ou de desigualdade. A funcional reconhece a diversidade com o objetivo de incluí-la na estrutura social existente, sem mexer nas causas da assimetria. A crítica parte do problema estrutural-colonial-racial, e não da diversidade em si, e vê a interculturalidade como projeto de transformação de estruturas, instituições e relações. Para a autora, esse projeto “não é simplesmente reconhecer, tolerar ou incorporar o diferente” (WALSH, 2009, tradução nossa); trata-se de tensionar, a partir da diferença, as matrizes coloniais de poder. Em sentido crítico, portanto, a interculturalidade obriga a perguntar quem define os termos do encontro entre as culturas e quem fica de fora dele.

O texto de Matos (2020), *Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol*, conversa com Paraquett ao discutir decolonialidade, colonialismo e colonialidade e a relação deles com as práticas curriculares. O colonialismo remete ao domínio histórico e político sobre povos e territórios; a colonialidade é a permanência dessa lógica nos modos de pensar, de existir e de exercer poder, inclusive nos currículos, nos materiais didáticos e nas aulas. A decolonialidade é o movimento de enfrentar essa permanência. Nas palavras da autora:

A decolonialidade supõe um projeto e uma agenda urgente de sociedades que estejam implicadas em subverter o padrão de poder colonial em que nos encontramos, contrapondo-se às diversas opressões encravadas em seus sistemas. (MATOS, 2020, p. 96)

Para Matos, portanto, a decolonialidade é um compromisso político e pedagógico, com três dimensões: a decolonialidade do saber, do ser e do poder (MATOS, 2020). Cada uma tem desdobramentos na aula de língua. A do saber

reconhece que há muitas formas legítimas de conhecer e que o conhecimento escolar não é a única referência. A do ser trata da dignidade dos sujeitos, que não podem ser vistos como menos capazes por falarem de um jeito ou virem de determinado lugar. A do poder questiona quem decide quem pode falar, o que pode ser dito e que vozes serão ouvidas. Na prática, isso significa perguntar que saberes a aula de língua legítima, que sujeitos aparecem nos textos e nas atividades e quem define o que é “correto” ou “digno” de ser lido.

Ao relacionar decolonialidade e currículo, Matos (2020) lembra que o currículo é espaço de disputa. Decidir o que entra e o que fica de fora, quais textos se leem, que variedades se valorizam e quais se corrigem é uma forma de exercer poder. Um currículo que ignora as vozes do Sul, ou que as inclui só de maneira pontual e folclorizada, reproduz a colonialidade mesmo com discurso de abertura. Repensar a prática, portanto, não é acrescentar tópicos “decoloniais” a um programa que segue igual, mas rever os pressupostos que organizam o ensino de línguas e a relação entre professor, aluno e conhecimento.

A noção de colonialidade vem de Quijano (2009), para quem “a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista” (QUIJANO, 2009, p. 73). Um dos eixos desse padrão é a classificação social da população mundial pela ideia de raça, que hierarquiza e naturaliza a diferença. Retomando Quijano, Walsh (2009) mostra que da colonialidade do poder derivam a colonialidade do ser, que hierarquiza humanidades opondo o racional ao irracional e o civilizado ao primitivo, e a colonialidade do saber, que faz do eurocentrismo a perspectiva hegemônica de conhecimento. Essa tríade dá densidade à formulação de Matos e ajuda a entender por que a escola, onde se legitimam saberes e modos de falar, não é território neutro.

É aqui que a Linguística Aplicada e o SULear se encontram. Silva Júnior e Matos (2019) propõem práticas decoloniais na educação linguística e convidam a deslocar o olhar: em vez de tomar o Norte como única referência, pensar a partir do Sul. Segundo os autores:

Pensar a partir das vozes do sul é, também, problematizar os espaços e condições de circulação de língua, sejam elas hegemônicas ou não, refletindo sobre os aspectos que influem para sua visibilidade ou invisibilidade. (SILVA JÚNIOR; MATOS, 2019, p. 102)

As epistemologias do Sul seguem na mesma direção. Santos (1995, p. 508 apud SANTOS; MENESES, 2009, p. 9) resume a proposta em três orientações, a última delas “aprender a partir do Sul e com o Sul”. Em termos de docência SULead, isso quer dizer que não se trata de trocar um centro por outro, mas de reconhecer saberes que foram empurrados para a subalternidade e aprender com eles, em vez de apenas falar sobre eles.

2. O CORPUS: UM LIVRO DIDÁTICO, UM POEMA E UM POETA

O livro didático ocupa lugar central na rotina de muitos professores e por isso é um bom objeto para quem se interessa pela relação entre teoria e prática docente. Ele não é só um repositório de conteúdos: traz escolhas de textos, de autores, de perguntas e de modos de ler, e orienta, em maior ou menor grau, o que acontece em sala. Analisar uma atividade é, em alguma medida, analisar uma proposta de formação de sujeitos.

Isso não quer dizer que o livro aja sozinho. Entre a página e o aluno há sempre o professor, que seleciona, adapta, amplia ou silencia o que está proposto, conforme suas concepções e as condições do seu trabalho. O que examinamos aqui, então, é um potencial de sentidos, que pode ou não se realizar na aula. Walsh (2009) é útil para pensar isso: segundo ela, sob o rótulo da interculturalidade, reformas educacionais e materiais escolares latino-americanos nem sempre mudam a lógica que dizem criticar. Textos escolares podem incorporar imagens de populações indígenas e negras sem deixar de reforçar estereótipos, e a discussão intercultural na formação docente costuma ficar num tratamento folclórico, chegando à sala de aula de modo marginal. O alerta não é sobre o livro que analisamos, mas serve de critério: não basta o material mencionar a diversidade, é preciso ver o que ele pede que o aluno faça com ela.

A atividade foi reproduzida do livro didático *Gêneros em rede: leitura e produção de texto* (CAMPOS; ROCHA, 2013), obra de apoio ao professor de Ensino Médio, com orientações de atividades para a sala de aula. Escolhemos a proposta *Atividade interativa*, que trabalha o poema *Voz Ativa*, de Chacal, na página 26. Ela tem o poema e duas questões. A primeira pergunta sobre a repetição de “todos tem uma voz” e sobre a função que cada uma das preposições exerce; a segunda pede que se observem as iniciais minúsculas e a pontuação e que se levantem possibilidades de leitura para o texto. Segue a proposta.

Figura 1 – Atividade de interpretação de texto: *Voz Ativa*

ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO Ensino Médio	
VOZ ATIVA Todos têm uma voz alta, baixa, aguda, grave rouca, intensa, suave todos têm uma voz só que muitos não a usam com medo de tudo e todos e assim deixam que outra que não <u>sua</u> mas de outro tome então o seu lugar	e saem por aí dizendo coisas que na real não acreditam mas que não tem força de evitar porque sua voz foi vendida é o novo dono quem fala e a voz verdadeira, silenciada (...)
PROPOSTA INTERATIVA 1-Ao ler o poema você notou a forma como ele está construído a discussão em torno da afirmação "todos têm uma voz" se repete em todas as estrofes que função exerce cada uma das proposições? 2- Considerando que todos os versos começam com letra minúscula e somente na primeira estrofe há uso de pontuação, levante as possibilidades de leitura para o texto.	

Fonte: Campos e Rocha (2013, p. 26).

As reflexões de Matos (2020) e Paraquett (2010) nasceram no ensino de espanhol, mas a postura intercultural e decolonial que defendem não se limita a uma língua. Ela vale para qualquer prática de educação linguística, inclusive para as aulas de Língua Portuguesa, de onde vem o material analisado. Aproximar uma atividade de língua materna dessas autoras junta campos que raramente se encontram e que enfrentam problemas parecidos: o silenciamento de vozes, o peso das normas hegemônicas e a dificuldade de fazer do aluno sujeito ativo da própria aprendizagem.

O poema *Voz Ativa* é curto e de linguagem simples, e essa simplicidade é justamente o que o torna produtivo. Ele começa afirmando que todos têm uma voz e enumerando seus timbres, do mais agudo ao mais grave, do mais intenso ao mais suave. Depois observa que muitos, por medo, não usam a própria voz e deixam que outra, que não é a sua, tome o lugar. Nos versos finais aparecem pessoas que dizem coisas em que não acreditam e não têm força para evitar, porque a voz foi vendida: quem fala agora é um novo dono, e a voz verdadeira fica silenciada. O poema vai da pluralidade das vozes à denúncia do seu apagamento, e é esse caminho que a atividade convida o aluno a percorrer.

Ricardo de Carvalho Duarte, o Chacal, foi um dos primeiros poetas da década de 1970 a usar o mimeógrafo para divulgar sua poesia, com o livro *Muito Prazer* (1971), junto de Charles Peixoto, editor de Travessa Bertalha 11. Tempos

depois, teve um poema publicado na revista *Navilouca*. O mimeógrafo fazia os textos circularem por vias alternativas, fora dos grandes circuitos editoriais, e isso já diz muito de quem quer dar passagem a vozes que dificilmente teriam espaço nos canais oficiais.

Levar um poema desse autor para a escola também tem sentido. Ele vem de uma tradição que se formou à margem dos circuitos mais legitimados e fez dessa condição parte da sua identidade; sua presença no livro didático sugere que a literatura que merece ser lida na escola não se resume aos cânones. Há ainda o público: a atividade é para o Ensino Médio, etapa em que os jovens estão construindo identidades, ampliando suas leituras de mundo e definindo seu lugar na sociedade. Propor nessa hora um texto sobre voz, medo e silenciamento aproxima a aula de língua das questões que de fato mobilizam os alunos, o que conversa com a ideia de Paraquett (2010) de que a identidade se constrói socialmente e de que a escola tem papel fundamental nesse processo.

Com sua escrita, Chacal já pensava a decolonialidade: misturava culturas para dar voz aos silenciados por meio da poesia. O contexto de sua poesia se conecta, de maneira intercultural, com os textos teóricos que apresentamos, e isso ficará claro na análise. A própria proposta de atividade já é uma ação ativa, pois dá ao sujeito a chance de pensar ativamente. Organizamos o olhar em quatro eixos: a pluralidade de vozes, o silenciamento, o hibridismo do sujeito e a autonomia epistêmica que a atividade pode ou não favorecer. Um limite precisa ficar dito: não observamos a atividade em uma turma nem recolhemos respostas de alunos. Analisamos a proposta como está no livro, o que ela pressupõe e os caminhos de leitura que abre ou fecha. As conclusões são, por isso, possibilidades, e não resultados de uma intervenção.

3. VOZES QUE SE CALAM, VOZES QUE SE ATIVAM: ANÁLISE DA PROPOSTA DE ATIVIDADE

O poema trata da pluralidade de vozes que existem e do medo que as pessoas têm de se pronunciar e dizer o que pensam. Já pelo título, *Voz Ativa*, nota-se que ele é transgressivo. A expressão vem da gramática, mas aqui designa a posição de quem fala e age por si, em oposição à voz passiva de quem tem a palavra tomada por outro. Sendo assim, sua proposta nasce decolonial/intercultural. Na gramática escolar, voz verbal costuma ser conteúdo a identificar em frases soltas; no poema, vira pergunta sobre quem fala e em nome de quem. Quando a atividade aproveita esse título para propor uma leitura crítica, sugere que os conceitos gramaticais também têm a ver com posições sociais e que aprender a língua é aprender a ocupar lugares de fala.

A escolha do poema é também um gesto de abertura curricular, no sentido que Matos (2020) dá à relação entre decolonialidade e currículo. Colocar na aula um texto que fala de silenciamento, de medo e de perda da voz permite que o aluno encontre na escola um espaço onde esses temas podem ser tratados, e não só conteúdos tidos como neutros. A decolonialidade da proposta, portanto, não está apenas nas perguntas; começa na seleção do texto.

Segundo Paraquett (2010), recuperar o conceito de cultura e tentar aprimorá-lo é uma necessidade quando se quer compreender as diferenças que constituem os seres humanos. Em *Voz Ativa* há uma tentativa de recuperar a cultura quando se assume que todos têm uma voz, mas que muitos não a usam. Essa tentativa do autor nos faz pensar na necessidade de decolonizar os saberes, numa prática socialmente decolonial (MATOS, 2020). Paraquett (2010) ainda sinaliza que precisamos pensar num sujeito híbrido, complexo, inacabado, pois o hibridismo fortalece as identidades já existentes. No poema, as identidades existem, mas não há fortalecimento: as pessoas têm voz e têm medo de usá-la, porque lhes faltam fortalecimento e encorajamento. Essa coragem só nasce com práticas decoloniais/emancipatórias. Por isso consideramos a proposta decolonial: ela pede um pensamento ativo do sujeito e sugere uma decolonialidade epistemológica, isto é, um conhecimento que parte do próprio aluno e da sua experiência, e não de respostas já fixadas.

A primeira questão incentiva a criticidade do aluno, que será envolvido nas respostas, e marca uma decolonialidade do saber, porque não se atém à preocupação gramatical. Ela foca na voz e quer saber que função exerce a preposição. Para responder, o aluno precisa prestar atenção às repetições, em todas as estrofes, da frase “todos têm uma voz” e se perguntar: por que essas repetições? São propositais? O que cada retomada acrescenta ao sentido do texto? Assim formulada, a tarefa não pede só que o estudante identifique uma classe de palavras, mas que perceba como a forma do poema constrói o sentido, o que aproxima o estudo gramatical da leitura crítica.

Vale notar que a questão não abandona o conteúdo gramatical. Ela o mantém e o submete a uma pergunta de sentido: o que a função de cada preposição faz pelo poema? É nessa passagem do nome da categoria para o seu efeito que a atividade deixa de ser exercício de reconhecimento e se aproxima da análise linguística.

Dá para acompanhar o movimento do poema. Na primeira estrofe, a repetição fala da pluralidade de vozes, da diversidade de pensamentos e opiniões, o que é uma marca intercultural e decolonial: não há uma voz única, e cada timbre é legítimo. Na segunda, aparece o medo de falar o que se pensa, uma tentativa de silenciamento que o poema evidencia. Na terceira, vem a perda

da voz e da opinião, quando o outro fala por você, com a consequente perda de espaço de fala. Esse percurso, da pluralidade ao medo e do medo à perda, lembra o modo como a colonialidade opera: reconhece a diversidade, intimida e, no fim, a substitui por uma voz que fala em nome de todos. Essas marcas de decolonialidade e de colonialidade precisam ser trabalhadas nas práticas de sala de aula. Ao perceber esse movimento, o aluno se torna um sujeito pensante, que exerce um papel social enquanto usuário da língua.

“O processo de construção da identidade é um processo social e não se limita aos muros da escola, apesar desta exercer um papel fundamental”. (PARAQUETT, 2010, p. 144) A passagem em que o outro fala por você merece atenção especial, porque dialoga com a decolonialidade do ser. Quem é impedido de usar a própria voz perde mais do que a chance de expressar uma opinião: perde a legitimidade de se afirmar como sujeito e acaba repetindo palavras em que não acredita. Na escola, isso lembra o aluno que só se sente autorizado a reproduzir o que o professor, o livro ou a norma esperam, sem arriscar uma interpretação própria. Em termos de Walsh (2009), é a colonialidade do ser, que alcança a negação e a subalternização de sujeitos e saberes que a lógica moderno-colonial considera menos legítimos. A autora lembra, porém, que existem também seres e saberes de resistência, insurgência e oposição, que persistem apesar da subordinação. É nesse segundo sentido que lemos a atividade: ao nomear a voz silenciada, o poema não a dá por perdida e a mantém como possibilidade, e a atividade convida o aluno a reconhecê-la e reativá-la.

A questão do espaço de fala encontra voz em Santos (2024), para quem o ensino decolonial prepara o sujeito para enfrentar desafios e “ter seu espaço de fala respeitado em ambientes sociais” (SANTOS, 2024, p. 129). Ao convidar o aluno a interpretar, justificar e até discordar, a atividade o exercita a ocupar um lugar de fala que o poema mostra ameaçado. A voz ativa deixa de ser só tema do poema e passa a ser exercício do leitor.

Na segunda questão, o uso de iniciais minúsculas e a falta de pontuação em boa parte do poema sugerem quebra de regras. Isso tem a ver com a ideia de liberdade, de autonomia, de “voz ativa”, defendida pelo poeta Chacal e também por Matos e Paraquett. O texto recusa, na sua própria materialidade, as convenções que organizam a escrita, e a atividade pede que o aluno perceba essa recusa e a interprete. Aqui a interculturalidade é evidente: por meio dela, as pesquisadoras propõem um ensino transgressivo, uma liberdade epistemológica, e a atividade pedagógica propõe o mesmo. Transgredir, nesse caso, não é desrespeitar por desrespeitar: é mostrar que as regras da escrita são convenções construídas historicamente e podem ser tensionadas com intenções expressivas e políticas. Quando percebe que o poeta suspende de propósito a pontuação e a

maiúscula, o aluno compreende que conhecer a norma também é saber quando e por que subvertê-la, o que, em vez de enfraquecer o ensino da língua, o fortalece.

As duas questões formam uma sequência. A primeira leva o olhar à construção do poema e ao sentido das repetições; a segunda amplia a análise para os recursos formais e pede leituras. Vai-se da observação do texto à formulação de hipóteses, e é isso que dá ao estudante o protagonismo da leitura: em vez de receber uma interpretação pronta, ele argumenta, justifica e ouve outras possibilidades. Freire (1989) ajuda a entender por quê. Para ele, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 13). Ao pedir possibilidades de leitura, a segunda questão reconhece que cada aluno chega ao poema com uma leitura de mundo prévia, feita de suas experiências de falar e calar, de ser ouvido e ser interrompido. A atividade não parte do zero: parte do que o aluno já sabe sobre voz, silêncio e poder e o convida a reler esse saber na palavra do poema.

A proposta tem, assim, a característica de problematizar. É uma questão de Língua Portuguesa com viés gramatical, mas que não se limita à parte da gramática: instiga o aluno a pensar socialmente e a construir um pensamento híbrido. Isso vale principalmente para a segunda questão, que propõe pensar a partir das vozes do Sul, de sua realidade, de sua liberdade de falar e de sua autonomia epistêmica. Para responder, o aluno junta o que aprendeu na escola, como a função das preposições e os recursos de pontuação, com suas experiências e suas ideias sobre ter ou não voz. Esse trânsito entre saber escolar e saber vivido é a base do hibridismo em Paraquett (2010) e permite que as identidades se fortaleçam em vez de serem substituídas por um padrão externo. E, como pensar a partir do Sul é problematizar as condições em que as línguas circulam e o que as torna visíveis ou invisíveis (SILVA JÚNIOR; MATOS, 2019), ao se perguntar por que o poema se escreve assim o aluno acaba perguntando também quem pode escrever e falar de certos modos e quem é impedido.

A atividade é, portanto, um sinal de resistência e um encorajamento à decolonialidade do saber, do ser e do poder (MATOS, 2020): do saber, porque valoriza a construção própria de sentidos; do ser, porque reconhece o aluno como alguém que tem voz; do poder, porque questiona quem decide o que pode ser dito e como. Sem sair do horizonte escolar da análise linguística, a proposta o amplia e o politiza.

Se o medo é o que impede o uso da voz no poema, práticas que acolhem leituras diferentes, valorizam a participação e tratam o erro como parte da aprendizagem ajudam a diminuí-lo. Ao pedir possibilidades de leitura, e não uma única resposta correta, a atividade sinaliza que a palavra do aluno será considerada, e isso é um passo para o encorajamento que o poema reclama. Aproxima-se, nesse ponto, de uma prática emancipatória, em que o aprendiz exerce na própria aula a voz ativa de que fala o título.

4. DOCÊNCIA SULEADA: ENCRUZILHADAS, DESAFIOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Matos orienta para um trabalho docente suleado, com material decolonial que contemple as vozes do Sul. Mas o material sozinho não basta, como advertem Silva Júnior e Matos (2019): “Não adianta os professores terem em mãos material decolonial que contempla as vozes do sul, se não enxergam com as vozes do sul”. A advertência tira o foco do objeto e o põe no sujeito. Um livro pode trazer um poema transgressivo e perguntas instigantes, mas é o olhar do professor que decide se elas serão exploradas em sua potência crítica ou reduzidas a exercícios de identificação de preposições.

Enxergar com as vozes do Sul se aprende na formação e na prática. Pede que o professor desconfie do que parece natural, como a ideia de que ensinar língua é sobretudo ensinar regras, e tenha coragem de pôr em questão seus hábitos de leitura e de avaliação. Pede também escuta: as falas dos alunos, mesmo distantes da norma prestigiada, carregam saberes e experiências. Sem isso, a decolonialidade fica no discurso e a prática continua reproduzindo a lógica que se queria superar.

Isso exige também humildade e abertura ao diálogo. O professor intercultural de que fala Paraquett (2010) não é o que tem todas as respostas, mas o que aceita aprender com os alunos e com o contexto em que atua. Ao admitir que também aprende, ele quebra a lógica hierárquica que põe o saber de um lado só e passa a construir com a turma um espaço em que as vozes podem ser ouvidas. Essa postura já é uma forma de decolonizar a prática, porque tira o professor do lugar de autoridade incontestável e o coloca como interlocutor que divide a responsabilidade de construir conhecimento.

A formação é, aliás, um ponto em que esse debate encontra outras pesquisas sobre a docência. Santos (2025), ao discutir os desafios tecnológicos da formação de professores, afirma que “a formação tecnológica e intercultural dos professores é urgente e inadiável” (SANTOS, 2025, p. 249). O autor acrescenta que essa formação deve articular conhecimentos técnicos, saberes pedagógicos e uma postura crítica diante das transformações contemporâneas. Para a educação linguística, a ideia reforça que o olhar SULEado não se improvisa: depende de uma formação que una o domínio de conteúdos e de recursos à reflexão sobre quem fala, quem é ouvido e quem é silenciado.

Pela ótica de Silva Júnior e Matos (2019), o professor que elaborou a atividade analisada produziu com os olhos do Sul para o Sul. Com a proposta, instigou os alunos a pensar além do conteúdo gramatical e decolonizou sua prática pedagógica, mostrando-se um professor intercultural, como defende Paraquett (2010). Isso não é abandonar o ensino da língua, e sim reposicioná-lo:

a gramática deixa de ser fim em si e passa a servir para entender como os sentidos são produzidos e quem pode produzi-los.

Santos (2024, p. 132) observa que há docentes que trabalham o decolonial em suas práticas sem, talvez, ter consciência disso. Pode ser o caso de quem elaborou a atividade: a proposta é decolonial pelo que pergunta e pelo texto que escolhe, mesmo que o livro não use esse vocabulário.

A atividade parte da premissa de que não há um único caminho para resolver um problema. Há sempre uma encruzilhada de possibilidades de leitura para o texto, como pede o final da segunda questão. Com essa perspectiva de opções, cria-se um campo intercultural que não se esgota no âmbito escolar e o ultrapassa. A imagem da encruzilhada serve bem à docência: é onde os caminhos se cruzam, onde é preciso escolher e onde nenhum trajeto vem dado como o único legítimo. Ensinar, nesse sentido, é acompanhar o aluno nos seus percursos de leitura, e não o conduzir por uma trilha só.

Reconhecer a encruzilhada como princípio didático traz, porém, desafios concretos. O primeiro é a tensão entre a abertura de sentidos e a expectativa de resposta única, ainda presente em muitas práticas de avaliação. O segundo é lidar com o inesperado: leituras que o professor não previu, perguntas que ele não sabe responder na hora, discordâncias entre os alunos. O terceiro é manter uma postura crítica diante de materiais que nem sempre foram pensados nessa direção e que exigem seleção, adaptação e complemento. Não há fórmula para isso; o que ajuda é formação continuada, troca entre pares e disposição para experimentar.

Essas questões interessam à formação de professores, tanto de Língua Portuguesa quanto de línguas estrangeiras, como o espanhol, de onde vêm as autoras que sustentam este capítulo. Em qualquer dos casos, o professor precisa aprender a analisar criticamente os materiais que usa, ver que vozes eles privilegiam e quais ficam de fora, e construir caminhos de adaptação que respeitem a realidade dos estudantes. Analisar atividades, como exercício de formação, pode ajudar a desenvolver esse olhar SULEado e a compartilhar estratégias entre colegas.

O próprio Santos (2024) aponta uma fragilidade na formação docente quando o assunto é educação decolonial e defende que essa formação se relacione com o saber da comunidade escolar e com a realidade de cada escola (SANTOS, 2024, p. 132). Em outras palavras, o olhar SULEado precisa ser construído onde o professor trabalha, e não importado como receita.

O sujeito, quando vai à escola, precisa aprender sobre a vida, sobre várias coisas. Um ensino intercultural não se restringe às quatro paredes da sala de aula e muito menos aos conteúdos gramaticais. Ele continua nas relações que o aluno tem com sua comunidade, sua história e as muitas vozes que o constituem. Por isso o professor precisa dialogar com saberes que nem sempre estão no currículo, no planejamento ou no livro.

É aqui que faz sentido a noção de práxis que dá título ao capítulo. Falar em práxis pedagógica decolonial/intercultural é afirmar que reflexão e ação andam juntas: não basta conhecer colonialidade e decolonialidade, é preciso traduzir os conceitos em escolhas didáticas, nas perguntas que se faz aos alunos, nos critérios para selecionar textos, no jeito de conduzir o diálogo. A atividade que examinamos é um exemplo, ainda que modesto, de como isso pode acontecer. Walsh (2009) vai na mesma direção ao propor uma práxis pedagógica crítica, intercultural e decolonial, que pensa não só a partir das lutas de povos historicamente subalternizados, mas junto com sujeitos, saberes e modos distintos de estar, ser e viver. Uma prática docente, em suma, que não fala pelos alunos nem sobre eles, mas com eles.

Santos (2024) dá uma imagem para essa relação: a teoria na escola é como o cimento que une os blocos de uma obra, mas, sem a prática, torna-se nula, sobretudo quando se trata de enfrentar discursos de controle (SANTOS, 2024, p. 129-130). A análise que fizemos tenta ficar entre os dois pontos, lendo uma atividade concreta com os conceitos que a sustentam. Como a análise se concentrou numa única atividade, outras pesquisas poderão ampliar o corpus, com propostas de outros livros e níveis de ensino, e acompanhar a aplicação dessas atividades em sala, ouvindo professores e alunos. Assim será possível ver como o potencial decolonial/intercultural que identificamos se realiza na prática e que condições o favorecem ou dificultam.

Os múltiplos olhares pedagógicos que dão nome a esta coletânea encontram na perspectiva SULEada uma de suas formas possíveis. Olhar de vários modos para a docência é reconhecer que não existe um único modelo de professor, de aluno, de língua ou de cultura, e que a teoria rende mais quando se deixa atravessar pelas vozes de quem ensina e aprende nos diferentes cantos do país. Uma proposta pequena, quando lida com atenção, já pode abrir esse olhar. Fica o convite para que outros professores e pesquisadores examinem seus próprios materiais e perguntem que vozes eles autorizam, que vozes silenciam e que encruzilhadas oferecem aos estudantes.

REFERÊNCIAS

- CAMPOS, Maria Inês Batista; ROCHA, Regina Braz da Silva Santos. **Gêneros em rede: leitura e produção de texto**. Volume único. 1. ed. São Paulo: FTD, 2013.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. *In*: MENDONÇA E SILVA, Cleidimar Aparecida. **América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

PARAQUETT, Marcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. *In*: COSTA, E. G. M.; BARROS, C. S. (Orgs.). **Coleção explorando o ensino**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-117.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, José Augusto Souza dos. Práxis pedagógica decolonial: caminhos para uma transformação social. *In*: ALBUQUERQUE JUNIOR, Ailton Batista de *et al.* (Org.). **Educação, trabalho e transformação social: caminhos para uma práxis pedagógica emancipatória**. Itapiranga: Schreiber, 2024. p. 121-133.

SANTOS, José Augusto Souza dos. A formação docente e os desafios tecnológicos: perspectivas críticas e caminhos possíveis. *In*: ENSINAR e aprender: o novo olhar sobre a educação. 1. ed. [S. l.]: Aurum Editora, 2025. p. 236-250. DOI: 10.63330/aurumpub.002-016.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Linguística Aplicada e o SULear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**, UEMG, ano 2, n. 2, set. 2019. Edição Especial Dossiê SULear.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: SEMINARIO INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL, 2009, La Paz. **Anais [...]**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009.

HETEROGENEIDADE E ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Tuane Carolinda Miranda da Silva¹

Taciane Nascimento Belo²

Vana Izabel de Araújo Chalender Camacho³

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental representa uma etapa decisiva da Educação Básica, na qual as crianças se apropriam da leitura e da escrita como instrumentos fundamentais para a continuidade do percurso escolar e para o exercício da cidadania. Mais do que a simples codificação e decodificação do sistema alfabético, alfabetizar envolve a construção de conhecimentos que possibilitam ao estudante interpretar, compreender e produzir sentidos sobre o mundo e os textos que o cercam, favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento.

O cotidiano escolar, contudo, é constituído por salas de aula essencialmente heterogêneas. As turmas reúnem crianças com diferentes ritmos de aprendizagem, conhecimentos prévios e experiências socioculturais, fatores que se relacionam às diferentes formas pelas quais cada sujeito se apropria da

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Especialista em Educação Inclusiva e Especial pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0006-7117-5627> E-mail: tuane.unir@gmail.com.

2 Docente, graduada no curso de Ciência: Biologia e Química pela Universidade federal do Amazonas-UFAM, especialista em Neuroaprendizagem e práticas pedagógicas-UNOPAR, mestranda no Programa de Pós graduação em educação-PPGE. E-mail: tacibeloufam@gmail.com.

3 Professora na Rede Municipal de Educação – SEMED- PVH/RO, Especialista em Educação Supervisão Escolar -SEMED-PVH/RO mestranda no Programa de Mestrado e Doutorado Acadêmico em Educação - PPGEE Graduada no curso de Pedagogia, com Habilitações em: Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio (2006), pela Faculdade Interamericana de Porto Velho -Uniron. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0004-7667-2548>. E-mail: vchalender@gmail.com.

leitura e da escrita. Longe de constituir uma exceção ou um obstáculo, essa pluralidade integra a realidade escolar e desafia a prática pedagógica a superar a perspectiva de um ensino homogêneo, considerando as singularidades dos estudantes e a necessidade de garantir condições de aprendizagem para todos.

Diante desse cenário, esta pesquisa parte do seguinte problema norteador: de que maneira a heterogeneidade se relaciona com o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental? A reflexão justifica-se pela necessidade de compreender como as diferenças presentes nas salas de aula se articulam ao processo de alfabetização, bem como os desafios enfrentados pelos professores diante dessa diversidade. Nesse sentido, discutir a heterogeneidade implica reconhecer que os processos de aprendizagem não ocorrem de maneira uniforme e que as práticas pedagógicas precisam considerar as diferentes condições, experiências e conhecimentos dos estudantes.

Para responder a essa questão, o objetivo geral deste estudo é analisar as relações entre heterogeneidade e o processo de alfabetização, considerando os diferentes ritmos de aprendizagem, níveis de conhecimento e contextos socioculturais das crianças. De modo específico, busca-se: a) identificar os fatores que produzem e caracterizam a heterogeneidade no contexto escolar; b) compreender os desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores diante dessa diversidade; e c) discutir estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da leitura e da escrita sob a perspectiva da equidade.

Parte-se da hipótese de que a heterogeneidade é constitutiva das turmas de alfabetização e interfere nos processos de ensino e aprendizagem, exigindo do professor práticas pedagógicas diversificadas, capazes de considerar diferentes ritmos, conhecimentos e experiências, sem perder de vista objetivos comuns de aprendizagem.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de produções científicas sobre alfabetização, letramento e heterogeneidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme Severino (2017), a pesquisa bibliográfica utiliza como fontes os registros disponíveis decorrentes de pesquisas anteriores, constituindo-se em importante procedimento para a construção e sistematização do conhecimento científico. O percurso da pesquisa envolveu o levantamento e a seleção de artigos científicos, livros, capítulos de livros e dissertação relacionados ao objeto de estudo. Em seguida, foram realizadas a leitura e o fichamento dos principais conceitos, argumentos e contribuições dos autores, que orientaram a organização e a análise do material selecionado. A partir desse processo, foram estabelecidas aproximações e divergências entre as perspectivas encontradas na literatura, buscando compreender como a heterogeneidade se manifesta

no processo de alfabetização, os desafios que apresenta à prática docente e as possibilidades pedagógicas apontadas para favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita em contextos diversos.

2. A HETEROGENEIDADE NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização ocorre em contextos escolares marcados pela diversidade de histórias de vida, conhecimentos, ritmos e experiências dos estudantes. Essa heterogeneidade constitui uma característica própria das turmas e influencia as formas como as crianças se relacionam com a linguagem escrita. Conforme destaca Carvalho (2023, p. 9), “a diversidade humana no Brasil se manifesta em múltiplas dimensões: genética, sociocultural, étnico-racial, etária, geracional, religiosa, filosófica, ideológica, cognitiva, de gênero e de orientação afetivo-sexual”.

Longe de ser vista como um obstáculo ao ensino, essa diversidade reflete a singularidade de cada sujeito e as diferentes trajetórias por meio das quais cada um se insere no universo da cultura escrita. Como ressalta Carvalho (2023, p. 10), “o processo de alfabetização é complexo e requer a continuidade do aprendizado para que sejam respeitados os diferentes tempos de desenvolvimento das crianças de seis a oito anos de idade, consolidando a alfabetização no final do ciclo como lhes é de direito”.

Na prática pedagógica, essa diversidade se manifesta nas diferentes hipóteses de escrita que os alunos elaboram, nos níveis variados de consciência fonológica e nas experiências que cada um traz com a leitura e a escrita. Somam-se a isso as condições socioculturais, que também contribuem para a heterogeneidade das turmas. Nesse contexto, Moreira (2011, p. 7) destaca que “as diferenças fazem parte da riqueza humana e [...] existem numa relação que não é sempre pacífica, amistosa, pois as desigualdades existem e não há como ignorá-las”. A autora chama atenção, assim, para o fato de que as diferenças não podem ser compreendidas de forma dissociada das desigualdades sociais que atravessam a experiência escolar.

Essa diversidade exige uma postura pedagógica diferenciada. Leal (2005, p. 108) destaca que a realização de um único tipo de atividade pode alcançar apenas parte dos alunos, enquanto Carvalho (2023, p. 40) ressalta que experiências, habilidades e ritmos distintos interferem na forma como as crianças aprendem. Assim, a prática pedagógica precisa considerar diferentes percursos de aprendizagem e organizar intervenções que atendam às necessidades do grupo. Por isso, é necessário assumir que, em função das trajetórias sociais e individuais, sempre haverá heterogeneidade quanto aos níveis de conhecimento. Cabe à escola trabalhar com essa realidade, de modo que os diferentes saberes

sejam valorizados e, ao mesmo tempo, os conteúdos essenciais sejam garantidos a todos, em condições adequadas de ensino e aprendizagem (CARVALHO, 2023, p. 41). O espaço escolar deve, portanto, oferecer práticas pedagógicas e intervenções capazes de superar dificuldades, atendendo às necessidades específicas de cada aluno.

Essa compreensão encontra forte respaldo na teoria da Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1999, p. 32), onde demonstravam que “a aprendizagem da língua escrita não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas perceptivo-motoras, mas implica um processo de construção conceitual”. Dessa perspectiva, as diferenças observadas entre os alunos não são interpretadas como deficiências ou limitações, mas sim como etapas distintas de um mesmo processo de desenvolvimento cognitivo.

Essa urgência em acolher as diferenças ecoa também no debate das políticas públicas contemporâneas. O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (instituído pelo Decreto nº 11.556/2023 e consolidado pela Lei nº 15.247/2025) coloca a equidade no centro da discussão, buscando valorizar as realidades regionais, étnico-raciais e econômicas das redes de ensino. Essa perspectiva aproxima o debate das condições concretas em que ocorre a alfabetização e reforça a necessidade de compreender os diferentes fatores que constituem a heterogeneidade das turmas.

3. FATORES QUE CONTRIBUEM PARA A HETEROGENEIDADE NAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO

3.1 Diferenças Socioculturais

As diferenças socioculturais contribuem para a heterogeneidade das turmas, pois os estudantes chegam à escola com diferentes vivências, conhecimentos e formas de interação com o mundo letrado, construídos em seus contextos familiares e comunitários.

Nesse cenário, a diversidade deixa de ser um detalhe e passa a ser vista como elemento estrutural da escola. Tardif (2014, p. 129) sintetiza bem essa dinâmica: “[...] os alunos são heterogêneos. Eles não possuem as mesmas capacidades pessoais nem as mesmas possibilidades sociais.” A análise do autor deixa claro: a heterogeneidade em sala de aula vai além do talento individual. Ela reflete as condições sociais e culturais que moldam a vida dos estudantes.

O acesso aos materiais escritos é um exemplo nítido disso. Enquanto algumas crianças crescem cercadas por livros, contação de histórias e adultos que usam a escrita rotineiramente, outras enfrentam um cotidiano de privação desses estímulos. O resultado são diagnósticos iniciais completamente diferentes sobre o funcionamento do sistema alfabético e as funções da escrita na sociedade.

Parisotto e Rinaldi (2016, p. 269) reforçam essa perspectiva: “O fenômeno da heterogeneidade é inerente ao processo educativo, não apenas no período de alfabetização, mas em todos os níveis de escolarização porque as pessoas são diferentes entre si.” Sob esse ponto de vista, a diversidade dos estudantes deve ser compreendida como traço natural da educação, e nunca como um defeito ou um entrave ao trabalho do professor.

Reconhecer essas diferenças, porém, não significa carimbar os alunos com capacidades cognitivas desiguais. As barreiras socioculturais apontam apenas para desigualdades no ponto de partida. Diante disso, cabe à instituição escolar formular estratégias pedagógicas adequadas para garantir o direito ao aprendizado de todos.

Essa postura está alinhada com as atuais diretrizes educacionais do país. O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada deixa claro que alfabetizar com qualidade exige o enfrentamento direto das assimetrias regionais, sociais e econômicas do Brasil (BRASIL, 2023; BRASIL, 2025). As desigualdades, afinal, não afetam apenas o sustento das famílias; elas limitam o contato diário da criança com o universo da palavra escrita.

3.2 Diferentes experiências com a linguagem escrita

Outro fator determinante para a consolidação da heterogeneidade são as diferentes experiências prévias com a cultura escrita. Bem antes do início da vida escolar, as crianças já constroem suas formas de ler o ambiente que as cerca.

Sobre esse aspecto, Cerdas (2022, p. 6) pondera: “A criança jamais chega à escola vazia de conhecimentos sobre a escrita, por mais restritos que sejam seu ambiente familiar e comunitário em termos de quantidade e da qualidade do repertório de leitura e escrita a que está submetida e com o qual interage.”

Lopes e Ximenes (2025, p. 6) ressaltam que o letramento amplia a compreensão da alfabetização ao relacioná-la às práticas sociais de leitura e escrita. Nesse sentido, as experiências prévias das crianças influenciam sua relação com a cultura escrita. Elas afirmam: “O conceito de letramento amplia a visão sobre a alfabetização, destacando a importância de desenvolver habilidades de leitura e de escrita que sejam relevantes e significativas para a participação plena na sociedade contemporânea.” (LOPES; XIMENES, 2025, p. 6).

Assim, a riqueza das experiências prévias facilita a compreensão das funções da escrita. Quando essas vivências são escassas, o papel corretivo e inclusivo da escola torna-se ainda mais urgente. É o que lembra Cerdas (2022, p. 7): “É importante reafirmar a função social da escola na ampliação do repertório cultural e literário das crianças, especialmente daquelas cujo acesso à leitura e à escrita é restrito.” A escola assume, portanto, o papel político de democratizar o acesso ao conhecimento, corrigindo as distorções de origem.

3.3 Ritmos e percursos de aprendizagem

Alloém das condições sociais e das experiências com a linguagem escrita, os diferentes ritmos e percursos de aprendizagem também contribuem para a heterogeneidade das turmas. Mesmo compartilhando o mesmo teto, as mesmas tarefas e o mesmo professor, cada estudante processa o conhecimento no seu próprio tempo, utilizando estratégias cognitivas muito particulares.

No contexto da alfabetização, a apropriação do código escrito obedece a um desenvolvimento gradual. Como explica Santos (2020, p. 60), “a aprendizagem do sistema de escrita implica em que o aprendiz passará por um processo evolutivo, durante o qual reconstruirá as propriedades do sistema alfabético de escrita até chegar à hipótese alfabética”. Esse avanço gradual exige sensibilidade pedagógica para respeitar o percurso cognitivo de cada aluno.

Alinhados a esse pensamento, Lobo *et al.* (2020, p. 72) afirma que, a prática pedagógica precisa acolher “a diversidade da clientela em sua heterogeneidade”. Práticas de ensino rígidas e massificadas perdem o sentido em turmas plurais, tornando imperativo um planejamento flexível.

A saída viável é a diversificação didática. Conforme sinalizam Silva *et al.* (2020, p. 10), “é importante, também, a diversificação de atividades para alcançar os diferentes ritmos de aprendizagem e potencialidades dos educandos”. O uso de metodologias variadas pode favorecer diferentes formas de participação e aprendizagem.

4. DESAFIOS DA HETEROGENEIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

4.1 Os diferentes níveis de aprendizagem da leitura e da escrita

Os múltiplos níveis de aprendizagem da leitura e da escrita estão entre os nós mais complexos enfrentados no cotidiano da alfabetização. Historicamente, convencionou-se associar o sucesso desse processo à eficácia de um método específico ou a uma suposta “maturidade” biológica da criança. Ferreiro (2011, p. 13), contudo, problematiza essa compreensão ao destacar que ela ignora “a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem”.

Essa progressão fica evidente quando observamos o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Soares (2016, p. 170) explica que a consciência fonológica não surge pronta; ela se consolida em etapas claras, uma vez que “a criança revela consciência de rimas e aliterações antes de alcançar a consciência de sílabas, revela consciência de sílabas antes de alcançar a consciência de fonemas”. Embora o percurso cognitivo siga essa sequência estrutural, a velocidade com que cada aluno avança por ela é profundamente variável.

É nesse ponto que a articulação pedagógica é testada, exigindo do professor a sensibilidade para “atuar com todos eles ao mesmo tempo, atendendo às diferentes demandas e auxiliando-os (...)” (LEAL, 2005, p. 91).

Em uma mesma turma, convivem estudantes com diferentes níveis de apropriação da escrita, situação relacionada às disparidades sociais, culturais e cognitivas identificadas por Tardif (2014, p. 129), “Ao se massificar, o ensino passou a se deparar cada vez mais com alunos heterogêneos em termos de origem social, cultural, étnica e econômica, sem falar das importantes disparidades cognitivas e afetivas entre os alunos.”

Diante da pluralidade, a missão da escola passa a ser a garantia de direitos reais de aprendizagem. Lerner (2002, p. 23) defende com vigor que o papel da instituição é “integrar todos os estudantes como participantes ativos da cultura escrita”. Obviamente, esse compromisso democrático não se cumpre por meio de uma prática homogênea. Pelo contrário, Leal (2005, p. 108) reitera que “a utilização exclusiva de uma única atividade se mostra insuficiente para promover o progresso de todos os alunos, uma vez que cada indivíduo está trilhando uma trajetória única”. A diversificação metodológica deixa de ser uma opção e passa a ser uma necessidade ética.

Contudo, olhar para a diversidade não exige a negação dos pontos de convergência que unem o grupo. Santana (2019, p. 19) enriquece esse debate ao lembrar que “a heterogeneidade é inerente ao processo pedagógico e, por conseguinte, estará sempre presente. Entretanto, as turmas também são compostas por identidades sociais (homogeneidades) que requerem respeito, valorização e reconhecimento.” Acolher a pluralidade de ritmos, portanto, não significa pulverizar o trabalho pedagógico em ações isoladas e individualistas; o verdadeiro desafio consiste em desenhar práticas coletivas que, ao mesmo tempo em que salvaguardam as trajetórias individuais, impulsionam o avanço de toda a turma.

4.2 Os desafios da prática do professor alfabetizador

A heterogeneidade presente nas turmas torna o trabalho do professor alfabetizador mais complexo. O ensino da leitura e da escrita exige planejamento contínuo, acompanhamento dos processos de aprendizagem e intervenções adequadas às diferentes necessidades dos estudantes. Nesse contexto, os saberes profissionais do professor também são construídos e reelaborados ao longo da experiência docente. Como pontuam Xavier e Jardim (2022, p. 16), “Os saberes vão se ampliando e se constituindo ao longo da carreira docente, ao mesmo tempo em que elas também vão se constituindo como professoras alfabetizadoras.”

Entretanto, os desafios enfrentados pelo professor alfabetizador não estão relacionados apenas às diferenças individuais entre os estudantes. O trabalho

docente também é influenciado pelas condições em que o ensino é realizado, incluindo aspectos relacionados à formação profissional, ao número de alunos por turma, aos recursos disponíveis e às condições de trabalho. Parisotto e Rinaldi (2016, p. 274) traduzem esse embate ao afirmarem que:

“[...] o professor trava uma luta diária entre a situação ideal para o ensino de língua materna e o contexto de sua sala de aula. As dificuldades que mencionam são reflexo de uma realidade complexa: formação inicial deficiente [...]; salas com muitos alunos, material didático muitas vezes ruim, problemas relacionados à indisciplina, dentre outros fatores [...]”.

Esse conjunto de condições evidencia que as escolhas pedagógicas realizadas no cotidiano escolar não são neutras, pois estão relacionadas às condições institucionais, à formação docente e às concepções que orientam o trabalho pedagógico. Xavier e Jardim (2022, p. 14) ressaltam, com precisão, que “a prática pedagógica não é uma prática livre ou ingênua. É um ato político”. Decidir sobre métodos, gerir o tempo e definir critérios avaliativos são ações atravessadas por pressões institucionais e políticas de larga escala.

O trabalho com a heterogeneidade exige a mobilização de diferentes saberes profissionais. Tardif (2014, p. 39) destaca que a “[...]prática docente depende da capacidade do professor de integrar e mobilizar esses saberes”. Assim, o enfrentamento da diversidade requer formação contínua e condições adequadas de trabalho.

5. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O TRABALHO COM A HETEROGENEIDADE

O trabalho com a heterogeneidade exige estratégias pedagógicas diversificadas, capazes de considerar os diferentes níveis de aprendizagem e, ao mesmo tempo, assegurar a participação de todos os estudantes.

O planejamento didático ocupa um lugar central nessa dinâmica. Coutinho (2005, p. 68) adverte que “É importante que o professor, no planejamento das atividades, esteja atento para a heterogeneidade do grupo, oferecendo atividades diferenciadas para alunos que apresentam hipóteses de escritas diferentes.” Isso implica organizar propostas que considerem os diferentes níveis de aprendizagem, mantendo objetivos comuns e possibilitando formas diferenciadas de participação e realização das atividades. Como ressalta Leal (2005, p. 98), “Nos momentos em que realizamos atividades diversificadas, podemos dirigir mais diretamente a proposta a cada tipo de hipótese que existe em sala de aula. Ou seja, podemos pensar em prioridades para cada grupo de alunos e organizar três ou quatro tipos de proposta.”

Os agrupamentos produtivos também podem favorecer o trabalho com a heterogeneidade. A interação entre estudantes com diferentes conhecimentos cria oportunidades de troca, reflexão e construção de aprendizagens. Segundo Leal (2005, p. 101), “[...] é fundamental que eles possam vivenciar o conflito e que tenham um problema para resolver, junto com aqueles que, embora tenham conhecimentos diferentes dos que eles tenham, não possuam, ainda, a resposta para o problema sobre o qual eles precisam pensar.” Para que essas situações contribuam efetivamente para a aprendizagem, a mediação do professor é fundamental. Como apontam Leal, Albuquerque e Leite (2005, p. 119), “Além de organizar a situação e selecionar os jogos a ser disponibilizados em função dos objetivos, a presença do professor como mediador das situações é fundamental.”

O acompanhamento das aprendizagens também é indispensável para orientar as intervenções pedagógicas. Nesse sentido, a avaliação diagnóstica permite reconhecer os conhecimentos já construídos pelas crianças e identificar aqueles que ainda precisam ser desenvolvidos. Em uma perspectiva que ultrapassa o caráter de controle e classificação, avaliar significa acompanhar os diferentes percursos de aprendizagem. Hoffmann (2012, p. 13) destaca que “avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento.” Dessa forma, os conhecimentos identificados por meio da avaliação podem orientar novas intervenções e favorecer propostas mais adequadas às necessidades dos estudantes.

6. CONCLUSÃO

A heterogeneidade faz parte da realidade das turmas de alfabetização e se manifesta nos diferentes ritmos de aprendizagem, conhecimentos prévios, experiências com a linguagem escrita e contextos socioculturais das crianças. A análise da literatura examinada sustenta a hipótese inicial de que a heterogeneidade é constitutiva das turmas de alfabetização e se relaciona aos processos de ensino e aprendizagem, exigindo práticas pedagógicas capazes de considerar diferentes percursos, sem reduzir as expectativas de aprendizagem. Nesse sentido, os objetivos propostos foram alcançados ao identificar fatores relacionados à heterogeneidade, discutir os desafios enfrentados pelo professor alfabetizador e analisar estratégias pedagógicas voltadas às diferentes necessidades dos estudantes.

Nesse percurso, o professor enfrenta o desafio de ensinar a um grupo diverso sem transformar as diferenças em desigualdades de aprendizagem. Para isso, o planejamento diversificado, os agrupamentos produtivos, a mediação docente e a avaliação diagnóstica aparecem como possibilidades para organizar

o ensino a partir das necessidades identificadas em sala de aula, mantendo objetivos comuns de aprendizagem.

Reconhecer a heterogeneidade não significa separar ou limitar os estudantes, mas criar diferentes possibilidades para que todos possam participar e avançar. As diferenças entre as crianças podem, inclusive, favorecer situações de interação e aprendizagem quando são consideradas no planejamento e mediadas de maneira intencional pelo professor.

Também se percebe que esse trabalho não depende apenas das escolhas realizadas individualmente em sala de aula. A formação continuada, o planejamento e as condições oferecidas ao professor são aspectos que interferem nas possibilidades de construir práticas mais atentas à diversidade.

Desse modo, a heterogeneidade se relaciona ao processo de alfabetização ao exigir que o ensino considere diferentes ritmos, conhecimentos e experiências, sem reduzir as expectativas de aprendizagem. Seu reconhecimento implica organizar práticas pedagógicas flexíveis e intencionais, capazes de acolher diferentes percursos e, ao mesmo tempo, assegurar a todas as crianças oportunidades de aprender a ler e escrever.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 15.247, de 31 de outubro de 2025**. Dispõe sobre o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Compromisso). Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/115247.htm. Acesso em: jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em: jun. 2026.

CARVALHO, Natália Rocha. **Alfabetização escolar**: um estudo da prática pedagógica e a heterogeneidade das aprendizagens dos alunos dos anos iniciais de uma escola do Município de Arcoverde-PE. Formiga, MG: Editora Real Conhecer, 2023. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/740345>. Acesso em: jun. 2026.

CERDAS, Luciene. Alfabetizar é mais que ensinar um código: discurso e autoria no ensino da língua. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e240660, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248240660por>. Acesso em: maio 2026.

COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: o que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 47-70. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586147>. Acesso em: maio 2026.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. *In*: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 89-110. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586147>. Acesso em: maio 2026.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). *In*: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 111-132. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586147>. Acesso em: maio 2026.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola o real o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA XAVIER, Márcia; JARDIM, Silvia Regina Marques. **Práticas e saberes docentes de professoras alfabetizadoras**. *Devir Educação*, [S. l.], v. 6, n. 1, e-541, 2022. DOI: <https://doi.org/10.30905/rde.v6i1.541>. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/541>. Acesso em: jun. 2026.

LOBO, Lucineide Alves Batista; SILVA, Ana Kátia da Costa; BARROS, Camilli de Castro; OLIVEIRA, Solange Alves de. Organização do trabalho pedagógico e o ensino de língua portuguesa: uma experiência com o eixo de produção de texto. *In*: PERFEITO, Márcia Vânia Silvério (org.). **Fazeres-saberes na alfabetização: desafios do ensino da leitura e da escrita em cotidianos escolares**. Campo Grande: Inovar, 2020. p. 68-79. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586147>. Acesso em: jun. 2026.

LOPES, Limerce Ferreira; XIMENES, Priscilla de Andrade Silva. **Contribuições de Magda Soares para as políticas e práticas de alfabetização e letramento no Brasil**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 51, e283950, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551283950POR>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4VGDPZmqqCC5tsdNYrLbdSD/?lang=pt>. Acesso em: maio 2026.

MOREIRA, Raquel. A diversidade cultural como vantagem educativa na educação escolar. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais**. Natal: ANPED, 2011. Disponível em: GT06-1163 int Acesso em: set. 2026.

PARISOTTO, Ana Luzia Videira; RINALDI, Renata Portela. Ensino de língua materna: dificuldades e necessidades formativas apontadas por professores na Educação Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 32, n. 60, p. 261-276, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gghGVN8KPJxQPktqGznDjsB/?lang=pt>. Acesso em: maio 2026.

SANTANA, Joselmo Santos de. **Entremeios**: a heterogeneidade e o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e de produção de textos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/38265>. Acesso em: jun. 2026.

SANTOS, Kelly Alves Rocha dos. O uso de jogos de alfabetização: uma experiência em turma de 2º ano no bloco inicial de alfabetização. In: PERFEITO, Márcia Vânia Silvério (org.). **Fazeres-saberes na alfabetização**: desafios do ensino da leitura e da escrita em cotidianos escolares. Campo Grande: Inovar, 2020. p. 56-67. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586147>. Acesso em: jun. 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Suelen Fernandes; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de; SANTOS, Camila Henrique. A criança na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental: é possível alfabetizar sob uma perspectiva lúdica? In: PERFEITO, Márcia Vânia Silvério (org.). **Fazeres-saberes na alfabetização**: desafios do ensino da leitura e da escrita em cotidianos escolares. Campo Grande: Inovar, 2020. p. 7-20. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586147>. Acesso em: jun. 2026.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LER SEM SABER LER: SABERES MOBILIZADOS PELAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Milena Ferraz Mano Ribeiro¹

INTRODUÇÃO

Ler é, entre tantas outras coisas, buscar sentido em um mundo cada vez mais permeado pela escrita. Além de um direito, a leitura é via de acesso a outros direitos, e formar leitores capazes de usá-la com autonomia e criticidade é uma das tarefas mais importantes da escola. Os indicadores brasileiros mostram, contudo, o quanto essa tarefa ainda está distante de se cumprir: no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) de 2022, metade dos estudantes brasileiros de 15 anos não alcançou o nível básico de proficiência em leitura (BRASIL, 2023), e a sexta edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* revelou que, pela primeira vez na série histórica, a maioria da população (53%) não havia lido nem mesmo parte de um livro nos três meses anteriores à pesquisa (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2024).

Parte dessa dificuldade está ligada ao modo como a escola concebe o ensino inicial da leitura. Tradicionalmente, ler significou decodificar, transformar grafemas em fonemas, e o contato com textos reais foi adiado até que a criança dominasse a “mecânica” do sistema. Pesquisas psicogenéticas, psicolinguísticas e didáticas das últimas décadas (FERREIRO, 2011; GOODMAN, 1987; LERNER, 2002) mostraram, no entanto, que, muito antes de ler convencionalmente, as crianças constroem ideias originais sobre o que está escrito e sobre o que se pode ler, assim como fazem com a escrita. Se as escritas não convencionais há muito foram reconhecidas como escritas, legitimar as leituras não convencionais² permanece, segundo Kaufman (1998), um desafio para a didática.

1 Especialista em Alfabetização: relações entre ensino e aprendizagem pelo Instituto Superior de Educação Vera Cruz (ISE Vera Cruz/SP); Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (escola privada). E-mail: mih_ferraz@hotmail.com.

2 Entende-se por leitura não convencional aquela realizada pelas crianças, sempre em busca de sentido, antes de conquistarem a leitura autônoma. A expressão “ler sem saber ler” designa, neste capítulo, esses modos de ler.

Este capítulo apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida em um curso de pós-graduação em Alfabetização (RIBEIRO, 2023), realizada pela autora como professora-pesquisadora de uma turma do último ano da Educação Infantil de uma escola particular da zona sul do município de São Paulo. O problema que a orientou pode ser assim formulado: que conhecimentos as crianças mobilizam quando enfrentam situações de leitura antes de lerem de maneira autônoma? Dele decorrem os objetivos do estudo: identificar as condições didáticas que favorecem a leitura não convencional, os aspectos considerados pelas crianças para “ler sem saber ler” e se esses conhecimentos variam conforme o problema de leitura proposto, na leitura de um texto que sabem de memória e na leitura de uma lista.

Partimos da hipótese de que, sob determinadas condições didáticas (a previsibilidade do texto, a interação entre pares com saberes próximos, a presença de fontes de informação seguras e a intervenção docente), crianças que ainda não leem convencionalmente mobilizam conhecimentos e estratégias semelhantes aos dos leitores experientes. Ela dialoga também com a ideia de Vygotsky (2001) de que a aprendizagem se apoia na relação com o outro. A relevância do estudo está em tornar visíveis esses saberes, frequentemente ignorados por práticas centradas na decifração, e em oferecer subsídios para o planejamento de situações de leitura na Educação Infantil e no início do Ensino Fundamental.

DESENVOLVIMENTO

Ler é buscar significado

Para Goodman (1987), a leitura é um processo psicolinguístico em que pensamento e linguagem interagem continuamente: o leitor seleciona índices, antecipa o que virá, infere o que não está dito, confirma ou rejeita suas hipóteses e se autocorrige, sempre em busca de sentido. Nessa perspectiva, ler não se reduz a reconhecer palavras; implica coordenar a informação visual, oferecida pelo texto, e a informação não visual, que o leitor traz consigo, como o conhecimento da língua e do tema (SOLÉ, 1998). Ferreiro (2015, p. 78) precisa essa ideia:

[...] o ato de leitura não pode ser concebido como uma adição de informações (informação visual + informação não visual). O ato de leitura deve ser concebido como um processo de coordenação de informações de procedência diversificada com todos os aspectos inferenciais que isso supõe, e cujo objetivo final é a obtenção de significado expresso linguisticamente.

As investigações sobre a psicogênese da língua escrita, conduzidas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, mostraram que, desde cedo, as crianças formulam ideias sobre o que está escrito e sobre o que pode ser lido. Uma das primeiras é a de que “as letras representam o nome dos objetos” (FERREIRO,

2015, p. 79): diante de uma imagem acompanhada de um texto, a criança supõe que ali esteja escrito o nome do que vê. Progressivamente, passa a considerar propriedades quantitativas do escrito, como a quantidade de linhas, de segmentos e de letras, e depois qualitativas, como a variedade e a posição das letras, até compreender que tudo o que se diz se escreve, e na ordem em que se diz (FERREIRO, 2011).

Daí decorre uma consequência didática central: se o aprendiz se relaciona simultaneamente com o sistema de escrita e com a linguagem escrita, o ensino não pode adiar o contato com os textos. Lerner (2002, p. 55) sintetiza esse propósito:

Pode-se afirmar que o grande propósito educativo do ensino da leitura e da escrita no curso da educação obrigatória é o de incorporar as crianças à comunidade de leitores e escritores; é o de formar os alunos como cidadãos da cultura escrita. Se esse é o propósito, então está claro que o objeto de ensino deve-se definir tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita.

Na mesma direção, Kaufman (1998, p. 48, tradução nossa) defende que

A criança deve participar de práticas de leitura desde a Educação Infantil para chegar a ser uma boa leitora. O contato precoce com os textos lhe proporcionará o tempo suficiente para se apropriar progressivamente dos diferentes aspectos do sistema de escrita e da linguagem escrita, ao longo de um processo prolongado e fascinante.³

Duas situações didáticas complementares sustentam esse trabalho: a leitura pelo professor, em que ele empresta a voz ao texto, coloca em primeiro plano as características da linguagem escrita e modeliza comportamentos leitores; e a leitura pelo aluno, ou leitura por si mesmo, em que a criança assume o papel de leitora e a reflexão sobre o sistema de escrita ganha destaque (CASTEDO, 1999; MOLINARI, 2015). É sobre esta última que se debruça o estudo.

Aprender com o outro: a zona de desenvolvimento proximal

Ao lado da psicogênese, que mostra o que as crianças pensam sobre a escrita, Vygotsky (2001) permite olhar para o que acontece entre elas e com o adulto que as acompanha. Para o autor, a escrita “tampouco é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos” (VYGOTSKY, 2001, p. 312): exige que a criança se afaste do som da própria fala e o tome como objeto de reflexão, algo que a interação com outras pessoas pode tornar possível antes que ela o consiga por conta própria.

3 Original: “El niño debe participar en prácticas de lectura desde el nivel inicial para llegar a ser un buen lector. El contacto precoz con los textos le proporcionará el tiempo suficiente para permitirle apropiarse progresivamente de los distintos aspectos del sistema de escritura y del lenguaje escrito, a lo largo de un proceso prolongado y fascinante”.

É aqui que entra o conceito de zona de desenvolvimento proximal⁴, a distância entre o que a criança resolve com autonomia e o que consegue resolver com a ajuda de alguém. Essa ajuda a leva mais longe, mas não a qualquer distância, pois ela avança com mais facilidade nas tarefas “situadas mais próximas do nível de seu desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2001, p. 329). Embora venha de uma tradição teórica distinta da psicogenética, essa ideia sustenta duas escolhas desta pesquisa: formar duplas com saberes próximos, nem iguais nem distantes, e tratar a intervenção da professora como parte da situação de leitura, e não como correção posterior.

Condições didáticas para ler sem saber ler

“Ler sem saber ler” não significa deixar a criança sozinha diante de qualquer texto. As situações de leitura por si mesmo podem ser favorecidas por determinadas condições didáticas, que esta pesquisa tomou como ponto de partida. A primeira é a previsibilidade do texto. Textos que as crianças sabem de memória⁵, como parlendas, cantigas e adivinhas, permitem que, conhecendo o conteúdo, elas se ocupem de outro problema: fazer corresponder as partes do que sabem de cor às partes do texto escrito, apoiando-se em letras conhecidas, em palavras repetidas e na disposição gráfica (CASTEDO, 1999). As listas, por sua estrutura simples e familiar, oferecem possibilidades semelhantes, sobretudo quando têm uma função real na sala, como escolher os títulos que comporão uma coletânea.

A segunda condição é a interação entre pares com conhecimentos próximos. Diferentemente da tradição que concebe o professor como única fonte de informação, Coll (1994) mostra que a interação entre alunos tem grande potencial para a aprendizagem, ao colocar cada um diante de conflitos sociocognitivos que exigem considerar o ponto de vista do outro. Na parceria, os conhecimentos não são transmitidos de um para o outro, mas construídos entre ambos, e as crianças passam a “utilizar a linguagem dos companheiros para guiar as ações próprias” (COLL, 1994, p. 94).

A terceira condição é a presença de fontes de informação seguras: escritas estáveis do ambiente alfabetizador, como a lista de nomes da turma, os títulos dos livros lidos e o quadro de rotina, cujo conteúdo as crianças conhecem e às quais podem recorrer quando têm dúvidas sobre as letras e suas combinações (PELISSARI; LUIZE, 2024). Entre elas, o nome próprio ocupa lugar especial, pois sua escrita é estável e permite comparar quantas e quais letras se usam e em que ordem.

4 Na tradução de Paulo Bezerra (VYGOTSKY, 2001), zona de desenvolvimento imediato.

5 Chamam-se aqui textos de memória aqueles que as crianças aprenderam a cantar, recitar ou declamar, e não aqueles cuja escrita memorizaram.

A quarta condição é a intervenção docente. Cabe ao professor propor problemas de leitura que tornem a antecipação possível e evitem tanto a decifração quanto a pura adivinhação: “o que diz?”, quando se conhece o contexto, mas não exatamente o que está escrito; “onde diz?”, quando se sabe o que está escrito e é preciso localizá-lo; “como diz?”, quando é necessário ajustar o falado ao escrito; e “qual é qual?”, quando se deve distinguir, entre escritas semelhantes, aquela que se procura. Para Molinari (2015), o professor intervém para promover a coordenação entre os conhecimentos do aluno e as informações do texto e do contexto, permitindo que as crianças troquem, comuniquem e ajustem suas interpretações, sem validá-las de imediato.

O contexto e o percurso da pesquisa

A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada no segundo semestre de 2022, em uma turma de 16 crianças de cinco anos do último ano da Educação Infantil. Foram selecionadas dez crianças que ainda não escreviam convencionalmente, condição necessária para que a leitura por si mesmo se constituísse em desafio. Com base em sondagens⁶, formaram-se cinco duplas com saberes próximos. As crianças são identificadas apenas pelas iniciais, e todas vinham de contextos em que circulavam materiais e práticas de leitura e escrita.

As situações integravam uma sequência didática do plano anual da turma, organizada em torno da leitura de uma coletânea de parlendas e cujo propósito comunicativo era produzir um livro com as parlendas preferidas do grupo para presentear a turma da etapa anterior. Ao longo da sequência, as parlendas foram lidas, brincadas, escritas em cartazes com a professora como escriba e retomadas em diversas atividades de leitura e escrita.

A produção de dados ocorreu em dois momentos, ambos gravados em vídeo, fora da sala de aula, e em ambos cada dupla recebeu uma única folha e um único lápis, para favorecer a troca e a busca de consenso. No primeiro, as duplas receberam a parlenda “Com quem você pretende se casar?”⁷, escrita em formato próximo ao de uma lista e com várias palavras iniciadas pela mesma letra (CARECA, CABELUDO, CAPITÃO, CORAÇÃO), e precisaram descobrir qual era o texto (o que diz?), localizar nele algumas palavras (onde diz?) e lê-lo ajustando o falado ao escrito (como diz?).

Cerca de um mês depois, receberam uma lista de títulos de parlendas conhecidas, semelhantes entre si em aspectos quantitativos e qualitativos, e

6 Ditado de uma lista de palavras do mesmo campo semântico, com diferentes números de sílabas, seguido da leitura, pela criança, daquilo que escreveu.

7 Reconhecemos que muitos textos da tradição oral, como esta parlenda, vêm sendo questionados por veicularem versos e expressões preconceituosas relacionadas a gênero, raça e condição social. Optou-se, nesse contexto, por apresentá-los às crianças e discuti-los, possibilitando uma leitura crítica.

precisaram localizar aqueles que fariam parte da coletânea (qual é qual?). Os textos apresentados nas duas situações de leitura são apresentados na Figura 1.

Figura 1 – Textos utilizados nas situações de leitura

COM QUEM VOCÊ PRETENDE SE CASAR? LOIRO, MORENO, CARECA, CABELUDO, REI, CAPITÃO, SOLDADO, LADRÃO, MOÇO BONITO DO MEU CORAÇÃO!	MINHA MÃE MANDOU LÁ EM CIMA DO PIANO MACACO FOI À FEIRA MARIA VIOLA PULA PIPOCA SALADA SALADINHA VACA AMARELA GALINHA DO VIZINHO
A	B

Fonte: Elaborado pela autora com base nos materiais de pesquisa (RIBEIRO, 2023)

As gravações foram transcritas em protocolos de leitura. Para analisá-los, elaborou-se uma categorização apoiada nas propriedades do escrito descritas por Ferreiro (2015), sintetizada no Quadro 1, com a única finalidade de organizar e dar visibilidade aos conhecimentos mobilizados, e não de classificar as crianças.

Quadro 1 – Categorias de análise dos conhecimentos mobilizados

Propriedades	Categorias	Subcategorias
Quantitativas	Informação gráfica	Tamanho do texto; quantidade de linhas; tamanho da palavra
Qualitativas	Fontes de informação seguras	Nome próprio; títulos de livros; quadro de rotina
	Conhecimentos sobre o sistema de escrita	Escrita de memória de palavras; correspondência sonora; conhecimento da sílaba; associação com a letra inicial de palavras conhecidas
	Informação não visual	Conhecimento sobre o texto e sua forma
	Dados e propriedades do texto	Pontuação; letras iniciais e finais; ordem das palavras no texto
	Leitura do texto	Correspondência entre o falado e o escrito (“leitura por ajuste”)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos materiais de pesquisa (RIBEIRO, 2023)

“O que diz?”: antecipar e verificar

Diante do desafio de descobrir qual parlenda estava escrita, as propriedades quantitativas foram pouco consideradas. Apenas uma dupla, JO e JU, contou as linhas do texto e concluiu que se tratava de uma “parlenda longa”, o que

descartava as mais curtas que conheciam; logo, porém, voltou-se para as letras. O dado sugere que, embora essas propriedades sejam, em geral, as primeiras a serem observadas (FERREIRO, 2015), nessas situações as crianças privilegiaram reflexões de natureza qualitativa, coerentes com suas hipóteses de escrita.

Entre os aspectos qualitativos, destacou-se a correspondência sonora. Diante da parlenda apresentada na Figura 1(A), as duplas levantavam hipóteses sobre qual parlenda poderia ser, selecionando-as de seu repertório, e recorriam às letras iniciais para confirmá-las ou refutá-las. H, por exemplo, descartou a hipótese do parceiro de que o texto fosse “Cadê o toicinho?”: “para ser ‘Cadê o toicinho?’, tinha que ser o C com A, de CADÊ, e aqui tem C com O”. O nome próprio também funcionou como fonte de informação segura, como mostra o diálogo da dupla JO e JU sobre a palavra LADRÃO:

JO: (Aponta para a palavra LADRÃO) Aqui está escrito LIMÃO! [...] Ué, porque tem o L!

JU: Mas tem outras palavras que começam com L também!

[...]

PROFESSORA: Vejam só, vocês estão dizendo que ali está escrito LIMÃO. Para ser essa palavra, como ela começa?

JO: LI...LI... é igual da Lívia! [...] (vai em busca da lista de nomes da turma, que fica pendurada na parede. Após a consulta, comenta) Não, não... o nome dela tem L e I. (Protocolo da dupla JO e JU)

Ao consultar a lista de nomes, a dupla percebeu que, para estar escrito LIMÃO, seria preciso haver as letras L e I no início, como no nome de uma colega, e descartou a hipótese. Na sequência, JO cogitou a parlenda “Hoje é domingo”, mas a abandonou sem nova consulta, ao notar que, para começar com “dumingo”, como a palavra costuma ser pronunciada, o texto precisaria ter a mesma parte que inicia o apelido de um colega, Dudu. Em poucos minutos, as crianças ativaram seu repertório, fizeram inferências, buscaram informações no texto e no ambiente, estabeleceram relações e confirmaram ou descartaram suas antecipações, estratégias que Goodman (1987) atribui aos leitores experientes.

Os dados e as propriedades do texto também foram considerados pelas crianças na construção de suas hipóteses. Quatro das cinco duplas iniciaram suas reflexões a partir do ponto de interrogação, e algumas explicitaram sua função: para H, esse ponto “é de quando quer perguntar alguma coisa ou quando tem dúvida de alguma coisa”, e FH confirmou a hipótese lendo o título com entonação de pergunta. A ordem do escrito também foi considerada: quando FL sugeriu que o texto fosse “Salada saladinha”, apontando a palavra SOLDADO, FH objetou que o S “tem que ‘tá’ nessa linha”, a primeira, “mas só que não ‘tá!’”. Duas duplas reconheceram de memória a escrita de REI, o que lhes permitiu identificar rapidamente a parlenda e, no caso de B1, argumentar com o parceiro até convencê-lo.

Identificado o texto, as crianças recorreram à leitura acompanhada com o dedo para verificar suas hipóteses. Algumas, como B1, fizeram desde o início a correspondência entre o falado e o escrito; outras, como FL e JU, recitaram a parlenda sem esse ajuste e só o buscaram ao se aproximarem do fim do texto, quando a fala precisava “combinar” com o escrito. Mesmo nesses casos, o ajuste final revela um conhecimento sobre a relação entre a extensão do que se diz e a do que está escrito.

“Onde diz?”: localizar palavras em um texto conhecido

Para localizar as palavras CABELUDO, SOLDADO, CORAÇÃO, REI e MORENO, todas as duplas recorreram à correspondência sonora, repetindo a sílaba inicial e buscando no texto as letras que a representariam. Diante de três palavras iniciadas por CA (CARECA, CABELUDO e CAPITÃO), FH circulou as três sílabas e, segmentando a palavra (“CA – BE – LU – DO”), passou a considerar também as letras finais; B1 justificou sua escolha porque, “depois do C e o A, tem o B”; e B2 observou que CABELUDO “termina igual a minha letra, com O”, referindo-se ao final de seu nome.

As fontes de informação seguras foram mobilizadas com frequência e, quase sempre, para justificar uma escolha já feita: SOLDADO tinha o “SO de Sofia”; CAPITÃO, o “CA, igual de Carol, de Camila”; LADRÃO, o “LA igual de Larissa”. O episódio mais expressivo, porém, envolveu o título de um livro conhecido pela turma:

B1: (fica pensativa) COOOOOO (repete a sílaba inicial). CO é B e O?

B2: É sim!

B1: CO – RA – ÇÃÃÃO (ênfata cada sílaba). ÃO, ÃO... termina com ÃO! Já sei qual é... (aponta para a última palavra, que é CORAÇÃO).

PROFESSORA: Por que você mudou de ideia?

B1: Por que aqui forma ÃO (aponta para este pedaço na palavra). Tem o A, o O e a minhoquinha, que chama til. É igual do Bão-Ba-La-Lão. (Protocolo da dupla B1 e B2)

Mesmo partindo de uma hipótese equivocada sobre a sílaba inicial, B1 encontrou na terminação da palavra e no título de um livro lido em sala os índices de que precisava. O mesmo problema levou outras crianças a recorrer ao próprio texto: para JU e FL, CORAÇÃO estava “no último”, porque é a última palavra que se recita; B2, por sua vez, descartou BONITO por não ocupar no verso a posição esperada. Essas respostas expressam uma descoberta que não é óbvia para quem ainda não lê convencionalmente: a de que tudo o que se diz se escreve, na ordem em que é dito (FERREIRO, 2011). Ao longo da atividade, todas as duplas, em algum momento, apoiaram-se no texto que sabiam de memória e na correspondência entre o falado e o escrito, favorecida pela disposição da parlenda, com uma palavra por linha.

“Qual é qual?”: distinguir escritas semelhantes

Na leitura da lista de títulos apresentada na Figura 1(B), da qual participaram quatro duplas, não se observaram reflexões de natureza quantitativa, e o problema foi resolvido com mais facilidade. Prevaleceu a correspondência sonora: para encontrar MARIA VIOLA entre MINHA MÃE MANDOU e MACACO FOI À FEIRA, as crianças combinaram a sílaba inicial com outras letras (“mas essa não tem o R”; “tem que ter V e o O”). O nome próprio foi a única fonte segura mobilizada, e o nome de uma colega, Valentina, ajudou praticamente todas as duplas a localizar VACA AMARELA: “eu sei que o VA da Valentina é o V com A”. JO, por sua vez, recusou a escolha da parceira por reconhecer de memória a palavra MÃE em MINHA MÃE MANDOU.

A maior facilidade observada nesse problema pode estar relacionada a dois aspectos: a lista não oferecia diversidade de títulos suficiente para gerar tantas discussões, e a atividade ocorreu perto do fim do ano letivo, quando as crianças já haviam avançado em suas hipóteses sobre o sistema de escrita. O dado indica que o grau de desafio de um problema de leitura depende da relação entre o material proposto e aquilo que as crianças já sabem.

A intervenção docente: tornar visível o que as crianças sabem

Embora não fosse o foco inicial da pesquisa, a intervenção da professora assumiu um lugar relevante nas situações analisadas. Em alguns momentos, foi ela quem iniciou os questionamentos que desencadearam as discussões; em outros, mediou a dupla, incentivando que ambos opinassem, confrontassem ideias e as justificassem um ao outro. Sobretudo, muitos dos conhecimentos categorizados só se tornaram observáveis porque a professora não se contentou com a resposta correta e perguntou “por quê?”, “o que te faz pensar isso?”, “só essa palavra começa com CA?”. Como propõe Molinari (2015), a intervenção não está a serviço da resposta certa, mas de ajudar a criança a pensar, coordenando o que sabe com as informações do texto e do contexto.

Lerner (2002, p. 43) afirma que “é necessário realizar investigações didáticas que permitam estudar e validar situações de aprendizagem que propomos, aperfeiçoar as intervenções de ensino, apresentar problemas novos que só se fazem presentes na sala de aula”. Os protocolos aqui analisados constituem uma pequena contribuição nesse sentido, ao mostrar como perguntas simples, feitas no momento oportuno, levam as crianças a explicitar e a reorganizar o que sabem.

CONCLUSÃO

Este capítulo buscou compreender que conhecimentos as crianças mobilizam quando leem antes de saber ler convencionalmente. Os dados mostram que, nos três problemas propostos, as propriedades quantitativas tiveram pouca interferência, enquanto as qualitativas predominaram. Os conhecimentos sobre o sistema de escrita, em especial a correspondência sonora, foram os mais mobilizados; os dados e as propriedades do texto, como a pontuação, a letra inicial e a ordem das palavras, foram considerados pelas crianças na construção e na revisão de hipóteses sobre o que dizia a parlenda; e as fontes de informação seguras, com destaque para os nomes da turma, ofereceram referências para a localização de palavras e de títulos.

A hipótese inicialmente formulada mostrou-se pertinente, mas insuficiente para dar conta de todos os resultados. Ela se confirmou no essencial: nas condições didáticas propostas, um texto previsível, parceiros com saberes próximos, um ambiente com escritas estáveis e conhecidas e uma intervenção docente planejada, as crianças anteciparam, inferiram, buscaram informações no texto e no ambiente, confrontaram hipóteses e as confirmaram ou descartaram, em movimentos semelhantes aos mobilizados por leitores experientes. Os dados também permitiram complexificar a hipótese inicial em dois aspectos que ela não previa. O primeiro é que a intervenção docente, tomada na hipótese como uma condição entre outras, mostrou-se decisiva para tornar esses saberes visíveis, em consonância com Vygotsky (2001). O segundo é que o problema “qual é qual?” evidenciou que as possibilidades abertas por uma situação de leitura não dependem apenas das condições didáticas, mas se constituem na relação entre o material proposto e os conhecimentos construídos pelas crianças.

Os achados ajudam a dar conteúdo a lemas difundidos pela perspectiva interacionista, como “aprende-se a ler, lendo” e “ler sem saber ler”: antes de lerem como os adultos, as crianças leem de outras maneiras, assim como escrevem de maneiras próprias antes de escreverem alfabeticamente. Legitimar essas leituras, como propõe Kaufman (1998), é um desafio para a didática da leitura na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Isso implica planejar situações em que ler seja uma necessidade real, garantir a circulação de práticas sociais de leitura e escrita e formar professores atentos não apenas ao que as crianças acertam, mas ao modo como pensam. A intervenção docente nessas situações, aqui observada de modo lateral, permanece como caminho fértil para novas investigações.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Divulgados os resultados do Pisa 2022**. Brasília, DF: Inep, 5 dez. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 2 out. 2026.
- CASTEDO, M. L. **Enseñar y aprender a leer**: jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.
- COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GOODMAN, K. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; GOMEZ PALACIO, M. (org.). **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **O Brasil que lê menos**: pesquisa aponta perda de quase 7 milhões de leitores em 4 anos. São Paulo: IPL, 19 nov. 2024. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/2024/11/19/o-brasil-que-le-menos-pesquisa-aponta-perda-de-quase-7-milhoes-de-leitores-em-4-anos-veja-raio-x/>. Acesso em: 2 out. 2026.
- KAUFMAN, A. M. **Alfabetización temprana... ¿y después?** Buenos Aires: Santillana, 1998.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MOLINARI, C. El constructivismo en el aula: intervención docente en situaciones didácticas donde los niños aprenden a leer por sí mismos. **Quehacer Educativo**, Montevideo, n. 129, p. 31-40, 2015.
- PELISSARI, C.; LUIZE, A. O ambiente alfabetizador. In: COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC. **Formação na escola**: orientações gerais – 1º ao 3º ano. São Paulo: Cedac, 2024.
- RIBEIRO, M. F. M. **Ler sem saber ler, como é possível?** Análise dos saberes mobilizados pelas crianças em situações de leitura na Educação Infantil. 2023. 103 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Alfabetização: relações entre ensino e aprendizagem) – Instituto Superior de Educação Vera Cruz, São Paulo, 2023.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ENTRE ENSINAR E CRIAR CONDIÇÕES PARA APRENDER: STEAM, PROJETOS E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA

Lucianne Leigue¹

INTRODUÇÃO

Numa das aulas de STEAM do Ensino Médio, enquanto os grupos avançavam em seus projetos de pré-iniciação científica, cada um estava em um momento distinto: um grupo revisava um experimento que não produzira o resultado esperado; outro discutia se descartava a hipótese inicial ou ajustava uma variável; um terceiro testava um protótipo e percebia que ele não respondia mais ao problema que o motivara. Foi então que um grupo me chamou: tinham dados em mãos, mas os resultados não confirmavam o que esperavam, e o prazo da etapa seguinte se aproximava. “Professora, o que a gente tem que fazer agora?”, perguntou uma das alunas. Eu sabia a resposta. Poderia tê-la dado ali mesmo — e isso teria resolvido o impasse imediato do grupo. Mas sabia também que fazer isso significaria entregar a eles justamente o raciocínio que o projeto pretendia que construíssem sozinhos.

Situações como essa não são exceção na rotina de uma sala organizada por projetos — são sua matéria-prima cotidiana. A cada poucos minutos, o professor decide se intervém ou espera, se explica ou pergunta de volta, se aponta o erro ou permite que ele siga seu curso até se tornar visível ao próprio estudante. Nenhuma dessas decisões é neutra: o mesmo gesto que ajuda um grupo pode enfraquecer a aprendizagem de outro. A Aprendizagem Baseada em Projetos e a abordagem STEAM tornam essas decisões mais frequentes e mais visíveis, e trazem para o centro do trabalho docente uma pergunta que atravessa todo este capítulo: como criar condições para que os estudantes assumam progressivamente a autoria de seus percursos de aprendizagem sem que o professor abdique de sua responsabilidade de ensinar?

¹ Professora STEAM; Pós-doutora em Educação/Currículo. E-mail: lucianne.santos@colband.com.br.

Isso não equivale a defender a substituição do ensino pela simples “facilitação”, nem a supor que autonomia e protagonismo surgem espontaneamente quando se propõe um projeto a um grupo. Reunir estudantes, apresentar um problema e esperar por um produto final não garante, por si, interdisciplinaridade, pensamento crítico ou autonomia.

Parte-se, neste capítulo, do pressuposto — tomado aqui como hipótese de trabalho — de que a incorporação de projetos e da abordagem STEAM ao currículo não representa apenas mudança de método, mas um deslocamento do próprio trabalho docente. O professor permanece responsável pelo domínio do conhecimento científico e curricular, mas passa também a desenhar situações de aprendizagem, mediar processos investigativos, acompanhar percursos distintos numa mesma turma, lidar pedagogicamente com o erro e a incerteza, favorecer autoria e colaboração, e construir formas de avaliação capazes de reconhecer processo e produto. Criar condições para aprender não significa abdicar de ensinar — e é essa tensão, não sua resolução fácil, que este capítulo explora, discutindo os papéis do professor, a incerteza e a mediação em sala, a colaboração e a avaliação em percursos não padronizados, e os desafios que problemas complexos e a inteligência artificial generativa acrescentam a essas questões. Encerramos retomando a cena com que começamos, agora sob outra luz.

DESENVOLVIMENTO

STEAM e Aprendizagem Baseada em Projetos: para além da mudança metodológica

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e a abordagem STEAM não são, em sentido estrito, métodos de ensino — sequências fixas de passos a seguir. São, antes, formas de reorganizar a experiência de aprendizagem em torno de um problema autêntico, que exige investigação sustentada, mobiliza colaboração e culmina na produção de um artefato tangível — um protótipo, um relatório, uma solução (Krajcik; Shin, 2014). Essa reorganização já é significativa por si: desloca o centro da aula da exposição de conteúdo para a investigação de um problema, convocando conhecimentos de diferentes áreas não como aplicação posterior, mas como recurso necessário desde o início.

No caso específico do STEAM, essa reorganização acrescenta uma camada: a integração deliberada entre ciência, tecnologia, engenharia, artes e matemática não como disciplinas justapostas, mas como um repertório mobilizado conjuntamente diante de um mesmo problema (Quigley; Herro; Jamil, 2017). Isso pressupõe, da parte do professor, uma arquitetura de aula muito mais deliberada do que a simples oferta de “atividades práticas”: exige desenhar restrições, etapas, critérios e pontos de decisão que tornem a investigação produtiva — não apenas ocupada.

Essa integração, porém, não ocorre automaticamente pelo simples fato de nomear uma atividade como STEAM. Parte da literatura chama atenção para o risco de que a integração permaneça apenas retórica: disciplinas podem ser reunidas em torno de um mesmo problema sem que sua contribuição conceitual específica seja, de fato, preservada (Belbase; Mainali, 2022). Uma revisão sistemática recente de 45 intervenções escolares em STEAM evidencia justamente essa assimetria: embora as atividades se apresentem sob o acrônimo STEAM, algumas das disciplinas desempenham papel limitado ou mesmo inexistente nas intervenções, podendo permanecer apenas como “letras” do acrônimo. Os mesmos autores atribuem ao professor a responsabilidade central por tornar o conhecimento disciplinar visível e por conectar investigação, criação e resolução de problemas aos conceitos e modos de conhecer próprios de cada disciplina (Salonen *et al.*, 2026). No contexto brasileiro, um estudo qualitativo com professores da educação básica mostrou padrão semelhante: a maioria já trabalhava de forma interdisciplinar e por projetos, mas desconhecia a abordagem STEAM como tal e relatava lacunas de formação específica, sobretudo em artes e nas ciências mais exatas (Abra Olivato; Castro Silva, 2023).

Isso vale também para os próprios ganhos que costumam ser atribuídos à ABP — engajamento, pensamento crítico, colaboração. Uma revisão recente que sintetizou quinze metanálises sobre aprendizagem baseada em projetos, usando o instrumento AMSTAR 2 para avaliar a qualidade metodológica das evidências, classificou todas elas como de qualidade criticamente baixa (Farshad; Fortin, 2026). Embora os resultados apontem, de modo geral, efeitos favoráveis da ABP em comparação à instrução tradicional, os autores destacam a incerteza quanto à magnitude desses efeitos e as limitações metodológicas da base de evidências disponível. Esses achados recomendam cautela diante de afirmações generalizantes sobre a efetividade da abordagem. Entre a promessa e o resultado, portanto, permanece uma dimensão decisiva para este capítulo: a intencionalidade pedagógica de quem conduz a experiência.

Se a arquitetura da aprendizagem muda — se o percurso deixa de ser único e passa a comportar tantos problemas quanto grupos existem na sala —, e se é o professor quem sustenta a integração disciplinar que a etiqueta STEAM, por si só, não garante, o que muda, então, no trabalho de quem ensina? É essa pergunta que orienta a seção seguinte.

Entre ensinar e mediar: as novas decisões do trabalho docente

O deslocamento anunciado na seção anterior não é uma troca de posição — do professor que ensina para o professor que apenas medeia —, mas uma articulação entre diferentes formas de intervenção pedagógica. Ensinar conceitos, estruturar situações de aprendizagem, formular perguntas, oferecer suportes,

acompanhar percursos, permitir a exploração e assegurar rigor disciplinar tornam-se dimensões complementares, não excludentes, da ação docente. A professora do episódio que abre este capítulo não deixou de ensinar biologia, estatística ou metodologia científica ao longo do curso; o que mudou foi a necessidade constante de decidir qual dessas dimensões era pedagogicamente necessária a cada momento — e para qual grupo.

Essa articulação pode ser lida, de forma simplificada, como a convivência de três papéis simultâneos. O professor continua sendo especialista — responsável por selecionar os conceitos em jogo, garantir rigor científico e corrigir equívocos que, não corrigidos, comprometeriam a investigação. É também designer — quem constrói o problema, as etapas, os recursos, as restrições e as possibilidades dentro das quais a investigação dos estudantes vai acontecer. E é mediador — quem pergunta, provoca, acompanha e decide, a cada momento, quando intervir e quando esperar. A questão relevante não é qual desses papéis é o “correto”, mas quando cada um deve prevalecer.

Essa coexistência tem sustentação empírica, não é apenas uma descrição impressionista. Uma metanálise sobre aprendizagem por investigação mostrou que experiências guiadas produzem resultados superiores a experiências sem orientação — e que o tipo de orientação mais eficaz é aquele que sustenta o raciocínio do estudante sem substituí-lo (Lazonder; Harmsen, 2016). Isso contraria tanto a ideia de que ensinar por projetos dispensa a instrução direta quanto a ideia oposta, de que basta explicar mais para garantir aprendizagem: o que produz resultado é uma forma específica de presença docente, não sua ausência nem sua intensificação indiscriminada.

Embora a aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem baseada em projetos constituam abordagens distintas, compartilham desafios relacionados à abertura dos percursos investigativos, à colaboração e à necessidade de orientação docente. A literatura sobre implementação da aprendizagem baseada em problemas ajuda, nesse sentido, a iluminar algumas das tensões também presentes no trabalho com projetos. Essa forma de presença docente, no entanto, impõe desafios concretos. Estudos sobre a implementação dessas abordagens em contexto escolar documentam dificuldades relacionadas à construção de uma cultura de colaboração e interdependência entre os estudantes, à adaptação a um papel que já não se restringe à transmissão linear de conteúdos e, sobretudo, à oferta do tipo adequado de apoio — nem excessivo a ponto de reduzir a autoria do estudante, nem escasso a ponto de deixá-lo perdido (Ertmer; Simons, 2006). É exatamente o dilema vivido no episódio que abre este capítulo: dar a resposta ao grupo resolveria o impasse imediato, mas às custas do próprio processo que o projeto pretendia sustentar.

Esse tipo de apoio tem nome na literatura sobre aprendizagem baseada em problemas: *scaffolding* — um suporte temporário, ajustado à necessidade momentânea do estudante, que se retira progressivamente à medida que a autonomia aumenta (Hmelo-Silver, 2004). A imagem do andaime é precisa: ele sustenta uma estrutura que ainda não se sustenta sozinha, mas não se confunde com ela, e sua remoção é parte do projeto, não um acidente. Decidir quando manter o andaime e quando retirá-lo — para um grupo, não necessariamente para todos ao mesmo tempo — é uma das formas mais exigentes de conhecimento profissional docente, e é isso, mais do que o domínio do conteúdo isoladamente, que a sala organizada por projetos coloca em jogo a cada aula. A mediação, nesse sentido, não corresponde a uma presença pedagógica menor, mas a uma presença que exige decisões contínuas sobre quando perguntar, orientar, modelar ou permitir que o estudante prossiga autonomamente (Hmelo-Silver, 2004).

Se ensinar por projetos não elimina o professor, mas reconfigura sua presença, a pergunta seguinte é inevitável: como sustentar essa presença quando os estudantes não percorrem o mesmo caminho, dividem entre si o trabalho de formas desiguais, e precisam, ainda assim, ser avaliados?

Autoria, colaboração e avaliação: quando os percursos deixam de ser iguais

Colaboração é frequentemente apresentada como resultado automático do trabalho em grupo, mas quem já conduziu projetos por mais de um trimestre sabe que ela não vem de graça e precisa ser construída pedagogicamente. É comum que um integrante assuma a maior parte do trabalho enquanto outro pouco contribui; que as tarefas sejam divididas de forma tão fragmentada que cada estudante conheça apenas sua própria parte, sem compreender o projeto como um todo; que desentendimentos ou conflitos relacionados à direção do projeto ou à liderança consumam tempo que deveria ser dedicado à investigação e comprometam o processo investigativo. Nenhum desses problemas desaparece porque o professor decidiu trabalhar por projetos — ao contrário, eles se tornam mais visíveis, porque a colaboração deixa de ser pano de fundo e passa a ser parte do que está sendo avaliado. A literatura sobre ABP chama atenção justamente para esse aspecto: para que o trabalho colaborativo seja produtivo, são necessárias estruturas que favoreçam a interdependência entre os participantes e, simultaneamente, preservem a responsabilização individual, cabendo ao professor acompanhar a definição de objetivos, a distribuição de responsabilidades e as próprias dinâmicas do grupo (Ertmer; Simons, 2006).

Se colaboração é uma aprendizagem pretendida — e não apenas um formato organizacional —, ela precisa ser tratada como tal: ensinada, acompanhada e avaliada, não apenas esperada. Isso significa, na prática,

que o professor precisa de instrumentos que tornem visível a participação de cada estudante dentro do grupo no percurso coletivo por meio de registros de processo, momentos de reflexão sobre a dinâmica do grupo, autoavaliação, avaliação por pares —, e não apenas o produto final que o grupo entrega. Sem isso, a avaliação coletiva tende a mascarar desigualdades reais de contribuição, recompensando igualmente quem investigou e quem apenas assinou. O objetivo não é individualizar aquilo que foi construído coletivamente, mas impedir que o produto final oculte diferenças importantes de participação, tomada de decisão e responsabilidade ao longo do projeto (Laal; Geranpaye; Daemi, 2013).

Essa dificuldade se aprofunda quando os percursos de cada grupo são, de fato, diferentes entre si — como costuma acontecer em projetos de investigação científica, em que cada equipe escolhe uma pergunta própria, enfrenta obstáculos distintos e chega a resultados que não são diretamente comparáveis. Como comparar um grupo cujo experimento funcionou de primeira com outro que passou semanas ajustando uma variável até obter um resultado inconclusivo, mas aprendeu, no processo, a lidar com a frustração metodológica de uma hipótese não confirmada? Avaliar apenas pelo produto, nesse caso, penaliza justamente o grupo que atravessou o percurso investigativo mais rico.

A resposta não é abandonar critérios ou dissolver o rigor em nome da diversidade de percursos, mas deslocar parte da avaliação do produto para o processo: rubricas que reconheçam etapas do percurso investigativo — formulação de hipótese, revisão diante de resultados inesperados, justificativa de decisões —, feedback formativo ao longo do projeto, não apenas ao final, e momentos de apresentação pública em que o próprio processo de investigação, e não só o resultado, precise ser defendido e explicado. Se os estudantes percorrem caminhos diferentes, avaliar de maneira justa não significa igualar os caminhos: significa tornar visíveis, e avaliáveis, as decisões que cada grupo tomou ao longo do seu (Silva; Menezes; Fagundes, 2017).

Ensinar para problemas complexos: pensamento sistêmico, sustentabilidade e IA

Os problemas que orientam boa parte dos projetos de STEAM — relacionados a água, clima, biodiversidade, saúde ou tecnologia — raramente se resolvem dentro dos limites de uma única disciplina. Exigem o que Edgar Morin chamou de pensamento complexo: a capacidade de religar conhecimentos que a organização disciplinar do currículo tende a manter separados, e de lidar com problemas que não têm uma única causa nem uma única solução correta (Morin, 2000). Essa integração deixou de ser apenas uma aspiração pedagógica e tornou-se também diretriz de política curricular: a UNESCO, em sua orientação

para o “currículo verde”, defende que a educação para a mudança climática seja incorporada de forma consistente às diferentes áreas curriculares, com o objetivo de que 90% dos países incluam a mudança climática em seus currículos até 2030 (UNESCO, 2024). Isso reforça, por outro caminho, o argumento já sustentado neste capítulo: quanto mais complexo o problema colocado diante dos estudantes, mais — não menos — intencional precisa ser o desenho da experiência que os leva a enfrentá-lo. Complexidade não é sinônimo de espontaneidade; é, ao contrário, o que exige do professor a articulação mais cuidadosa entre diferentes campos de conhecimento e entre diferentes decisões pedagógicas.

Há ainda uma pergunta que não pode ficar de fora de qualquer reflexão sobre os desafios contemporâneos da docência: o que fazer quando ferramentas de inteligência artificial generativa passam a integrar os processos de investigação e aprendizagem dos estudantes? A questão não se restringe à adoção de uma nova tecnologia. A capacidade dessas ferramentas de produzir textos, imagens, códigos e outros artefatos recoloca perguntas fundamentais sobre o que, como e por que se aprende, exigindo que seu uso educacional seja orientado por escolhas pedagógicas capazes de preservar a agência humana no processo de construção do conhecimento (UNESCO, 2023). Neste capítulo, portanto, a IA não é tratada como um tema à parte, mas como uma nova camada da mesma questão que atravessa toda a discussão aqui desenvolvida: a autoria. Se produzir um texto, uma resposta ou até mesmo um protótipo tornou-se, em muitos casos, mais fácil e mais rápido; acompanhar como o estudante pensa, formula hipóteses, toma decisões, testa possibilidades, erra, revisa e justifica suas escolhas torna-se ainda mais importante do que avaliar apenas o produto final. O desafio central desloca-se, assim, da ferramenta em si para a necessidade de manter visível o percurso de construção do conhecimento, garantindo que os processos cognitivos e reflexivos não sejam obscurecidos pela facilidade de obtenção de resultados. Em outras palavras, a mesma preocupação que orienta as discussões sobre mediação pedagógica e avaliação reaparece diante da inteligência artificial: assegurar que os estudantes continuem sendo autores de suas aprendizagens, mesmo quando parte da produção do resultado pode ser delegada à tecnologia.

CONCLUSÃO

Retomando a cena que abre este capítulo: não dei a resposta ao grupo. Sentei ao lado dos estudantes e pedi que me mostrassem os dados de novo — não os que esperavam encontrar, mas os que de fato tinham em mãos. Perguntei o que aqueles números estavam dizendo, mesmo que não fosse o que eles queriam ouvir. Houve um silêncio, e então uma das alunas começou, hesitante,

a descrever o padrão que via — diferente da hipótese inicial, mas um padrão real. Perguntei o que cientistas fazem quando os dados contrariam a expectativa: descartam o experimento, ou revisam a pergunta? A resposta não veio de mim; veio deles, aos poucos, enquanto reconstruíam em voz alta o raciocínio que os havia levado até ali. Ao final daquela aula, o grupo não tinha o resultado que esperava — tinha algo mais difícil de alcançar: uma hipótese revisada, e a compreensão de que um resultado inconclusivo, tratado com rigor, também é dado científico. Na apresentação final, foi esse percurso — e não a confirmação fácil de uma expectativa — que defenderam diante da turma.

Essa cena reúne, quase no mesmo minuto, as três dimensões discutidas na Seção 3. Fui especialista ao exigir rigor sobre o que contava como dado e sobre o que tornava uma hipótese revisável; fui designer ao ter estruturado, semanas antes, um projeto que deixava espaço para que um resultado inesperado fosse tratado como parte do processo, e não como fracasso; e fui mediadora ao devolver a pergunta em vez de responder a ela. Nenhuma dessas três posições anulou as outras; foi a alternância deliberada entre elas, no momento certo, que permitiu ao grupo assumir a autoria de um raciocínio que eu já conhecia de antemão, mas que precisava ser deles.

Este capítulo partiu de uma hipótese de trabalho: a de que incorporar projetos e a abordagem STEAM ao currículo não representa apenas mudança de método, mas um deslocamento do próprio trabalho docente — que passa a exigir, simultaneamente, domínio do conteúdo, desenho intencional de situações de aprendizagem, mediação constante da incerteza, atenção à colaboração e à autoria dos estudantes, e critérios de avaliação capazes de reconhecer percursos distintos. A cena que abre e fecha este capítulo, lida à luz da literatura revisada nas seções anteriores, sustenta essa hipótese: criar condições para aprender não significa abdicar de ensinar. Significa, ao contrário, ensinar de um jeito mais exigente — um jeito que não se contenta em transmitir a resposta certa, mas que se responsabiliza por construir as condições sob as quais um grupo de estudantes possa, sozinho e com rigor, chegar até ela.

Os desafios discutidos ao longo deste texto — sustentar colaboração real, avaliar percursos que não são padronizados, lidar com problemas que atravessam disciplinas, e agora também com ferramentas de inteligência artificial generativa que alteram o que significa produzir um resultado — não têm solução definitiva nem receita replicável. O que a experiência aqui relatada sugere é que a resposta não está em escolher entre ensinar e mediar, mas em reconhecer que a docência contemporânea exige transitar, com intencionalidade, entre as duas coisas — muitas vezes, como naquela aula, no espaço de poucos minutos.

REFERÊNCIAS

- ABRA OLIVATO, Juliana; CASTRO SILVA, José. *Interdisciplinary teaching practices in STEAM education in Brazil*. **London Review of Education**, v. 21, n. 1, art. 38, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.38>. Acesso em: 23 set. 2026.
- BELBASE, Shashidhar; MAINALI, Bhesh Raj; KASEMSUKPIPAT, Wandee; TAIRAB, Hassan; GOCHOO, Munkhjargal; JARRAH, Adeeb. *At the dawn of science, technology, engineering, arts, and mathematics (STEAM) education: prospects, priorities, processes, and problems*. **International Journal of Mathematical Education in Science and Technology**, v. 53, n. 11, p. 2919-2955, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0020739X.2021.1922943>. Acesso em: 23 set. 2026.
- ERTMER, Peggy A.; SIMONS, Krista D. *Jumping the PBL Implementation Hurdle: Supporting the Efforts of K-12 Teachers*. **Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning**, v. 1, n. 1, p. 40-54, 2006. Disponível em: <https://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/vol1/iss1/5/>. Acesso em: 23 set. 2026.
- FARSHAD, Sabah; FORTIN, Clément. *An Umbrella Review of Meta-Analyses on Project-Based Learning: Effects on Academic Achievement, Higher-Order Thinking, and 21st-Century Skills*. **Educational Research Review**, v. 52, art. 100809, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2026.100809>. Acesso em: 23 set. 2026.
- HMELO-SILVER, Cindy E. *Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?* **Educational Psychology Review**, v. 16, n. 3, p. 235-266, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>. Acesso em: 23 set. 2026.
- KRAJCIK, Joseph S.; SHIN, Namsoo. Project-Based Learning. In: SAWYER, R. Keith (ed.). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2014. p. 275-297.
- LAAL, Marjan; GERANPAYE, Loabat; DAEMI, Mahrokh. *Individual accountability in collaborative learning*. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 93, p. 286-289, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.191>. Acesso em: 29 set. 2026.
- LAZONDER, Ard W.; HARMSEN, Ruth. *Meta-Analysis of Inquiry-Based Learning: Effects of Guidance*. **Review of Educational Research**, v. 86, n. 3, p. 681-718, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0034654315627366>. Acesso em: 23 set. 2026.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

QUIGLEY, Cassie F.; HERRO, Danielle; JAMIL, Faiza M. *Developing a Conceptual Model of STEAM Teaching Practices*. **School Science and Mathematics**, v. 117, n. 1-2, p. 1-12, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/ssm.12201>. Acesso em: 23 set. 2026.

SALONEN, Anssi; SORMUNEN, Kari; ERONEN, Lasse; KOKKO, Sirpa. *The roles of S-T-E-A-M disciplines in STEAM education: a systematic literature review of intervention studies*. **International Journal of Technology and Design Education**, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10798-026-10124-4>. Acesso em: 23 set. 2026.

SILVA, Patrícia Fernanda da; MENEZES, Crédine Silva de; FAGUNDES, Léa da Cruz. *Avaliação processual no contexto de projetos de aprendizagem*. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 27-35, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/70617>. Acesso em: 29 set. 2026.

UNESCO. *Greening Curriculum Guidance: Teaching and Learning for Climate Action*. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54675/AOOZ1758>. Acesso em: 23 set. 2026.

UNESCO. *Guidance for generative AI in education and research*. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>. Acesso em: 23 set. 2026.

DESAFIOS NO ACESSO E PERMANÊNCIA DISCENTES NO CURSO NORMAL: IMPLICAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

Eduardo Alvez Inez¹

Rodrigo de Brito dos Santos²

INTRODUÇÃO

Esta subseção tem por interesse mobilizar a rede de excertos que docentes e discentes oferecem para o tema desta tese doutoral, esclarecendo e enriquecendo iniciativas de compreensão sobre processos e circuitos educacionais, desde os exitosos aos que são oportunidade de crescimento pessoal, social, acadêmico ou que ressignifique a prática de ensino sob a forma de olhar para o cenário encontrado como fonte de incômodo, interesse, necessidade ou aprofundamentos seja em fenômenos, movimentos, necessidades ou intercâmbios locais e dialógicos.

Retoma-se às contribuições de Perrenoud (2000) para abrir o debate sobre os dilemas quanto à problematização que norteia a construção desta tese doutoral e reúne incursões sobre as quais há desespero e desamparo nos primeiros anos de atuação. Porém, desarmar e descortinar diálogos possíveis para aprender e reiterar discursos sobre experiências contribuem à constituição da identidade e da carreira no magistério.

Nesse sentido, dialogam-se com cinco competências que entendo estabelecem maior sincronicidade com esta subseção: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; envolver os discentes e as aprendizagens e no trabalho; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e administrar a própria formação contínua.

Neste debate se concorda com as contribuições de Noffs e Wasilewskii (2021) sobre a atuação profissional de docentes alfabetizadores, os quais defendem a construção de subsídios teóricos e metodológicos a partir da contribuição da Psicogênese da Língua Escrita, área difundida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky

1 E-mail: eduardoalvezinez@gmail.com.

2 E-mail: rodribri186@gmail.com.

junto ao respeito nos processos psicológicos com os quais os discentes passam até alcançar a escrita autônoma e próxima do registro ortográfico.

A manutenção da prática criativa, crítica e reflexiva, segundo as autoras só mobiliza competências específicas como as de Perrenoud. De modo específico as cinco escolhidas para ilustrar este percurso teórico se enquadram no estudo de Retamal *et al* (2024) e na investigação feita junto aos acadêmicos que constatou a ausência do estágio supervisionado nas turmas de 1º e 2º anos para minimizar a insegurança em alfabetizar crianças.

A competência de administrar a progressão das aprendizagens de Perrenoud (2000) se alinha à psicogênese por instrumentalizar a vertente pedagógica da evolução discente desde o nível pré-silábico até o silábico-alfabético, conduzindo as etapas evolutivas de leitura e escrita. Com isso, depreende-se a sintonia com a competência administrar a formação contínua no intuito de ampliar as referências da formação inicial sobre a prática alfabetizadora.

No entanto, a competência que envolve administrar a própria formação continuada é um dilema da formação docente, visto que há programas de Especialização que oferecem cursos no vespertino, quando muitos docentes estão em horário de trabalho. Alia-se a esta situação grave, poucas bolsas para os cursos de *Stricto Sensu* de Mestrado e Doutorado e a exigência de disponibilidade em tempo integral para usufruir da bolsa.

DESENVOLVIMENTO

Enfrentar os dilemas éticos da profissão surge como oportunidade de resistir a questões de ordem física e especial nas escolas do país. Em meio a tantas situações desafiadoras como educar em meio a violência, as premissas de Perrenoud (2000) administrar conflitos de ordem religiosa, étnica e até de sexualidade e se espera do profissional recém-formado a experiência com relações desenvolvidas em espaços formais de educação.

Cobranças, orientações, mudanças políticas, administrativas e da legislação parecem adormecer e imobilizar as tentativas docentes de driblar as realidades com as quais interagem necessitam estar em consonância com os dilemas docentes ao apontar uma modalidade educacional que carece de atenção e melhor organização quanto à Educação Inclusiva, fruto dos estudos de Belmonte (2025).

O estudioso salientou os saberes inerentes à inclusão por discentes do último ano do CN e novamente há a problemática da ausência de teoria e prática, apesar do conhecimento maciço das principais legislações que efetivam a realização. No processo inclusivo, apontou-se a lentidão na atuação profissional que requer o desenvolvimento de materiais adaptados e a experiência adquirida durante os estágios supervisionados.

Retamal *et al* (2024) avigoram o dilema da prática pedagógica na Educação Inclusiva, quando citam a necessidade de compreensão de contextos reais e críticos de atuação para ilustrar a proximidade da realidade, os principais recursos e estratégias a serem utilizados, como dialogado na subseção 3.2 que versa sobre O olhar para a didática e as ementas sugeridas na formação.

A disciplina que discute a temática Educação Inclusiva é oferecida desde a 1ª série, o que marca um diálogo intenso com as nuances da diferença e dos princípios da diversidade e as contribuições de Coll (2004) se fazem necessárias, pois há a inserção dos aspectos psicológicos discentes e é a partir das divergências sobre as formas de entender e oportunizar a inclusão que tramas curriculares feitas desde a formação acadêmica até em um programa de pós-graduação.

O interesse pela inclusão e os aspectos metodológicos conversam com o aporte teórico feito por Zabala (2007) e as considerações sobre o como ensinar além da organização da prática educativa como elementos como a seleção e materiais, os sentidos da avaliação e as responsabilidades docente e discente e as angústias de acadêmicos junto às experiências com esta modalidade de ensino sincronizada com os estudos curriculares, estabelecendo temáticas ou tópicos especiais na formação costura à indagação de incertezas e aventuras enquanto pesquisadores e discentes da área de Ciências Humanas.

Estudos e diferentes correntes que se preocupam com a Educação Inclusiva conduzem a outro ponto sensível para o cenário educacional brasileiro. Braun e Nunes (2015) apresentam reflexões sobre as percepções docentes e discentes em um caso de inclusão es na rede pública de ensino. No tocante à formação de conceitos por parte de um discente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI), as autoras explicitam alternativas didáticas de modo a favorecer o desenvolvimento do discente.

É preciso considerar os pressupostos de Coll *et al.* (2004) sobre o desenvolvimento psicológico e a educação quando integra as referências aos trabalhos de Piaget, Vygotsky e Ausubel, destacando um dos pilares da contribuição teórica no berço educacional: dar significado à aprendizagem e considerar as vertentes da epistemologia genética, da perspectiva histórico-cultural e da aprendizagem significativa como ponto de âncora com os três autores supramencionados que conversam com as considerações collianas.

Cada uma das linhas teóricas nas três âncoras lança um olhar para que a formação docente mobilize a autonomia condizente com a possibilidade de perceber as mudanças e os movimentos que eclodem sobre a inclusão, pensando junto aos ideais de Pletsch e Souza (2017) quanto à discussão das políticas e práticas da inclusão, quando defendem a pesquisa e a extensão como estratégias para a formação continuada para a sensibilização da efetiva inclusão, sobretudo em contextos desfavorecidos socialmente.

Segundo as autoras, há fragilidade na organização curricular adaptada nas redes municipais de ensino, o que interfere no Atendimento Educacional Especializado (AEE), momento propício a um olhar diferenciado e de intervenção individual, questionado: Qual a potência de estimulação discente em condições limitadas e que carecem de maior dialogicidade?

Apesar de poucas perguntas deixadas no percurso de construção da tese, entende-se que a experiência no Curso Normal (CN) mobilizou um movimento de olhar tanto para o currículo e os desdobramentos, as fragilidades e as distorções registras em lacunas para redimensionar a prática profissional exercida com os normalistas.

As expectativas de contribuição para a formação docente crítica e reflexiva convida a atrelar pesquisa e cotidiano escolar, em um confronto interessante com os sujeitos que materializam o currículo oculto em sala de aula frente aos documentos oficiais e nas orientações. Nada obstante, acredita-se no espaço para composição dos elementos que aproximam as contribuições de Tadeu (2007) quando apresenta as potencialidades do currículo escolar oculto e oficial. As expectativas sobre o que é subentendido, junto com o que de fato acontece e o que é previsto para acontecer, compõem o que se chama de modos de produção de currículo. É preciso considerar ainda a quebra da verticalidade na relação entre docente-discente em qualquer processo de interação, aproximando da horizontalidade, como tratou Freire (1996) que educar exige respeito aos saberes dos discentes.

Debruça-se, então, a amplitude da inclusão só junto aos discentes como em todo processo educacional, no compromisso de que ensinar é um exercício, no qual se abrange um leque de exigências que retomam os trabalhos freireanos. No tocante a esta subseção, a realidade toma a proporção de conversa com o lócus, na proporção em que Freire (2013) ensina a apreendê-la para a construção dos subsídios da intencionalidade docente, o que envolve a segurança no trabalho docente.

Freire (1996) destaca o conceito de educabilidade como promissor do potencial de aprendizagem e do processo de criar as circunstâncias com as quais se envolve o exercício docente diário. As potencialidades de que a prática educativa tem saberes necessários são difundidos por Tardif (2009), as competências de Perrenoud (2001), as dimensões de Candau (2009), a profissionalização nas proposições de Gatti (2019), a formação do docente reflexivo de Nóvoa (2019) e as tentativas de autonomia profissional de Contreras (2012).

As reflexões até aqui são, de certa forma, basilares, instrumentos de aprofundamento para além de um elenco de conceitos. Junto a eles, produzir

uma composição que sai de um documento e se enquadra no próprio campo da pesquisa sob a instrumentalização que as conexões estabelecidas guiam a opção pedagógica, a linha teórica que se materializa na interação com o currículo.

Olhar para a matriz do Curso Normal (CN) e o ementário disposto e sugerido para o trabalho, apropriando-se dos pensamentos de Schön (2000) quando defende a formação com propriedades sólidas e que ultrapassem a concepção da docência enquanto dom ou talento artístico, redimensionando a reflexão diante da tomada de decisões com a qual a carreira profissional ganha amplitude.

Segundo o autor, a gênese que envolve a prática docente requer um contato intenso com a prática, por se tratar de um espaço para experimentações e percepções do sentir e do desdobramento da contínua mutualidade a partir da reflexão. Ser docente reflexivo, então, toma a proporção desejada pelas políticas e pelos documentos oficiais que incentivam e mobilizam novas habilidades docentes frente ao currículo que já chega à escola fragmentado em objetos de conhecimento e de metas a serem alcançadas pelos discentes.

Como última subseção teórica e ampliação da temática contemplada em questões contemporâneas da pesquisa, a criticidade, o conceito chave de autores como Freire (2003) conduz diálogo com os preceitos de Schön (2000) quando remodelam o esperado para a investigação didática e os saberes necessários à docência.

Referente aos dilemas profissionais, é preciso pensar sobre o campo de atuação docente quanto às singularidades cotidianas para ajustar práticas e mediações que favoreçam o desenvolvimento das atividades em sala de aula, das relações docente e discente e das interlocuções possíveis de construção de saberes e novas roupagens para a prática de ensino.

Para Tardif *et al* (2009), a construção da identidade docente e da profissionalização necessitam de embasamento na construção da própria carreira docente. Os autores acreditam que não se trata de banalizar a profissão docente, pelo contrário, defendem a identidade docente e a função social, afinal desde o ingresso dos discentes na Escola Normal, há intercâmbio entre as experiências como discentes e as de futuros docentes, coadunando com as discussões mobilizadas anteriormente.

Como apresentado na Tabela 7, a maioria dos sujeitos escolheu o Curso Normal (CN) por conta própria (65,7,3), seguidos de 22,1% que apontaram a influência da mãe na escolha pela formação. Todavia se os indicadores dos integrantes da família foram somados há uma frequência acumulativa (FA) de 27,3%.

Estes indicadores são relevantes, porque demonstram a figura da mulher atrelada à construção da identidade docente nos anos iniciais de escolaridade,

como mobilizado teoricamente no Marco Epistemológico. Desta forma, robustece-se a atribuição da figura feminina, incentivando a realização da formação docente como profissão que necessita ser revisitada quanto aos reflexos positivos e múltiplos da docência como espaço e sentimento de pertença do homem.

Tabela 1 - Influência pela escolha do Curso Normal

INFLUÊNCIA	N	%
Eu mesmo(a)	209	65,7
Minha mãe	70	22,1
Família	27	4,9
Amigos	8	2,5
Docentes	7	1,2
Pai	1	0,3
Eu estudei em uma escola que é a sequência do Educação Fundamental era o CN, então foi consequência	1	0,3
Irmãs formadas no CN	1	0,3
Possibilidade de estudar em uma escola com boa referência e que oferecesse um curso técnico de qualidade	1	0,3

Fonte: Autores (2026).

Os dados relevados na Tabela 1 vão ao encontro de Dias, Majós e Álvarez (2024) referente à experiência com a pesquisa internacional e os tipos de apoio que o docente novato recebe, em que se estabelece a relação entre os autores e a resposta em virtude do ingresso no Curso Normal (CN) e o apoio familiar e institucional na jornada escolar em turno integral. Como os autores destacaram, há reconhecimento de que o docente começa com a adaptação à escola ao regime de turno ampliado e ao apoio com um número maior de atividades.

Concomitantemente ao estudo de Dias, Majós e Álvarez (2024), os futuros docentes identificam desde a 1ª série o campo do magistério, a atividade docente e o conhecimento da carreira docente por intermédio do Componente Curricular (CC) da Prática Pedagógica e Iniciação à Pesquisa (PIIP) junto ao referencial teórico, embasando-se na construção das habilidades vivenciadas na formação inicial e em subsídios para a atuação reflexiva, crítica e emancipatória.

As fundamentações teóricas a partir da primeira pergunta oportunizam as adaptações no ingresso à instituição e promulga com as prerrogativas que a atividade docente exige. Portanto, os pressupostos concordam as respostas apresentadas na Tabela 1.

A seguir, apresentam-se, na Tabela 2, os dados referentes aos fatores que dificultam a permanência no Curso Normal.

Tabela 2 - Dificuldades na permanência em período integral

Dificuldades	N	%
Dedicação de 100% do tempo para o estudo	185	58,2
Gastos extras para a elaboração de trabalhos e transporte	136	42,8
Infraestrutura do espaço escolar e falta de recursos (ex: papel, cartolina, cola <i>etc.</i>)	34	10,7
Estágio supervisionado no contraturno	33	10,4
Ventilação inadequada	17	5,3
Não estagiar na própria escola, é muito longe da minha casa, perigoso e cansativo (normalmente só passa ônibus intermunicipal)	4	1,2
A falta de comida (principalmente) no almoço - passo fome pois estudo em tempo integral, nem sempre gosto de comer o que é servido e não posso levar minha própria comida	2	0,6
Sobrecarga mental e consequentemente física	1	0,3
Acho que a escola não dá o gosto de estar ali, mas eu amo o Curso Normal	1	0,3
E o tempo ter que sair 18h da escola e chega 22h e ter que acordar 4h 5h da manhã isso acaba com o sono	1	0,3
Não poder trabalhar por estudar integral	1	0,3
Nenhum fator dificulta	1	0,3
Outros	3	0,9

Fonte: Autores (2026).

Como apresentado nas respostas da Tabela 2, mais da metade dos sujeitos (58,2%) pontuou a dedicação de 100% do tempo para o estudo como um fator dificultador na jornada escolar em turno integral, seguidos de cerca da metade (42,8%) que apontaram o indicador gastos extras para a elaboração de trabalhos e transporte. Desdobra-se destas respostas o desafio de qualidade da formação que contempla atividade docente enquanto espaço de pesquisa e construção de alternativas frente à realidade da atividade profissional.

Conforme os dados da Tabela 2, estabelece-se semelhança entre os dois indicadores mais citados: se por um lado a carga horária do Curso Normal (CN) em tempo integral dificulta o equilíbrio entre as aulas e os estágios supervisionados, parece difícil a organização de provas e atividades concernentes às disciplinas de formação geral e às pedagógicas além do des controle face à elaboração de portfólios e uso recursos pedagógicos a serem construídos.

Os dados relevados na Tabela vão ao encontro dos axiomas de Barros e Santos (2021) acerca da construção de estratégias na formação inicial, citando a experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Pesquisa. A construção de saberes teóricos e práticos na formação em nível médio é

alicerçada nas disciplinas pedagógicas que funcionam como laboratório para o funcionamento da dinâmica escolar, em especial, da sala de aula.

Seja como discente ou futuros docentes, deslocar-se de funções garantem segundo as autoras, o aumento do ajuste do conhecimento acadêmico que contribui para a formação. Schön (2009) amplia as reflexões sobre a permanência na formação em virtude do ato de pensar com frequência sobre o equilíbrio entre dois polos e do diálogo entre a formação e o processo formativo desenvolvido na universidade.

Apesar disso, os dilemas da profissão docente envolvem a reflexão docente seja na formação inicial ou continuada e as interlocuções respondidas pelos discentes se aliam aos pressupostos teóricos e concordam com os dados acima. A seguir, apresentam-se, na Tabela 2, os dados referentes aos fatores que dificultam a permanência no Curso Normal.

Tabela 3 - Mudanças na matriz curricular do Curso Normal

MUDANÇAS	N	%
Ajuda de custo	144	45,8
Horário integral	139	43,7
Equilíbrio entre as disciplinas pedagógicas e de núcleo comum (básicas)	94	29,5
Aumento da carga horária de aulas práticas	70	22,1
Aumento da carga horária de aulas práticas com enfoque em Educação Especial e Inclusiva	69	21,7
Aumento da carga horária sobre Alfabetização	38	11,9
Maior acompanhamento dos estágios	34	10,7
Aumento da carga horária sobre EJA	18	5,7
Ênfase na lapidação do comportamento do discente como futuro docente	17	5,3
Letramento etnicorracial crítico	1	0,3
LiBraS como disciplina curricular	1	0,3
Mais diálogo, palestras, vivências, leituras diárias sobre infâncias, referencial curricular e práticas pedagógicas.	1	0,3

Fonte: Autores (2026).

Como apresentado nas respostas da Tabela 3, quase a metade dos sujeitos citou ajuda de custo (45,8%), seguidos de 43,7% que indicaram o horário integral, seguidos de 29,5% que citaram o equilíbrio entre as disciplinas pedagógicas e de núcleo comum.

Há de se constatar certa relação entre as respostas da Tabela 3. A obrigatoriedade da permanência em turno integral mobiliza na trajetória escolar, aspectos como a organização do tempo, o tempo para deslocamento, o suporte maior de alimentação discente, dentre outros que configuram desafios de quem se está na construção da autonomia estudantil.

Surge, então, a proximidade com os achados do estudo de Allain (2022) que envolveu tensões e dilemas docentes, defendendo a formação continuada como ampliação da formação inicial. Os autores ressaltaram que o cansaço e as dimensões do desenvolvimento biopsicossocial trazem atenção para a organização pessoal, antes da dialogicidade com a do trabalho pedagógico.

A projeção de novos conhecimentos sobre educação e conhecimento científico apesar de defendido por Allain (2022), necessitam de relação com a faixa etária entre 15 e 18 anos, na qual a construção da organização pessoal preconiza o rendimento escolar satisfatório.

A partir das vivências e das experiências juvenis, os discentes reorganizam as estratégias empregadas para a formação profissional paralela à conclusão do Ensino Médio. Os preceitos de Josso (2004) é base para o entendimento de que a experiência e os desdobramentos de aprendizagem se tornam relevante para a construção e a relação entre teoria e prática e dos saberes mobilizados no mesmo e da autonomia docente face a um instrumento de mudanças. Portanto, os pressupostos do teórico em consonância com as reflexões da pesquisadora concordam com os dados acima.

CONCLUSÃO

A partir da leitura dos objetivos das pesquisas e dos referenciais teóricos mobilizados nesta investigação, foi possível movimentar encontros e dilemas diante do acesso e permanência dos estudantes no Curso Normal, após as orientações curriculares de 2022 e das alterações feitas na estrutura e oferta do curso, que consequentemente impactam a vida de estudantes, sobretudo os que já estão matriculados lá.

Diante das reflexões mobilizadas nas respostas dos formandos, o diálogo com os referenciais que mobilizaram discussões sobre acesso, permanência e aprendizagem estudantil aproximaram-se de iniciativas institucionais e curriculares e culminaram nas contribuições para pensar a formação e as incursões que a escola é obrigada a ajustar diante na ampliação institucional e em novas interrogações curriculares.

Acerca dos impactos, dificuldades e perspectivas para concluir a formação em nível médio, foi possível mostrar que a atual estrutura de oferta do curso tem ocasionado impactos na qualidade da oferta e no efetivo desenvolvimento potente por parte dos discentes e de seus reflexos no Curso Normal a partir dos obstáculos enfrentados para a conclusão da etapa de educação básica escolar e contribuições das formas de ser (e constituir) currículos no Curso de Formação de Professores em Nível Médio.

No entanto, nas relações construídas com os inúmeros momentos de reflexão sobre as atividades da escola e do campo do estágio, bem como o que os professores que ensinam e os que acompanham os formandos, é possível instituir perspectivas de driblar as dificuldades e, a partir delas, ampliar o debate sobre exclusão e desigualdade social, com os impactos para a área educacional,

Relacionar as narrativas dos estudantes com o debate sobre juventude como categoria sociológica, aponta para a permanente busca de uma unidade potencializadora para a constituição de uma rede com a qual a formação docente (re) monta, descaracteriza e atribui novos sentidos para o currículo a partir de suas formas de construção de alternativas e protagonismo.

REFERÊNCIAS

ALLAIN, L. R. Currículo e saberes docentes: um estudo e as tensões e dilemas de docentes de Ciências. **Paidéia**, v. 17, n. 28, p. 175-200, jul./dez. 2022. ISSN: 2316-9605. Disponível em: <https://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/9583> Acesso em: 11 maio. 2025.

BARROS, E. B. R. de.; SANTOS, L. dos. Profissionalização docente: conexão entre teoria, práticas educativas e trabalho coletivo em uma política pública de formação. **Revista Inter-Ação**, v.46, n.1, p.256-75, 2021. ISSN: 1981-8416 Disponível em: <https://edubase.sbu.unicamp.br/items/c7db55e1-27c6-4c96-b5da-b6d835ec233d> Acesso em: 13 fev. 2025.

BELMONTE, S. H. H. Desafios para la inclusión en el aula: la voz de los docentes en formación inicial. **Acción y Reflexión Educativa**, n. 50, 2025. DOI: 10.48204 Disponível em: https://revistas.up.ac.pa/index.php/accion_reflexion_educativa/article/view/6557 Acesso em: 5 jun. 2025.

BRAUN, P.; NUNES, L. R. O. de P. A formação de conceitos em discentes com Deficiência Intelectual: o caso de Ian. **Revista Brasileira Educação Especial**, v.21, n.1, p.75-92, 2015. ISSN: 1980-5470. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscaador.html?task=detalhes&id=W1594274333> Acesso em: 13 abr. 2025.

CANDAU, V. M. **A didática em Questão**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 114p.

COLL, C. *et al.* **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educacionais especiais**. Artmed. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 368p.

CONTRERAS, D. J. **A autonomia de docentes**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012. 328p.

DIAZ, K.M.; MAJÓS, T. M.; ÁLVAREZ, R.C. **Tipos de apoyo que recibe el profesorado jefe novel chileno para su aprendizaje profesional durante la inducción**. Revista Complutense de Educación. 36(1), 2025: 1-12.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011. 143p.

FREIRE, P. **Professora, sim: tia, não** – Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997. 187p.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil, novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019. 359p.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** Trad. J. Claudino e J. Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004. 144p. Título original: *Expériences de vie et formation.*

NOFFS, N. de A.; WASILEWSKLII, C. da S. Formação docente alfabetizadores: Desafios da docência. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 1, p. 261-77, 2021. ISSN: 1809-3876 Disponível em: educar.fcc.org.br/pdf/curriculum/v19n1/1809-3876-curriculum-19-01-261.pdf Acesso em: 26 fev. 2025.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Trad. C. Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192p. Título original: *Dix nouvelles compétences pour l'enseignement.*

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. P. Educação inclusiva e suas dimensões políticas e práticas. **Inclusão Social**, v.11, n.1, jul./dez. 2017. ISSN 1808-8392 Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/issue/view/254> Acesso em: junho 2025.

RETAMAL, F. C. *et al.* Evaluación de la satisfacción de estudiantes de pedagogía: perspectivas sobre la malla curricular y la formación práctica. **Espacios en blanco**, v. 1, n. 35, 2025. ISSN 1515-9485. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9939311> Acesso em: 15 jun. 2025.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. R. C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. 256p. Título original: *Educating the Reflective Professional: A New Design for Teaching and Learning.*

TARDIF, M.; LESSARD, C. O que é saber da experiência no ensino? *In*: VOSGERAU, R.S.R.; BEHRENS, M.A. **Trabalho do docente e saberes docentes.** São Paulo: Champagnat, 2009. p.25-30.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **11 ideias chave: Cómo aprender y enseñar competencias,** Barcelona, Graó. 2007. 226p.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE: UMA AULA DE QUÍMICA ORGÂNICA EXPERIMENTAL NO CONTEXTO DA PRÁTICA DE ENSINO DE QUÍMICA

Rafaela Silva de Lima¹

Cleison da Silva Correia²

Vanessa da Silva Lustosa³

1. INTRODUÇÃO

A experimentação ocupa papel importante no ensino de Química, pois permite relacionar conceitos teóricos a fenômenos observáveis, favorecendo habilidades como observação, interpretação e trabalho colaborativo. Além disso, a atividade experimental deve ir além da simples confirmação de teorias, promovendo a articulação entre os aspectos teóricos, fenomenológicos e representacionais do conhecimento químico (Lôbo, 2012).

O presente trabalho mostra uma atividade experimental desenvolvida no âmbito da disciplina Prática de Ensino de Química, cursada durante a graduação em Ciências: Biologia e Química. A disciplina possui caráter formativo e busca proporcionar aos licenciandos experiências de planejamento e vivência de situações de ensino, contribuindo para sua futura atuação docente. Nesse contexto, foi elaborada e aplicada uma aula sobre um conteúdo de Química em uma turma da própria graduação, na qual a autora principal assumiu a condução da atividade. Embora realizada entre colegas de turma, a experiência foi organizada de forma semelhante a uma situação de ensino, possibilitando a vivência de etapas relacionadas ao trabalho docente.

Para a experiência, foi escolhida uma atividade de Química Orgânica Experimental envolvendo iodeto de potássio (KI), cloreto de sódio (NaCl),

1 Mestra em Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), email: rflsilvalima@gmail.com.

2 Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), email: cleisonsilva@ufam.edu.br.

3 Mestra em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Email: vanessalustosa@ufam.edu.br.

água sanitária e solução de amido. O experimento trabalha conceitos químicos a partir de fenômenos observáveis, além de desenvolver aspectos didáticos, como organização da turma, orientação dos grupos e discussão dos resultados. A Farmacopeia Brasileira descreve o uso de iodeto de potássio e amido na identificação de hipoclorito de sódio, com formação de coloração azul decorrente da presença de espécies de iodo (Brasil, 2023).

Dessa forma, o objetivo deste relato é apresentar e refletir sobre a experiência docente, desde o planejamento até a aplicação e avaliação da aula. Buscou-se destacar como a disciplina Prática de Ensino de Química possibilita vivenciar, ainda na graduação, aspectos do trabalho docente, como planejamento, orientação, mediação da aprendizagem e reflexão sobre a prática.

O trabalho justifica-se pela importância das atividades experimentais no ensino de Ciências e Química e por sua contribuição no planejamento e mediação em aulas experimentais. Lôbo (2012) destaca que a experimentação pode envolver diferentes finalidades, como relacionar teoria e prática, observar fenômenos e desenvolver habilidades. Galianzi *et al.* (2001) acrescentam que a atividade experimental pode favorecer a investigação, a interpretação de resultados e a construção do conhecimento, superando a simples execução de procedimentos.

No contexto da formação docente, a experimentação também contribui para o desenvolvimento de habilidades de planejamento, orientação e avaliação de situações de aprendizagem (Schnetzler *et al.*, 2014). Além disso, pode favorecer uma abordagem crítica e contextualizada, articulando o conhecimento químico a questões da realidade (Andrade; Zeidler, 2023). Nesse sentido, a experiência relatada possibilitou não apenas a realização de um experimento, mas também a vivência do planejamento, da condução e da reflexão sobre a prática docente.

2. DESENVOLVIMENTO

A Seção 2 está estruturada em três subseções interligadas, que conduzem todo o percurso da atividade. A Subseção 2.1 apresenta a fundamentação teórica que embasou as ações da prática experimental. Na Subseção 2.2, descreve-se a metodologia adotada, bem como os procedimentos metodológicos executados em etapas. Por fim, a Subseção 2.3 apresenta e discute os resultados obtidos.

2.1 Referencial Teórico

2.1.1 Extração e processos de separação

A extração é um processo de separação baseado na transferência de uma substância de uma matriz para outra fase ou meio no qual ela apresente maior afinidade. Na extração líquido-líquido, por exemplo, um soluto pode distribuir-se

entre duas fases imiscíveis, e a eficiência do processo depende de fatores como a afinidade do composto pelos solventes, a razão entre as fases e o número de extrações realizadas. (Queiroz; Collins; Jardim, 2001).

No contexto da aula relatada, o conceito de separação foi utilizado como eixo para discutir o comportamento diferenciado das espécies químicas presentes nas amostras. Embora o procedimento realizado não corresponda a uma extração líquido-líquido clássica com duas fases, orgânica e aquosa em funil de separação, a atividade possibilitou introduzir a ideia de que a identificação e a separação de espécies químicas dependem de propriedades e interações específicas. Essa distinção é importante para evitar que diferentes procedimentos de análise e separação sejam tratados como equivalentes.

2.1.2 Iodeto, iodo e reações de oxidação-redução

O iodeto de potássio é um sal iônico constituído por K^+ e I^- . O íon iodeto pode ser oxidado a iodo molecular quando reage com uma espécie oxidante adequada. No experimento, o hipoclorito presente na água sanitária atua como agente oxidante, favorecendo a formação de espécies de iodo. De maneira simplificada, a etapa de oxidação pode ser representada por: $2I^- \rightarrow I_2 + 2e^-$.

A literatura analítica descreve a reação entre hipoclorito e iodeto como uma forma de gerar espécies de iodo que podem ser posteriormente evidenciadas pela reação com amido. A Farmacopeia Brasileira descreve, para identificação de solução de hipoclorito de sódio, a mistura da amostra com iodeto de potássio e posterior adição de amido, com desenvolvimento de coloração azul (Brasil, 2023).

Esse fenômeno oferece uma oportunidade didática para trabalhar o conceito de oxidação-redução. O iodeto perde elétrons, sendo oxidado, enquanto a espécie oxidante é reduzida. A mudança de coloração, portanto, não deve ser interpretada simplesmente como uma propriedade isolada de um reagente, mas como consequência das transformações químicas ocorridas no sistema.

2.1.3 Amido como indicador da presença de espécies de iodo

O amido é um polissacarídeo constituído por unidades de glicose e apresenta ampla utilização em procedimentos de identificação de iodo. A interação entre espécies de iodo e componentes do amido produz uma coloração intensa, tradicionalmente utilizada em análises qualitativas e titulométricas. A literatura sobre compostos de iodo registra a formação de coloração azul intensa quando o iodo está presente em sistema contendo amido (Araujo *et al.*, 2012).

No experimento realizado com a turma, a solução de amido foi adicionada somente a alguns tubos, permitindo a comparação entre sistemas com e sem esse reagente. Essa estratégia funcionou como uma condição de comparação

e possibilitou aos estudantes observar que a mudança de cor dependia da combinação entre os reagentes presentes.

2.1.4 Hipoclorito de sódio e segurança experimental

A água sanitária utilizada na prática tem como componente ativo o hipoclorito de sódio. Trata-se de uma solução oxidante e, por essa razão, exige cuidados durante o uso. A Farmacopeia Brasileira caracteriza a solução diluída de hipoclorito de sódio como solução aquosa e destaca sua susceptibilidade à luz e deterioração gradual (Brasil, 2023).

Em aulas experimentais, a segurança deve integrar o planejamento e a execução da atividade. O uso de pequenas quantidades, a identificação dos tubos, o acompanhamento do professor e a orientação quanto ao manuseio e descarte dos reagentes são medidas importantes. A experimentação também pode ser utilizada para discutir a responsabilidade ambiental associada ao descarte de resíduos químicos, aspecto que tem sido apontado como necessário à formação ética e ambiental de estudantes e professores (Silva; Machado, 2008).

2.2 Metodologia

A atividade experimental foi desenvolvida na disciplina Prática de Ensino de Química, cursada durante a graduação em Ciências: Biologia e Química da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A atividade foi realizada no dia 26 de fevereiro de 2022, no laboratório de química da UFAM, com estudantes do 5º período da graduação do curso.

Foram utilizados água sanitária, bastão de vidro, béqueres, caneta marcadora, colheres de medida, tubos de ensaio, suporte para tubos de ensaio, cloreto de sódio (NaCl), iodeto de potássio (KI), amido, água destilada e equipamento para aquecimento. Os materiais foram disponibilizados aos grupos para a execução da atividade experimental.

Inicialmente, foi preparada a solução de amido. Para isso, aproximadamente 1,0040 g de amido foram pesados em um béquer, ao qual foram adicionados cerca de 20 mL de água destilada aquecida. A mistura foi homogeneizada com o auxílio de um bastão de vidro e, posteriormente, identificada. Durante o preparo, os estudantes receberam orientações quanto à execução do procedimento e aos cuidados necessários.

Em seguida, aproximadamente 20 mL de água sanitária foram transferidos para um béquer previamente identificado e reservados para as etapas subsequentes. Foram reforçadas as orientações referentes ao manuseio da solução e à identificação adequada dos recipientes.

Para o ensaio com iodeto de potássio, identificaram quatro tubos de ensaio e adicionaram água destilada. Nos tubos 1 e 2, colocaram uma pequena quantidade de cristais de KI e observaram o aspecto inicial. Na sequência, adicionaram gotas de água sanitária aos dois tubos. Posteriormente, acrescentaram gotas da solução de amido ao tubo 2, enquanto o tubo 1 foi mantido sem esse reagente para fins de comparação. Durante o procedimento, os estudantes foram acompanhados e orientados a registrar as alterações observadas.

Para o ensaio com iodeto de potássio, foram identificados quatro tubos de ensaio, sendo os tubos 1 e 2 destinados ao primeiro sistema. Inicialmente, adicionou-se água destilada e uma pequena quantidade de cristais de KI aos dois tubos, registrando-se o aspecto inicial. Posteriormente, foram acrescentadas gotas de água sanitária. Ao tubo 2, adicionou-se também a solução de amido, enquanto o tubo 1 foi mantido sem esse reagente, possibilitando a comparação entre os sistemas. Os estudantes observaram e registraram as alterações ocorridas.

Para o ensaio comparativo, foram utilizados os tubos 3 e 4, aos quais foi adicionado cloreto de sódio (NaCl), seguido de água destilada e gotas de água sanitária. Posteriormente, o tubo 4 recebeu a solução de amido, enquanto o tubo 3 permaneceu sem sua adição. Após a finalização dos procedimentos, os estudantes registraram o aspecto dos sistemas e compararam os resultados obtidos entre os tubos contendo KI e aqueles contendo NaCl.

As diferenças observadas foram utilizadas como base para a discussão dos fenômenos químicos envolvidos, especialmente a formação de espécies de iodo e sua interação com o amido, permitindo relacionar as alterações visuais aos reagentes empregados em cada sistema.

2.3 Resultados e discussão

A partir da realização dos experimentos pelos estudantes, foi possível verificar que, nos tubos de ensaio 1 e 2, a adição de cristais de iodeto de potássio (KI) não provocou alteração significativa na coloração da solução. O KI é um sal iônico constituído pelos íons K^+ e I^- e, nas condições iniciais do ensaio, a presença do iodeto não produziu, por si só, a mudança de cor observada posteriormente. O íon iodeto pode atuar como agente redutor, sendo oxidado a iodo molecular (I_2) na presença de uma espécie oxidante adequada, como o hipoclorito presente na água sanitária (Brasil, 2023).

Nos experimentos 1 e 2, quando os estudantes adicionaram água sanitária aos sistemas contendo água destilada e cristais de KI, observaram uma mudança de coloração, com o aparecimento de uma tonalidade amarelada (figura 1). Essa alteração foi discutida com a turma como evidência da formação de espécies de iodo em decorrência de uma reação de oxidação-redução.

A água sanitária contém hipoclorito de sódio (NaClO), cujo íon hipoclorito atua como agente oxidante, enquanto o íon iodeto (I^-), proveniente do KI, é oxidado a iodo molecular. Procedimentos de identificação de hipoclorito descritos na Farmacopeia Brasileira utilizam justamente a reação com iodeto e posterior evidência do iodo formado por meio do amido (Brasil, 2023). A reação pode ser representada, de forma simplificada, pela seguinte equação:

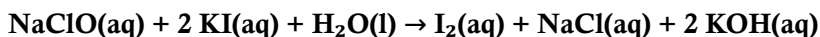


Figura 1- Tubos de ensaio 1 e 2, contendo água sanitária



Fonte: Próprios autores, 2022.

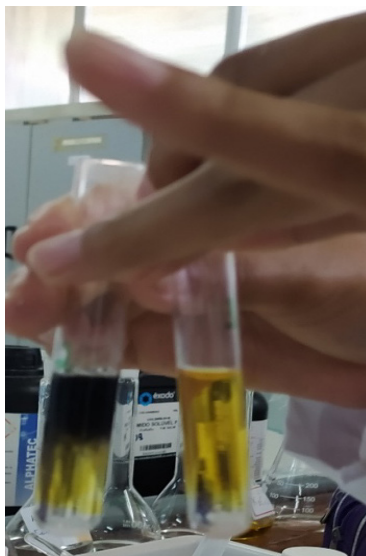
Durante a reação, os estudantes foram orientados a interpretar que o iodeto (I^-) perde elétrons e é oxidado a iodo molecular (I_2), enquanto o hipoclorito (ClO^-) recebe elétrons e é reduzido a íon cloreto (Cl^-). Dessa forma, caracteriza-se uma reação de oxidação-redução, na qual o KI fornece o agente redutor e o hipoclorito de sódio presente na água sanitária atua como agente oxidante. Essa interpretação é coerente com o procedimento de identificação de hipoclorito descrito na Farmacopeia Brasileira (Brasil, 2023).

A coloração amarelada observada pela turma foi relacionada à formação de espécies de iodo na solução. Durante a discussão, ressaltar que a intensidade da coloração pode variar de acordo com a concentração dos reagentes e com as condições do experimento, de modo que a observação visual deve ser interpretada como evidência qualitativa e não como uma medida quantitativa (Brasil, 2023).

No tubo de ensaio 2, após adicionarem gotas de amido, foram observadas três fases: azul-escura na parte superior, amarelada no meio e incolor na parte

inferior (figura 2). A coloração azul-escura foi discutida como resultado da interação entre o iodo formado e o amido. Esse resultado é particularmente relevante porque a Farmacopeia Brasileira descreve procedimento de identificação de hipoclorito baseado na geração de espécies de iodo a partir de iodeto e na posterior formação de coloração azul após a adição de amido (Brasil, 2023).

Figura 2 - Tubo de ensaio 2 contendo a adição de amido



Fonte: Próprios autores, 2022.

Nos tubos de ensaio 3 e 4, foi adicionado cloreto de sódio (NaCl) à água destilada. Como o NaCl é um composto iônico, ocorreu sua dissociação em íons Na^+ e Cl^- pela ação da água, formando uma solução aquosa. Não foi observada mudança de coloração. Caso tenha ocorrido a formação de material sólido no fundo do tubo, isso pode estar relacionado ao excesso de NaCl, resultando em uma solução saturada.

Ao adicionar água sanitária à solução de NaCl e água destilada, foi observado uma coloração amarelo-esverdeada, característica da presença de espécies de cloro. Em determinadas condições, o hipoclorito presente na água sanitária pode reagir com íons cloreto, favorecendo a formação de cloro molecular (Cl_2):



Por fim, no tubo de ensaio 4, após a adição de amido à mistura contendo água sanitária, NaCl e água destilada, observou-se a formação de um material de aspecto gelatinoso (figura 3). Essa alteração está relacionada à presença do

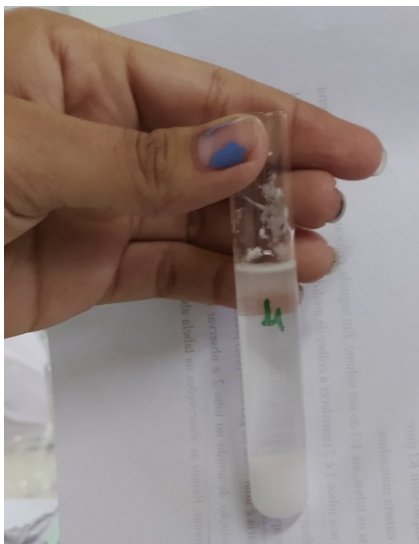
amido na solução, que apresenta baixa solubilidade e pode formar uma suspensão ou material mais espesso quando misturado à água, não sendo necessariamente um precipitado resultante de uma reação química.

Dessa forma, as alterações observadas nos tubos 3 e 4 estão principalmente relacionadas à dissociação do NaCl em água, às reações envolvendo os componentes da água sanitária e às propriedades físicas do amido.

No tubo de ensaio 2, após adicionarem a solução de amido, foi observada uma coloração escura, registrada no experimento original como azul-escura, em uma das regiões do tubo (figura 2). Essa observação é compatível com o emprego do amido para evidenciar espécies de iodo e pode ser compreendida como resultado da interação entre o iodo formado e os componentes do amido. A literatura oficial sobre identificação de hipoclorito descreve procedimento semelhante, no qual a combinação de iodeto e hipoclorito, seguida da adição de amido, produz coloração azul (Brasil, 2023).

Nos tubos 3 e 4 contendo NaCl, os estudantes não observaram a mesma resposta visual obtida na condição com KI após a adição da água sanitária. No tubo de ensaio 4, após a adição do amido, foi registrado o aparecimento de um material de aspecto precipitado (figura 3). Esse resultado foi importante para a discussão, pois demonstrou à turma que nem toda alteração visual observada em uma prática deve ser automaticamente atribuída à mesma reação química. A interpretação precisa considerar a composição do sistema e as condições experimentais, evitando conclusões que não sejam sustentadas pelas evidências obtidas.

Figura 3: Tubo de ensaio 4 contendo a adição do amido



Fonte: Próprios autores, 2022.

Um aspecto importante da análise realizada com os discentes foi diferenciar a presença de iodo de outras espécies, como iodeto e iodato. A literatura sobre iodação do sal destaca a utilização de compostos de iodo na fortificação do sal de consumo e a importância de distinguir as formas químicas envolvidas (Who, 2014). Entretanto, a simples observação de mudança de coloração não permite determinar quantitativamente o teor de iodo. Assim, a atividade foi discutida como um ensaio qualitativo para identificação e comparação de espécies de iodo, respeitando as limitações do método utilizado (Who, 2014).

A prática contribuiu para a formação científica dos estudantes ao relacionar as observações aos reagentes e às reações de oxidação-redução, permitindo comparar os resultados dos diferentes sistemas. Pedagogicamente, favoreceu a participação, a construção coletiva de explicações e a articulação entre teoria e prática, superando a simples execução do roteiro (Lôbo, 2012; Galianzi *et al.*, 2001; Andrade; Zeidler, 2023).

A experiência possibilitou refletir sobre planejamento, organização, comunicação, segurança e mediação da aprendizagem, evidenciando que uma aula experimental exige preparação e acompanhamento. Também destacou a importância de considerar as respostas dos estudantes e os resultados observados na condução das discussões, superando a simples execução de um roteiro (Schnetzler *et al.*, 2014; Andrade; Zeidler, 2023).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada, desenvolvida no âmbito da disciplina Prática de Ensino de Química, possibilitou vivenciar uma situação concreta de planejamento e atuação docente durante a graduação. A aplicação da aula no contexto da disciplina Química Orgânica Experimental permitiu articular o conhecimento químico relacionado à oxidação-redução, iodeto, iodo, hipoclorito e amido com aspectos próprios da prática docente, como planejamento, elaboração de instruções, organização da turma, acompanhamento dos estudantes, segurança e discussão dos resultados.

Mais do que a realização de um experimento, a atividade constituiu uma oportunidade de experimentar o papel de professora em formação. Os estudantes de graduação realizaram os procedimentos e registraram as observações, enquanto a atuação da autora principal do trabalho, proponente da atividade, esteve centrada na orientação, no acompanhamento e na mediação das discussões. A experiência contribuiu, portanto, para compreender os desafios envolvidos em transformar um conteúdo químico em uma situação de ensino e para refletir sobre a importância da experimentação como estratégia formativa.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, R. S.; ZEIDLER, V. G. Z. Proposições acerca da experimentação formativa para Educação Química. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 29, e23012, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/WzKszLhKB6LLJF7n4Xx9CFL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 out. 2026.
- ARAÚJO, M. C. U. *et al.* Recuperação de compostos de iodo de reagentes e soluções laboratoriais. **Química Nova**, 2012. DOI: 10.1590/S0100-40422012000200029. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/jTQPTLPFWdqfFXxdBjggfBH/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 02 out. 2026.
- BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Farmacopeia Brasileira**. 6. ed. Brasília, DF: Anvisa, 2023. Disponível em: <http://bibliotecadigital.anvisa.gov.br/jspui/handle/anvisa/12289>. Acesso em: 01 out. 2026.
- GALIAZZI, M. C. *et al.* Objetivos das atividades experimentais no ensino médio: a pesquisa coletiva como modo de formação de professores de Ciências. **Ciência & Educação**, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/xJ9FZcgBpg8NKq3KyZNS3Hk/abstract/?lang=en>. Acesso em: 15 set. 2026.
- LÔBO, S. F. O trabalho experimental no ensino de Química. **Química Nova**, v. 35, n. 2, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/KZhw8Tr9DRtMNM9PMTRrHvc/?lang=pt>. Acesso em: 02 out. 2026.
- QUEIROZ, S. C. N.; COLLINS, C. H.; JARDIM, I. C. S. F. Métodos de extração e/ou concentração de compostos encontrados em fluidos biológicos para posterior determinação cromatográfica. **Química Nova**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 68-76, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/GqB7NmLvrNqNYwVdXqj7hj/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2026.
- SILVA, R. R.; MACHADO, P. F. L. Experimentação no ensino médio de química: a necessária busca da consciência ético-ambiental no uso e descarte de produtos químicos – um estudo de caso. **Ciência & Educação**, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/BrgWVcMhV9gs9n4yDkZZrSC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 out. 2026.
- SCHNETZLER, R. P. *et al.* Diretrizes para a formação de professores da educação básica em interface com a licenciatura em química: em contexto as possibilidades formativas. **Química Nova**, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/fq7v9KmwnSpwGRWMQxY5sKs/?lang=pt>. Acesso em: 01 out. 2026.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Guideline**: fortification of food-grade salt with iodine for the prevention and control of iodine deficiency disorders. Geneva: WHO, 2014. Disponível em: <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/3104279e-eed2-434a-840a-cda682a42947/content> . Acesso em: 01 out. de 2026.

VIVÊNCIAS E REFLEXÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MATEMÁTICA: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Cleison da Silva Correia¹

Rafaela Silva de Lima²

Vanessa Silva Lustosa³

1. INTRODUÇÃO

A articulação entre teoria e prática constitui um pilar fundamental na formação docente, pois confere clareza e unicidade à atuação profissional. Nesse cenário, o estágio supervisionado emerge como uma etapa privilegiada, ao conciliar os referenciais teóricos com a vivência concreta em sala de aula, potencializando a aquisição de experiências significativas para o futuro educador (Fazenda, 2007).

Conforme apontam Vieira e Guidote (2019), o estágio representa o ponto crucial em que a teoria se encontra com a prática, oferecendo o primeiro contato do graduando com o ambiente escolar, sob a orientação de profissionais experientes, o que permite não apenas o desenvolvimento de competências técnicas, mas também o aprimoramento das relações humanas e profissionais indispensáveis à carreira docente.

No âmbito do curso de Licenciatura em Matemática e Física da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), o estágio supervisionado é delineado pelo projeto pedagógico e pautado pela Resolução nº 067/2011 do CONSEPE, tendo como objetivo levar o graduando a desempenhar atividades que oportunizem experiências práticas na área de formação. Essa etapa formativa busca complementar o ensino e a aprendizagem, constituindo-se

1 Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e-mail: cleisonsilva@ufam.edu.br.

2 Mestra em Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e-mail: rflsilvalima@gmail.com.

3 Mestra em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e-mail: vanessalustosa@ufam.edu.br.

como instrumento de integração entre os conhecimentos científicos, as práticas pedagógicas e as relações humanas inerentes ao cotidiano escolar.

O problema que orienta este estudo consiste em compreender como a experiência do estágio supervisionado contribui efetivamente para a formação do futuro professor, considerando as dificuldades inerentes ao ambiente escolar. Nesse sentido, a questão que norteia este trabalho é: de que maneira a vivência do estágio supervisionado III possibilita ao graduando a articulação entre teoria e prática, preparando-o para os desafios da docência em Matemática?

Para responder a essa indagação, este relatório tem como objetivo geral descrever as atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado, realizadas na Escola Estadual Governador Plínio Ramos Coelho, no município de Humaitá-AM. Como objetivos específicos, busca-se: descrever o processo de observação e ambientação escolar; analisar as metodologias e práticas docentes observadas; relatar a experiência das regências realizadas; e refletir sobre os desafios e aprendizados vivenciados ao longo do processo.

A justificativa para a sistematização deste relato reside na compreensão de que a relação teoria-prática é fundamental na formação do professor. Segundo Fazenda (2007, p. 64), “o estágio supervisionado deve ser considerado um instrumento fundamental no processo de formação do professor”, pois auxilia o aluno a compreender e enfrentar o mundo do trabalho, contribuindo para a formação de sua consciência política e social. Dessa forma, o estágio supervisionado representa a oportunidade de verificar o ambiente escolar, a relação professor-aluno e a prática em sala de aula, proporcionando uma visão ampla e crítica do trabalho docente, essencial para a construção de uma atuação reflexiva e transformadora.

2. DESENVOLVIMENTO

A Seção 2 está estruturada em três subseções interligadas, que conduzem todo o percurso investigativo e reflexivo do estágio na Docência. A Subseção 2.1 apresenta a fundamentação teórica que embasou as ações do estágio. Na Subseção 2.2, descreve-se a metodologia adotada, com a caracterização da pesquisa, a descrição do local e dos sujeitos envolvidos, bem como os procedimentos metodológicos executados em etapas. Por fim, a Subseção 2.3 apresenta e discute os resultados obtidos.

2.1 Referencial Teórico

A prática docente exige fundamentação em referenciais teóricos que orientem as ações pedagógicas e assegurem a qualidade do processo educativo. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº

9.394/96 confere autonomia às escolas para a elaboração de suas propostas pedagógicas, enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) oferecem orientações para a construção de currículos que considerem as realidades sociais e culturais dos estudantes.

O estágio supervisionado, por sua vez, constitui componente curricular central nos cursos de licenciatura, concebido como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática. Conforme Pimenta e Lima (2011), o estágio deve ser compreendido como campo de conhecimento e eixo estruturante da formação docente, superando a visão que o reduz a mera atividade prática ou exigência burocrática. As autoras ressaltam que a estrutura curricular da formação de professores frequentemente se fragmenta em disciplinas isoladas, cabendo ao estágio promover a integração entre os diferentes saberes que compõem a docência.

Fazenda (2007) complementa essa perspectiva ao destacar que o estágio auxilia o futuro professor a compreender e enfrentar o mundo do trabalho, contribuindo para a formação de sua consciência política e social, para além da dimensão técnica. Lima e Pimenta (2006) argumentam que a profissão docente é essencialmente prática, e é no estágio que essa dimensão pode ser vivenciada, experimentada e refletida, não como imitação de modelos, mas como espaço de construção da identidade profissional e desenvolvimento de saberes específicos.

O estágio promove a aproximação com a área de atuação e, segundo Pimenta e Lima (2011), deve ser entendido como espaço de reflexão crítica e prática investigativa, que possibilita o desenvolvimento de competências e a formação de professores reflexivos, preparados para os desafios educacionais contemporâneos. Além disso, o estágio desencadeia emoções como expectativas e angústias, que fazem parte do processo de construção da identidade docente, e, ao engajar-se em ações reflexivas e colaborativas, o futuro professor compreende os desafios formativos e as nuances do contexto escolar.

Pimenta (2011) destaca que, ao engajarem-se em ações reflexivas e colaborativas durante o estágio, os futuros professores compreendem os desafios dos processos formativos, bem como as nuances do contexto de atuação. O estágio, portanto, não é apenas um momento de aplicação de conhecimentos, mas de produção de novos saberes a partir da experiência concreta com a realidade escolar.

No campo do ensino de Ciências, a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel constitui referencial relevante. Moreira (2012) sintetiza que a aprendizagem significativa ocorre quando novas ideias interagem de maneira substantiva e não arbitrária com os conhecimentos prévios do aluno, os chamados “subsunçores”, sendo esse conhecimento prévio a variável isolada mais

importante para o processo. As informações organizam-se hierarquicamente na estrutura cognitiva, conectando conceitos específicos a ideias mais gerais.

A realidade da escola pública, contudo, permanece marcada pelo predomínio do modelo tradicional centrado no professor, com forte resistência a inovações (Silva; Ribeiro; Lima, 2016). Tedeschi e Pavan (2019) analisam práticas de resistência dos alunos, manifestadas por desinteresse, indisciplina, falta de participação ou rejeição às atividades, como respostas a um ensino centrado no professor e na transmissão de conteúdos, que desconsidera a voz e a experiência do estudante. Por outro lado, a resistência docente às mudanças pedagógicas, conforme Silva, Ribeiro e Lima (2016), pode decorrer de insegurança, falta de formação adequada, sobrecarga de trabalho ou crença na eficácia do modelo tradicional, não devendo ser vista apenas como obstáculo, mas como fenômeno complexo que exige compreensão e suporte institucional.

Essas resistências, tanto de alunos quanto de professores, apontam para a necessidade de repensar as práticas pedagógicas à luz de teorias como a da aprendizagem significativa: um ensino que parte do que o aluno já sabe, estabelece conexões com sua realidade e valoriza suas experiências prévias tem maiores chances de superar resistências e promover uma aprendizagem efetiva.

2.2 Metodologia

O presente artigo é oriundo do relatório referente ao estágio supervisionado III em Matemática, componente curricular da Licenciatura em Matemática e Física da UFAM, desenvolvido pelo autor principal. O estágio foi desenvolvido na Escola Estadual Governador Plínio Ramos Coelho Humaitá-AM, no período de 09 de setembro a 02 de dezembro de 2019, sob supervisão da professora Santos (nome fictício). As atividades foram organizadas em etapas sequenciais, conforme descrito a seguir.

Inicialmente, procedeu-se à obtenção da autorização da direção escolar para a realização das atividades de estágio, seguida da análise dos melhores horários para observações das aulas e do ambiente escolar, bem como a definição do cronograma para as regências ministradas na turma do 2º ano 01 do ensino médio do turno matutino.

A primeira etapa consistiu na observação do ambiente interno e externo da escola, com o objetivo de caracterizar fisicamente a instituição e compreender o funcionamento de cada espaço. Foram verificados aspectos estruturais, organizacionais e funcionais, confrontando-os com as informações contidas no Projeto Político Pedagógico.

Em seguida, realizou-se a análise detalhada do PPP, verificando seu cumprimento por meio da observação das práticas cotidianas. Essa etapa incluiu

a identificação dos objetivos gerais e específicos, a metodologia de ensino adotada, os critérios de avaliação e a caracterização da comunidade escolar atendida.

A segunda etapa consistiu na observação das aulas de matemática, que foi realizada ao longo de várias semanas, permitindo acompanhar a prática pedagógica da professora supervisora, sua metodologia, relação com os alunos e estratégias de ensino. Posteriormente, na próxima etapa, foram ministradas aulas de regência com conteúdo previamente selecionado em conjunto com a supervisora, utilizando o livro didático adotado pela escola.

Para aprofundar a compreensão da realidade escolar, na quarta e última etapa, foram aplicados questionários aos alunos do 2º ano 01 com o objetivo de coletar informações sobre as percepções acerca do ensino de matemática, dificuldades de aprendizagem e metodologias empregadas pelo professor supervisor.

2.3 Análise dos resultados

A análise dos resultados foi realizada a partir das observações sistemáticas e da autoavaliação da prática docente vivenciada, permitindo estabelecer um comparativo entre as realidades observadas e uma reflexão sobre o processo formativo.

2.3.1 Análise da Estrutura Física e do Cumprimento do PPP

As observações realizadas confirmaram que a escola possui infraestrutura razoável para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, com algumas ressalvas. O prédio, murado e gradeado, conta com estacionamento e praça arborizada na área externa. Internamente, dispõe de treze salas de aula iluminadas e climatizadas, secretaria bem equipada, sala para gestor, sala de professores para reuniões, sala de multimídia, biblioteca, sala de educação física, cozinha, refeitório com capacidade para 40 alunos, laboratório de ciências, laboratório de informática com 12 computadores, quadra poliesportiva coberta e banheiros.

Contudo, foram identificadas algumas inadequações: a presença de mato alto nas laterais da escola, banheiros com sujeira e rabiscos nas paredes, ausência de banheiros adaptados para deficientes físicos e a não identificação da sala de apoio pedagógico mencionada no PPP. A biblioteca, apesar de climatizada, apresentava desorganização, com livros espalhados pelo chão, o que comprometia sua funcionalidade no momento da visita.

Quanto ao corpo docente, confirmou-se a existência de 47 professores atuando nos turnos matutino e vespertino. A equipe administrativa é composta por gestor(a), secretário(a), professores com função de apoio pedagógico,

bibliotecários, merendeiras, auxiliares de serviços gerais e vigias, conforme descrito no documento institucional.

A análise do cumprimento do PPP evidenciou que a escola segue as diretrizes estabelecidas, especialmente no que se refere aos objetivos de “promover uma educação de qualidade que contribua para o desenvolvimento da autonomia responsável, do senso crítico e da criatividade” (PPP, 2017, p. 11). A metodologia baseada na dinâmica social de Paulo Freire é perceptível nas práticas docentes observadas, embora com variações entre os professores.

2.3.2 Análise dos Questionários Aplicados aos Alunos

Os questionários foram aplicados no dia 2 de dezembro de 2019 com 21 alunos do 2º ano do ensino médio do período matutino da Escola Governador Plínio Ramos Coelho, além da diretora e da professora supervisora da unidade. Não foi possível realizar a aplicação com a coordenação pedagógica, pois a profissional encontrava-se afastada por motivos pessoais. Os dados obtidos com os estudantes revelam um panorama relevante sobre suas percepções em relação à disciplina de Matemática, conforme detalhado a seguir.

Na primeira pergunta, que buscava saber o que os alunos pensam sobre a Matemática e por quê, observou-se que pouco mais da metade da turma demonstra gostar da matéria, classificando-a como interessante, essencial e importante. Contudo, ao justificarem suas respostas, a maioria ressaltou que a disciplina é considerada difícil, sobretudo pela complexidade dos conteúdos abordados.

Quando indagados, na segunda pergunta, se já haviam encontrado dificuldades ao longo dos estudos, a grande maioria respondeu que sim. As causas atribuídas a essas dificuldades são diversas: 9 alunos, alunos as associam a problemas particulares; 5 alunos, à falta de interesse próprio; 3 alunos, à estrutura física ou à escassez de materiais da escola; e 2 alunos, à metodologia utilizada pelo professor. Os 2 alunos restantes não responderam à questão.

Em relação à terceira pergunta, que tratava da autoavaliação de desempenho em Matemática, 9 alunos dos estudantes consideram seu rendimento bom e outros 9 alunos o classificam como regular. Apenas 3 alunos avaliam seu desempenho como ruim, e nenhum aluno se declarou excelente na disciplina.

Sobre as maiores dificuldades para compreender os conteúdos ministrados em sala (pergunta 4), 9 alunos apontam a complexidade dos temas como o principal obstáculo; 8 alunos afirmam que as dificuldades vêm desde o ensino fundamental; e apenas 4 atribuem o problema à forma como o professor conduz as aulas.

Por fim, ao serem questionados se o professor de Matemática torna as aulas interessantes (pergunta 5), a maioria dos alunos não percebe as aulas como atrativas. Apenas 5 alunos dos estudantes as consideram bastante interessantes,

enquanto 7 alunos as classificam como “mais ou menos” interessantes. Os 9 alunos restantes, portanto, avaliam as aulas como pouco ou nada interessantes, o que reforça a percepção majoritária de que a abordagem do professor poderia ser mais envolvente.

2.3.3 Observações das Aulas e Regências

As observações das aulas de matemática permitiram identificar que a professora supervisora adota uma metodologia que, embora centrada no livro didático, procura estabelecer conexões com a realidade dos alunos. Ao entrar na sala, organizava as cadeiras em filas espaçadas para minimizar distrações e mantinha uma postura firme, porém respeitosa, na gestão da turma. Sua comunicação era clara e sua dicção facilitava o entendimento, criando um ambiente propício à aprendizagem.

A professora demonstrava domínio do conteúdo e habilidade para contextualizar os temas, utilizando exemplos do cotidiano, como taxa de crescimento de plantas, para abordar o conceito de função. As explicações eram detalhadas, e as dúvidas eram sanadas de forma coletiva ou individual, conforme a necessidade. A avaliação era realizada por meio de exercícios e provas, permitindo verificar a compreensão dos alunos.

As regências realizadas na Escola Estadual Governador Plínio Ramos Coelho representaram o momento mais significativo do estágio, pois permitiram a transição da observação para a prática docente. Com base nas percepções iniciais, o estagiário planejou as aulas sobre funções do segundo grau e exponenciais, utilizando o livro didático como alicerce, mas complementando-o com recursos audiovisuais, como slides, a fim de conferir maior dinamismo e apelo visual aos encontros.

A abordagem pedagógica adotada procurou conciliar a metodologia tradicional com estratégias inovadoras, ancorando-se na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. Nesse sentido, valorizaram-se os conhecimentos prévios dos estudantes e buscou-se contextualizar os conteúdos matemáticos a partir de situações do cotidiano, o que se mostrou um caminho profícuo para despertar o interesse e fomentar a participação efetiva da turma.

No decorrer das dez regências, o estagiário teve que superar a timidez característica dos primeiros contatos com a sala e, à medida que a interação se intensificava, os discentes, que a princípio se mostravam reservados, passaram a engajar-se de maneira mais ativa. A autoavaliação do processo revelou que, apesar do alcance dos objetivos e do desempenho satisfatório, ainda existem aspectos a aperfeiçoar, principalmente na ambientação no espaço escolar e na didática empregada na exposição dos conteúdos.

A vivência das regências ofereceu ao graduando a oportunidade de aplicar, em um ambiente real, as estratégias estudadas teoricamente, constatando que a utilização de materiais diversificados é uma alternativa viável para ampliar o engajamento, o que sugere a possibilidade de coexistência entre práticas inovadoras e abordagens mais convencionais.

Por fim, os entraves logísticos enfrentados, como a impossibilidade de realizar mais regências em razão dos feriados e as ausências da supervisora por motivo de doença, mostram a complexidade do sistema educacional brasileiro e a necessidade de o futuro professor desenvolver resiliência e flexibilidade. Embora representem obstáculos para a execução do estágio, tais contratempos também se configuram como importantes lições sobre as adversidades da profissão, enriquecendo a formação do graduando para além dos muros da teoria.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado III, realizado na Escola Estadual Governador Plínio Ramos Coelho, constituiu-se como uma experiência fundamental para a formação docente, permitindo a articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso e a prática educativa concreta.

As atividades desenvolvidas possibilitaram uma compreensão abrangente da realidade escolar, desde sua estrutura física e organizacional até as práticas pedagógicas e as percepções dos alunos sobre o ensino de matemática. A análise do Projeto Político Pedagógico e a verificação de seu cumprimento evidenciaram o compromisso da instituição com uma educação de qualidade, fundamentada nos princípios da LDB e dos PCN, embora tenham sido identificadas lacunas entre o prescrito no PPP e o realizado, especialmente no que se refere à infraestrutura e à diversificação metodológica.

As observações das aulas e a experiência da regência proporcionaram um contato direto com os desafios e as possibilidades do ensino de matemática no Ensino Médio. Foi possível perceber a importância de uma metodologia que dialogue com a realidade dos alunos, tornando os conteúdos mais significativos e acessíveis. A receptividade dos alunos durante as regências demonstrou que, mesmo diante das dificuldades inerentes à disciplina, é possível despertar o interesse e a participação por meio de uma abordagem contextualizada.

Os resultados dos questionários aplicados aos alunos revelaram desafios importantes para a prática docente, como a necessidade de superar dificuldades de aprendizagem acumuladas desde o Ensino Fundamental, a importância de considerar os fatores extraescolares que afetam o desempenho dos estudantes e a urgência de diversificar as estratégias metodológicas para tornar as aulas mais interessantes e engajadoras.

Os objetivos propostos no estágio foram alcançados, proporcionando uma imersão na realidade escolar que ampliou horizontes e fortaleceu a convicção sobre a importância da docência como prática social transformadora. As dificuldades encontradas, como os feriados e as ausências da supervisora, embora tenham exigido adaptações no cronograma, também contribuíram para o aprendizado sobre a complexidade do cotidiano escolar.

Por fim, este estágio representa não apenas um cumprimento de exigência curricular, mas um marco na formação profissional, que evidencia a necessidade de constante reflexão sobre a prática e de busca por aprimoramento contínuo. As experiências vivenciadas reforçam o compromisso com uma educação que forme cidadãos críticos, autônomos e capazes de intervir em sua realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Seção 1, p. 27833-27841, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 13 set. 2024.

FAZENDA, Ivani Catarina A. *et al.* **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas-SP: Papirus, 2007.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. ESTÁGIO E DOCÊNCIA: DIFERENTES CONCEPÇÕES. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v3i3e4.10542. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 24 ago. 2026.

MOREIRA, Marco Antônio. O Que é afinal Aprendizagem Significativa? **Revista Currículum**, La Laguna, n.25, p.29-56, 2012. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17435/material/Aprendizagem%20Significativa.pdf>. Acesso em: 28 de ago. de 2026.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58–73, 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/839>. Acesso em: 24 ago. 2026.

SILVA, Rosângela Nunes Almeida da; RIBEIRO, Robson Tiago; LIMA, Aristóteles Meneses. A resistência dos professores da educação básica às inovações tecnológicas. **Tic&EaD em Foco**, v. 6, n. 2, 2016. Disponível em: <https://ticsead.uemanet.uema.br/index.php/ticseadfoco/article/view/113>.

Acesso em: 24 ago. 2026.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. Práticas de resistência de alunos em uma escola pública: uma outra possibilidade de ver a indisciplina e a 'defasagem' de aprendizagem. **Acta Educ.**, Maringá, v. 41, e43853, jan. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012019000100213&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 ago. 2026.

VIEIRA, Anne Caroliny Rufino Soares; GUIDOTTI, Viviane. Relato de experiência de estágio supervisionado: a importância da educação infantil no desenvolvimento de aprendizagem da criança. **Anais VI JOIN / Brasil - Portugal**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/57895>. Acesso em: 15 set. de 2025.

QUANDO O PROFESSOR SOFRE VIOLÊNCIA: A EDUCAÇÃO E A APRENDIZAGEM SERÃO IMPACTADAS

Bárbara do Nascimento Tavares¹

Jorge Alberto Vieira Tavares²

Nayane Santos Machado³

Carlos Alberto da Silva⁴

INTRODUÇÃO

A perda de autoridade dos professores, o avanço da indisciplina entre os alunos e a falta de uma legislação mais dura são alguns dos principais fatores por trás do aumento da violência nas escolas brasileiras. Essa é a avaliação dos especialistas em educação, análise que encontra respaldo em pesquisas nacionais e internacionais sobre o ambiente escolar. Os dados mais recentes ajudam a dimensionar a gravidade do problema.

A última edição da pesquisa internacional Talis, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mostra que 47% dos professores brasileiros relatam sofrer estresse causado por intimidação ou abuso verbal, enquanto a média dos países participantes é de 18%.

O levantamento também aponta que mais de 50% dos docentes no Brasil convivem com ruído e desordem frequentes em sala de aula, percentual muito superior ao registrado na média internacional, próxima de 20%. Além disso, os

1 Licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Especialista em Metodologia do Ensino em Língua Inglesa (UNINTER), Especialização em andamento em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER) E-mail: barbaratavares0203@gmail.com.

2 Professor, pesquisador, licenciado em Pedagogia (Faculdade Pio X), Geografia (UNIT), Especialista em Docência e Prática da Geografia (Faculdade Focus), Especialista em Alternativa Pedagógicas para o Desempenho Efetivo da Ação Docente (CESJF-MG), Mestre em Interdisciplinar em Culturas Populares (UFS). E-mail: tjorgealbertovieira@gmail.com.

3 Licenciatura Plena em Letras- Espanhol Universidade Federal de Sergipe(UFS) E-mail: nayssantos18@gmail.com.

4 Licenciatura em Educação Física Pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), E-mail: jvieiratavares@bol.com.br.

professores brasileiros dedicam mais de 20% do tempo das aulas à manutenção da disciplina, contra 15% na média da OCDE.

Na avaliação dos especialistas, parte desse cenário decorre de mudanças nas concepções pedagógicas difundidas nas últimas décadas, que passaram a enxergar a indisciplina e até mesmo a violência escolar como reações a estruturas de poder. O efeito prático foi a redução da legitimidade da autoridade do professor e o enfraquecimento dos instrumentos de controle da disciplina. Nesse contexto, professores defendem leis que ampliem a capacidade da escola de impor sanções efetivas.

“Não há vácuo de autoridade. Se o professor não a exerce, os alunos mais fortes e mais violentos a exercerão. A consequência é o aumento da frequência de ataques violentos a estudantes, professores e funcionários, impactando o clima escolar e o aprendizado”, analisa Ana Maria Camargo, mestre em Educação.

Especialista atribui avanço da violência ao enfraquecimento da disciplina

Além dos indicadores internacionais, pesquisas realizadas com docentes também revelam um ambiente cada vez mais hostil dentro das escolas. Um levantamento do Centro do Professorado Paulista (CPP), publicado em junho, revelou que 65% dos entrevistados já sofreram algum tipo de agressão em sala de aula ou no ambiente escolar.

A violência verbal é a ocorrência mais comum, presente em 71% dos casos relatados, seguida pela violência psicológica e moral (58%), institucional (27%) e física (19%). Os números revelam que as agressões contra docentes não se restringem a episódios isolados e passaram a fazer parte da rotina de uma parcela significativa dos profissionais da educação. “Em mais de 60 anos dedicados ao magistério, nunca vi um cenário tão alarmante e hostil para a nossa classe como o que enfrentamos hoje”, afirma Silvio dos Santos Martins, presidente do CPP.

Segundo Peçanha e Pereira (2013, p. 5), “a palavra violência deriva do latim “violentia”, que significa “veemência, impetuosidade”, ou seja, violência significa usar a força física de forma intencional e excessiva para ameaçar, ou cometer algum ato que resulte em acidente, morte ou trauma psicológico.

Para Abramovay (2005, p. 54), a violência é:

Um conceito relativo, histórico e mutável. Enquanto categoria, nomeia práticas que se inscrevem entre as diferentes formas de sociabilidade em um dado contexto sócio cultural e, por isso, está sujeita a deslocamentos de sentidos.

“O professor tem sido alvo de agressões de todas as ordens verbais, físicas e institucionais. Essa escalada de violência destrói não apenas a saúde e a integridade do educador, mas inviabiliza o próprio processo de ensino e

aprendizagem que estrutura a nossa sociedade”, completa. Os números da pesquisa e os relatos de professores refletem um processo mais amplo de enfraquecimento da autoridade docente, afirma Ana Maria Camargo. Autora do livro *Escola Woke: Como o Método Paulo Freire foi retrofitado para os dias de hoje*, ela atribui esse fenômeno à influência do que define como “escola woke”. “A ‘escola woke’ defende que a indisciplina ou mesmo a violência nas escolas é apenas o resultado de reações aos sistemas de poder. A solução, portanto, passa pela redução da autoridade e do poder de punir do professor”, afirma.

A autora também critica a adoção da Justiça Restaurativa, amparada pelo Ministério da Educação (MEC), como resposta aos conflitos escolares. Segundo ela, práticas como os chamados “círculos restaurativos” priorizam a reconciliação entre agressor e vítima em vez da punição do primeiro e da proteção da segunda. “Isso significa que, se depender do MEC, o problema da violência nas escolas só vai piorar, e princípios caros à nossa sociedade, como a noção de respeito à ordem e a igualdade de todos perante a lei, vão continuar sendo atacados”, avalia.

Professores desejam mais respaldo legal

A discussão sobre a violência nas escolas também tem levado educadores a defender mudanças na legislação e nas políticas de disciplina escolar. Para eles, a falta de consequências efetivas para casos de agressão e ameaça contribui para o aumento da sensação de impunidade e para o enfraquecimento da autoridade dos professores.

93,6% dos professores entrevistados na pesquisa do CPP defendem uma revisão do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como forma de reduzir o ambiente hostil enfrentado pelos docentes. “O que vemos hoje nas salas de aula é uma distorção que gera um perigoso sentimento de impunidade. Precisamos de um ordenamento jurídico que não deixe o educador desamparado”.

Os defensores da revisão argumentam que as escolas precisam de maior autonomia para aplicar medidas disciplinares a alunos que pratiquem agressões ou ameaças contra professores e funcionários. Entre as mudanças sugeridas estão a ampliação da responsabilização dos responsáveis em casos de reincidência de violência, ameaças ou danos ao patrimônio escolar cometidos por seus filhos.

Além das mudanças na legislação e nas políticas disciplinares, Camargo defende uma participação mais ativa das famílias na educação dos filhos. “É urgente que pais e mães assumam o seu papel de educadores e ‘civilizadores’ de seus filhos. Segundo Camargo, professor não é babá e escola não é centro de acolhimento de menores infratores que se sentem perfeitamente à vontade para delinquir repetidamente”.

Na avaliação da autora, recuperar a autoridade do professor exige uma combinação de disciplina, responsabilização familiar e valorização do papel do docente dentro da escola. “A ‘aprovação automática’, por exemplo, amplia não só a lacuna de aprendizagem, como também a percepção dos alunos de que aprender é desnecessário e o papel do professor é irrelevante”, finaliza.

Somente na última semana, a imprensa e as redes sociais noticiaram diversos casos de agressões físicas contra professores brasileiros. Em uma das ocorrências, sete alunos em uma escola estadual em Carapicuíba arremessaram livros e carteiras em uma professora. Em outro, a mãe de um aluno agrediu fisicamente uma professora na saída da escola. De acordo com dados de uma pesquisa feita pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre violência em escolas com mais de 100 mil professores, o Brasil lidera o ranking de agressões contra docentes. Dentre os professores ouvidos, 12,5% afirmaram ser vítimas de agressões verbais ou intimidações de alunos.

Em São Paulo, segundo levantamento feito pela GloboNews, o número de agressões a professores cresceu 73% em 2018 em relação ao ano anterior. Já dados divulgados sobre uma pesquisa feita pelo Sindicato dos Professores de São Paulo apontam que mais da metade dos docentes da rede estadual de ensino afirmam já ter sofrido algum tipo de agressão, sendo a mais comum a agressão verbal (44%), seguida por discriminação (9%), bullying (8%), furto/roubo (6%), e agressão física (5%).

Cultura de paz nas escolas

A violência no ambiente escolar ocorre de diversas formas, seja pelo bullying ou por manifestações mais extremas. A violência contra professores é mais uma forma de violência que, infelizmente, parece normalizada pela falta de debate ou de propostas práticas para lidar com o problema. Quando nos deparamos com qualquer tipo de manifestação de violência na escola, surge a pergunta: mas, afinal, de quem é a culpa? Da família ou da escola? É complexo responder a perguntas como essas justamente por não haver uma única resposta.

A educação de um indivíduo se dá principalmente de três formas: pela família, responsável pela socialização primária, pela escola, local onde a criança passa a conhecer a vida coletiva, e pela sociedade, com suas múltiplas influências culturais e sociais. Portanto, não se trata de responsabilizar uma ou outra, mas sim de reconhecer os diferentes papéis de cada uma e atuar em parceria para que de forma intencional tenhamos como base o convívio social pacífico, o respeito, o olhar atento para manifestações preocupantes relacionadas à saúde

mental, o aprendizado sobre como resolver os nossos conflitos, e a capacidade de reconhecer as nossas emoções para que saibamos reagir a elas sem violência verbal ou física.

Além disso, o poder público deve oferecer propostas e subsídio financeiro para o desenvolvimento de projetos voltados à cultura de paz nas escolas e apoiar o diagnóstico sobre a cultura escolar em diferentes instituições para que, assim, medidas preventivas possam ser adotadas.

Impactos na saúde física e emocional dos professores

As consequências da violência contra professoras e professores brasileiros são preocupantes. No município do Rio de Janeiro, por exemplo, um professor é licenciado a cada três horas por doenças ligadas ao estresse. Segundo Zaidan e Galvão (2020, p. 264):

Professoras e professores experimentaram uma mudança brusca em suas rotinas, que se caracteriza pela penetração insidiosa do trabalho em todos os espaços e momentos de seu cotidiano, não importando que seus empregadores (o governo ou os donos de escola) não lhes tenham garantido estrutura para o teletrabalho.

Uma equipe de pesquisadores do Grupo de Estudos Interdisciplinar sobre Violência (Greivi) da Universidade de São Paulo (USP) elaborou uma cartilha gratuita sobre violência escolar que orienta profissionais a lidar com o problema. O material aponta os principais impactos da violência escolar na saúde:

- **Sintomas psicossomáticos** como dores de cabeça, tontura, náusea, diarreia, enurese, sudorese, taquicardia, dores musculares, alterações no sono (insônia ou sono excessivo)
- **Estresse** que pode aumentar a vulnerabilidade a doenças diminuindo a resistência imunológica
- **Questões de saúde mental** como ansiedade, medo, raiva, irritabilidade, inquietação, cansaço, insegurança, isolamento, impotência, rejeição, tristeza, angústia, baixa autoestima, depressão e pensamentos suicidas, entre outros
- **Prejuízo na socialização**, aumentando o isolamento social, gerando insegurança que pode afetar a confiança no outro, a capacidade de se expressar em público, de resolver conflitos e tomar decisões.

O material cita a implementação de projetos em uma escola de Ribeirão Preto, no interior paulista, para desenvolver autoestima, tolerância e cooperação entre estudantes. A escola foi escolhida devido ao alto índice de violência no local e às dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. A cartilha apresenta

ainda a importância de adotar medidas preventivas contra a violência, que embora sejam focadas nos alunos, impactam o clima escolar como um todo e promovem de maneira positiva mais saúde mental nas instituições de ensino.

O tema de violência nas escolas é complexo e multifatorial. Poderíamos estender o debate a respeito das condições de risco e vulnerabilidade em que se encontram inúmeras escolas brasileiras. Analisar a fundo o impacto das condições familiares de alunos que apresentam comportamento violento, e refletir sobre os aspectos psicológicos relacionados à impulsividade e à regulação da raiva em adolescentes. Contudo, embora sejam todos temas relevantes, é inaceitável que a escola seja palco de violência contra o professor. Seja moral, pela intimidação desses profissionais, ou física, como lamentavelmente seguimos liderando rankings internacionais.

O Estado promoveu um desmonte gradual da profissão docente, impondo obstáculos a todas as atividades típicas do cotidiano do professor, como preparar as aulas com liberdade, lecionar explicitamente, transmitir conhecimentos, avaliar o desempenho dos alunos, disciplinar a turma e até mesmo reprovar os discentes que nada fazem além de prejudicar aqueles que realmente desejam ensinar e aprender. Não satisfeitos, contudo, em promover o desmantelamento do ofício, políticos e burocratas vêm chancelando, por atos e omissões, a violência praticada contra o professorado brasileiro.

Os dados sobre indisciplina e violência escolar demonstram que a situação está fora de controle em muitos estados. Nesse sentido, a edição de 2024 da TALIS (Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem) - maior levantamento mundial sobre professores e líderes escolares -, promovida pela OCDE, aponta que, nos anos finais do Ensino Fundamental, manter a disciplina em sala de aula é fonte de estresse para 63,8% dos docentes brasileiros (média da OCDE: 44,8%). Além disso, mais de 50% relataram enfrentar “barulho perturbador e desordem” durante as aulas (média da OCDE: 20%) e 44% afirmaram perder tempo significativo com as interrupções dos alunos (média da OCDE: 18%). Como resultado, 21% do tempo de aula é perdido apenas para tentar manter a ordem (média da OCDE: 15%).

Quanto à violência, o percentual de professores dos anos finais que assinalaram como fonte de estresse “ser intimidados ou ofendidos verbalmente pelos alunos” atinge 46,6%, um valor quase três vezes superior à média da OCDE (17,6%) e o mais alto entre os países latino-americanos analisados (TALIS, 2024). Pesquisa do Centro de Estatística Aplicada do Instituto de Matemática da USP, em parceria com o Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo, revelou o tamanho desse impacto: 62,5% dos docentes entrevistados relataram ter sido vítimas de algum tipo de violência em seu ambiente de trabalho.

De acordo com a FAPESP, os casos de violência escolar triplicaram no país em uma década. Ademais, o 4º boletim técnico “Escola que Protege” (MEC/MDHC), indica que, entre 2001 e 2025, foram identificados 47 ataques de violência extrema em estabelecimentos de ensino, resultando em 177 vítimas (56 fatais e 121 feridas).

Diante desse cenário, cabe perguntar: o que fazem as autoridades para proteger as escolas, os professores e os estudantes? De efetivo, absolutamente nada. Não há investimento em pessoal - 50% dos professores atuam sob contratos temporários e apenas 15,7% das escolas públicas contam com psicólogos (Censo Escolar 2025) - e a infraestrutura permanece precária: nos anos finais do Ensino Fundamental, 41,4% das escolas públicas não possuem quadras esportivas, 30,8% não têm biblioteca, 53,2% não contam com laboratório de informática e 79,7% não abrigam laboratórios de ciências (Censo Escolar 2025). Soma-se a isso a escassez de materiais básicos de trabalho, como papel, computador, internet e artigos esportivos para as aulas de Educação Física.

Seria injusto, porém, afirmar que os gestores e políticos não fazem absolutamente nada, pois, além de minar o trabalho das escolas, como esclarecido acima, muitos promovem ataques diretos aos docentes, rotulando-os de “doutrinadores”, “opressores”, “preguiçosos” e “incompetentes”, incitando a sociedade contra a própria classe magistral. Diante dessa realidade, marcada pela violência e pela precariedade, discursos sobre ludicidade, manejo de sala de aula, metodologias ativas e uso de tecnologia em sala de aula soam, na melhor das hipóteses, como o cinismo dos vendedores de sonhos; na pior, representam uma forma velada de culpabilização da vítima. Afinal, se o aluno agride o professor com xingamentos e desrespeito insistente, fica subentendido que a culpa é daquele que não soube tornar a aula “divertida”, “dinâmica” e ajustada às preferências da nova geração.

Enfrentar a indisciplina e a violência dentro das escolas exige soluções concretas. Isso passa, inevitavelmente, por ampliar investimentos em infraestrutura, valorização da carreira e respaldo jurídico e psicológico aos docentes, além de programas de recuperação de lacunas de aprendizagem no contraturno. Passa, sobretudo, por devolver a autoridade pedagógica e o comando das salas de aula ao professor, o qual precisa ter liberdade para preparar as suas próprias aulas, disciplinar a sua turma e avaliar os seus alunos sem a interferência de burocratas focados em maquiar indicadores oficiais.

Por fim, já passou da hora de implementar marcos legais rigorosos para proteger os profissionais da educação, responsabilizar as famílias pelo comportamento dos seus filhos e punir com severidade familiares que agridem professores. Se o país agir depressa, talvez ainda seja possível resgatar a dignidade

da carreira docente e evitar o apagão que se vislumbra em um horizonte cada vez mais próximo.

É triste admitir, mas as salas de aula brasileiras transformaram-se em campos de batalha cotidianos, onde a violência contra professores é cada vez mais corriqueira e preocupante. Não são casos isolados, tampouco excepcionais; tornaram-se cotidianos, banalizados pela indiferença coletiva.

De acordo com Pedro-Silva (2014, p. 17):

Quanto à indisciplina e à violência nas escolas, especificamente, tais fenômenos têm se tornado cada vez mais motivo de preocupação de professores e dos demais membros ligados à instituição escolar (diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino, entre outros), a ponto de muitos manifestarem descrença no tocante à possibilidade de mudança desse quadro sombrio. Os professores chegam, inclusive, a dizer o seguinte: já fiz tudo o que era possível, isto é, conversei com alunos e com os seus pais, dei suspensão, apliquei pontos negativos, mudei a metodologia de ensino, e as crianças e os adolescentes continuam indisciplinados e violentos.

Relatos de agressões físicas e verbais aumentam diariamente. Em um episódio ocorrido em 13 de março de 2025, a professora Denise Lopes Galvão, Diretora Geral do CIEP Brizolão 178 João Saldanha, em Belford Roxo, no Rio de Janeiro, foi violentamente agredida ao tentar separar dois alunos que brigavam no corredor da escola. A agressão causou uma lesão grave em seu pé, exigindo imobilização por dez dias. Infelizmente, este caso emblemático não é isolado e ilustra a vulnerabilidade constante dos educadores nas escolas públicas brasileiras.

O ambiente escolar, originalmente concebido como espaço de formação e segurança, tornou-se reflexo direto das desigualdades e conflitos que marcam a sociedade. Alunos, muitas vezes vítimas de abandono social e violência estrutural, reproduzem nas escolas a agressividade vivida em seus cotidianos. Essa realidade afeta diretamente a saúde física e emocional dos professores, que enfrentam diariamente atos de desrespeito, grosseria e pequenas agressões, frequentemente banalizados como normais. O resultado é um ambiente cada vez mais hostil e inseguro para quem ensina e para quem aprende. Professores não enfrentam apenas a violência direta dos alunos, mas também a negligência das instituições públicas, incapazes de garantir segurança e condições dignas para o exercício da profissão. A omissão governamental perpetua uma violência institucional que agrava o cenário.

Dados coletados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) já apontavam, desde 2013, que o Brasil liderava o ranking mundial de violência contra professores. Esses indicadores históricos, alarmantes na época, mostravam elevados índices de agressões físicas e verbais sofridas pelos docentes brasileiros, antecipando o cenário dramático que se consolidou hoje

nas escolas, com profundas consequências na saúde emocional, na motivação profissional e no próprio ambiente educacional.

Essa situação resulta em graves consequências psicológicas e profissionais para os professores. Observa-se que a violência escolar tem um impacto devastador sobre a saúde emocional e a carreira dos docentes. Muitos professores frequentemente relatam sentimentos profundos de impotência, abandono e humilhação, condições que podem levar ao adoecimento emocional, ao afastamento das atividades escolares e, em muitos casos, à desistência definitiva da profissão.

A violência escolar assumiu formas variadas, desde agressões físicas graves até as chamadas incivildades cotidianas, como grosserias, empurrões e ameaças veladas. Esses atos frequentemente passavam despercebidos ou eram banalizados como “brincadeiras inocentes”, mas acabam por desgastar diariamente as relações interpessoais no ambiente escolar, desestruturando o convívio entre alunos e professores e comprometendo o processo educativo como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola não pode, sozinha, resolver o complexo problema da violência escolar. É fundamental uma articulação mais ampla entre Estado, sociedade civil e pais de alunos. Contudo, muitos professores encontram-se isolados, sem apoio de gestores ou famílias, frequentemente responsabilizados por fracas sociais e educacionais cuja origem está muito além de seu alcance ou controle. Por trás dessa violência estão também as condições sociais precárias dos estudantes, que muitas vezes chegam às escolas vindos de contextos marcados pelo desemprego, miséria e abandono. Quando a educação perde seu papel emancipatório e passa a refletir as contradições sociais mais profundas, a sala de aula se transforma num campo de batalha onde todos saem derrotados.

A solução passa por uma urgente tomada de posição social e política. A violência contra professores, além de sua necessária e urgente valorização, precisa ser enfrentada por meio de políticas públicas integradas, que unam família, escola e Estado na formação cidadã, ética e humana dos estudantes. É imprescindível superar a indiferença que banaliza esses acontecimentos, compreendendo que o problema transcende a sala de aula.

Enquanto a sociedade continuar ignorando essas partes fundamentais da realidade escolar, nunca atingiremos o “todo” que tanto se deseja transformar. Não basta lamentar as tragédias cotidianas, é preciso agir decisivamente. Se a educação é o caminho para uma sociedade mais justa, então proteger e valorizar quem a promove é tarefa urgente e inadiável. Denunciar a violência contra professores é um dever social, uma necessidade ética, um imperativo humano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)]. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 fev. 2026.

PEÇANHA, Ingrid Silva Barbosa; PEREIRA, Rosilene de Oliveira. **Reflexões acerca da violência escolar**. 2013. Disponível em: . Acesso em: 17 mar. 2019.

REY, Beatriz. Vida docente Tempos Sombrios. **Revista Educação**, ago. 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/156/artigo234750-1.asp>. Acesso em: 20 fev. 2016.

SANTOS, Helen dos: **A Violência Presente Nas Relações Entre Alunos e Professores No Contexto Escolar**: Um Estudo Bibliográfico.

ZAIDAN, J. M.; GALVÃO, A. C. “COVID19 e os abutres do setor educacional: a super exploração da força de trabalho escancarada”. In: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (orgs.). **Pandemias e Pandemônio no Brasil**. São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora, 2020.

<https://oglobo.globo.com/blogs/daniel-becker/post/2026/08/a-desonra-inadmissivel-violencia-contr-o-professor.ghtml>.

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2026/07/21/a-epidemia-de-violencia-contr-professores-no-brasil-fui-ameacada-de-morte-pelo-pai-de-um-aluno-de-6-anos.ghtml>.

<https://veja.abril.com.br/coluna/balanco-social/educacao-sob-ataque-cresce-a-violencia-contr-professores-no-brasil/>.

A ORIGEM DA LÍNGUA CASTELHANA NA PENÍNSULA IBÉRICA

Vilma Barreira¹

1. INTRODUÇÃO

A língua castelhana é uma das principais línguas românicas derivadas da evolução da língua latina. Sua denominação está diretamente ligada à região de Castela, na Espanha, um território onde se desenvolveu uma das variedades do romance hispânico medieval que, posteriormente, alcançou ampla expansão territorial e política.

A denominação “castelhano” deriva de sua associação com Castela. O próprio nome da região possui origem medieval. Segundo estudos históricos (...), o termo *Castella* estava associado à ideia de uma região caracterizada pela presença de fortificações, podendo ser interpretado como “os castelos”. Inicialmente utilizado como denominação de uma área de fronteira, o termo acabou consolidando-se como nome próprio à medida que o território castelhano se expandia (ALVAR, s.d.).

Castela desempenhou papel significativo na política e no processo de expansão territorial, do mesmo modo, a língua se expandiu e passou a ocupar posição importante entre as variedades linguísticas peninsulares. Assim, a língua castelhana adquiriu uma posição central no âmbito administrativo, literário e político.

A Península Ibérica passou por processo de romanização ao final do século III a.C., período em que o exército romano tomou o território peninsular, levando consigo a língua latina e dando início a um longo processo de aculturação dos povos peninsulares. Antes disso, entretanto, diversas eram as procedências dos povos que ali habitavam, como os celtas, visigodos, suevos, vândalos e alanos, sendo alguns povos bárbaros, que entraram pelo norte da península, tomaram várias regiões, e tiveram influência no desenvolvimento da língua nesse território (HUIDOBRO, s.d.).

1 Professora Adjunta lotada no Centro de Educação e Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Campus Foz do Iguaçu - Curso de Letras Português/Espanhol. vilma.barreira@unioeste.br.

As línguas estão em constante processo de transformação e são modificadas ao longo do tempo por fatores sociais, históricos e culturais. Dessa forma, a língua espanhola² é resultado de um processo histórico e linguístico da transformação do latim, sendo o resultado do contato entre diferentes línguas e povos que habitaram a Península Ibérica durante séculos.

Sobre as línguas ibéricas, Huidobro (s.d.) relata a evolução linguística ocorrida na península em diferentes regiões e faz referência aos dialetos do *latim hispânico* que deram origem às línguas romances no território. A língua latina, difundida pelos romanos, entrou pelo norte e avançou ao sul, expandindo-se pelo território ibérico e estabelecendo contato com as demais línguas ali existentes.

Entender a origem da língua castelhana na Península Ibérica requer considerar, além da própria evolução linguística, o contexto histórico em que as transformações ocorreram.

Desde períodos anteriores ao domínio romano, a região apresentava diversidade étnica com a presença de povos e comunidades que contribuíram para a constituição de um território linguístico posteriormente transformado pela conquista e pela romanização da península. A expansão do Império Romano resultou na disseminação da língua latina que, em contato com as demais línguas existentes na península, desenvolveu características próprias ao longo do tempo.

Com as transformações ocorridas na sociedade medieval e com a fragmentação do Império Romano, as variedades linguísticas derivadas do latim passaram gradualmente por processo de transformação e diferenciação. Desse modo, foram surgindo as línguas românicas peninsulares.

Desenvolvendo-se inicialmente como uma variedade românica medieval, a língua castelhana teve sua formação de maneira gradual, por meio das mudanças de pronúncia, vocabulário e estrutura gramatical que diferenciavam o latim falado na região de Castela de outras variedades da península. Conforme Lüdtke (2003), a formação histórica do castelhano deve ser compreendida como resultado da transformação progressiva do latim hispânico e da diferenciação das variedades românticas que se desenvolveram na Península Ibérica a partir da latinização decorrente da conquista romana.

2. O INÍCIO DA IBÉRIA E O IMPÉRIO ROMANO NA PENÍNSULA - HISTÓRIA E PANORAMA LINGUÍSTICO-CULTURAL

O nome Ibéria deriva dos povos iberos, povos pré-romanos que habitavam diferentes regiões da península, principalmente a região do rio Íber (Rio Ebro). O significado de “iber” é “rio”, assim, entende-se a origem *iber-rio*.

2 Neste texto *língua espanhola* e *língua castelhana* são usadas como sinônimo.

Sobre o povo ibero, Fuentes (2001, 33) explica:

Os iberos chegaram à península mais de dois mil anos antes de Cristo [...] Em 900 a.C. encontraram-se como celtas chegados do norte e se fundiram com eles para formar a cultura celtibérica que constituiu o coração da civilização agrária da Espanha, viva até os nossos dias.

A cultura celtibérica, resultante do contato entre os iberos (pré-romanos) e os celtas, habitaram o centro-nordeste da península em torno dos séculos VI a I a.C. Esses povos ocupavam a região dos rios Tejo, Ebro e Douro, regiões onde hoje se encontram Soria, Guadalajara, Burgos, Zaragoza, Teruel e La Rioja, na Espanha.

A parte oriental da Península Ibérica é banhada pelo Mar Mediterrâneo, dessa forma, a história da Espanha é inseparável desse espaço marítimo. Conforme relata Fuentes (2001, 33) *a Espanha se converteu em algo como o beco sem saída do Mediterrâneo* para os navegadores que podiam se mover para o ocidente até a Espanha e tinham que se deter nesse ponto, pois, (acreditava-se que) não havia mais nada além da Espanha. Essa localidade tinha a ponta mais ocidental da península, chamada *Finisterre*, o cabo do fim do mundo. Posto que não se conhecia o outro lado do mundo, não se passava para o Oceano Atlântico, os navegadores iam até ali e voltavam para o Oriente. Antes de Colombo ninguém navegava do Atlântico para o mediterrâneo; *chegar à Espanha significava ficar aí, porque não havia nada depois da Espanha, salvo a opção de viajar de volta ao Oriente, de onde se havia partido* (Fuentes, 2001, 33). Atualmente o *Finisterre* é conhecido como Gibraltar³, em memória de um berbere que invadiu a Espanha vindo da África, em 711.

Devido à sua posição geográfica, o extremo ocidente do continente europeu, a Península Ibérica, constitui a passagem entre a África e a Europa, dessa forma, foi espaço de convivência entre povos e culturas de origens diversas. Há registros da presença de culturas como a dos tartessos, de navegadores gregos, fenícios e cartagineses. Alguns historiadores

consideram que a maior parte do território peninsular estava habitado por dois povos principais na época que precedeu a ocupação romana: os iberos, povo de origem incerta localizado no sul e no litoral mediterrâneo, e os celtas, povo indo-europeu que morava no norte e no litoral atlântico. (Olmo, 2017, p. 10)

Além desses povos, havia outro grupo de grande importância histórica assentado no golfo de Biscaia e na parte ocidental dos Pirineus: os bascos. Esse povo foi o único que preservou sua língua, cultura e identidade mesmo

3 Estreito de Gibraltar – canal marítimo, no extremo sul da Península Ibérica, que liga o Mar Mediterrâneo ao Oceano Atlântico e separa a Europa da África.

após a conquista romana. Os bascos são falantes de uma língua ancestral, de origem desconhecida, o Euskera. Linguistas acreditam que é um idioma pré-indo-europeu nativo da Europa Ocidental, estando presente na região desde o período paleolítico e neolítico, muito antes da chegada de outras línguas. Sua sobrevivência decorreu do isolamento geográfico, protegido da romanização pela cordilheira dos Pirineus.

A respeito da presença da língua latina na península, de acordo com Olmo (2017, p. 14), há registros de que a partir do século III a. C. apareceram

os primeiros textos literários que ainda estão escritos em um latim arcaico, diferente do latim clássico. Lembremos que, nesse momento, os romanos já eram um povo em expansão que estendiam a sua cultura por áreas cada vez maiores, enquanto recebiam a influência de um outro povo que admiravam: os gregos.

Como explica Olmo (2017), nesse mesmo período os exércitos romanos desembarcaram na península, levando consigo, além de sua cultura, a língua latina. Entretanto, esses conquistadores encontraram ali povos que possuíam alfabetos próprios por meio dos quais registravam suas leis, sua história, seus poemas e canções. O processo de romanização foi mais rápido e profundo no sul e no litoral mediterrâneo, porém mais moroso e superficial no noroeste, região mais afastada e isolada. Apenas a língua do povo basco, o euskera, sobreviveu à dominação romana nos vales dos Pirineus e nas terras do Golfo de Biscaia.

Ainda de acordo com Olmo (2017), textos e inscrições conservados mostram o avanço do latim como língua escrita a partir do primeiro século. Algumas vezes esses documentos aparecem escritos com uma mistura do latim e do ibero, fato que demonstra a situação de contato entre idiomas e culturas diferentes nos territórios hispânicos.

Historicamente, a chegada do exército romano à península está relacionada à Segunda Guerra Púnica, iniciada em 218 a.C. A faixa litorânea peninsular foi conquistada pelos romanos, ao norte na região de Tarragona e, ao sul, na região de Córdoba. Durante um período de estabilidade política e econômica conhecido como *Pax Romana*, ocorreu o aprofundamento da romanização da Península Ibérica.

Os governantes romanos reorganizaram o território para tornar mais eficaz sua administração, assim, fizeram a divisão em três províncias: Terraconenses, ao nordeste, Baética, ao sul e Lusitânia, ao oeste. Foram criadas, também, subdivisões legais, assembleias judiciais compostas pelas elites romanas, iberas e celtas para decidir os assuntos do governo local. Nessa época, foram fundadas as cidades de Mérida, León e Braga, além de outros núcleos urbanos reorganizados, como Cádiz e Cartagena. Também, houve construção de obras públicas como teatros,

termas, anfiteatros, calçadas, muralhas, pontes e aquedutos. Nesse mesmo período, houve a expansão do uso de moeda nas transações comerciais na administração romana. Os romanos também impulsionaram a agricultura, a pesca, o comércio e a exploração de riquezas minerais no centro da Península. (Olmo, 2017).

Sendo assim, a romanização da península, ainda que tenha ocorrido de maneira desigual, contribuiu para a consolidação do latim como língua de comunicação e registro escrito, além de contribuir significativamente para a transformação do cenário peninsular. A permanência da língua basca, o euskera, ao norte da Península Ibérica, evidencia que o processo de latinização não significou o desaparecimento completo das línguas locais. O contato ente o latim e as diferentes línguas peninsulares contribuiu para o processo de formação histórica, cultural e linguística da região e propiciou o surgimento das línguas românicas na Península Ibérica.

3. A EXPANSÃO DO LATIM E A LATINIZAÇÃO⁴ DA PENÍNSULA

À proporção que Roma expandia suas fronteiras por meio de conquistas e alianças, o território em que a língua latina se fazia presente também aumentava; com isso, o latim expandiu-se juntamente com o Império Romano.

De acordo com Bassetto (2005, p. 99) a história da língua latina, especificamente do latim vulgar

está intimamente ligada à do Império Romano. À medida que se expandiam as fronteiras do Império por meio de conquistas e de hábeis alianças, alargava-se também o espaço territorial do latim. Crescendo com o Império, decaiu com ele, mas não morreu: em situações geográficas e em condições sociais, econômicas e culturais diferentes, do latim vulgar, falado pelas populações deixadas pelo refluxo político de Roma, nasceram as línguas românicas, que o perpetuam.

No período anterior à romanização, não havia uma unidade linguística na Península Ibérica, mas uma grande variedade de povos e línguas. Essa diversidade fez parte das condições históricas que contribuíram para a formação das línguas românicas peninsulares. Além dos povos ibéricos e celtas, havia a presença de povos de origem mediterrânea e o contato com fenícios, cartagineses e gregos, relações que deixaram marcas linguísticas e culturais.

O surgimento de uma língua não é um processo instantâneo, mas uma transformação que vai ocorrendo progressivamente, com a coexistência de povos e de suas línguas. Nesse processo, elementos de uma língua podem permanecer e influenciar a formação de novas variedades linguísticas. Assim, a

4 Latinização ou romanização é a assimilação cultural e linguística dos povos incorporados ao universo da civilização latina. (Bassetto, 2005, p. 103).

romanização foi um processo gradual de mudança linguística, social e cultural, com características próprias nas diferentes regiões da Península Ibérica.

Segundo Bassetto (2005, p. 102) o processo de romanização ou latinização na Hispânia foi lento e gradual, não uma transformação imediata após a conquista romana, *cuja conquista teve início em 218 a.C., durante a segunda guerra púnica*, com desembarque em Ampurias e a posterior ocupação da região da atual Andaluzia, no sul da península. Somente quase três séculos depois *a região dos Montes Cantábricos, ao norte, foi efetivamente romanizada*.

Sobre os fatores da latinização, Bassetto, (2005, p. 103) afirma:

O fato de tantos povos de língua, raça e cultura diferentes terem adotado a língua e, pelo menos em parte, a civilização dos vencedores é um fenômeno único na história da humanidade. Essa aceitação, porém, não se deveu a imposições diretas. As conquistas romanas tinham caráter político e econômico; não houve por parte de Roma pretensão de impor aos conquistados sua língua ou sua religião; ao contrário, considerava o uso da língua latina como uma honra.

Sendo assim, a língua latina se incorporou por adoção e não por imposição de Roma, pois as conquistas romanas tinham caráter político e econômico. Tal como o uso das línguas nativas, o Império Romano também permitia a permanência de instituições religiosas e jurídicas dos povos conquistados, desde que não entrassem em conflito com o direito romano. Bassetto (2005, p. 103) cita como exemplo os judeus, que conservavam suas instituições religiosas e políticas, como o sinédrio, o sumo sacerdote, os levitas e os saduceus. Em vista disso, Roma adotou uma política de aproximação dos povos conquistados, fazendo alianças, concessão da cidadania romana e diferentes formas de integração jurídica. Dessa forma foi se constituindo a romanização na Península Ibérica, por meio de assimilação linguística e cultural.

Com a ocupação romana, o latim passou a ocupar uma posição de crescente importância na Península, contudo, o latim escrito e literário não correspondia ao usado pela população, que se comunicava em outras variedades da língua. O conjunto diversificado das variedades faladas, denominado *latim vulgar*, teve papel fundamental na formação das línguas românicas. Esse latim falado não era uma variedade uniforme, havia diferenças regionais, sociais e estilísticas que iam se modificando com o passar do tempo.

O latim vulgar em constante contato com as línguas locais resultou em um processo de substituição linguística e de mudança gradual da estrutura da língua. Não há um marco cronológico preciso que permita estabelecer uma separação entre o latim e as novas línguas românicas, a mudança linguística ocorreu gradualmente, ao longo de gerações, por meio de mudanças fonéticas, lexicais, gramaticais, que foram se consolidando até produzir sistemas linguísticos

diferenciados. Conforme o Império Romano tinha sua fragmentação progressiva política e administrativa, as variedades da língua latina iam passando por transformações diferenciadas, propiciando o surgimento das línguas românicas.

Tal como a língua, a romanização também ocorreu de maneira gradual e não simultânea em toda a Península Ibérica; umas regiões foram integradas ao domínio romano mais cedo, enquanto outras foram romanizadas mais tardiamente.

Roma passou por uma profunda crise política entre os séculos III e IV, enfrentando um processo de decadência. Foram dois séculos de conquista na Península Ibérica, seguidos de mais dois séculos da chamada *pax romana* – período de dois séculos marcados por paz e prosperidade no Império Romano, garantindo a autoridade de Roma sobre suas províncias, e declínio nos séculos seguintes. (BOTELHO, 2025, p. 160)

Com o império romano enfrentando sérios problemas econômicos e políticos, a crise financeira se agrava cada vez mais, contribuindo para a decadência do Império. Diante disso o poder político se tornava progressivamente mais frágil. Diante dessa situação, Roma passa por grande crise e pela divisão de seu império em diferentes territórios com autonomia e disputavam o poder entre si.

No final do século III, o Império já não se sustentava economicamente, nem politicamente: agravava-se a crise econômica e a decadência consequente se tornava inexorável e o exercício do poder se fragilizava na mesma proporção. Por conta de tal situação, entre 235 e 284, Roma viveu a Crise do Terceiro Século; nesse período, em que o Império esteve dividido em estados praticamente independentes que competiam entre si. (BOTELHO, 2025, p. 162)

Ainda sobre a expansão do latim vulgar, Botelho (2025, p. 174) considera que uma das consequências fundamentais que se fez com a queda do Império Romano

foi a aceleração da dialeção do latim vulgar, pois a falta de uma organização político-cultural que se sentia após o fim da romanização favoreceu a transformação da língua dos derrotados romanos e romanizados da península Hispânica. Com essa evolução abrupta, a transformação profunda daquela língua latina, inúmeros romances surgiram nas diferentes regiões ocupadas pelos bárbaros vencedores, cuja língua, apesar de não exercer influência sobre a língua do antigo Império, não lhe foi um obstáculo, por quanto essa língua continua sendo o meio de comunicação daquela nova população (...).

O surgimento das línguas românicas está atribuído ao resultado de um processo histórico e linguístico gradual, marcado pela transformação do latim vulgar em diferentes regiões do Império Romano. O contato do latim com as línguas locais contribuiu para a formação de variedades linguísticas. Assim, a formação das línguas romances na Península Ibérica foi resultado de séculos de mudanças linguísticas e históricas.

4. DAS LÍNGUAS ROMANCES PENINSULARES À FORMAÇÃO DO CASTELHANO

Com a conquista romana, o latim e a cultura romana passaram a exercer grande influência sobre as populações da península. Ao longo dos séculos, entretanto, a língua sofreu transformações, especialmente depois da fragmentação do Império Romano. Essas transformações deram origem a diferentes variedades românicas; a língua castelhana foi uma dessas variedades, desenvolvendo-se, inicialmente, na região norte da Península e se estendendo por toda a região peninsular.

Sobre a origem da língua castelhana, Menéndez Pidal (1980) explica que o estudo das origens dessa língua deve considerar a evolução do latim hispânico e a diferenciação progressiva das variedades linguísticas existentes na península. Dessa forma, o castelhana não surgiu como uma língua pronta e definida, mas como resultado de um longo processo de mudanças fonéticas, gramaticais e lexicais.

Lüdtke (2003) também considera a formação da língua castelhana dentro do processo de formação das línguas românicas peninsulares. O autor afirma que as diferentes variedades derivadas do latim desenvolveram características próprias de acordo com as condições históricas e geográficas de cada região.

Após os séculos de latinização da península e forte influência linguística e cultural do latim sobre as línguas faladas na península romanizada, o Império Romano entrou em decadência. Com a queda, no século V, o latim vulgar sofreu mudanças e as línguas locais foram sendo moldadas e fortalecidas no uso cotidiano, de acordo com as características linguísticas de cada região. Nesse processo consolidaram-se as línguas românicas, entre elas o galego-português, o catalão e o castelhana. A língua castelhana se desenvolveu especialmente no território de Castela, onde adquiriu crescente importância política e militar durante a Idade Média.

O nome *Castella*, relacionado ao latim medieval, está relacionado à presença de castelos e fortificações na região. Castela desempenhou papel significativo nos conflitos e nos processos de expansão territorial na península. Ao passo que o território sob o domínio castelhana se ampliava, a variedade linguística de Castela também se difundiu para as demais regiões. Em decorrência disso, a expansão política de Castela contribuiu para a expansão da língua castelhana. Após o século XI, a língua teve uma crescente importância administrativa, literária e política e, posteriormente, com a união de Castela e Aragão e a consolidação do poder da monarquia hispânica, o castelhana alcançou uma posição central entre as variedades linguísticas utilizadas nos territórios sob domínio da monarquia.

Durante os séculos que sucederam a queda do Império Romano, o processo de dialetação da língua latina se efetivava, ou seja, o processo de formação da língua latina se desenvolvia, criando um considerável caos linguístico, *tantos eram os romances que surgiram, quantas eram as regiões ocupadas pelos invasores. Na Península Ibérica, surgem os romances: asturiano, aragonês, castelhano, leonês, catalão, lusitano* (BOTELHO, 2025).

Conforme explica Olmo (2017) a maior parte da Península foi latinizada, em âmbito linguístico e cultural, durante os séculos de dominação romana. Esse processo foi interrompido pela invasão de povos germânicos – vindos do norte da Europa – que se estabeleceram na região. Os suevos fundaram seu reino na Gallaecia e os visigodos se fixaram em diferentes áreas, principalmente em Toledo, no centro da península, tendo assim, uma posição geográfica vantajosa para controlar todos os territórios. Nesse momento histórico, as cidades hispano-romanas estavam em declínio devido às invasões bárbaras e o feudalismo propiciava a fragmentação do território em pequenos núcleos dispersos, com pouca relação entre si. Com isso, houve a ruralização da sociedade com a maior parte da população morando no entorno rural e trabalhando na agricultura e na pecuária. Nesse contexto, as cidades minguavam e as atividades comerciais diminuía radicalmente. Também a comunicação entre as regiões da Europa que haviam pertencido ao Império Romano esteve substancialmente enfraquecida durante os primeiros séculos da Idade Média.

A população romanizada, na sua interação com os novos invasores germânicos, deve ter reforçado aquelas tendências (latentes no latim vulgar) que simplificavam nuances fonéticas ou lexicais e davam preferência a formas morfológicas e construções sintáticas utilitárias (OLMO, 2017, p. 30).

O isolamento de algumas comunidades e as circunstâncias sociolinguísticas fizeram com que o latim seguisse evoluções próprias em cada região onde era falado, dando origem a um conjunto de variedades que, posteriormente, se consolidaram nas chamadas línguas românicas ou neolatinas. Entre essas línguas encontram-se o catalão, o castelhano, o galego (na região onde atualmente é a Espanha), o francês, o italiano, o português, o romeno, o sardo e outras variedades regionais.

Situada no centro-norte da Península Ibérica, a região de Castela esteve historicamente relacionada ao reino de Leão, onde havia intensa movimentação populacional e política. Essa região adquiriu progressivamente maior autonomia política e passou a desempenhar papel importante na península. Sua expansão política teve como consequência o prestígio linguístico da variedade românica utilizada na região e avançou alcançando novos territórios.

Conforme explica Menéndez Pidal (1980), as condições históricas e geográficas de Castela foram fundamentais para o desenvolvimento de características particulares da língua castelhana, sua localização contribuía para estabelecer contato com outras variedades linguísticas, contribuindo para a constituição de características próprias.

Diante do exposto, as línguas românicas peninsulares se formaram a partir da latinização ocorrida na península durante um longo processo histórico. A formação do castelhano faz parte desse processo, constituído a partir da fragmentação e transformação do latim falado e das variedades românicas medievais, em estreita relação com a expansão territorial e política do reino de Castela e com os posteriores processos de padronização linguística.

5. A EXPANSÃO DA LÍNGUA CASTELHANA

O castelhano não se consolidou como uma das principais línguas latinas apenas em consequência de mudanças linguísticas internas, sua formação e expansão também estiveram relacionadas às transformações políticas, sociais e culturais ocorridas na Idade Média.

Durante o período medieval, os territórios latinizados passaram por profundas transformações políticas, sociais e culturais, sobretudo após a queda do Império Romano.

Socialmente, houve a diminuição da importância das cidades em algumas regiões e a crescente ruralização, o que contribuiu para o desenvolvimento de relações de dependência ligadas à posse de terra e o consequente sistema do feudalismo. Foi um período marcado por relações de dependência pessoal e pela importância da terra na organização econômica e social. Culturalmente, o cristianismo se tornou uma das principais bases da sociedade, os mosteiros e as instituições religiosas desempenharam papel relevante na preservação e na transmissão de conhecimentos provenientes da Antiguidade. A cultura medieval resultou da interação entre heranças romanas, tradições germânicas e a influência crescente do cristianismo, dando origem a uma nova era sociocultural na Europa (LE GOFF, 2016).

No século VIII os territórios cristãos, localizados no centro-norte da península passaram por processo de reorganização política e cultural. Nesse período, o latim falado na região continuou seu processo de transformação e diferenciação regional, com isso, tiveram origem diferentes variedades românicas, entre elas o galego-português, o asturo-leonês, o castelhano, o navarro-aragonês e o catalão. Já no sul da península, com a invasão dos árabes, desenvolveram-se variedades românicas utilizadas por comunidades cristãs submetidas ao domínio muçulmano, denominadas moçárabes.

Nesse contexto, o castelhano surgiu em uma área geográfica limitada, ao norte da península, principalmente na região da Cantábria. Menéndez Pidal (1980) resalta as características peculiares da língua castelhana em relação às demais variedades peninsulares, afirma que

El dialecto castellano representa en todas esas características una nota diferencial frente a los demás dialectos de España, con una fuerza rebelde y discordante que surge en la Cantabria y regiones circunvecinas (MENÉNDEZ PIDAL, 1980, p. 487).

Essa consideração evidencia a trajetória linguística personalizada e particularmente inovadora do castelhano. O autor afirma, ainda, que a região da Cantábria apresentou uma evolução linguística relativamente independente das tendências predominantes em outras regiões peninsulares, essa região aparece como “más indócil a la común evolución de las otras regiones, más revolucionaria, más inventiva, original y dada al neologismo”. Dessa forma, o castelhano teria desenvolvido determinadas características inovadoras que o diferenciavam de variedades linguísticas de regiões vizinhas. (MENÉNDEZ PIDAL, 1980, p. 487).

A conquista da Península Ibérica pelos árabes, no século VIII deu-se quando tropas árabes e berberes atravessaram o Estreito de Gibraltar e derrotaram o reino visigótico, ocupando a parte sul da Península. O contato entre as línguas românicas peninsulares e a língua dos povos árabe foi intenso e deixou marcas no castelhano, no português e no catalão, além de influenciar outras variedades ibero-românicas.

O árabe não substituiu integralmente as línguas locais, a maioria da população continuou usando as variedades românicas derivadas do latim, entretanto, a língua dos conquistadores foi ganhando grande importância como língua de administração, cultura, arquitetura, agricultura e religião.

A conquista ocorreu durante um período de expansão do poder islâmico e encontrou a península governada pelos visigodos. Em algumas décadas grande parte do território peninsular passou a integrar o mundo islâmico. A constituição de Al-Andalus⁵ criou condições para o contato entre o árabe e as variedades românicas da península. Essa influência linguística pode ser observada especialmente no léxico castelhano, que assimilou numerosas palavras de origem árabe, que continuam incorporadas à língua até a atualidade, como por exemplo *aceite*, *aceituna*, *azúcar*, *arroz*, *almohada*, *álgebra*⁶, que carregam vestígios linguísticos de uma história marcada pelo contato entre povos diferentes na formação da língua e cultura peninsulares (TORO LILLO, 2006).

5 Parte da Península Ibérica submetida ao domínio muçulmano.

6 *aceituna*, do árabe *az-zaytuna*; *azúcar*, do árabe *as-sukkar*; *arroz*, do árabe *ar-ruzz*; *almohada*, do árabe *al-mihadda*; *álgebra*, do árabe *al-jabr*.

Conforme as comunidades se expandiam pela península, fossem muçulmanos ou moçárabes cristãos, também a língua caminhava com eles, expandindo-se pelo território. O crescente prestígio cultural e econômico alcançado por Al-Andalus durante o período medieval, produziu influências que ultrapassaram o campo linguístico, alcançando áreas associadas ao campo, agricultura, alimentação e, também, o comércio, arquitetura, matemática, medicina e astronomia. Assim, o contato linguístico não ficou restrito, mas se expandiu em diversos âmbitos.

Dessa forma, a expansão territorial ampliou o mapa linguístico na península, com o castelhano ganhando crescente importância política e territorial. A língua castelhana foi adquirindo características próprias progressivamente, ampliando sua presença na Península Ibérica e se consolidando por meio da interação entre diferentes povos e culturas que contribuíram para sua constituição histórica e linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A origem da língua castelhana na Península Ibérica está relacionada a um longo e complexo processo histórico, linguístico, social e cultural. Sua formação se deu a partir da transformação progressiva do latim vulgar em contato com diferentes povos e línguas que constituíram historicamente o território peninsular.

Antes da chegada dos romanos, a Península Ibérica apresentava diversidade étnica e linguística com a presença de iberos, celtas, bascos, e povos de origem mediterrânea, como os fenícios, gregos e cartagineses, conforme explicitado por Fuentes (2001) e Olmo (2017). Esse cenário de diversidade constituiu o contexto inicial sobre o qual se desenvolveu o processo de romanização.

A conquista romana promoveu profundas transformações políticas, sociais, econômicas e culturais e, ainda, estabeleceu condições para a expansão do latim pelo território peninsular. Após a conquista do Império Romano, a latinização ibérica ocorreu de maneira lenta e gradual, portanto, não é possível estabelecer um marco que defina a substituição linguística imediata entre as línguas pré-romanas e o latim. A língua latina se difundiu segundo as condições históricas e sociais de cada região e, ao entrar em contato com as línguas existentes, passou por diversos processos de transformação. Assim, o latim vulgar constituído por variedades usadas na comunicação cotidiana foi particularmente importante nesse processo, pois foi a partir da sua evolução que se desenvolveram as diferentes línguas românicas.

O declínio do Império Romano não significou o desaparecimento do latim, mas a sua transformação em diferentes espaços geográficos e sociais. Com

isso, a formação das línguas românicas, em contato com outras variantes, foram evoluindo a partir de um processo contínuo de evolução fonética, morfológica, sintática e lexical.

O Castelhana se desenvolveu gradualmente como uma variedade românica da região de Castela e sofreu influência a partir de contatos estabelecidos entre diferentes comunidades linguísticas. A expansão territorial e política de Castela contribuiu diretamente para o aumento do prestígio linguístico e para a circulação da variedade castelhana, que se ampliava à medida em que a língua também se difundia para novas regiões.

Com a conquista e a longa ocupação muçulmana da Península Ibérica, foi marcada a influência da língua no léxico do castelhana e a incorporação de numerosas palavras relacionadas a diferentes campos lexicais. A presença árabe produziu intenso contato linguístico e cultural entre as os habitantes da península. Conforme TORO LILLO (2006), essa influência pode ser observada especialmente no léxico do castelhana, que incorporou numerosas palavras relacionadas a diferentes áreas, como agricultura, alimentação, arquitetura, ciência e matemática.

As influências linguísticas que o castelhana absorveu foram resultados de um processo de contato permanente. Ainda que a língua conservasse sua base latina, incorporou elementos decorrentes das diferentes relações estabelecidas ao longo de sua história. Portanto, a língua castelhana não se trata de um idioma formado de maneira isolada, mas de uma variedade linguística, cuja constituição está profundamente relacionada à história de povos que ocuparam, atravessaram e transformaram o território peninsular. Observa-se que a romanização estabeleceu as bases latinas, enquanto a fragmentação do Império Romano favoreceu a diferenciação das variedades linguísticas, assim como as transformações sociais e políticas da Idade Média contribuíram para a consolidação das línguas românicas peninsulares. Portanto, a língua castelhana é resultado de um longo processo histórico marcado pela continuidade e pela mudança. Sua trajetória evidencia que línguas são construções sociais e históricas em permanente transformação, constituídas pela interação entre diferentes comunidades linguísticas e pelas condições políticas culturais e geográficas em que seus falantes estão inseridos.

REFERENCIAS

ALVAR, M. **Del castellano al español**. Disponível em: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/del-castellano-al-espaol-0/html/00e78f22-82b2-11df-acc7-002185ce6064_21.html#I_0.

BASSETTO, B. F. **Elementos de Filologia Românica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

BOTELHO, J. M. **Estudos introdutórios de Filologia Românica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

FUENTES, C. **O espelho enterrado**: reflexões sobre a Espanha e o novo mundo. Rio de Janeiro, Rocco, 2001.

HUIDOBRO, J. M. Origen y evolución del castellano. **Acta Lenguaje**. Disponível em: https://www.acta.es/medio/articulos/comunicacion_e_informacion/031083.pdf.

LAPESA, R. **Historia de la lengua española**. Madrid:Gredos, 1981.

LE GOFF, J. A **civilização do ocidente medieval**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LÜDTKE, J. **Historia del español**: de los orígenes hasta 1492. Madrid: Gredos, 2003.

MENÉNDEZ PIDAL, R. **Orígenes del español**: estado lingüístico de la Península Ibérica hasta el siglo XI. Madrid: Espasa-Calpe, 1980.

OLMO, F. C. **História da língua espanhola**. Curitiba: IESDE Brasil, 2017.

TORO LILLO, E. **La invasión árabe**. Los árabes y el elemento árabe en español. Disponível em: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2006.

PRÁXIS DECOLONIAL E MULTILETRAMENTO ENGAJADO: REPRESENTAÇÕES CARTOGRÁFICAS COMO INSTRUMENTOS DE MEDIAÇÃO

Milena Maria Nunes de Matos Carmona¹

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea reproduz, cada vez mais, desigualdades que são estruturadas por relações assimétricas de poder, saber e participação social. No campo educacional, tais assimetrias não apenas limitam o acesso e a permanência dos sujeitos na escola, mas podem ser observados nos conhecimentos legitimados pelos currículos, nas vozes autorizadas e nos instrumentos culturais que medeiam a significação da realidade. Desse modo, livros, imagens e mapas precisam ser compreendidos como artefatos histórico-culturais que constituem os modos de ser e existir no mundo.

O mapa-múndi, em especial, constitui um exemplo significativo desse processo. Criada em 1569 com finalidade náutica, a projeção de Gerhard Mercator preserva ângulos, mas distorce as proporções territoriais ao ampliar regiões de alta latitude em detrimento das zonas equatoriais (Mercator, 1587/2023). A questão central não é classificar a projeção como “errada”, mas problematizar sua hegemonização histórica como representação “natural” do globo terrestre.

Importante destacar que a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU, 2026) aprovou, recentemente, uma resolução que incentiva governos, instituições educacionais, organizações internacionais e empresas de tecnologia a adotarem projeções equivalentes em área, como *Equal Earth*. A iniciativa busca recolocar em circulação a ideia de que toda projeção implica escolhas, finalidades e perdas, uma vez que nenhuma representação bidimensional consegue preservar simultaneamente todas as propriedades de uma superfície tridimensional.

Nesse sentido, torna-se fundamental pensar na escolha dos artefatos que são utilizados em propostas formativas. Interrogar as escolhas de centralidade

¹ Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e Mestre em Educação: Formação de Formadores, ambos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Possui licenciatura em Letras (português-inglês) e também em Pedagogia.

e visibilidade do mapa permite tensionar as condições históricas de produção dos saberes naturalizados, articulando-se à crítica da colonialidade do poder, do saber e do ser (Quijano, 2007; Maldonado-Torres, 2008; Walsh, 2019).

Cabe à escola, portanto, tornar-se um espaço no qual diferentes saberes possam ser articulados e discutidos criticamente. Para tanto, faz-se necessário um projeto de educação que visa criar condições para que educadores e educandos problematizem as relações de poder subjacentes e construam coletivamente novos significados. Essa abordagem alinha-se a uma pedagogia emancipatória e transgressora (Freire, 1987; hooks, 2017), bem como aos pressupostos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) (Vygotsky, 1934/1991; Leontiev, 1978; Engeström, 1999) e da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2018, 2026).

Diante do exposto, questiona-se de que modo o tensionamento das colonialidades, mobilizado por instrumentos culturais naturalizados, pode fundamentar um ensino-aprendizagem voltado para a emancipação dos sujeitos? Assim, objetiva-se discutir as bases teóricas de uma práxis decolonial, tomando a tensão entre projeções cartográficas como instrumento de desnaturalização e recriação de sentidos.

Desse modo, defende-se que a potência formativa dessa tensão emerge da atividade coletiva e do confronto argumentativo entre diferentes representações do mundo. Ao converter a representação materializada em objeto de investigação e recriação, a escola impulsiona a mudança de consumidores de discursos a sujeitos agentes na promoção de uma sociedade mais equitativa.

1. PRÁXIS DECOLONIAL COMO AÇÃO TRANSFORMADORA

Pensar uma práxis decolonial implica compreender como as lógicas de dominação e classificação hierárquica de determinados povos permanecem presentes mesmo após o fim dos regimes coloniais (Quijano, 2007). Essa matriz articula inseparavelmente as colonialidades do poder (Quijano, 2007), do saber (Mignolo, 2003) e do ser (Walsh, 2017), nas quais conhecimentos produzidos a partir da experiência eurocêntrica foram universalizados como parâmetros exclusivos de racionalidade, subjetivando os indivíduos e hierarquizando suas existências.

Essa compreensão desloca a discussão decolonial da simples valorização da diversidade para a problematização crítica de como as diferenças foram transformadas em desigualdades. Não se trata de incluir vozes em estruturas epistemológicas pré-existentes, mas de questionar os lugares de enunciação e os efeitos de poder que as sustentam, reconhecendo a geopolítica do conhecimento e a natureza situada de toda produção saberes (Mignolo, 2003).

A práxis decolonial demanda, assim, um processo crítico-reflexivo que articule colaboração e ação. Para além da denúncia das estruturas coloniais, exige-se a produção de condições para construir outras possibilidades de existência e participação. Para Walsh (2017), é preciso mobilizar gritos, agir por meio de gretas e manter-se em sementeiras a fim de romper com as estruturas hegemônicas. Segundo a referida autora, os gritos visibilizam o silenciado, as gretas interrompem a estabilidade instituída e as sementeiras auxiliam na transformação das injustiças.

Importante mencionar que a práxis decolonial não se reduz a uma mera substituição de conteúdos, autores ou mapas. Modificar o artefato sem alterar a dinâmica da atividade pedagógica, as formas de participação e as relações de poder mantêm intactas as marcas de colonialidade que orientam o conhecimento. Com base nessa compreensão, torna-se essencial que a projeção de Mercator (1587/2023) seja problematizada para que sua atividade de origem não seja considerada a única representação do mundo.

Na perspectiva da TASHC (Vygotsky, 1934/1991; Leontiev, 1978; Engeström, 1999), o mapa pode ser um instrumento de mediação capaz de organizar o ensino-aprendizagem. No entanto, quando suas condições de produção não são problematizadas, os significados compartilhados podem assumir a posição de verdade universal. Essa naturalização precisa ser tensionada a partir de distintas representações cartográficas. A Figura 1 apresenta, lado a lado, as projeções de Mercator e *Equal Earth* para explicitar as escolhas matemáticas e ideológicas subjacentes a cada artefato.

Figura 1 – Diferentes modos de representar o mundo: projeções de Mercator e *Equal Earth*

Projeção de Mercator	Projeção <i>Equal Earth</i>
 Mapa de projeção de Mercator, mostrando o mundo com distorções de escala e forma, especialmente nas regiões polares e costeiras. O nome 'Mercator' está visível na parte inferior do mapa.	 Mapa de projeção Equal Earth, mostrando o mundo com formas mais realistas e áreas preservadas. O nome 'Equal Earth' está visível na parte inferior do mapa.

Fonte: Pramudya (2026).

A justaposição desses artefatos evidencia um deslocamento epistemológico, visto que o espaço representado difere segundo as propriedades geométricas privilegiadas por cada projeção. Segundo Harley (1989), a cartografia crítica ratifica que todo mapa resulta de decisões históricas sobre escala, centralidade,

fronteiras e visibilidades. O autor argumenta que reconhecer essas escolhas não significa negar a materialidade geográfica ou reduzir toda cartografia a uma arbitrariedade discursiva, mas é importante compreender que essas representações, ao circularem socialmente, contribuem para os modos de interpretação da realidade.

A recente resolução da ONU pode, nesse sentido, ser vista como uma greta para desnaturalizar o modo atual de representar o mundo. Ao incentivar projeções equivalentes em área quando a comparação territorial é relevante, a iniciativa recoloca em discussão algo que poderia permanecer invisível precisamente por sua familiaridade. Sua maior potência pedagógica, contudo, não está em oferecer à escola um novo mapa a ser tomado como verdade definitiva, mas possibilitar que a diferença entre representações seja convertida em pergunta.

Considerando a necessidade de romper com as estruturas coloniais que persistem em moldar a atual sociedade, questionar qual mapa representa melhor o mundo e para qual finalidade tal representação foi produzida torna-se urgente. É a partir desses questionamentos que a práxis decolonial passa a orientar uma concepção de ensino-aprendizagem mais revolucionário.

2. ENSINO-APRENDIZAGEM TRANSGRESSOR: DA LEITURA À PROBLEMATIZAÇÃO DO MUNDO

Para Freire (1987), ensinar e aprender não podem ser compreendidos como processos de transferência de conhecimentos acabados de quem sabe para quem ainda não sabe. Essa concepção, por ele problematizada como educação bancária, produz uma relação na qual o mundo aparece como realidade dada, a ser descrita e assimilada, e não como realidade histórica da qual os sujeitos participam e que, exatamente por isso, pode ser transformada.

Em oposição a essa lógica, a educação emancipatória fundamenta-se na relação dialógica entre sujeitos que, mediatizados pelo mundo, buscam compreendê-lo criticamente para nele atuar. A leitura da palavra encontra-se, assim, vinculada à leitura do mundo. Conhecer não significa apenas apreender conceitos sobre uma realidade externa ao sujeito, mas compreender as relações históricas que produziram essa realidade e reconhecer-se como participante das possibilidades de sua transformação.

Hooks (2017) amplia essa discussão ao questionar as fronteiras que regulam quem pode falar, quais experiências podem constituir conhecimento e quais sujeitos são reconhecidos como participantes legítimos da atividade pedagógica. Transgredir, nessa perspectiva, não corresponde simplesmente a contestar normas ou introduzir temas considerados críticos no currículo. É necessário produzir outras relações de participação, nas quais diferentes

histórias, experiências, corpos, linguagens e modos de conhecer possam entrar em relação na construção compartilhada de significados.

Essa compreensão coaduna com a perspectiva da TASHC (Vygotsky, 1934/1991; Leontiev, 1978; Engeström, 1999), segundo a qual o desenvolvimento humano se constitui nas relações sociais e por meio da mediação de instrumentos e signos historicamente produzidos. Em outros termos, é nas relações com outros sujeitos, em atividades organizadas por objetos, instrumentos, regras, comunidades e divisões de trabalho historicamente constituídos, que o sujeito pode pensar, significar e realizar. Nesse processo, as contradições passam a expandir a potência de agir quando reconhecidas, problematizadas e trabalhadas coletivamente.

A PCCol (Magalhães, 2018, 2026) também contribui para esse debate ao compreender a colaboração não como busca de consenso ou superação de conflitos, mas como criação de contextos nos quais os participantes possam confrontar perspectivas, explicitar contradições e assumir responsabilidade compartilhada pela produção de novos significados. Nessa direção, a linguagem assume função constitutiva na transformação das relações e das possibilidades de agir. As representações apresentadas na Figura 1, por exemplo, podem ganhar uma função formativa distinta. Se apresentadas apenas para demonstrar que uma projeção deveria substituir a outra, o professor continua ocupando a posição daquele que possui a representação correta e a transmite aos estudantes. A colonialidade pode, assim, ser criticada no conteúdo ao mesmo tempo em que permanece reproduzida na organização da atividade.

A potência transgressora emerge quando a tensão entre as representações é convertida em objeto coletivo de investigação. Nesse caso, a comparação entre os mapas deixa de funcionar como demonstração de uma resposta já estabelecida e passa a produzir estranhamento. Aquilo que durante anos poderia ter sido reconhecido simplesmente como “o mapa do mundo” revela-se uma forma possível de representar o mundo, produzida por determinados sujeitos, em um momento histórico específico e para finalidades previamente definidas. A diferença pode constituir uma contradição produtiva capaz de mobilizar questionamentos, confrontar sentidos naturalizados e criar condições para que educadores e estudantes produzam coletivamente outras formas de compreender e representar o mundo.

3. A PRÁXIS DO MULTILETRAMENTO ENGAJADO EM ATIVIDADE

Compreender o mapa como instrumento cultural significa reconhecer que sua função na atividade pedagógica não está previamente determinada por suas características materiais. O mesmo mapa pode funcionar como instrumento de transmissão, quando apresentado como representação acabada a ser memorizada, ou como instrumento de expansão, quando mobilizado para produzir perguntas, confrontar perspectivas e reorganizar modos de participação na atividade.

É nessa segunda possibilidade que retomamos as duas representações apresentadas na Figura 1. Em vez de antecipar aos estudantes as diferenças entre elas ou nomear previamente uma das projeções como mais adequada, propõe-se que sua apresentação simultânea auxilie os sujeitos a questionarem as diferenças e, posteriormente, problematizarem as contradições. Nesse caso, interessa criar espaços para que hipóteses possam ser formuladas, diferentes conhecimentos mobilizados e novas relações estabelecidas.

A praxiologia do Multiletramento Engajado, doravante ME (Liberali, 2022) pode auxiliar nessa proposição. A partir de uma reorientação politizada da Pedagogia dos Multiletramentos (The New London Group, 2000) e ancorada nos pressupostos freirianos e vygotskianos (Freire, 1987; Vygotsky, 1934/1911), é uma abordagem teórico-metodológica que visa à superação das estruturas de exclusão e à busca pelo Bem Viver (Krenak, 2020), articulando as etapas de imersão, construção crítica de generalizações e produção de mudança social.

A etapa de Imersão na Realidade busca propor um mergulho dos sujeitos em situações da realidade, permitindo que os participantes experimentem as contradições de seus contextos. Na Construção Crítica de Generalizações, os conhecimentos imersos são sistematizados criticamente para revelar as ideologias, valores e relações de poder que sustentam a constituição dos artefatos historicamente produzidos. Por fim, a Produção de Mudança Social posiciona os participantes como agentes de transformações no processo de reconstrução do mundo vivido.

É relevante mencionar que essa organização auxilia no desenvolvimento da agência radical-transformadora (Stetsenko, 2023), permitindo que os sujeitos assumam voz e vez para criarem inéditos-viáveis nas fissuras das estruturas coloniais (Walsh, 2017; Freire, 1987). O movimento formativo do ME (Liberali, 2022) possibilita, por exemplo, a transição do questionamento crítico sobre o modo como o mundo foi representado à co-construção responsável de ações que promovam a justiça curricular e a efetivação do Bem Viver (Krenak, 2020).

4. UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DECOLO-NIAL

Ancorada no ME (Liberali, 2022) e na concepção vygotskiana de mapa-múndi como instrumento cultural de mediação do ensino-aprendizagem (Vygotsky, 1934/1991), a proposta didática “De onde vemos o mundo?” pode auxiliar na promoção de sujeitos mais críticos e engajados. A intervenção utiliza a projeção *Equal Earth* como artefato mediador para problematizar modos naturalizados de conceber a cartografia, articular diferentes campos do conhecimento e impulsionar o exercício da agência radical-transformadora (Stetsenko, 2023).

A proposta organiza-se a partir da pergunta orientadora: *O mundo é o mesmo para todos quando é representado em um mapa?* A partir dessa provocação, a sequência estrutura-se em três etapas formativas encadeadas, detalhadas a seguir.

4.1 Imersão na Realidade: da experiência vivida à problematização do artefato

Para a etapa de Imersão na Realidade (Liberali, 2022), os estudantes podem ser convidados a elaborar uma representação autoral do mundo sem consultar mapas formais ou fontes externas. A proposta mobiliza conhecimentos, memórias e formas cotidianas de perceber o espaço global por meio de diferentes linguagens (desenho, escrita, narrativa oral e mapas mentais). Ao desenharem “o mundo”, os sujeitos externalizam significados que foram interiorizados na convivência social e escolar.

Em seguida, as produções são compartilhadas e comparadas de forma crítico-colaborativa. A mediação pedagógica atua para promover o confronto entre os trabalhos (Vygotsky, 1934/1991), incentivando a turma a identificar escolhas, centralidades e ausências recorrentes: *Quais regiões aparecem detalhadas? O que ocupa o centro da representação? Quais territórios foram omitidos ou reduzidos?*. Esse movimento de reflexão compartilhada permite que os estudantes percebam que as formas de conceber e desenhar o mundo não são neutras, mas atravessadas por discursos e representações previamente compartilhados.

4.2 Construção Crítica de Generalizações: a problematização das contradições e a ecologia de saberes

A segunda etapa promove a transição da experiência imediata para a Construção Crítica de Generalizações (Liberali, 2022). É o momento em que os significados cotidianos e as produções dos estudantes são colocados em confronto dialético com a projeção equivalente *Equal Earth* e com a projeção de Mercator (1587/2023).

Conforme discutido nas seções anteriores, o objetivo não é substituir um mapa por outro, tampouco fornecer respostas prontas e acabadas, o que reproduziria a lógica da educação bancária (Freire, 1987). A potência formativa reside em converter a tensão entre as representações em objeto de investigação colaborativa (Magalhães, 2018; hooks, 2017). Para tanto, os estudantes são provocados a investigar:

- As escolhas e finalidades: Para qual finalidade a projeção de Mercator foi concebida? Por que ela se tornou a representação mais comum? O que a projeção *Equal Earth* permite visualizar e quais escolhas geométricas ela realiza?
- A dimensão geopolítica: De que modo as formas de representar o espaço relacionam-se com a geopolítica do conhecimento e com as assimetrias entre diferentes regiões do globo no contexto de sua produção (Mignolo, 2003; Harley, 1989)?
- A articulação interdisciplinar: Como dados matemáticos de escala e área, registros e textos do contexto de produção dos mapas, gráficos populacionais, relatos e recursos multimodais auxiliam a compreender essas transformações?

Essa etapa rompe com a rígida compartimentalização do conhecimento escolar ao articular a Geografia à História, Matemática, Linguagens e às Relações Étnico-Raciais. Ao constituir uma ecologia de saberes (Santos, 2010), a sala de aula consolida-se como espaço de argumentação e colaboração (Magalhães, 2026), no qual o conhecimento é construído na investigação das contradições da realidade.

4.3 Produção de Mudança Social: cartografias autorais e agência radical-transformadora

Alinhada aos pressupostos de uma educação emancipatória e transgressora (Freire, 1987; hooks, 2017), a etapa de Produção de Mudança Social orienta-se para a intervenção no mundo vivido e para a promoção de uma sociedade mais justa e solidária. Nessa linha, os estudantes podem ser desafiados a responder à indagação: *O que consideramos urgente e importante tornar visível sobre o mundo e por quê?*

Organizados em grupos, os alunos escolhem uma problemática social, ambiental, cultural ou geopolítica identificada ao longo da investigação (como fluxos migratórios, desigualdades territoriais, justiça ambiental ou visibilidade de povos originários). A partir dessa deliberação, constroem uma cartografia autoral e intervencionista em linguagens multimodais (mapas interativos, instalações artísticas, infográficos digitais, produções em áudio/vídeo ou intervenções no espaço escolar).

O diferencial praxiológico dessa produção é a exigência do posicionamento ético e crítico, pois, ao apresentarem suas criações à comunidade, os estudantes devem explicitar e justificar as escolhas realizadas, os critérios de visibilidade adotados e os limites de sua própria representação. Nesse exercício, os sujeitos deixam a posição de receptores passivos de discursos para atuarem ativamente na reconstrução da realidade, materializando “semeaduras” e “inéditos viáveis” nas fissuras (Walsh, 2017; Freire, 1987; Stetsenko, 2023) da instituição escolar.

4.4 Síntese da proposta didático-metodológica

O Quadro 1 sintetiza a articulação entre as ações do ME (Liberali, 2022), as atividades formativas, os artefatos envolvidos e as possíveis conexões com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (ODS, 2015) .

Quadro 1 – Organização da proposta didático-metodológica “De onde vemos o mundo?”

Multiletramento Engajado	Atividades Formativas	Artefatos	Articulação com os ODS
Imersão na Realidade	• Representar “o mundo” a partir das experiências vivenciadas; • Compartilhar e comparar as produções da turma; • Identificar escolhas e assimetrias nas representações.	Desenho autoral, escrita, narrativas orais e mapas mentais.	ODS 4 – Educação de Qualidade ODS 10 – Redução das Desigualdades
Construção Crítica de Generalizações	• Confrontar a projeção de Mercator e a projeção <i>Equal Earth</i>; • Investigar as condições políticas, geométricas, culturais e o contexto de produção de cada artefato; • Problematicar a geopolítica do conhecimento e as injustiças.	Cartografia comparada, dados estatísticos, mapas e documentos de contexto, gráficos, textos e recursos digitais.	ODS 4 – Cidadania Global ODS 10 – Redução das Desigualdades ODS 16 – Paz, Justiça e Instituições Eficazes
Produção de Mudança Social	• Deliberar sobre uma questão social relevante para ganhar visibilidade; • Co-construir cartografias autorais e intervencionistas; • Explicitar criticamente as escolhas, justificativas e limites da nova representação.	Cartografia autoral, mapas interativos, instalações artísticas, vídeos, infográficos e produções audiovisuais.	ODS 10 – Redução das Desigualdades ODS 11 – Cidades e Comunidades Sustentáveis ODS 13 – Ação Contra a Mudança Global do Clima ODS 16 – Paz e Justiça

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Cabe enfatizar que os ODS (ODS, 2015) não se reduzem a conteúdos prescritivos, mas constituem eixos de articulação que ganham vida quando ancorados na investigação das contradições do mundo vivido. Ao se engajarem

criticamente com desigualdades socioeconômicas ou movimentos de migração e refúgio, os estudantes mobilizam organicamente o ODS 10. Já, ao cartografarem os impactos das emergências climáticas nas periferias urbanas, conectam-se ativamente aos ODS 11 e 13. Nessa perspectiva, os ODS convertem-se em instrumentos de reflexão e ação para a promoção do Bem Viver (Krenak, 2020) e a promoção da justiça curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo objetivou discutir as bases teórico-práticas de uma práxis decolonial no ensino-aprendizagem, tomando o tensionamento entre projeções cartográficas, especificamente as projeções de Mercator e *Equal Earth*, como instrumento de mediação cultural (Vygotsky, 1934/1991) para a desnaturalização das colonialidades do poder, do saber e do ser (Quijano, 2007; Mignolo, 2003; Walsh, 2017) e para a produção de novos significados sobre o mundo.

A reflexão empreendida evidencia que a transformação do espaço escolar não decorre da mera substituição de artefatos ou da introdução pontual de temas críticos no currículo. Trocar uma representação cartográfica por outra, mantendo intactas as estruturas transmissivas e a divisão desigual da atividade pedagógica, contribui para a perpetuação das lógicas coloniais. A potência formativa e transgressora (Freire, 1987; hooks, 2017) emerge do confronto dialético entre as representações, quando a contradição entre as escolhas ideológico-matemáticas dos mapas é transformada em objeto de investigação com vistas a uma práxis transformadora.

Ao articular a Imersão na Realidade, a Construção Crítica de Generalizações e a Produção de Mudança Social, o ME consolida-se como uma estrutura teórico-metodológica capaz de conectar o estudo dos instrumentos culturais à promoção de um ensino-aprendizagem mais equitativo (Liberali, 2022). Nesse movimento, a sala de aula se afirma como um lócus de formação humana, no qual a compreensão crítica do mundo (Freire, 1987) impulsiona o desenvolvimento da agência radical-transformadora (Stetsenko, 2023).

Assim, ao tensionar as injustiças e desigualdades naturalizadas nas representações globais, educadores e educandos deixam a condição de receptores passivos de discursos para se tornarem criadores de cartografias autorais e intervencionistas. É nas gretas e fissuras das estruturas coloniais (Walsh, 2017) que se semeiam os inéditos-viáveis de uma educação verdadeiramente emancipatória (Freire, 1987), comprometida com a equidade, com a superação das injustiças socioespaciais e com a construção de outros mundos possíveis.

REFERÊNCIAS

- ENGESTRÖM, Y. Activity Theory and individual and social transformation. *In*: ENGESTRÖM, Y. (org.). **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 19-37.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- HARLEY, J. B. Deconstructing the map. **Cartographica**, v. 26, n. 2, 1989, p. 1-20. Disponível em: https://disp.web.uniroma1.it/sites/Harley20-20deconstructing_the_map.pdf. Acesso em: 02 out. 2026.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- LIBERALI, F. C. Multiletramento Engajado para a prática do bem viver. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v.22, n.1, p. 125-145, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KmYMbTKgh4MLvKvqMBMCQRk>. Acesso em: 20 set. 2026.
- MAGALHÃES, M. C. C. Formação contínua de professores: a organização crítico-colaborativa para transformação. **Linguagem – Estudos e Pesquisas**, Catalão, GO, v. 22, n. 2, p. 17-35, jul./dez. 2018.
- MAGALHÃES, M. C. C.. Desafios e expansões da Pesquisa Crítica de Colaboração: abordagem política e comprometida com justiça social e equidade. *In*: MAGALHÃES, M. C. C.; CARRIJO, V. L. S. (Orgs.). **Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol)**: fundamentos e práticas insurgentes. Campinas: Pontes Editores, 2026. p. 19-38.
- MALDONADO-TORRES, N. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 61-72, 2008. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/n9/la-descolonizacion-y-el-giro-descolonial/>. Acesso em: 30 de set. 2026.
- MERCATOR, R. (1587). Orbis terrae compensiosa descriptio. *In*: BIRMINGHAM PUBLIC LIBRARY. **Digital Collections**. Birmingham, 2023. Disponível em: <http://cdm16044.contentdm.oclc.org/cdm/singleitem/collection/p15099coll3/id/34>. Acesso em: 01 out. 2026.
- MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Resolution A/RES/80/307**: “Correct the map”: rebalancing global cartographic representation and promoting equitable representation of the world’s regions, particularly Africa. 2026. Disponível em: <https://docs.un.org/en/A/RES/80/307>. Acesso em: 01 out. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo**: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 2 out. 2026.

PRAMUDYA, N. The World Maps we use are misleading about continent sizes. *In: Aktualita Science*, [S. l.], 6 set. 2026. Disponível em: <https://www.aktualita.co>. Acesso em: 1 out. 2026.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y Clasificación Social. *In: Castro-Gómez, S; Grosfoguel, R. (Orgs.). El Giro Decolonial*: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Instituto Pensar, 2007.

STETSENKO, A. Agência radical-transformadora: continuidades e contrastes em relação à agência relacional e implicações para a educação. **Práxis Educativa**, [s. l.], v. 18, 2023. p. 1- 24. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21016>. Acesso em: 27 set. 2026.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *In: COPE, B; KALANTZIS, M. (Orgs.). Multiliteracies*: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000. p. 9-32.

VYGOTSKY, L. S. [1934]. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes Editora. 4a edição. 1991.

WALSH, C. Gritos, grietas y siembras de vida: entretejer de lo pedagógico y lo decolonial. *In: WALSH, C. (org.). Pedagogías decoloniales*: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017. p. 17-48.

GESTÃO INTEGRADA E SEGURANÇA HIDROLÓGICA: UMA ABORDAGEM SISTÊMICA PARA A IRRIGAÇÃO SUSTENTÁVEL

Luciano Marinho Emerim¹

1. INTRODUÇÃO

A água é um recurso essencial para a vida, para o equilíbrio dos ecossistemas e para o desenvolvimento das atividades humanas. Na agricultura, sua importância é ainda maior, pois a irrigação depende diretamente da disponibilidade desse recurso para garantir a produção de alimentos. Durante muito tempo, a gestão da água na agricultura priorizou o atendimento às necessidades da produção agrícola. Atualmente, esse modelo vem sendo complementado por uma visão que também considera a conservação ambiental, o planejamento das bacias hidrográficas e o uso sustentável dos recursos hídricos. Com o aumento das mudanças climáticas, dos períodos de seca e dos impactos causados pela degradação ambiental, essa forma de gestão vem se mostrando cada vez menos adequada.

No Brasil, a Região Sul possui forte destaque na produção agrícola, especialmente em culturas que necessitam de grande quantidade de água, como o arroz irrigado, bastante presente no Extremo Sul Catarinense. Essa região apresenta características naturais que tornam a disponibilidade de água mais sensível às variações das chuvas. Em períodos de estiagem, é comum surgirem conflitos entre o uso da água para o abastecimento da população, a preservação dos rios e a irrigação das lavouras. Por isso, torna-se cada vez mais importante adotar uma gestão integrada dos recursos hídricos, buscando equilibrar as necessidades da produção agrícola com a conservação ambiental.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo propor princípios de gestão integrada voltados para o uso sustentável da água na irrigação no Extremo Sul Catarinense, utilizando como base as contribuições científicas de Masato Kobiyama

¹ Assistente em Administração no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) – Campus Santa Rosa do Sul; Tecnólogo em Secretariado; Pós-graduado em Sistema de Gestão Integrada de Qualidade, Segurança, Meio Ambiente e Sustentabilidade. Atua como Membro do Núcleo de Gestão Ambiental (NGA) da instituição. E-mail: luciano.emerim@ifc.edu.br.

e Fernando Mainardi Fan. Além disso, busca compreender como conhecimentos relacionados à conservação das bacias hidrográficas, monitoramento hidrológico e à modelagem hidrológica podem contribuir para melhorar a tomada de decisões por parte dos órgãos públicos e dos produtores rurais.

Parte-se da hipótese de que a irrigação sustentável depende da combinação entre práticas de conservação do solo, da vegetação e da água, proteção das bacias hidrográficas e utilização de informações obtidas por meio do monitoramento e da modelagem hidrológica. A integração dessas estratégias pode reduzir os impactos causados pela escassez de água e contribuir para uma agricultura mais eficiente e sustentável.

A importância desta pesquisa está na aproximação entre conhecimentos científicos e sua aplicação prática. Ao reunir as contribuições de Kobiyama e Fan, o estudo busca apresentar alternativas que auxiliem produtores rurais, gestores públicos e instituições de ensino na adoção de práticas voltadas ao uso racional da água, à conservação ambiental e ao fortalecimento da agricultura irrigada de forma sustentável.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Contribuições de Masato Kobiyama para a Gestão das Bacias Hidrográficas

Para Masato Kobiyama, a bacia hidrográfica é a unidade mais adequada para compreender e planejar o uso dos recursos hídricos. Nessa perspectiva, a água, o solo, a vegetação e as atividades humanas fazem parte de um mesmo sistema e devem ser analisados de forma integrada. O autor destaca que a disponibilidade e a qualidade da água dependem diretamente da conservação desses elementos, tornando indispensável o planejamento das ações voltadas ao uso sustentável dos recursos naturais.

Um dos principais temas abordados por Kobiyama é a importância da cobertura vegetal para o equilíbrio do ciclo hidrológico. Segundo o autor, a vegetação influencia a infiltração da água no solo, reduz o escoamento superficial, diminui os processos erosivos e contribui para a manutenção da qualidade da água. Dessa forma, áreas bem conservadas favorecem a disponibilidade hídrica, beneficiando tanto os ecossistemas quanto as atividades agrícolas que dependem da irrigação.

Outro conceito bastante presente em seus estudos é o das **zonas ripárias**, que correspondem às faixas de vegetação localizadas às margens dos rios, córregos e nascentes. Essas áreas funcionam como uma proteção natural entre os cursos d'água e as áreas agrícolas, reduzindo o transporte de sedimentos, nutrientes e defensivos agrícolas para os rios. Além disso, ajudam a proteger as margens contra

a erosão, regulam a temperatura da água por meio do sombreamento e contribuem para a conservação da biodiversidade. Quando essas áreas são removidas, aumentam os processos de assoreamento, a turbidez da água e a degradação dos cursos d'água, comprometendo também a disponibilidade de água para irrigação.

Kobiyama também destaca a importância do manejo conservacionista do solo. Práticas como a manutenção da cobertura vegetal, o uso de plantas de cobertura, o plantio direto e a preservação da matéria orgânica favorecem a infiltração da água no solo e reduzem as perdas causadas pela erosão. Como consequência, ocorre maior recarga das águas subterrâneas e maior manutenção da vazão dos rios durante os períodos de estiagem, reduzindo os impactos da escassez hídrica sobre a agricultura irrigada.

Outro aspecto importante de suas pesquisas é o conceito de **bacias-escola**. Para o autor, essas áreas funcionam como laboratórios naturais, onde é possível monitorar chuva, vazão, sedimentos, qualidade da água e diferentes formas de uso do solo. As informações obtidas permitem compreender o funcionamento das bacias hidrográficas e auxiliam pesquisadores, gestores públicos e produtores rurais na tomada de decisões relacionadas ao planejamento dos recursos hídricos. Além de gerar conhecimento científico, as bacias-escola aproximam a pesquisa da realidade vivenciada pelos agricultores e pelas instituições de ensino.

Essa abordagem dialoga diretamente com as ações desenvolvidas no Instituto Federal Catarinense, onde práticas como a captação de água da chuva, a cobertura do solo com palhada, o uso de adubação verde, o plantio de árvores nativas e a conservação do solo contribuem para melhorar a infiltração da água, reduzir perdas por erosão e promover o uso mais eficiente dos recursos hídricos. Assim, os princípios defendidos por Kobiyama oferecem uma base teórica consistente para compreender como práticas conservacionistas podem contribuir para uma agricultura irrigada mais sustentável.

2.2 Contribuições de Fernando Mainardi Fan para a Gestão dos Recursos Hídricos

Enquanto Masato Kobiyama enfatiza a conservação da bacia hidrográfica e dos processos naturais que regulam a água, Fernando Mainardi Fan direciona seus estudos para a modelagem hidrológica, a previsão de vazões e o uso de tecnologias que auxiliam na gestão dos recursos hídricos. Suas pesquisas mostram como modelos matemáticos podem representar o comportamento das bacias hidrográficas, permitindo prever a disponibilidade de água em diferentes condições climáticas e apoiar a tomada de decisões pelos gestores.

Entre suas principais contribuições destaca-se o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de modelos hidrológicos, especialmente o **Modelo de Grandes**

Bacias (MGB). Esse modelo utiliza informações sobre chuva, relevo, solo, vegetação, uso da terra e características dos rios para simular o comportamento da água dentro de uma bacia hidrográfica. Com isso, torna-se possível estimar vazões futuras, identificar períodos de maior ou menor disponibilidade hídrica e avaliar diferentes cenários de uso da água.

Essas ferramentas são especialmente importantes para a agricultura irrigada. A partir das previsões hidrológicas, produtores rurais e órgãos gestores podem planejar melhor o uso da água, reduzindo desperdícios e evitando retiradas excessivas durante períodos de estiagem. Em vez de agir apenas quando o nível dos rios já está baixo, a modelagem permite antecipar situações de risco e adotar medidas preventivas para minimizar os impactos da escassez hídrica.

Outro aspecto importante das pesquisas de Fan é a utilização de informações provenientes de estações meteorológicas, sensores, imagens de satélite e sistemas computacionais para aumentar a precisão das previsões hidrológicas. Essa integração entre monitoramento e modelagem fornece informações mais confiáveis para a gestão das bacias hidrográficas e fortalece os processos de planejamento dos recursos hídricos.

As contribuições de Fernando Mainardi Fan também auxiliam diretamente os processos de concessão de outorgas para uso da água. Por meio das simulações realizadas pelos modelos hidrológicos, é possível avaliar se determinada bacia possui disponibilidade suficiente para atender novas captações sem comprometer os demais usuários nem o equilíbrio ambiental. Dessa forma, a modelagem torna-se uma importante ferramenta para apoiar políticas públicas voltadas ao uso sustentável da água.

No contexto do Extremo Sul Catarinense, onde a irrigação é fundamental para culturas como o arroz, essas ferramentas permitem estimar a disponibilidade de água ao longo da safra, identificar períodos de maior risco de escassez e subsidiar decisões relacionadas ao armazenamento, à distribuição e ao uso racional da água. Assim, a abordagem desenvolvida por Fernando Mainardi Fan complementa as contribuições de Masato Kobiyama, pois alia o conhecimento dos processos naturais às tecnologias de monitoramento e previsão, fortalecendo uma gestão integrada e mais eficiente dos recursos hídricos.

2.3 Integração das contribuições de Masato Kobiyama e Fernando Mainardi Fan para a Agricultura Irrigada no Extremo Sul Catarinense

A construção de um modelo de irrigação mais sustentável no Extremo Sul Catarinense depende da união entre a conservação ambiental e o uso de tecnologias voltadas à gestão dos recursos hídricos. Nesse contexto, as contribuições de Masato Kobiyama e Fernando Mainardi Fan não se opõem,

pelo contrário, elas se complementam e oferecem uma base sólida para compreender e enfrentar os desafios relacionados ao uso da água na agricultura.

As pesquisas de Kobiyama mostram que a disponibilidade de água não depende apenas da quantidade de chuva, mas também das condições da bacia hidrográfica. A conservação da vegetação, das zonas ripárias e do solo favorece a infiltração da água, reduz a erosão, diminui o assoreamento dos rios e contribui para manter as vazões durante os períodos de estiagem. Dessa forma, a proteção da bacia hidrográfica constitui a base para garantir água em quantidade e qualidade para os diferentes usos.

Por outro lado, Fernando Mainardi Fan demonstra que, além de conservar os recursos naturais, é necessário conhecer e prever o comportamento dos rios ao longo do tempo. Por meio da modelagem hidrológica e do monitoramento contínuo das bacias hidrográficas, torna-se possível estimar a disponibilidade de água, identificar períodos críticos de escassez e fornecer informações que auxiliem produtores rurais e gestores públicos na tomada de decisões.

Quando essas duas abordagens são utilizadas em conjunto, a gestão dos recursos hídricos torna-se mais eficiente. Enquanto Kobiyama indica **como conservar a água dentro da bacia hidrográfica**, Fan mostra **como planejar e administrar essa água de forma mais segura e eficiente**. Em outras palavras, conservar e prever deixam de ser ações isoladas e passam a fazer parte de uma mesma estratégia de gestão integrada.

Essa integração é especialmente importante no Extremo Sul Catarinense, região que possui forte produção agrícola e grande dependência da irrigação, principalmente na cultura do arroz. Durante os períodos de estiagem, a demanda por água aumenta significativamente, tornando ainda mais importante a adoção de práticas conservacionistas aliadas ao monitoramento e à previsão hidrológica. Assim, a preservação das áreas naturais da bacia, associada ao uso de modelos hidrológicos e sistemas de monitoramento, permite reduzir conflitos pelo uso da água e melhorar o planejamento da irrigação.

Além disso, essa abordagem integrada também contribui para o fortalecimento das políticas públicas relacionadas aos recursos hídricos. Informações obtidas por meio do monitoramento das bacias e da modelagem hidrológica podem auxiliar processos de outorga, definição de prioridades de uso da água, elaboração de planos de bacia e implantação de medidas preventivas diante de eventos extremos, como secas e enchentes.

Dessa forma, o cruzamento das contribuições de Masato Kobiyama e Fernando Mainardi Fan oferece um referencial teórico consistente para compreender que a sustentabilidade da agricultura irrigada depende tanto da conservação dos processos naturais quanto da utilização de ferramentas modernas de monitoramento, previsão e planejamento. Essa combinação fortalece a gestão

integrada dos recursos hídricos e fornece subsídios para o desenvolvimento de práticas agrícolas mais sustentáveis no Extremo Sul Catarinense.

Analisando a realidade do Extremo Sul Catarinense, especialmente dos municípios localizados na bacia do Rio Mampituba e nas demais bacias hidrográficas da região, como Santa Rosa do Sul, percebe-se que a disponibilidade de água está diretamente relacionada à forma como o solo e a vegetação são manejados. Em áreas onde ocorre maior conservação da cobertura vegetal, das matas ciliares e do solo, a infiltração da água tende a ser maior, contribuindo para manter a vazão dos rios durante os períodos de estiagem. Já em locais com maior degradação ambiental, os problemas relacionados à erosão, ao assoreamento e à redução da disponibilidade hídrica tornam-se mais frequentes, afetando também a agricultura irrigada.

Nesse contexto, as contribuições de Masato Kobiyama ajudam a compreender que a conservação das bacias hidrográficas é uma condição essencial para garantir água em quantidade e qualidade. Ao mesmo tempo, os estudos de Fernando Mainardi Fan demonstram que o monitoramento hidrológico e a modelagem computacional permitem acompanhar o comportamento dos rios e antecipar possíveis situações de escassez de água. Assim, as duas abordagens não competem entre si, mas se complementam: conservar a bacia melhora as condições naturais do sistema, enquanto a modelagem fornece informações que auxiliam no planejamento do uso da água.

Essa integração pode ser aplicada diretamente à realidade de Santa Rosa do Sul e do Extremo Sul Catarinense, onde a irrigação possui grande importância para culturas como o arroz e para a produção de hortaliças. A combinação entre práticas conservacionistas e ferramentas de monitoramento possibilita identificar áreas prioritárias para recuperação ambiental, acompanhar a disponibilidade hídrica ao longo do ano e orientar decisões relacionadas ao uso mais eficiente da água nas propriedades rurais.

Na prática, essa proposta pode ser desenvolvida por meio de três ações principais:

- **Conservação das bacias hidrográficas:** preservação das matas ciliares, recuperação de áreas degradadas, adoção de cobertura do solo, plantio direto e outras práticas que favoreçam a infiltração da água e reduzam a erosão.
- **Monitoramento e planejamento do uso da água:** utilização de informações sobre chuva, vazão dos rios e disponibilidade hídrica para acompanhar períodos de maior ou menor oferta de água, auxiliando agricultores e gestores no planejamento da irrigação.
- **Uso de indicadores de sustentabilidade:** acompanhamento de aspectos como conservação do solo, qualidade da água, disponibilidade

hídrica e eficiência do uso da água na agricultura, permitindo avaliar continuamente as condições das bacias hidrográficas da região.

Essa proposta também dialoga com diversas ações desenvolvidas no Instituto Federal Catarinense – Campus Santa Rosa do Sul, como a captação e o aproveitamento da água da chuva, a produção de mudas de espécies nativas, a conservação do solo por meio de cobertura vegetal e adubação verde, além das iniciativas voltadas à recuperação ambiental. Essas práticas demonstram que a gestão sustentável da água depende tanto da conservação dos recursos naturais quanto do acompanhamento técnico e científico das condições das bacias hidrográficas.

Dessa forma, a integração entre as contribuições de Masato Kobiyama e Fernando Mainardi Fan oferece uma base teórica consistente para compreender os desafios relacionados ao uso da água no Extremo Sul Catarinense. Enquanto Kobiyama evidencia a importância da conservação das bacias hidrográficas para garantir a disponibilidade hídrica, Fan demonstra como o monitoramento e a modelagem hidrológica podem auxiliar no planejamento e na gestão desses recursos. Juntas, essas abordagens fornecem subsídios para uma agricultura irrigada mais eficiente, sustentável e preparada para enfrentar os desafios impostos pelas mudanças climáticas e pelos períodos de estiagem.

3. CONCLUSÃO

O desenvolvimento deste capítulo permitiu compreender que a gestão da água para irrigação no Extremo Sul Catarinense depende da integração entre a conservação ambiental e o uso de ferramentas de monitoramento e planejamento. Ao longo da pesquisa, verificou-se que as contribuições de Masato Kobiyama e Fernando Mainardi Fan não competem entre si, mas se complementam, oferecendo uma base teórica consistente para compreender os desafios relacionados ao uso sustentável dos recursos hídricos na região.

Os objetivos propostos foram alcançados ao demonstrar que a disponibilidade de água não depende apenas da quantidade de chuva ou da construção de estruturas para captação. A conservação das bacias hidrográficas, da vegetação, das matas ciliares e do solo desempenha papel fundamental para manter o equilíbrio do ciclo hidrológico e garantir maior disponibilidade de água durante os períodos de estiagem. Ao mesmo tempo, o monitoramento hidrológico e a modelagem desenvolvidos por Fernando Mainardi Fan fornecem informações importantes para acompanhar o comportamento dos rios, prever situações de escassez e auxiliar no planejamento do uso da água.

Assim, confirma-se a hipótese apresentada neste estudo: uma agricultura irrigada mais sustentável somente será possível quando a conservação ambiental

caminhar juntamente com o monitoramento e o planejamento dos recursos hídricos. A utilização isolada de apenas uma dessas abordagens limita a eficiência da gestão da água, enquanto sua integração permite resultados mais consistentes para agricultores, gestores públicos e toda a sociedade.

Essa realidade pode ser observada no próprio Instituto Federal Catarinense – Campus Santa Rosa do Sul, onde diversas ações contribuem para o uso mais sustentável dos recursos naturais. Entre elas destacam-se a captação e o aproveitamento da água da chuva para irrigação, por meio de coletores e cisternas instalados nos prédios do laboratório e do curso de Engenharia Agrônômica, além das práticas de conservação do solo, como o uso de adubação verde e cobertura com palhada proveniente dos resíduos da colheita do arroz. Essas iniciativas demonstram, na prática, que é possível conciliar produção agrícola, conservação ambiental e uso eficiente da água, aproximando o conhecimento científico da realidade vivenciada pelos estudantes, produtores rurais e pela comunidade regional.

Dessa forma, este estudo reforça que a adoção de práticas conservacionistas, associadas ao monitoramento hidrológico e ao planejamento do uso da água, representa um caminho promissor para fortalecer a agricultura irrigada no Extremo Sul Catarinense. Além de contribuir para a preservação das bacias hidrográficas, essa integração favorece a segurança hídrica, reduz os riscos associados às estiagens e amplia as possibilidades de desenvolvimento sustentável da região.

Por fim, recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem a aplicação dessas abordagens na realidade regional, utilizando dados hidrológicos, meteorológicos e de uso do solo das bacias hidrográficas do Extremo Sul Catarinense. Estudos dessa natureza poderão contribuir para o aperfeiçoamento das estratégias de gestão da água, fortalecendo tanto a produção agrícola quanto a conservação dos recursos naturais.

REFERÊNCIAS

KOBIYAMA, Masato *et al.* **Recursos Hídricos e Saneamento**. Curitiba: Organic Trading, 2008.

FAN, Fernando Mainardi; RAMOS, Maria-Helena; COLLISCHONN, Walter., **Sobre o uso de previsões hidrológicas probabilísticas para tomada de decisão**. Revista Brasileira de Recursos Hídricos, v. 20, p. 914-926, 2015.

ALFABETIZAR EM TEMPOS DE MÚLTIPLAS LINGUAGENS: LEITURA, ESCRITA E CULTURA DIGITAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Claudimar Paes de Almeida¹

Michele Sarmento dos Santos²

Alzilene Ferreira de Oliveira³

Ivana Ferreira Reis⁴

Sabrina Ferreira Maia⁵

INTRODUÇÃO

A alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que possibilita às crianças a apropriação da leitura e da escrita e amplia suas formas de compreender e interagir com o mundo. Em uma sociedade marcada pela presença de diferentes formas de comunicação, alfabetizar vai além do ensino das letras, sílabas e palavras, envolvendo também a capacidade de interpretar informações, construir sentidos e utilizar a linguagem em diferentes situações do cotidiano. Nesse contexto, as transformações sociais e tecnológicas têm provocado reflexões sobre as práticas de alfabetização e sobre a necessidade de considerar as múltiplas linguagens presentes na vida das crianças, especialmente aquelas relacionadas à cultura digital.

1 Mestre em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Pedagogo vinculado à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). E-mail: claudimarpaes@hotmail.com.

2 Graduada em Letras – Espanhol pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. E-mail: micsarmento0507@gmail.com.

3 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Santo André – FASA. E-mail: alzilenefer@gmail.com.

4 Graduada do Curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. E-mail: reisivana@gmail.com.

5 Mestranda em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. E-mail: smaiaf6@gmail.com.

Diante dessa realidade, torna-se importante compreender as relações entre alfabetização, letramento e as diferentes linguagens que fazem parte do processo de aprendizagem. Assim, o primeiro subtópico, “Alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental: conceitos, práticas e desafios”, discutirá os fundamentos da alfabetização e do letramento, destacando sua importância para a formação dos estudantes e para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. O segundo subtópico, “Múltiplas linguagens e multiletramentos: novas possibilidades para o ensino da leitura e da escrita”, abordará a diversidade de formas de expressão e comunicação presentes na sociedade contemporânea, considerando textos escritos, imagens, sons, vídeos e outros recursos que contribuem para a construção do conhecimento. Por fim, o terceiro subtópico, “Cultura digital e alfabetização: desafios e possibilidades pedagógicas nos anos iniciais”, refletirá sobre a presença das tecnologias digitais no cotidiano escolar e suas contribuições, bem como os desafios que envolvem sua utilização no processo de alfabetização.

A partir dessas considerações, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as relações entre alfabetização, leitura, escrita e cultura digital nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando as contribuições das múltiplas linguagens para o processo de ensino e aprendizagem. Para alcançar esse objetivo, busca-se compreender os conceitos de alfabetização e letramento, refletir sobre a importância dos multiletramentos nas práticas pedagógicas e discutir as possibilidades e os desafios da integração das tecnologias digitais no contexto escolar. Desse modo, pretende-se ampliar a compreensão sobre as demandas que envolvem a alfabetização na contemporaneidade, reconhecendo a importância de práticas educativas que dialoguem com as experiências sociais e culturais das crianças.

Quanto à metodologia, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, desenvolvida por meio da leitura, seleção e análise de livros, artigos científicos e documentos educacionais relacionados à temática. Por meio desse percurso, pretende-se construir uma reflexão crítica sobre os caminhos da alfabetização em uma sociedade cada vez mais permeada por diferentes linguagens e tecnologias, destacando a importância da mediação docente, do acesso às práticas sociais de leitura e escrita e de propostas pedagógicas que favoreçam uma aprendizagem significativa, inclusiva e contextualizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEITOS, PRÁTICAS E DESAFIOS

A alfabetização representa uma das etapas mais importantes da trajetória escolar da criança, pois é nesse período que ela começa a compreender de maneira mais sistemática o funcionamento da língua escrita e suas possibilidades de uso. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, aprender a ler e escrever não significa apenas memorizar letras, sílabas e palavras, mas desenvolver conhecimentos que permitam compreender o que se lê e expressar ideias por meio da escrita. Esse processo acontece gradualmente e exige oportunidades de aprendizagem que respeitem o ritmo de cada criança, suas experiências anteriores e as diferentes maneiras pelas quais ela constrói conhecimentos. Por isso, alfabetizar envolve tanto o domínio do sistema de escrita alfabética quanto a participação em situações significativas de leitura e produção textual (Soares, 2020).

A aprendizagem da leitura e da escrita começa antes mesmo da entrada da criança na escola. No convívio familiar e social, ela observa placas, embalagens, livros, mensagens e outros materiais escritos, percebendo que a escrita está presente em diferentes situações do cotidiano. Essas experiências contribuem para despertar a curiosidade sobre as palavras e para construir as primeiras hipóteses sobre o funcionamento da língua. Quando chega à escola, a criança não é alguém que desconhece completamente a escrita, mas um sujeito que já possui conhecimentos construídos em suas relações com o mundo. Cabe ao professor considerar essas vivências e criar situações que favoreçam a ampliação dos conhecimentos infantis, tornando a aprendizagem mais próxima da realidade dos estudantes.

Nesse contexto, é importante compreender que alfabetização e letramento são processos distintos, mas que se complementam. A alfabetização está relacionada à apropriação do sistema de escrita alfabética, incluindo a compreensão das relações entre fonemas e grafemas e das convenções que organizam a escrita. O letramento, por sua vez, refere-se à participação nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, como ler uma história, compreender uma notícia, escrever um bilhete ou consultar informações em diferentes suportes. Essa distinção ajuda a perceber que uma criança pode avançar no reconhecimento das palavras e, ao mesmo tempo, precisar de oportunidades para desenvolver a compreensão e utilizar a escrita em situações reais. Por essa razão, o trabalho pedagógico precisa articular o ensino do sistema alfabético às práticas sociais de leitura e produção textual (Soares, 2018).

Na prática escolar, essa articulação exige que a leitura e a escrita estejam presentes de maneira constante e diversificada. A leitura compartilhada de histórias, a exploração de diferentes gêneros textuais, a produção coletiva de

pequenos textos e a escrita de palavras relacionadas às experiências da turma são exemplos de atividades que podem favorecer esse processo. Mais do que realizar exercícios repetitivos, é necessário possibilitar que os estudantes compreendam a finalidade daquilo que estão aprendendo. Ao escrever uma lista, produzir um convite ou recontar uma história, a criança percebe que a escrita tem funções concretas e pode ser utilizada para comunicar sentimentos, registrar acontecimentos e compartilhar conhecimentos. Essas situações também permitem ao professor acompanhar as dificuldades dos alunos e planejar intervenções adequadas às necessidades identificadas.

Precisa-se destacar também a maneira como a criança constrói conhecimentos sobre a língua escrita. Durante a alfabetização, é comum que ela formule hipóteses, faça tentativas de escrita e apresente registros que ainda não correspondem às convenções ortográficas. Essas manifestações não devem ser compreendidas simplesmente como erros, pois podem revelar como a criança está pensando sobre a escrita naquele momento. Ao observar essas produções, o professor consegue identificar o que o estudante já compreende e quais conhecimentos ainda precisam ser desenvolvidos. Dessa forma, a avaliação assume um caráter contínuo, contribuindo para orientar o planejamento pedagógico e para evitar que as dificuldades sejam percebidas somente quando já comprometeram outras aprendizagens. Reconhecer a criança como participante ativa da construção do conhecimento permite organizar um ensino mais atento aos seus avanços e às suas necessidades.

Os desafios da alfabetização também estão relacionados às diferenças sociais, culturais e educacionais presentes nas salas de aula. As crianças chegam à escola com experiências distintas de contato com livros, histórias, materiais escritos e práticas de leitura, o que influencia suas oportunidades de aprendizagem. Algumas convivem diariamente com diferentes portadores de texto, enquanto outras têm menos acesso a esses recursos fora do ambiente escolar. Diante dessa realidade, a escola assume um papel essencial na democratização do acesso à cultura escrita, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades de aprender. Isso requer práticas pedagógicas inclusivas, acompanhamento das dificuldades e valorização dos conhecimentos que cada criança traz consigo, sem transformar as diferenças em motivos de exclusão ou de desvalorização de suas capacidades.

Alfabetizar exige compreender que o ensino não pode ser reduzido à escolha de um método único, aplicado da mesma maneira a todos os estudantes. O professor precisa conhecer o funcionamento da língua escrita, compreender como as crianças aprendem e selecionar estratégias coerentes com os objetivos de aprendizagem. Atividades de consciência fonológica, exploração das

relações entre sons e letras, leitura de textos, produção escrita e reflexão sobre a linguagem podem integrar o planejamento, desde que sejam organizadas de forma intencional e adequada às necessidades da turma. Nesse sentido, a formação docente e a reflexão sobre a própria prática são fundamentais para identificar o que está funcionando, rever estratégias e construir caminhos que favoreçam a aprendizagem. O ensino da leitura e da escrita exige, portanto, conhecimento teórico, sensibilidade pedagógica e acompanhamento permanente do desenvolvimento infantil (Weisz, 2018).

Diante dessas reflexões, compreende-se que a alfabetização e o letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental precisam ser trabalhados de maneira articulada, considerando tanto a aprendizagem do sistema de escrita quanto os usos sociais da leitura e da produção textual. O compromisso da escola não se limita a ensinar a criança a decodificar palavras, mas envolve ajudá-la a compreender textos, expressar suas ideias, ampliar seu repertório cultural e participar das práticas de comunicação presentes na sociedade. Essa compreensão também abre espaço para discutir as transformações nas formas de ler e escrever, especialmente diante da presença crescente das tecnologias e de diferentes linguagens no cotidiano infantil. Assim, refletir sobre os fundamentos da alfabetização constitui um ponto de partida para compreender como as práticas pedagógicas podem acompanhar as mudanças sociais sem perder de vista o direito de todas as crianças de aprender a ler e escrever com autonomia.

2. MÚLTIPLAS LINGUAGENS E MULTILETRAMENTOS: NOVAS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

A aprendizagem da leitura e da escrita, na sociedade contemporânea, está relacionada a diferentes formas de comunicação que ultrapassam o uso exclusivo da linguagem verbal. No cotidiano, as crianças entram em contato com imagens, músicas, vídeos, histórias ilustradas, jogos e outros recursos que contribuem para a construção de sentidos e para a compreensão do mundo. Essas experiências também chegam à escola e influenciam a maneira como os estudantes interagem com os conteúdos e desenvolvem suas aprendizagens. Nesse cenário, trabalhar com múltiplas linguagens significa reconhecer que a comunicação acontece de diferentes formas e que cada uma delas pode contribuir para ampliar as possibilidades de expressão, interpretação e construção do conhecimento. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa compreensão é especialmente importante, pois permite aproximar as práticas pedagógicas das experiências vivenciadas pelas crianças dentro e fora do ambiente escolar.

As múltiplas linguagens estão presentes em diversas situações de aprendizagem, desde a leitura de uma ilustração até a interpretação de uma

história em quadrinhos ou a produção de um texto acompanhado de imagens. Quando o professor propõe atividades que envolvem diferentes formas de expressão, cria oportunidades para que os estudantes observem, comparem, interpretem e estabeleçam relações entre informações. Uma imagem, por exemplo, pode despertar a curiosidade sobre determinado assunto, enquanto uma narrativa oral pode contribuir para a compreensão de uma história antes de sua leitura escrita. Da mesma forma, desenhos, dramatizações e músicas podem auxiliar as crianças a expressar ideias que posteriormente serão organizadas por meio da escrita. Essas experiências não substituem o ensino da leitura e da escrita, mas podem enriquecê-lo, tornando as atividades mais significativas e favorecendo a participação dos alunos.

A discussão sobre os multiletramentos amplia essa perspectiva ao considerar tanto a diversidade cultural dos estudantes quanto a variedade de linguagens presentes nas práticas de comunicação. Em uma sociedade marcada pela circulação de textos impressos e digitais, compreender uma mensagem pode exigir a articulação entre palavras, imagens, sons, cores e outros elementos. Além disso, as crianças convivem com diferentes modos de falar, narrar, interpretar e produzir significados, construídos a partir de suas experiências familiares, comunitárias e culturais. Reconhecer essa diversidade no contexto escolar significa valorizar os conhecimentos dos estudantes e criar condições para que ampliem seu repertório de leitura e escrita. Nessa direção, o trabalho com multiletramentos favorece uma abordagem pedagógica que considera a pluralidade das formas de comunicação e a necessidade de preparar os alunos para participar de diferentes situações sociais (Rojo; Moura, 2012).

No cotidiano da sala de aula, essa proposta pode ser desenvolvida por meio de atividades que articulem diferentes gêneros textuais e recursos expressivos. A leitura de contos acompanhada da observação de ilustrações, a produção de histórias em quadrinhos, a criação de cartazes e a elaboração de pequenos livros coletivos são exemplos de práticas que possibilitam trabalhar a leitura, a escrita e a interpretação de maneira integrada. Nessas atividades, os estudantes podem observar como as imagens complementam as palavras, como a organização visual interfere na compreensão de um texto e como diferentes escolhas comunicativas produzem sentidos. O professor, por sua vez, tem a oportunidade de orientar a leitura, incentivar a argumentação e estimular a produção de textos adequados às finalidades propostas. Assim, as múltiplas linguagens passam a fazer parte do planejamento pedagógico de forma intencional, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de comunicação e expressão.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a importância de ampliar as experiências dos estudantes com diferentes linguagens e formas de comunicação

ao longo da Educação Básica. O documento orienta o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura, à produção textual, à oralidade e à análise linguística e semiótica, considerando os diferentes campos de atuação e as práticas de linguagem. Essa perspectiva permite compreender que o ensino da língua portuguesa não deve ficar restrito à identificação de palavras ou à realização de atividades gramaticais descontextualizadas. É necessário proporcionar situações em que os alunos possam ler, produzir, interpretar e compartilhar textos de diferentes gêneros, considerando seus objetivos, seus interlocutores e os contextos em que circulam. Nos anos iniciais, essa orientação contribui para a organização de experiências que articulam a aprendizagem do sistema de escrita alfabética à compreensão dos usos sociais da linguagem (Brasil, 2018).

A presença de múltiplas linguagens também exige atenção às diferenças entre os estudantes e às formas como cada criança participa das atividades escolares. Algumas demonstram maior facilidade para compreender informações visuais, enquanto outras se envolvem mais intensamente com narrativas orais, músicas, leituras compartilhadas ou atividades de produção escrita. Isso não significa estabelecer categorias fixas de aprendizagem, mas reconhecer que propostas diversificadas podem ampliar as oportunidades de participação e compreensão. Ao planejar atividades que combinam leitura, conversa, observação, escrita e expressão artística, o professor pode criar diferentes caminhos para abordar um mesmo conteúdo, sem perder de vista os objetivos de aprendizagem. Essa diversidade de experiências favorece um ambiente mais participativo, no qual as crianças são incentivadas a formular perguntas, compartilhar interpretações e construir conhecimentos em interação com os colegas.

Outro aspecto relevante é a necessidade de compreender a leitura como uma prática que envolve mais do que reconhecer palavras isoladas. Ler implica estabelecer relações entre as informações apresentadas no texto, mobilizar conhecimentos prévios, identificar intenções comunicativas e construir interpretações. Quando as crianças entram em contato com textos que combinam elementos verbais e visuais, precisam aprender a observar como esses elementos se relacionam e contribuem para a produção de sentidos. Essa aprendizagem pode ser favorecida por intervenções docentes que estimulem perguntas, comparações e discussões sobre o conteúdo lido. O trabalho pedagógico com diferentes gêneros, portanto, deve contemplar tanto a compreensão do que está explicitamente apresentado quanto a construção de inferências e a reflexão sobre as mensagens. Nesse processo, a leitura literária ocupa um lugar importante, pois amplia o contato com a linguagem, estimula a imaginação e favorece a formação de leitores capazes de atribuir sentidos às experiências humanas (Cosson, 2014).

Dessa maneira, a incorporação das múltiplas linguagens e dos multiletramentos às práticas de alfabetização representa uma possibilidade

de aproximar o ensino das formas de comunicação que fazem parte da vida social das crianças. Essa abordagem não deve ser compreendida como a simples utilização de imagens, vídeos ou recursos diferenciados para tornar as aulas mais atraentes, mas como uma oportunidade de desenvolver a capacidade de interpretar, produzir e compartilhar significados em diferentes contextos. Para isso, é fundamental que o professor estabeleça objetivos claros, selecione materiais adequados à faixa etária e proponha atividades que favoreçam a participação ativa dos estudantes. Ao articular a aprendizagem da leitura e da escrita à diversidade de linguagens, a escola amplia as experiências culturais das crianças e fortalece sua formação como sujeitos capazes de compreender criticamente as informações e de se comunicar de maneira cada vez mais autônoma.

3. CULTURA DIGITAL E ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS

A cultura digital tem provocado mudanças significativas nas formas de comunicação, acesso à informação e construção do conhecimento, trazendo novas questões para o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As crianças convivem cada vez mais com celulares, computadores, vídeos, jogos digitais e diferentes plataformas que fazem parte de suas experiências cotidianas. Esse contato influencia suas maneiras de interagir com textos, imagens e informações, ampliando as possibilidades de leitura e escrita para além dos materiais impressos. Nesse contexto, a escola enfrenta o desafio de compreender essas transformações e incorporá-las ao ensino de forma consciente e planejada, sem perder de vista a importância da aprendizagem do sistema de escrita alfabética. A presença das tecnologias na educação, portanto, precisa estar associada a objetivos pedagógicos claros, que contribuam para a aprendizagem e para a formação de crianças capazes de utilizar diferentes recursos de maneira crítica e responsável.

A relação entre cultura digital e alfabetização exige compreender que as tecnologias não transformam automaticamente as práticas de ensino nem garantem melhores resultados de aprendizagem. O uso de computadores, tablets ou recursos audiovisuais precisa estar acompanhado de propostas que estimulem a participação dos estudantes, a reflexão e a construção de conhecimentos. Uma atividade digital pode contribuir para a alfabetização quando possibilita, por exemplo, a exploração de palavras, a leitura de histórias, a produção de pequenos textos ou a interpretação de informações apresentadas em diferentes formatos. Entretanto, quando os recursos são utilizados sem planejamento ou apenas para ocupar o tempo das aulas, suas possibilidades educativas ficam limitadas. Por

isso, o professor precisa avaliar a finalidade de cada ferramenta, considerando a faixa etária dos alunos, os objetivos curriculares e as necessidades identificadas durante o processo de aprendizagem.

A reflexão sobre essas transformações pode ser relacionada às contribuições de José Manuel Moran, pesquisador brasileiro que discute as mudanças provocadas pelas tecnologias nos processos educativos. Para o autor, a integração dos recursos digitais à educação envolve repensar as formas de ensinar e aprender, valorizando a participação dos estudantes, a colaboração e a construção de conhecimentos em diferentes espaços. Essa perspectiva contribui para compreender que a cultura digital não deve ser tratada como um elemento isolado do currículo, mas como parte de uma realidade que influencia as relações sociais e as experiências de aprendizagem. Nos anos iniciais, essa compreensão permite planejar atividades que relacionem os conhecimentos escolares às situações vivenciadas pelas crianças, utilizando recursos tecnológicos como meios para ampliar as experiências de leitura, escrita e comunicação, e não como substitutos da mediação docente (Moran, 2015).

Entre as possibilidades pedagógicas da cultura digital, destaca-se o trabalho com histórias digitais, livros interativos, jogos educativos, gravações de áudio e produções audiovisuais. Essas ferramentas podem criar oportunidades para que as crianças explorem a linguagem escrita, desenvolvam a oralidade e estabeleçam relações entre palavras, sons e imagens. A produção coletiva de uma história digital, por exemplo, permite que os estudantes participem da elaboração do enredo, organizem as ideias, discutam a escrita das palavras e revisem o texto com a orientação do professor. Da mesma forma, a gravação de uma leitura pode contribuir para que percebam aspectos da fluência, da entonação e da compreensão textual. Para que essas experiências sejam produtivas, é importante que as atividades estejam articuladas aos objetivos de alfabetização e que o uso dos recursos digitais seja acompanhado de momentos de diálogo, reflexão e avaliação.

A Política Nacional de Educação Digital, instituída pela Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, constitui uma referência importante para discutir a presença das tecnologias no contexto educacional brasileiro. A legislação estabelece diretrizes voltadas à educação digital, incluindo aspectos relacionados à inclusão digital, à educação digital escolar, à capacitação e à especialização digital, bem como à pesquisa e ao desenvolvimento. Sua contribuição para a reflexão sobre a alfabetização está relacionada à necessidade de preparar os estudantes para participar de uma sociedade na qual as tecnologias ocupam espaço crescente nas atividades cotidianas. Entretanto, essa preparação não deve se limitar ao domínio operacional dos dispositivos. É necessário desenvolver

condições para que as crianças compreendam as informações que acessam, reconheçam diferentes formas de comunicação e utilizem os recursos digitais de maneira ética, segura e adequada à sua etapa de desenvolvimento (Brasil, 2023).

Apesar das possibilidades oferecidas pelas tecnologias, sua incorporação à alfabetização também envolve desafios importantes. A desigualdade no acesso à internet e aos equipamentos, a disponibilidade limitada de recursos em algumas escolas e a necessidade de formação continuada dos professores podem dificultar a realização de atividades digitais. Além disso, a simples presença de equipamentos tecnológicos não garante que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. Em algumas realidades, o professor precisa adaptar suas propostas, utilizar recursos compartilhados ou desenvolver atividades que possam ser realizadas sem conexão com a internet. Essas condições demonstram que a integração das tecnologias exige planejamento e investimento em infraestrutura, mas também políticas educacionais que considerem as diferenças entre as escolas e assegurem condições adequadas de participação. A inclusão digital, nesse sentido, precisa ser compreendida como parte do compromisso da educação pública com a igualdade de oportunidades.

Outro ponto importante que merece atenção é o papel do professor diante da diversidade de informações e recursos disponíveis no ambiente digital. A facilidade de acesso a conteúdos não significa, necessariamente, que as crianças consigam compreender sua qualidade, identificar informações confiáveis ou reconhecer situações inadequadas para sua idade. Por essa razão, a mediação docente é fundamental para orientar a leitura, estimular perguntas e ajudar os estudantes a compreender que os conteúdos digitais também precisam ser analisados. O trabalho com a cultura digital pode envolver conversas sobre o respeito aos outros, a proteção de informações pessoais, o uso responsável dos dispositivos e a necessidade de verificar o conteúdo acessado. Essas aprendizagens devem ocorrer de maneira gradual, de acordo com a idade das crianças, com a participação da escola e das famílias. Ao orientar essas experiências, o professor contribui para que os estudantes desenvolvam uma relação mais consciente com as tecnologias e compreendam suas possibilidades e limitações.

A Base Nacional Comum Curricular também oferece elementos para essa discussão ao estabelecer a cultura digital como uma das competências gerais da Educação Básica. O documento destaca a importância de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, nas diferentes práticas sociais. Essa orientação permite relacionar o trabalho de alfabetização ao desenvolvimento de habilidades que ultrapassam a decodificação de palavras, incluindo a interpretação de mensagens, a produção de conteúdos e a participação

responsável em situações de comunicação. Nos anos iniciais, essas experiências devem respeitar as necessidades das crianças e estar integradas ao currículo, de modo que a tecnologia contribua para a aprendizagem sem substituir as interações presenciais, a leitura de livros, a escrita manual e outras experiências essenciais à formação infantil. Assim, o ambiente digital pode ser explorado como mais um espaço de contato com a linguagem e de ampliação das práticas de leitura e escrita (Brasil, 2018).

Diante dessas considerações, percebe-se que a cultura digital apresenta possibilidades relevantes para o processo de alfabetização, mas também exige atenção às condições de acesso, à formação docente e à intencionalidade das práticas pedagógicas. O desafio não consiste apenas em inserir tecnologias nas salas de aula, mas em compreender como elas podem contribuir para que as crianças aprendam a ler, escrever, interpretar e produzir conhecimentos em diferentes contextos. Para isso, é necessário articular os recursos digitais aos objetivos da alfabetização, valorizando a interação entre professor e estudante e respeitando as experiências e necessidades de cada turma. Dessa forma, a escola poderá favorecer uma aprendizagem mais contextualizada, crítica e inclusiva, preparando as crianças para participar das práticas sociais de leitura e escrita em uma sociedade marcada pela circulação de múltiplas linguagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste trabalho permitiu compreender que a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental envolve muito mais do que o domínio das letras, sílabas e palavras, pois está relacionada à formação de crianças capazes de compreender, interpretar e utilizar a linguagem em diferentes situações sociais. Nesse sentido, a articulação entre alfabetização e letramento mostrou-se fundamental para o desenvolvimento da leitura e da escrita, uma vez que possibilita aos estudantes não apenas aprender o funcionamento do sistema alfabético, mas também reconhecer os sentidos e as finalidades dessas práticas no cotidiano. Compreende-se, portanto, que o processo de alfabetização precisa considerar as experiências das crianças, respeitar seus diferentes ritmos de aprendizagem e proporcionar situações significativas que contribuam para a construção progressiva da autonomia.

As reflexões sobre as múltiplas linguagens e os multiletramentos também evidenciaram a importância de ampliar as experiências de leitura e escrita para além dos textos impressos. Imagens, sons, vídeos, histórias em quadrinhos e outras formas de expressão fazem parte da realidade das crianças e podem contribuir para o desenvolvimento da interpretação, da criatividade e da

comunicação. Quando essas linguagens são incorporadas ao planejamento pedagógico de maneira intencional, ampliam-se as possibilidades de participação e aprendizagem dos estudantes. Entretanto, é importante destacar que a diversidade de recursos não substitui o ensino sistemático da leitura e da escrita, mas pode complementá-lo, tornando as práticas educativas mais próximas das experiências sociais e culturais vivenciadas pelas crianças.

No que se refere à cultura digital, foi possível refletir sobre as oportunidades e os desafios relacionados à utilização das tecnologias no processo de alfabetização. Recursos digitais podem favorecer a leitura, a produção textual e a interação entre os estudantes, desde que sejam utilizados com objetivos pedagógicos definidos e acompanhados pela mediação do professor. Ao mesmo tempo, questões como a desigualdade de acesso aos equipamentos, a formação docente e a necessidade de orientar as crianças para o uso crítico e responsável das tecnologias demonstram que a integração digital exige planejamento e compromisso educacional. Dessa forma, a tecnologia deve ser compreendida como uma possibilidade de ampliar as experiências de aprendizagem, e não como uma solução isolada para as dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

Considera-se que a alfabetização em tempos de múltiplas linguagens exige uma prática pedagógica atenta às transformações sociais, às necessidades dos estudantes e às diferentes formas de construção do conhecimento. A pesquisa bibliográfica contribuiu para reunir reflexões teóricas sobre alfabetização, letramento, multiletramentos e cultura digital, permitindo reconhecer a importância de práticas educativas contextualizadas, inclusivas e comprometidas com a aprendizagem. Espera-se que as discussões apresentadas contribuam para ampliar o olhar dos educadores sobre o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, incentivando a reflexão sobre suas escolhas pedagógicas e sobre o papel da escola na formação de leitores e escritores autônomos, críticos e participativos. Assim, alfabetizar na contemporaneidade significa garantir às crianças o acesso à cultura escrita e oferecer condições para que compreendam, produzam e compartilhem conhecimentos nas diferentes linguagens presentes na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nº 9.448, de 14 de março de 1997, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114533.htm . Acesso em: 11 out. 2026.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. ed. comemorativa. São Paulo: Ática, 2018.

NENHUMA PERGUNTA É RUIM: PROFESSORAS INGRESSANTES EM COLABORAÇÃO

Gabriela Romera Nunes da Silveira¹

Patrícia Cintra²

INTRODUÇÃO

A cultura escolar faz com que chegar a uma escola seja sempre adentrar uma história que começou antes de nós. Nela, manifestam-se rotinas já instituídas, materiais já escritos e modos de dizer e de fazer que circulam entre os que lá estão e que o recém-chegado ainda não domina. Quando essa chegada coincide com a criação de um segmento, a vivência dessa cultura ganha contornos singulares: o professor ingressa em uma tradição de oito décadas e, ao mesmo tempo, participa da construção de um projeto que ainda está sendo inventado. É da inserção na cultura escolar sob essa dupla condição que trata este capítulo

O texto apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado profissional (SILVEIRA, 2024) desenvolvida no contexto da implementação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em um colégio privado da zona sul do município de São Paulo, processo iniciado em 2019 e concluído com a abertura das primeiras turmas em 2023. A investigação buscou compreender como esse planejamento e essa implementação foram desenvolvidos de forma colaborativa por professoras ingressantes e experientes, identificando as necessidades formativas de quem chegava, os episódios de colaboração vividos e se, e como, esse processo se constituiu em acompanhamento e indução.

As autoras ocuparam, nesse processo, lugares complementares: uma, como Orientadora Pedagógica Educacional (OPE), responsável por revisar o material didático e planejar a formação dos professores que chegariam; outra, como

1 Mestra em Educação: Formação de Formadores pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Orientadora Pedagógica Educacional dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (escola privada). E-mail: gabriela.romera@gmail.com.

2 Doutoranda e Mestra em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Diretora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (escola privada). E-mail: patriciacintrasp@gmail.com.

diretora do segmento, responsável pela condução do projeto. Escrever juntas é, portanto, também olhar para uma prática da qual fomos parte, reconhecendo suas potências e as lacunas que as próprias professoras nos ajudaram a enxergar.

Partimos da hipótese de que um processo formativo colaborativo, conduzido por professoras experientes junto às que chegavam, poderia responder às necessidades formativas das ingressantes e favorecer sua inserção na cultura da escola. O argumento central que sustentamos, a partir dos resultados, é o de que, embora a indução docente não tenha sido intencionalmente planejada no projeto de implementação, ela emergiu como um de seus efeitos mais relevantes, mediada pelo acolhimento profissional e pela constituição de um grupo colaborativo entre professoras que já estavam e professoras que chegavam.

DESENVOLVIMENTO

Iniciantes, ingressantes e a indução docente

A indução docente tem ocupado lugar crescente nas discussões sobre desenvolvimento profissional e formação continuada, especialmente no que se refere ao início da carreira (ANDRÉ, 2012; ÁVALOS, 2012; CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020). Marcelo García (1999, p. 113) caracteriza a iniciação ao ensino como o período que abarca os primeiros anos da docência, “um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal”. O autor destaca, ainda, que nesse processo a escola, enquanto unidade, desempenha papel fundamental como espaço de apoio aos professores que começam (MARCELO GARCÍA, 1999).

Para compreender a experiência analisada neste capítulo, é importante distinguir dois termos frequentemente tratados como sinônimos, uso indiscriminado que Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 2) identificam como uma “falsa polissemia”: professor iniciante e professor ingressante. Para as autoras, iniciantes são aqueles que começam a carreira recém-licenciados, no auge da fase do aprender a ensinar; ingressantes são os que assumem seus postos em uma nova instituição trazendo experiência docente acumulada em outros contextos.

Daí a formulação de que “o professor iniciante ou principiante é um ingressante, mas nem todo professor ingressante é um iniciante” (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 6). As professoras participantes da pesquisa situam-se na interseção desses lugares: com trajetória consolidada na Educação Infantil, não eram, a rigor, iniciantes na docência, mas eram ingressantes em uma instituição cuja cultura ainda não conheciam e viviam, pela primeira vez

como professoras titulares, a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, condição que as aproximava de muitas das demandas típicas do começo da carreira.

Essa distinção não significa que o ingressante esteja livre das tensões do começo: diante de uma nova realidade profissional, ele também vive um processo de inserção e pode sentir-se indeciso e inexperiente (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020). Suas demandas, contudo, concentram-se na integração ao novo ambiente e na apropriação de uma cultura institucional específica, pois o professor precisa “adaptar-se ao meio onde tem de exercer a sua função, para compreender as necessidades que apresenta e poder responder” às suas exigências (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 115).

No Brasil, André (2012), ao examinar políticas docentes em quinze estudos de caso nas cinco regiões do país, identificou poucas ações voltadas especificamente aos professores iniciantes, todas muito recentes. Cruz, Farias e Hobold (2020) mostram que a indução não é um conceito unânime e defendem que ela não seja compreendida como forma de induzir o professor a permanecer na carreira mesmo sem condições adequadas, mas como “um construto que reconhece e defende a necessidade de que eles tenham espaço de formação, acolhimento e acompanhamento de sua atuação profissional” (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 6-7). É nessa perspectiva que assumimos a indução neste trabalho, com especial atenção à possibilidade de conhecimento e incorporação da cultura escolar.

Essa última dimensão merece destaque. Ao adentrar uma escola, o professor encontra normas, rotinas, uma teia de valores e tradições que moldam a vida institucional, na qual se cruzam teorias, práticas e normas (VIÑAO FRAGO, 1998) e diferentes culturas, da acadêmica à institucional e à experiencial (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Almeida, Pimenta e Fusari (2019, p. 196) sublinham que compreender “a natureza organizativa da escola, seu funcionamento prático, bem como o lugar e o poder de cada segmento que a compõe” é essencial para que o recém-chegado se sinta minimamente amparado para iniciar sua experiência profissional.

Necessidades formativas e colaboração

Se a indução pressupõe apoio, é preciso perguntar: apoio a quê? A resposta passa pelo conceito de necessidades formativas. Longe de se reduzirem a lacunas de conhecimento a serem preenchidas, as necessidades formativas constituem um conjunto dinâmico de preocupações, desejos e problemas percebidos pelos educadores em seu cotidiano (ESTRELA; MADUREIRA; LEITE, 1999). Estrela *et al.* (1998, p. 130) afirmam que elas não têm

[...] existência objetiva e externa aos sujeitos e aos seus modos de percepção do real. São representações, construídas mental e socialmente pelos sujeitos num dado contexto, implicando a concepção de estados desejados, geradores de desejos de mudança e de necessidade, como mais adequados que os atuais.

Galindo (2011), apoiado nesses autores e em Rodrigues (2006), acrescenta que as necessidades formativas são, ao mesmo tempo, objetivas e subjetivas, e que podem aparecer camufladas ou não ser verbalizadas, o que leva, com frequência, a propostas formativas que não dialogam com as demandas reais dos docentes. Para o autor, “as necessidades formativas emergem como mola propulsora de práticas de formação condizentes com a realidade dos profissionais” (GALINDO, 2011, p. 39).

Reconhecer necessidades, contudo, não basta; é preciso criar condições para que elas sejam enunciadas e trabalhadas coletivamente. É aqui que a colaboração se torna central. Nóvoa (2002, p. 25) observa que “pensamos o professor a título individual, nos seus saberes e capacidades, mas, raramente nos temos interrogado sobre essa ‘competência coletiva’ que é mais do que as competências individuais”. Na mesma direção, Placco e Souza (2015, p. 17) compreendem que a aprendizagem do adulto professor “resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas”.

A construção de uma cultura colaborativa, entretanto, enfrenta obstáculos conhecidos, como o individualismo, o isolamento e a fragmentação do grupo docente (HARGREAVES, 1998; IMBERNÓN, 2016), em culturas escolares sofisticadas e delicadamente equilibradas (FULLAN; HARGREAVES, 2000). Em contrapartida, docentes que podem contar com a orientação e o amparo de seus colegas fortalecem laços afetivos e a coesão do grupo (PASSOS; ANDRÉ, 2016), razão pela qual a aprendizagem colaborativa deve ser componente essencial da formação continuada (FORTE; FLORES, 2017).

O contexto e o percurso da pesquisa

A pesquisa foi realizada em um colégio privado da zona sul de São Paulo que atende cerca de 2.800 estudantes e que, durante quase oito décadas, dedicou-se exclusivamente aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. A implementação dos Anos Iniciais teve início em 2019, com a elaboração da Proposta Pedagógica. Em 2020, em plena pandemia de Covid-19, constituiu-se o primeiro grupo de trabalho, aqui denominado G1: dez professores polivalentes que, sob orientação de OPEs e assessores, produziram o material didático do segmento, os Cadernos do Aluno e as Orientações Didáticas.

Em agosto de 2022, chegou o segundo grupo, o G2, formado pelos professores que assumiriam as turmas e por especialistas de diferentes

componentes. Entre setembro e novembro daquele ano, antes da chegada das crianças, esse grupo participou de um período intensivo de formação, conduzido pelos professores do G1, pelas OPEs e pelos assessores, e foi convidado a avaliar e modificar o material produzido e a construir o planejamento de 2023.

Participaram da pesquisa duas professoras polivalentes do 1º ano, ingressantes com o G2. Ambas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme as Resoluções CNS nº 466/2012 e nº 510/2016 (BRASIL, 2012; 2016), e, para preservar seu anonimato, são identificadas pelas iniciais **L** e **T**, correspondentes a personalidades que cada uma escolheu por considerá-las representativas³. O Quadro 1 sintetiza seus percursos.

Quadro 1 – Caracterização das participantes

	Professora L	Professora T
Formação	Graduação em Pedagogia; especializações em Gestão Pedagógica e Formação em Educação Infantil e em Alfabetização	Graduação em Pedagogia; especializações em Neurociência aplicada à Educação e em Docência da Língua Inglesa
Experiência anterior	Professora de Educação Infantil (cerca de 12 anos)	Auxiliar, monitora e professora bilingue de Educação Infantil; assistente de classe do 1º ano (2017-2018)
Atuação na instituição	Professora polivalente do 1º ano (desde 2022)	Professora polivalente do 1º ano (desde 2022)

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Silveira (2024).

Embora ambas tivessem experiência na Educação Infantil, tinham pouca vivência nos Anos Iniciais, o que caracteriza, com base em Marcelo *et al.* (2016), um momento de aprendizagens intensas, inseguranças e necessidade de apoio. A produção de dados combinou análise documental dos materiais produzidos durante a implementação e entrevistas semiestruturadas, escolhidas por permitirem, conforme Lüdke e André (2022, p. 34), “correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”. As narrativas foram analisadas por meio da Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983; SIGALLA; PLACCO, 2022), abordagem que busca os significados atribuídos pelos sujeitos considerando tanto as mensagens explícitas quanto as implícitas, contraditórias ou silenciadas. Desse processo emergiram quatro eixos de análise, apresentados a seguir.

3 Uma professora elegeu Tereza de Benguela (T), por enxergar nela resistência, liderança e luta pela liberdade das mulheres negras no Brasil, em um resgate de narrativas que inspiram e empoderam no presente e a outra escolheu Lília Schwarcz, por sua análise crítica de narrativas históricas negligenciadas e pela inspiração que seu trabalho oferece a práticas pedagógicas voltadas à desconstrução de estereótipos e ao respeito à pluralidade no contexto escolar.

“Um peixinho aprendendo a nadar”: a chegada com olhar estrangeiro

O primeiro eixo reúne sensações, percepções e desafios de ser professora ingressante. A entrada na carreira, ou em uma nova etapa dela, é descrita por Huberman (2000) como fase de “sobrevivência” e “descoberta”, em que sentimentos de insegurança e ansiedade coexistem com o entusiasmo de ter a própria turma e de integrar um corpo profissional. Esse duplo movimento aparece com nitidez nas narrativas. A Professora L nomeia a condição de quem chega a um projeto já em curso:

Aquela equipe que desenhou já estava imersa, então, quando a gente chega, a gente vem com um olhar de estrangeiro. Primeiro, a gente foi se apropriando de tudo o que tinha sido construído para conhecer a proposta. Depois, mergulhamos em várias formações sobre a proposta com os assessores. (Professora L)

O “olhar de estrangeiro” traduz o estranhamento de quem ingressa em uma cultura cujos códigos ainda não domina. Franco *et al.* (2024) lembram que refletir sobre a imersão profissional implica reconhecer a oportunidade de aprendizagem que emerge das primeiras interações na profissão, e é justamente essa ambivalência, entre desconforto e possibilidade, que atravessa a metáfora escolhida pela Professora T:

No começo, eu me sentia um peixinho, sabe, uma coisinha. Eu falei: “Meu Deus, eu estou aprendendo a nadar real”, porque muita coisa eu não tinha tido contato ainda e eu fui aprendendo do zero mesmo, muita coisa. [...] Eu me sentia sem saber nada. Eu falei: “Poxa, será que a minha bagagem é o suficiente? Será que eu vivi coisas suficientes para poder contribuir para um segmento novo ser lançado?”. (Professora T)

A imagem do peixe que aprende a nadar sintetiza a condição descrita por Vaillant e Ferreira (2024, p. 9): “los docentes noveles tienen un doble desafío: son docentes y, al mismo tiempo, aprendices”⁴. A pergunta da professora sobre a suficiência de sua bagagem revela, ainda, que a insegurança se refere ao domínio de conteúdos e ao próprio direito de contribuir em um projeto que outros haviam iniciado. Seu relato se aproxima de sentimentos amplamente descritos pela literatura sobre inserção profissional docente (ANDRÉ, 2012; MARCELO GARCÍA, 1999; CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020; NONO; MIZUKAMI, 2006).

Chama atenção, também, o valor atribuído ao tempo. A Professora L recorda os três meses de formação diária, “para discutir, pensar em um processo avaliativo, olhar para o material que já tinha sido construído”, e a Professora T reconhece que teve “um tempo maior para se adaptar”, porque o grupo

4 Tradução nossa: “Os docentes iniciantes têm um duplo desafio: são docentes e, ao mesmo tempo, aprendizes”.

começou “só com a formação, sem criança”. Esse período funcionou como um tempo protegido de imersão na cultura institucional, condição rara na trajetória da maior parte dos professores brasileiros.

Lacunas e aprendizagens: as necessidades formativas em cena

O segundo eixo trata das necessidades formativas que emergiram ao longo do projeto. As narrativas mostram que elas não eram homogêneas: variavam conforme os componentes curriculares e a familiaridade prévia de cada professora com eles. A Professora L relata sentir-se “muito mais à vontade para falar” em Língua Portuguesa e Matemática, áreas em que tinha “muito mais propriedade”, enquanto, em Ciências da Natureza e Ciências Humanas, “ouvi[a] muito mais”, porque não tinha “tanta bagagem e discussão sobre isso”. A Professora T expressa uma percepção semelhante: “eu preciso estudar um pouco mais sobre isso [...]. Preciso me apropriar um pouco mais sobre esse tema, porque é uma coisa que, para mim, ainda [é] um pouco distante”.

Esse reconhecimento das próprias lacunas indica, conforme Di Giorgi *et al.* (2010), uma postura reflexiva fundamental à formação crítico-reflexiva, que vai além da transmissão de conteúdos e estimula o professor a problematizar sua atuação e os conhecimentos de que precisa. As necessidades, contudo, nem sempre se apresentaram de forma serena. A Professora T descreve um dos temas trabalhados como “um bicho de sete cabeças, que eu não sei por onde começar a estudar” e recorda uma reunião sobre o processo avaliativo em que, em suas palavras, “eu não estava acompanhando nada e eu não estava entendendo coisa nenhuma”.

Esse relato expõe um limite do próprio projeto formativo: nem todas as necessidades das professoras que chegavam foram antecipadas pelo planejamento da formação, e algumas só se tornaram visíveis pela escuta posterior proporcionada pela pesquisa, o que confirma que necessidades formativas só podem ser atendidas quando há espaços sistemáticos para que sejam enunciadas (ESTRELA; MADUREIRA; LEITE, 1999; GALINDO, 2011). Ao mesmo tempo, o processo não foi unidirecional. Como afirma a Professora L, “a gente aprende muito com os assessores, com os outros professores que já estavam, mas também, de uma certa forma, pudemos contribuir com alguma coisa, trazer algum estudo e nossas referências”.

“Nenhuma pergunta é ruim”: episódios de colaboração

O terceiro eixo reúne episódios de colaboração entre professoras iniciantes e experientes. Para compreendê-los, inspiramo-nos na filosofia Ubuntu, que Ngomane (2022, quarta capa) sintetiza na ideia de que “uma pessoa só é uma

peessoa por meio de outras pessoas”. As narrativas indicam que a segurança profissional das professoras foi sendo construída precisamente nessas relações. A Professora L descreve o momento em que os professores do G1 compartilharam com os recém-chegados o percurso de elaboração do material:

As professoras foram colocando tudo o que elas desenharam junto com essa assessoria. Tudo, tudo o que elas pensaram! E foram contando também sobre esse percurso para a gente. E, aí, nesse momento, a gente também podia ir questionando e entendendo como que isso funcionava [...]: “Tá, mas o quê? E aí? Deu para entender o que está escrito aqui nesse material? Cabe para faixa etária? É isso mesmo? Qual o objetivo?”. (Professora L)

O olhar estrangeiro converte-se aqui em potência: por não terem participado da elaboração, as ingressantes podiam formular perguntas que os autores do material já não se faziam. A Professora L sublinha, ainda, a especificidade da formação entre pares: “quando é o professor com professor, ficamos na mesma página”. A Professora T, por sua vez, destaca o acolhimento e a partilha de incertezas entre os que chegavam:

Foi muito bacana porque eu sentia que os novos também estavam no mesmo barco que eu. [...] Eu lembro que a gente falava: “Ai, mas eu tenho uma dúvida, mas eu não quero fazer pergunta”. E muitos falavam: “Pode perguntar, porque nenhuma pergunta é ruim. Toda a pergunta é importante”. E isso trouxe muita segurança para o G2, para a gente chegar confortável, entendendo que estava tudo bem, que eram coisas novas, mas que a gente ia conseguir decifrar tudo junto. (Professora T)

Um episódio narrado pela Professora T mostra como a colaboração operou também no plano dos saberes pedagógicos. Durante uma formação sobre o currículo de Matemática, ela jogou “Estoura 20” com uma colega experiente, que a desafiava a justificar suas escolhas: “Por que você escolheu esse número? [...] Não, mas tem um porquê. Vamos jogar de novo”. Depois de sucessivas perguntas, a professora compreendeu a estratégia do jogo, e a colega concluiu: “Viu? Você conseguiu”. A professora experiente não ofereceu respostas prontas, mas mediou a aprendizagem da colega como se espera que as professoras façam com as crianças, ilustrando o que Cochran-Smith (2012 *apud* CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020) sustenta: aprender a ensinar é um processo, e não um evento, e pode ocorrer melhor quando novos professores trabalham com professores mais experientes, que também continuam aprendendo.

Os episódios de colaboração, contudo, não foram isentos de tensões. A Professora L reconhece que foi difícil propor mudanças em um material construído por outras pessoas: “por mais que seja cuidadoso, eu acho que a pessoa que está lá, que construiu, também tem aquele olhar de: ‘Nossa, fui eu que fiz isso daqui’”. E conclui: “tiveram alguns momentos de divergência, mas não foram de conflito [...]. Mas, enquanto equipe, a gente precisou ajustar e decidir”. A literatura

sobre grupos colaborativos enfatiza justamente a importância de um ambiente de respeito mútuo no qual a divergência possa ser expressa sem se converter em ruptura (HARGREAVES, 1998; FIORENTINI; LORENZATO, 2006).

Da observação ao protagonismo: a indução que emergiu

O quarto eixo examina se o projeto formativo se constituiu em processo de acompanhamento e indução. As narrativas indicam uma transformação gradual da posição das professoras. A Professora T resume: “hoje em dia, eu consigo falar de qualquer componente do nosso currículo. [...] Eu ocupava mais o lugar de observadora. Hoje eu consigo me colocar”. A Professora L, ao refletir sobre Ciências Humanas, reconhece o mesmo movimento: “quando eu cheguei, não tinha tanta clareza [...]. Hoje eu consigo dizer, e com muito mais propriedade”. A passagem de observadoras a protagonistas expressa a consolidação de uma identidade profissional construída na articulação entre teoria e prática.

Essa transformação incluiu, também, uma mudança no modo de olhar para as crianças. Para a Professora L, a diferença está no “olhar cuidadoso que a gente precisa ter com essa criança, com a família, de ouvir, de respeito”, e no entendimento do “erro da criança como parte do processo”.

O processo, no entanto, também revelou a distância entre a formação e a prática. A Professora T recorda o teste de uma atividade de *escape*⁵ vivida pelas professoras na formação e depois preparada para as crianças:

Na rodada teste, para ver se tudo dava certo, vimos um monte de coisa que deu errado, e a gente já tinha vivido. Eu falei: “Mas, espera. A gente viveu exatamente o que a gente fez na formação. Por que que deu errado?”. [...] A vivência que a gente teve na formação foi feita para adultos, e a vivência que a gente fez o teste [...] a gente estava com a escola funcionando, com um monte de gente andando para lá e para cá. (Professora T)

O episódio evidencia que a indução não se esgota na preparação anterior à entrada em sala de aula; ela precisa acompanhar a transição para a prática, oferecendo espaços para que as experiências vividas sejam discutidas e ajustadas. Cruz e Lahtermaher (2020, p. 87) observam que, “para os professores iniciantes, ter um espaço onde possam compartilhar dilemas, tensões, dúvidas sobre a sua aula e desabafos é importante para que possam ganhar confiança e autonomia profissional”.

Tomados em conjunto, os quatro eixos permitem afirmar que, embora a indução não tenha sido formalmente planejada, ela emergiu como efeito da combinação entre um tempo protegido de formação, a mediação de pares

5 Adaptação pedagógica do *escape game*, jogo em que os participantes precisam resolver enigmas, a partir de pistas, para “escapar” de uma sala dentro de um tempo determinado.

experientes e um clima de acolhimento que legitimava a dúvida. Os achados convergem com Lahtermaher (2024), para quem o acolhimento profissional pode constituir-se em estratégia de indução docente, favorecendo a superação do isolamento frequentemente vivido pelos professores em seus primeiros anos em uma nova escola.

CONCLUSÃO

Este capítulo buscou compreender como a implementação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi vivida por professoras ingressantes. As narrativas mostram que chegar a um projeto em curso produz, ao mesmo tempo, estranhamento e possibilidade: o olhar estrangeiro que gera insegurança é também aquele que interroga o já construído. As necessidades formativas das ingressantes mostraram-se heterogêneas e nem sempre foram antecipadas pelo plano de formação, e a colaboração entre pares, sustentada por um clima em que “nenhuma pergunta é ruim”, favoreceu tanto o acolhimento quanto a aprendizagem de saberes pedagógicos, sem apagar as divergências próprias do trabalho coletivo.

Diante desses resultados, a hipótese inicial mostrou-se confirmada, mas não suficiente. O processo formativo colaborativo de fato favoreceu a inserção das professoras e respondeu a boa parte de suas necessidades; contudo, a colaboração, por si só, não garantiu que todas as necessidades fossem reconhecidas a tempo, como revela o relato sobre a reunião de avaliação, nem assegurou o acompanhamento da passagem da formação para a sala de aula. Para que a indução deixe de ser um efeito espontâneo e se torne uma prática da escola, é preciso que a colaboração venha acompanhada de escuta sistemática e de acompanhamento contínuo.

A partir desses achados, propomos alguns indicativos para processos formativos em contextos de implementação de novos segmentos ou de chegada de novos professores: a constituição intencional de grupos colaborativos entre ingressantes e experientes; a designação de professores experientes como parceiros de acompanhamento; momentos regulares de reflexão coletiva sobre a prática, para além do período inicial de formação; a revisão contínua da Proposta Pedagógica com participação dos que chegam; e mecanismos de escuta que permitam identificar necessidades formativas à medida que emergem, e não apenas antecipá-las.

Aprender a nadar, afinal, não se faz sozinho nem de uma vez. Faz-se na água, com outros por perto, em um movimento contínuo de tentativa, apoio e ajuste. Transformar em política institucional aquilo que, no caso analisado, emergiu de modo espontâneo é o desafio que se coloca às escolas que desejam acolher seus professores não apenas como executores de um projeto, mas como seus coautores.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 187-206, nov./dez. 2019.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1983.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.
- ÁVALOS, B. Hacia la configuración de políticas de inducción para profesores principiantes. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3., 2012, Santiago de Chile. **Anais [...]**. Santiago de Chile: Universidad Autónoma de Chile, 2012. p. 1-17.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: CNS, 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: CNS, 2016.
- CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-15, e4149114, jan./dez. 2020.
- CRUZ, G. B. da; LAHTERMAHER, F. Perspectivas de indução docente: possibilidades às tensões e aos desafios de professores em inserção profissional. In: MARCELO, C.; MARCELO MARTÍNEZ, P. (coord.). **Empezar con buen pie**: experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2020. p. 75-96.
- DI GIORGI, C. A. G. *et al.* **Necessidades formativas de professores de redes municipais**: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010.
- ESTRELA, M. T.; MADUREIRA, I.; LEITE, T. Processos de identificação de necessidades de formação: uma reflexão. **Revista da Faculdade de Educação**, 1999.
- ESTRELA, M. T. *et al.* Necessidades de formação contínua de professores: uma tentativa de resposta a pedidos de Centros de Formação. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 7, n. 2, p. 129-149, 1998.
- FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006.

FORTE, A.; FLORES, M. A. **Experiências de colaboração desenvolvidas na escola**: significados e implicações para o desenvolvimento profissional dos professores. Braga: Universidade do Minho, 2017.

FRANCO, M. J. do N. *et al.* Narrativas de professores iniciantes, no contexto do Agreste de Pernambuco: indução profissional em foco. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 18, n. 1, e6460012, 2024.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GALINDO, C. J. **Análise de necessidades de formação continuada de professores**: uma contribuição às propostas de formação. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**. Lisboa: McGraw Hill, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**: novas perguntas, novas respostas. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

LAHTERMAHER, F. Acolhimento profissional como estratégia de indução docente. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 18, n. 1, e6416011, 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2022.

MARCELO, C. *et al.* A indução do corpo docente iniciante na República Dominicana: o programa INDUCTIO. **Revista Intersaberes**, v. 11, n. 23, p. 304-324, maio/ago. 2016.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

NGOMANE, M. **Ubuntu todos os dias**: eu sou porque nós somos. Tradução de Sandra Martha Dolinsky. Rio de Janeiro: BestSeller, 2022.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professores iniciantes. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPEd, 2006.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2002.

PASSOS, L. F.; ANDRÉ, M. E. D. A. O trabalho colaborativo: um campo de estudo. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Loyola, 2016. p. 9-23.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A escola como cruzamento de culturas. *In*: PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. (org.). **Aprendizagem do adulto professor**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

RODRIGUES, A. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2006.

SIGALLA, L. A. A.; PLACCO, V. M. N. S. Análise de prosa: uma forma de investigação em pesquisas qualitativas. **Revista Intersaberes**, v. 17, n. 40, p. 100-113, 2022.

SILVEIRA, G. R. N. da. **Construindo caminhos na implementação do Ensino Fundamental**: um olhar para o professor ingressante e sua necessidade formativa. 2024. Trabalho Final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

VAILLANT, D.; FERREIRA, Y. Novos professores na América Latina: os desafios em tempos incertos. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 18, n. 1, e6413005, 2024.

VIÑAO FRAGO, A. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. *In*: FERNÁNDEZ, C. J. A. (ed.). **Culturas y civilizaciones**: III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, 1998. p. 165-184.

POSFÁCIO

A DOCÊNCIA COMO ATO DE RESISTÊNCIA E CRIAÇÃO: PRÁXIS CRÍTICA, DECOLONIALIDADE E ESPERANÇAR PEDAGÓGICO

Milena Maria Nunes de Matos Carmona

Concluir a leitura de uma obra com o alcance de *Múltiplos Olhares Pedagógicos: tessituras teóricas e desafios da docência* não significa encerrar um debate, mas convocar educadores a repensarem suas práticas. Quando este volume foi criado, a intenção originária da organização residia no desejo de construir um canal de escuta, acolhimento e denúncia. Portanto, o processo de seleção dos manuscritos partiu de experiências que pudessem desvelar as contradições que atravessam, cada vez mais, o contemporâneo.

No capítulo intitulado *Práxis decolonial e multiletramento engajado: representações cartográficas como instrumentos de mediação*, buscou-se problematizar as narrativas hegemônicas que historicamente delimitam os saberes escolares. As representações cartográficas foram abordadas não como meros recursos ilustrativos, mas como instrumentos de mediação emancipatória voltados à leitura crítica do mundo. Contudo, a maior potência de uma obra coletiva fundamenta-se no inédito-viável freireano que emerge do encontro imprevisível de investigações diversas, ultrapassando as intenções e expectativas iniciais da própria organização.

Conforme discute Paulo Freire, o ato educativo encontra-se constitutivamente imerso nas dinâmicas de poder e nas transformações sociais do seu tempo. Ignorar essas mediações, bem como os territórios e identidades nela produzidos, implicaria reduzir a docência a um fazer estritamente técnico, alienado ou reprodutivo. As páginas deste livro reafirmam, em contrapartida, o compromisso com a humanização, o desmonte das colonialidades do saber e a emancipação dos sujeitos no âmbito escolar e acadêmico.

As tessituras teóricas aqui reunidas expressam, grosso modo, a luta em transformar os mais diversos contextos a partir de uma postura ativista frente às injustiças sociais. Importante destacar que o enfrentamento dos desafios da docência, nesse atual cenário, requer analisar criticamente a realidade para que

o esperar freireano mobilize a ação transformadora. Cada capítulo, em sua singularidade, integra um mosaico de resistência contra o determinismo e a precarização do trabalho pedagógico.

A conclusão deste volume renova a convicção na força da escrita reflexiva compartilhada. Expressa-se aqui um profundo agradecimento aos autores e autoras que socializaram suas investigações teóricas e empíricas, estendendo esse reconhecimento à comunidade leitora que acolhe este trabalho e lhe dá novos sentidos.

Espera-se que a leitura desta obra fomenta o debate acadêmico, promova a reflexão crítica e, sobretudo, contribua efetivamente para a reinvenção das cartografias pedagógicas e para o fortalecimento da práxis docente.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Acolhimento profissional 258, 266
- Alfabetização 136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 147, 158, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 255
- Alunos 26, 29, 42, 56, 60, 61, 80, 81, 83, 84, 89, 103, 104, 106, 109, 122, 128, 132, 133, 134, 138, 139, 140, 142, 143, 145, 150, 151, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 231, 247, 249, 250, 252
- Anos iniciais 31, 136, 137, 145, 173, 244, 245, 246, 248, 250, 251, 252, 254, 255
- Aprendizagem 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 88, 93, 96, 101, 103, 106, 110, 111, 112, 114, 116, 117, 118, 119, 123, 127, 131, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 149, 151, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 168, 169, 171, 172, 177, 179, 181, 188, 190, 192, 193, 194, 196, 197, 199, 202, 203, 204, 206, 225, 226, 227, 230, 233, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256
- Aprendizagem Baseada em Projetos 159, 160
- Atendimento Educacional Especializado (AEE) 45, 48, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 172
- Autonomia 38, 39, 48, 55, 72, 101, 102, 104, 108, 116, 120, 128, 130, 131, 148, 151, 160, 163, 171, 172, 176, 177, 178, 192, 195, 202, 216, 218, 248, 254

B

- Barreiras 25, 26, 28, 29, 34, 35, 39, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 57, 58, 59, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 109, 140

C

- Cadeia criativa 89, 94, 95, 96, 97, 98, 99
- Comunicação 47, 48, 50, 66, 87, 97, 117, 188, 196, 214, 216, 218, 221, 244, 245, 248, 249, 251, 252, 253, 254, 255
- Coordenação pedagógica 38, 88, 96, 99, 195
- Cultura 49, 85, 101, 111, 122, 123, 124, 129, 134, 138, 140, 142, 150, 162, 204, 212, 213, 215, 217, 219, 220, 240, 244, 245, 247, 251, 252, 253, 254, 255
- Currículo 28, 35, 53, 54, 57, 59, 60, 66, 78, 88, 91, 93, 95, 96, 97, 98, 100, 106, 107, 109, 119, 124, 125, 129, 133, 135, 160, 164, 165, 166, 172, 173, 178, 227, 233, 252, 254
- Curso Normal 172, 173, 174, 175, 176, 177

D

- Decolonialidade 122, 124, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 134
- Deficiência 27, 34, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 54, 55, 57, 61, 71, 72
- Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) 25, 26, 28, 33, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 43, 53, 56, 57, 58, 67, 71, 72
- Diálogo 7, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 48, 51, 64, 66, 70, 90, 97, 98, 111, 115, 116, 117, 123, 132, 134, 154, 171, 173, 176, 177, 252, 256
- Disciplina 26, 29, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 108, 115, 161, 164, 171, 176, 180, 181, 183, 188, 195, 197, 201, 202, 203, 205
- Diversidade 7, 26, 31, 32, 33, 35, 37, 40, 41, 44, 45, 47, 49, 50, 53, 57, 58, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 97, 124, 126, 129, 130, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 156, 164, 171, 211, 214, 221, 225, 245, 249, 250, 251, 253, 255
- Docência 7, 37, 108, 109, 118, 122, 123, 125, 132, 133, 134, 165, 166, 173, 174, 179, 191, 192, 198, 271
- Docente 26, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 46, 54, 55, 59, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 89, 96, 98, 99, 101, 102, 103, 105, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 119, 126, 132, 133, 134, 135, 138, 142, 143, 144, 149, 152, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 166, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 202, 203, 205, 207, 209, 245, 248, 252, 253, 254, 255, 272

E

- Educação 7, 25, 26, 32, 33, 34, 36, 38, 42, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 54, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 77, 82, 86, 87, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 120, 122, 123, 125, 127, 132, 133, 135, 136, 140, 146, 147, 150, 161, 165, 167, 170, 171, 177, 178, 189, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 208, 209, 225, 227, 231, 233, 234, 235, 251, 252, 253, 256
- Educação Básica 63, 120, 161, 177, 189, 198
- Educação Física 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 96, 200, 206
- Educação Inclusiva 25, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 53, 54, 60, 62, 136, 170, 171
- Educação Infantil 54, 149, 150, 152, 157, 158
- Educação libertadora 102, 107
- Emancipação 73, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 225, 271
- Ensino 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 42, 44, 46, 47, 50, 51, 54, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 70, 79, 80, 83, 86, 89, 92, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 113, 114, 120, 122, 123, 125, 127, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 156, 158, 160, 169, 171, 172, 173, 179, 180, 181, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 197, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 225, 226, 227, 230, 233, 237, 238, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 255, 256
- Escola 32, 34, 37, 38, 39, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 62, 63, 64, 65, 69, 72, 76, 78, 80, 85, 86, 88, 89, 91, 93, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 107, 108,

- 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 124, 125, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 138, 139, 140, 142, 145, 146, 148, 149, 158, 173, 174, 175, 177, 178, 193, 194, 195, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 224, 225, 227, 238, 246, 247, 248, 251, 253, 254, 255, 256
- Escrita 91, 92, 128, 130, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 170, 213, 230, 232, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 272
- Estágio 170, 178, 190, 191, 192, 193, 196, 197, 198, 199
- Experiência 7, 26, 40, 51, 54, 58, 71, 90, 92, 93, 97, 98, 100, 106, 109, 123, 129, 138, 142, 146, 147, 160, 161, 165, 166, 170, 172, 174, 175, 177, 179, 180, 181, 188, 191, 192, 193, 197, 199, 225, 230
- Experimentação 180, 181, 183, 188, 189

F

- Formação 7, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 49, 50, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 110, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 123, 126, 132, 133, 135, 143, 145, 147, 161, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 197, 198, 207, 208, 211, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 233, 235, 245, 248, 250, 251, 253, 254, 255
- Formação crítica 75, 88, 89, 96, 98, 100, 123
- Formação inicial 35, 38, 40, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 88, 89, 96, 115, 143, 170, 174, 175, 176, 177

G

- Grupos colaborativos 265, 266

H

- Habilidades 34, 45, 48, 50, 54, 57, 82, 109, 115, 118, 138, 140, 141, 173, 174, 180, 181, 245, 249, 253
- Heterogeneidade 40, 57, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147
- Historicidade 73, 75, 85
- Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42

I

- Identificação 50, 68, 71, 132, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 194, 250
- Inclusão 25, 29, 32, 34, 35, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 82, 83, 85, 97, 170, 171, 172, 252, 253
- Inclusiva 25, 35, 36, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 54, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 82, 179, 245, 254
- Interação 56, 139, 144, 145, 149, 150, 151, 172, 173, 182, 184, 186, 187, 196, 218, 219, 221, 222, 250, 254, 255

Interculturalidade 122, 124, 126, 130
Intervenção docente 149, 152, 156, 157

J

Jogos Digitais 53, 61

L

Leitura 36, 84, 91, 94, 98, 102, 103, 105, 126, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 170, 177, 227, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 271, 272
Leitura não convencional 148, 149
Ler 123, 126, 134, 140, 145, 148, 149, 151, 157, 158, 246, 248, 250, 254, 256
Língua 122, 123, 124, 125, 127, 128, 130, 131, 132, 134, 135, 139, 143, 145, 146, 147, 149, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 246, 247, 250, 256
Linguagem 27, 76, 115, 122, 123, 124, 127, 138, 140, 141, 144, 149, 150, 151, 158, 228, 244, 248, 250, 252, 254
Linguagens 57, 228, 230, 231, 244, 245, 248, 249, 250, 251, 254, 255
Línguas 125, 131, 133, 158, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222
Linguística 122, 123, 125, 127, 129, 131, 132, 135, 211, 214, 215, 217, 219, 220, 221, 222, 250
Linguística Aplicada 122, 123, 125, 135, 224

M

Mediação 29, 54, 57, 112, 118, 144, 160, 163, 165, 166, 181, 188, 226, 228, 230, 233, 245, 252, 253, 255, 271
Mediação pedagógica 29, 165, 230
Movimentos renovadores 82, 84, 85

N

Necessidades formativas 32, 34, 36, 37, 38, 39, 63, 66, 69, 147, 257, 258, 259, 260, 263, 266
Neurodiversidade 25, 26, 27, 28

P

Pedagógica 26, 28, 29, 32, 38, 40, 41, 45, 53, 56, 59, 65, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 80, 81, 83, 87, 88, 96, 99, 106, 108, 109, 110, 111, 114, 118, 119, 122, 130, 132, 134, 135, 137, 138, 141, 142, 143, 145, 161, 163, 164, 165, 170, 171, 173, 194, 195, 196, 206, 226, 227, 229, 230, 233, 248, 249, 255
Península 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223
Permanência 32, 34, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 55, 62, 64, 68, 84, 85, 109, 119, 124, 174, 175, 176, 177, 214, 215, 224

- Poder 34, 44, 47, 49, 76, 77, 110, 124, 125, 131, 135, 175, 201, 202, 204, 216, 217, 220, 224, 225, 226, 229, 233, 235, 271
- Política 44, 46, 50, 54, 100, 101, 105, 109, 113, 116, 164, 178, 191, 192, 208, 210, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 234
- Políticas 46, 48, 51, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 85, 104, 105, 106, 109, 110, 119, 130, 139, 143, 146, 170, 171, 173, 179, 202, 208, 215, 219, 221, 222, 232, 239, 240, 253
- Prática 194, 198
- Práticas pedagógicas 7, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 49, 50, 51, 61, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 100, 102, 103, 105, 106, 136, 137, 139, 144, 145, 176, 191, 193, 197, 245, 247, 248, 254
- Professor 27, 29, 37, 42, 46, 47, 48, 50, 55, 56, 57, 58, 61, 63, 64, 65, 66, 69, 70, 71, 72, 80, 82, 88, 89, 90, 92, 96, 98, 102, 103, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 124, 125, 126, 130, 132, 133, 134, 137, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 150, 151, 152, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 183, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 209, 228, 246, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255
- Protagonismo estudantil 100, 102, 105, 115

R

- Responsabilidade 2, 39, 46, 51, 56, 64, 89, 93, 100, 101, 106, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 118, 132, 159, 161, 164, 183, 228

S

- Saberes 7, 72, 89, 91, 92, 98, 100, 102, 107, 120, 125, 129, 130, 132, 133, 134, 138, 142, 143, 146, 147, 149, 151, 152, 157, 158, 167, 170, 172, 173, 175, 177, 178, 179, 192, 225, 230, 231, 234, 271
- Sala 26, 54, 57, 58, 60, 61, 65, 66, 70, 88, 95, 98, 103, 104, 110, 111, 113, 114, 122, 123, 126, 130, 133, 134, 139, 143, 145, 151, 152, 155, 156, 159, 160, 161, 163, 172, 173, 176, 190, 191, 194, 195, 196, 200, 201, 205, 206, 208, 231, 233, 249
- Saúde 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 113, 115, 119, 164, 201, 203, 204, 205, 207, 208
- STEAM 159, 160, 161, 164, 166, 167, 168
- SULear 123, 125, 135
- superdotação 34, 45, 48, 50, 54

T

- Tecnologia 29, 48, 53, 55, 56, 58, 59, 60, 97, 122, 160, 164, 165, 206, 224, 254, 255, 256
- Tecnologia Assistiva 56, 60, 61
- Tecnologias 49, 50, 51, 55, 57, 238, 239, 245, 248, 251, 252, 253, 254, 255
- Trabalho Docente 38, 41, 65, 69, 71, 109, 111, 119, 132, 142, 159, 160, 161, 166, 172, 180, 181, 191

V

violência 100, 105, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 170, 200, 201,
202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209

violência contra professores 109, 118, 203, 207, 208

