Alice Cristina da Silva Rodrigues
Andreia Cabral Colares Pereira
Bruna Beatriz da Rocha
Rebeca Freitas Ivanicska
Silvana Afonso Costa
(Organizadoras)

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE TRANSFORMAÇÃO:

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, SENTIDOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

EDITORA SCHREIBEN

Alice Cristina da Silva Rodrigues
Andreia Cabral Colares Pereira
Bruna Beatriz da Rocha
Rebeca Freitas Ivanicska
Silvana Afonso Costa
(Organizadoras)

POLÍTICAS, PRÁTICAS E SABERES NA EDUCAÇÃO

EDITORA
SCHREIBEN

2026

© Dos Organizadores – 2026
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Inteligência Artificial (OpenAI/DALL·E), com direção editorial
Revisão: os autores
Livro publicado em: 28/04/2026
Termo de publicação: TP0302026

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)

P769 Políticas, práticas e saberes na educação / Organizado por Alice Cristina da Silva Rodrigues... [et al.]. – Itapiranga : Schreiben, 2026.
216 p. : il. ; e-book.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.
DOI: 10.29327/5842800
ISBN: 978-65-5440-668-0
1. Educação. 2. Políticas educacionais. 3. Práticas educacionais. I. Rodrigues, Alice Cristina da Silva. II. Pereira, Andreia Cabral Colares. III. Rocha, Bruna Beatriz da. IV. Ivanicska, Rebeca Freitas. V. Costa, Silvana Afonso. VI. Título

CDD 370.1

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....7
Andreia Cabral Colares Pereira

PREFÁCIO.....9
Silvana Afonso Costa

GOVERNANÇA DA EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA SISTÊMICA: PLANEJAMENTO, MONITORAMENTO E TOMADA DE DECISÃO ORIENTADA POR EVIDÊNCIAS.....11
Andreia Cabral Colares Pereira
Josiane Rodrigues Canto Cesar
Ghisiane Spinelli Vargas
Sheila Corrêa Soares
Tânia Rejane Saraiva Schneider

ACESSO, PERMANÊNCIA E "QUALIDADE" NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO: MECANISMOS DE GOVERNABILIDADE DA EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL.....19
Andreia Cabral Colares Pereira
Sabrina Vidal Pereira

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁXIS FREIREANA: ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO.....31
Kátia Cristina Grigório Colombi
Ana Cristina Mantai Von-Rondon Coelho
Maria Cleonice Frota de S. Morais
Orientadora: Márcia Cristina Florêncio Fernandes Moret

PRÁTICAS INCLUSIVAS BASEADAS NO DUA COM ESTUDANTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I: PRODUÇÃO DE AUTOBIOGRAFIA ESCRITA E VISUAL.....40
Ângela Maria Mendes de Castro

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ENTRE A NORMATIZAÇÃO E A PRÁTICA À LUZ DO DECRETO Nº 12.686/2025.....49
Andréa Teresinha dos Santos Sena
Andreia Cabral Colares Pereira

O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA.....57
Adejerlane Barcellos
Kátia Cristina Grigório Colombi
Shirley Aline do Nascimento Alonso
Ana Cristina Mantai Von-Rondon Coelho
Elizângela de Souza Bernaldino

A EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: REFLEXÕES ENTRE POLÍTICAS, PRÁTICAS E SABERES....69
Cássia de Castro Bezerra

CARTOGRAFIA ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE, NAS PESQUISAS ACADÊMICAS E NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....77
Francisco Fernandes Ladeira

ETNOZOOLOGIA E FORMAÇÃO DOCENTE: DESCOLONIZANDO O CURRÍCULO ATRAVÉS DE SABERES POPULARES SOBRE ANIMAIS.....91
Elidiomar Ribeiro Da-Silva

O CONCEITO DE SUSTENTABILIDADE DESENVOLVIDO EM UM LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: UMA ABORDAGEM SOB A ÓTICA BAKHTINIANA.....99
Marcus Vinicius Veríssimo Gonçalves
Camila de Araújo Beraldo
Daniela Cristina Veríssimo Coeli

TERRITÓRIOS DA COMUNICAÇÃO: A INTERSECÇÃO ENTRE GEOGRAFIA ESCOLAR, PSICOLOGIA E FONOAUDIOLOGIA NA IMPLEMENTAÇÃO DA CAA.....108
Emily Thais Barbosa Neves
John da Silva Evaristo
Roberta Costa Lima Brunes

DA FORMAÇÃO À PRECEPTORIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA MESMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO MÉDICO.....118
Ana Paula da Silva Rodrigues de Almeida
Alice Cristina da Silva Rodrigues

NOVOS CONCEITOS, CATEGORIAS E SUJEITOS NA GEOGRAFIA: FORMAÇÃO INICIAL, PESQUISAS ACADÊMICAS, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....127
Francisco Fernandes Ladeira
Vicente de Paula Leão
Ana Maria Pereira de Oliveira

NARRAR PARA (RE)CONHECER: A ESCRITA DE SI E DO OUTRO COMO CAMINHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO À LUZ DO JORNALISMO DE HORIZONTALIDADE.....142
Carlos Augusto Pereira dos Santos Júnior
Tatyana Di Lissandra Magalhães Neves

O PAPEL DO ESTÁGIO PROFISSIONAL SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O CASO DO MAGISTÉRIO DO SOYO.....154
José Simba Kumenda
Garcia Lukombo

O USO DAS GEOTECNOLOGIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES PARA A APRENDIZAGEM ATIVA.....173
Silvana Afonso Costa
Fernando de Matos e Silva
Rogério da Silva de Aguiar Sato
Laís Moreira Miguel

ENSINO DA GEOGRAFIA E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA CRÍTICA NO SÉCULO XXI.....178
Silvana Afonso Costa
Fernando de Matos e Silva
Rogério da Silva de Aguiar Sato

LER, ESCREVER E EXISTIR: PRÁTICAS DE LEITURA DE MENINAS NEGRAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA PERIFERIA DE CATU-BA.....183
Miriam Laudicéa Leal Pereira

RASURANDO O CÂNONE: A LEITURA COMO PRÁTICA POLÍTICA E EPISTEMOLÓGICA DE MENINAS NEGRAS.....195
Miriam Laudicéa Leal Pereira

POSFÁCIO.....209
Alice Cristina da Silva Rodrigues

ÍNDICE REMISSIVO.....211

APRESENTAÇÃO

A obra coletiva *"Políticas, Práticas e Saberes na Educação"* nasce do encontro entre vozes comprometidas com a defesa de uma educação pública, democrática e socialmente referenciada. Mais do que uma reunião de textos, este livro constitui um espaço de diálogo, problematização e construção de sentidos sobre os desafios contemporâneos que atravessam o campo educacional.

Em um contexto marcado por disputas de projetos de sociedade, compreender as políticas educacionais, tensionar as práticas pedagógicas e valorizar os saberes produzidos nos diferentes territórios educativos torna-se uma tarefa urgente. Cada artigo que compõe esta obra convida o leitor a refletir criticamente sobre os caminhos da educação, evidenciando que ensinar e aprender são atos profundamente políticos, que exigem posicionamento, responsabilidade e compromisso com a transformação social.

Destinado a educadores, pesquisadores, estudantes e a todos aqueles que acreditam na potência da educação como instrumento de emancipação, este livro oferece subsídios teóricos e práticos para ampliar o olhar sobre a realidade educacional. Ao percorrer suas páginas, o leitor encontrará análises, experiências e perspectivas que instigam o pensamento, provocam inquietações e inspiram novas possibilidades de atuação.

Assim, convidamos você a mergulhar nesta leitura com abertura, sensibilidade e espírito crítico. Que este encontro com os textos aqui reunidos fortaleça a reflexão, alimente a prática e reafirme a educação como um direito de todos e um compromisso coletivo inadiável.

Prof.ª Drª Andreia Colares

PREFÁCIO

A coletânea ***"Políticas, Práticas e Saberes na Educação"*** inscreve-se em um campo de disputas no qual a educação se revela como território atravessado por relações de poder, regimes de verdade e processos históricos de produção e legitimação do conhecimento. Longe de constituir-se como espaço neutro, a escola emerge como instância de normatização, mas também como possibilidade de ruptura e reinvenção.

Os textos que compõem esta obra tensionam as estruturas que sustentam desigualdades educacionais, evidenciando que ensinar e aprender são práticas profundamente políticas. Ao mobilizar diferentes perspectivas teóricas, esta obra coletiva problematiza a colonialidade dos saberes, os limites da formação docente e as condições de emergência de práticas pedagógicas que reconheçam a diferença como dimensão constitutiva do processo educativo.

Neste horizonte, a educação é compreendida não como simples transmissão de conteúdos, mas como prática de produção de subjetividades, na qual se disputam sentidos, identidades e possibilidades de existência. Assim, a obra convida o leitor a deslocar o olhar, a desestabilizar certezas e a reconhecer a educação como espaço de resistência, criação e transformação.

"A educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo." — **Paulo Freire.**

Que este livro possa abrir fissuras nos discursos hegemônicos, inspirar práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e *contribua para a consolidação* de uma educação que não apenas inclua, mas que reconheça e valorize a pluralidade das formas de existir e conhecer. Trata-se de uma leitura essencial para todos aqueles que reconhecem na educação um caminho possível para a emancipação e a construção de novos horizontes.

Profª Ma. Silvana Afonso Costa

GOVERNANÇA DA EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA SISTÊMICA: PLANEJAMENTO, MONITORAMENTO E TOMADA DE DECISÃO ORIENTADA POR EVIDÊNCIAS

Andreia Cabral Colares Pereira[1]
Josiane Rodrigues Canto Cesar[2]
Ghisiane Spinelli Vargas[3]
Sheila Corrêa Soares[4]
Tânia Rejane Saraiva Schneider[5]

INTRODUÇÃO

A educação pública, enquanto direito social fundamental, demanda não apenas o acesso universal, mas também a garantia de permanência, aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse contexto, a organização sistêmica das políticas educacionais torna-se condição indispensável para assegurar coerência entre diretrizes, práticas e resultados. É a partir dessa compreensão que emerge a Governança da Educação no Estado do Rio Grande do Sul como uma estratégia estruturante de gestão pública educacional, orientada por evidências, planejamento e corresponsabilidade entre as diferentes instâncias da rede.

1 Doutora em Educação PUCRS. Professora aposentada do Instituto Federal Sul-rio-grandense. Coordenadora do Núcleo de Gestão Educacional na 11ª Coordenadoria Regional de Educação-Osório/ RS. E-mail: andreiacollares@gmail.com.

2 Especialista em Gestão educacional – UFSM. Licenciada pela em pedagogia – UFSM. Mediadora de Gestão na 11ª Coordenadoria Regional de Educação-Osório/ RS. E-mail: josiane-rcesar@educar.rs.gov.br.

3 Mestra em Ensino de Física. Licenciada em Física. Mediadora de Gestão na 11ª Coordenadoria Regional de Educação-Osório/ RS. E-mail: ghisiane-svargas@educar.rs.gov.br.

4 Mestra em Letras - Leitura e Cognição- Unisc, Licenciada em Letras Português/Português-Unisc. Mediadora de Gestão na 11ª Coordenadoria Regional de Educação-Osório/ RS. E-mail: sheila-csoares@educar.rs.gov.br.

5 Especialista em Educação de Jovens e Adultos privados de Liberdade. Especialista em Metodologias de Ensino de História e Geografia. Especialista em Orientação Educacional. Mediadora de Gestão na 11ª Coordenadoria Regional de Educação-Osório/ RS. E-mail: tania-rschneider@educar.rs.gov.br.

A Governança da Educação pode ser compreendida como o conjunto de processos, mecanismos e interações que organizam o processo decisório no campo educacional, articulando diferentes atores, escolas, Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), Órgão Central e instâncias estratégicas do governo em torno de objetivos comuns voltados à garantia do direito à aprendizagem. Diferencia-se da gestão estritamente operacional ao enfatizar o direcionamento estratégico, o monitoramento contínuo e a avaliação sistemática das ações, constituindo-se como eixo estruturante para a implementação de políticas públicas educacionais.

Nesse cenário, o Protocolo de Implementação da Governança da Educação configura-se como um instrumento técnico-operacional que traduz, de forma organizada e acessível, os princípios, diretrizes e procedimentos necessários à efetivação dessa política no cotidiano da rede estadual. Trata-se de um documento orientador que sistematiza o funcionamento do Ciclo de Governança, detalhando etapas, papéis, responsabilidades e instrumentos que subsidiam o planejamento, a execução, o monitoramento e a avaliação das ações educacionais. Ao estruturar rotinas e padronizar processos, o protocolo fortalece a capacidade institucional da rede, promovendo maior alinhamento, transparência e eficiência na tomada de decisões.

A implementação dessa política é conduzida pelo Estado do Rio Grande do Sul, por meio da Secretaria de Educação (SEDUC), que assume o papel de instância executora e articuladora da Governança da Educação. Cabe à SEDUC definir diretrizes estratégicas, consolidar indicadores, apoiar tecnicamente as demais instâncias e garantir a coerência sistêmica na execução das políticas educacionais. Nesse sentido, a Secretaria não apenas coordena o processo, mas também atua como indutora de uma cultura de gestão baseada em evidências, promovendo o uso qualificado de dados e o fortalecimento das práticas de monitoramento e avaliação em toda a rede.

A partir da Agenda da Educação 2025–2035, a Governança da Educação consolida-se como o principal mecanismo de operacionalização das metas e prioridades educacionais do estado, organizando-se por meio de um ciclo contínuo que integra planejamento, execução, monitoramento e correção de rotas. Esse ciclo é sustentado por metodologias como o PDCA (Planejar, Executar, Checar e Agir), que possibilitam a melhoria contínua das ações e o aprimoramento dos resultados educacionais. Assim, o protocolo não se limita a orientar procedimentos, mas configura-se como um dispositivo estratégico de transformação da cultura organizacional da educação pública gaúcha, promovendo maior equidade, eficiência e foco na aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, ao instituir um modelo estruturado de Governança, o Estado do Rio Grande do Sul, por meio da SEDUC, reafirma seu compromisso com

a qualificação da educação pública, assumindo a gestão educacional como um processo intencional, articulado e orientado por resultados, capaz de responder aos desafios contemporâneos e promover uma educação mais justa, inclusiva e socialmente referenciada.

1. FUNDAMENTOS DA GOVERNANÇA DA EDUCAÇÃO: PRINCÍPIOS, OBJETIVOS E ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA

A Governança da Educação configura-se como o conjunto de processos, mecanismos e interações que orientam a tomada de decisão e a coordenação das ações educacionais, com foco na produção de resultados coletivos e na garantia do direito à aprendizagem. Diferencia-se da gestão por seu caráter estratégico, estando voltada ao direcionamento, monitoramento e avaliação das políticas educacionais, enquanto a gestão se ocupa da execução das ações.

Entre seus princípios, destaca-se o foco no desenvolvimento integral do estudante, a corresponsabilidade entre as instâncias, a cultura de transparência e aprendizagem, o planejamento integrado e a gestão baseada em evidências. Esses princípios orientam a atuação de escolas, CREs e Órgão Central, fortalecendo a coerência sistêmica e o compromisso coletivo com os resultados educacionais.

A Governança da Educação também tem como objetivos alinhar estratégias, qualificar a gestão, promover decisões baseadas em dados e consolidar um ciclo contínuo de melhoria. Sua estrutura organizacional envolve diferentes níveis: estratégico, tático e operacional, garantindo a articulação entre as instâncias e a efetividade das ações no território.

2. O CICLO DE GOVERNANÇA NA PRÁTICA: PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO E MONITORAMENTO ORIENTADOS POR EVIDÊNCIAS

A operacionalização da Governança da Educação ocorre por meio de um ciclo estruturado que organiza o trabalho ao longo do ano letivo, articulando planejamento, execução, monitoramento e avaliação. Esse ciclo está fundamentado no método PDCA, que orienta a melhoria contínua das práticas de gestão.

A etapa de planejamento envolve a elaboração de diagnósticos e a definição de metas e estratégias. A execução corresponde à implementação das ações planejadas, enquanto o monitoramento permite acompanhar os resultados por meio de indicadores. Por fim, a avaliação e a correção de rotas garantem a revisão das estratégias e o aprimoramento contínuo.

As reuniões de governança desempenham papel central nesse processo, promovendo a análise dos dados, o alinhamento entre as instâncias e a tomada de

decisões. Além disso, o uso sistemático de indicadores fortalece a racionalidade das ações e contribui para a promoção da equidade, ao evidenciar desigualdades e orientar intervenções mais assertivas.

3. AVALIAÇÃO DE RESULTADOS E CORREÇÃO DE ROTAS: A GOVERNANÇA COMO PROCESSO CONTÍNUO DE MELHORIA EDUCACIONAL

A avaliação de resultados constitui um momento estratégico no Ciclo de Governança, permitindo a análise dos avanços e desafios da rede educacional. Baseada em evidências, essa etapa possibilita compreender os fatores que influenciam os resultados e orientar a tomada de decisão.

A correção de rotas, por sua vez, evidencia o caráter dinâmico da governança, permitindo ajustes nas estratégias e maior aderência às necessidades dos territórios. Esse processo de retroalimentação fortalece o planejamento e contribui para a sustentabilidade das políticas educacionais.

Ao promover uma cultura de monitoramento, transparência e responsabilidade, a Governança da Educação consolida-se como um instrumento de melhoria contínua, capaz de qualificar a gestão e ampliar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes.

A consolidação da Governança da Educação como estratégia sistêmica depende não apenas de seus fundamentos conceituais e do desenho do Ciclo de Governança, mas, sobretudo, de sua materialização em instrumentos, rotinas e práticas concretas. Nesse sentido, o uso de plataformas digitais, a sistematização dos planos, o acompanhamento de indicadores e a atuação dos mediadores de gestão configuram-se como elementos estruturantes para a efetividade do modelo.

No contexto analisado, destaca-se o papel do Sistema de Gestão e Acompanhamento Educacional (SIGAE) como ferramenta central de operacionalização da governança, possibilitando a integração entre planejamento, monitoramento e tomada de decisão, em consonância com o método PDCA.

3.1 O PDCA operacionalizado por meio do SIGAE

O método PDCA (Planejar, Executar, Checar e Agir), apresentado como base da Governança da Educação, encontra no SIGAE sua principal ferramenta de concretização. A plataforma atua como suporte técnico para registrar, acompanhar e analisar as ações desenvolvidas pelas escolas, CREs e Órgão Central, garantindo maior coerência entre planejamento e execução.

Na etapa de planejamento, o SIGAE permite a construção e o registro do Plano Anual de Ações e Metas, possibilitando que as ações sejam organizadas com base em evidências e alinhadas às diretrizes da rede. Já na execução, a plataforma viabiliza o acompanhamento das ações previstas, registrando o desenvolvimento das atividades e permitindo a visualização do seu andamento.

Na etapa de verificação, os dados inseridos no sistema são organizados em painéis e gráficos, que possibilitam a análise dos indicadores e a identificação de avanços e desafios. Por fim, na etapa de ação, essas análises subsidiam a tomada de decisão e a correção de rotas, garantindo a retroalimentação do ciclo e a melhoria contínua das práticas de gestão.

Dessa forma, o SIGAE não apenas operacionaliza o PDCA, mas também fortalece a cultura de gestão baseada em evidências, tornando o processo mais transparente, integrado e eficiente.

3.2 Conectividade entre os atores e fluxo de informações

Um dos aspectos mais relevantes da Governança da Educação é a articulação entre as diferentes instâncias da rede. O SIGAE desempenha papel fundamental nesse processo ao conectar atores, equipes gestoras escolares, lideranças das CREs, mediadores de gestão e Órgão Central em uma mesma base de informações.

Essa conectividade garante que os dados produzidos nas escolas alimentem as análises realizadas nas CREs e no nível central, permitindo uma leitura sistêmica da realidade educacional. Ao mesmo tempo, as orientações definidas nas instâncias superiores retornam às escolas de forma estruturada, fortalecendo o alinhamento entre as ações e as diretrizes da política educacional.

Essa dinâmica de fluxo contínuo de informações contribui para a superação de práticas fragmentadas, promovendo maior integração entre os níveis da rede e ampliando a capacidade de resposta frente aos desafios identificados.

3.3 PAAM e a sistematização do planejamento e monitoramento

O Plano Anual de Ações e Metas (PAAM) constitui um dos principais instrumentos da Governança da Educação, organizando de forma sistemática o planejamento das ações em cada instância. Sua elaboração baseia-se no diagnóstico situacional e na análise de indicadores, garantindo que as ações propostas estejam alinhadas às necessidades reais do território.

No âmbito do SIGAE, o PAAM é registrado, acompanhado e revisado ao longo do ano, permitindo que o planejamento deixe de ser um documento estático e passe a ser um instrumento dinâmico de gestão. Essa sistematização

favorece a clareza das metas, a definição de habilidades e o monitoramento contínuo das ações.

Além disso, o PAAM funciona como referência para as reuniões do Ciclo de Governança, orientando as análises realizadas nas diferentes instâncias e subsidiando a tomada de decisão. Sua revisão periódica, especialmente na etapa de avaliação e correção de rotas, reforça a lógica de melhoria contínua que caracteriza o modelo de governança.

3.4 Gráficos e indicadores do SIGAE: análise, acompanhamento e correção de rotas

Os gráficos e painéis disponibilizados pelo SIGAE constituem instrumentos centrais para a análise dos dados educacionais. Ao transformar informações em representações visuais, a plataforma facilita a compreensão dos resultados e a identificação de tendências, padrões e discrepâncias.

Esses recursos são amplamente utilizados nas reuniões de governança (E5, E4, E3, entre outras), apoiando a análise dos indicadores e a discussão sobre os resultados alcançados. A leitura dos gráficos permite, por exemplo, identificar variações na frequência dos estudantes, inconsistências na oferta de aulas ou dificuldades na execução de recursos.

A partir dessas análises, os gestores podem tomar decisões mais assertivas, propondo intervenções específicas e ajustando as estratégias adotadas. Dessa forma, os gráficos do SIGAE não apenas informam, mas orientam a ação, sendo fundamentais para o processo de correção de rotas e para o aprimoramento contínuo da gestão educacional.

3.5 Agendamentos e registros das reuniões E5 e E3

As reuniões do Ciclo de Governança, especialmente nos níveis E5 (escola) e E3 (articulação entre CREs e diretores), constituem espaços estratégicos para a análise dos dados e a pactuação de ações. Conforme o protocolo, essas reuniões seguem uma lógica temporal organizada, garantindo que a análise dos dados avance de forma progressiva entre as instâncias.

No nível E5, a equipe gestora da escola analisa seus resultados, revisa o PAAM e propõe ações de melhoria. Já no nível E3, ocorre o compartilhamento dos resultados regionais, a discussão dos desafios e a pactuação de estratégias conjuntas entre as escolas e a CRE.

O registro dessas reuniões apoiado por modelos de ata e instrumentos padronizados é fundamental para garantir a memória do processo, a transparência das decisões e o acompanhamento dos encaminhamentos. Além disso, os registros alimentam o SIGAE, fortalecendo a integração entre análise e ação.

3.6 Acompanhamento dos indicadores de gestão

A Governança da Educação estrutura-se a partir do acompanhamento sistemático de indicadores que permitem avaliar o desempenho da rede e orientar a tomada de decisão. Entre os principais indicadores destacados no protocolo, estão: frequência dos estudantes, aulas dadas, desempenho acadêmico e execução de recursos.

O monitoramento desses indicadores ocorre de forma contínua, sendo analisado nas diferentes instâncias do Ciclo de Governança. Essa prática possibilita a identificação precoce de problemas, permitindo intervenções mais rápidas e eficazes.

Além disso, o acompanhamento dos indicadores contribui para a promoção da equidade, ao evidenciar desigualdades entre escolas e territórios. A partir dessa identificação, é possível direcionar ações específicas, fortalecendo o compromisso da rede com a garantia do direito à aprendizagem para todos os estudantes.

3.7 O papel dos mediadores de gestão na governança educacional

A atuação dos mediadores de gestão educacional é um dos elementos-chave para a efetividade da Governança da Educação. Esses profissionais desempenham papel estratégico na articulação entre as instâncias, apoiando as equipes gestoras escolares e contribuindo para a qualificação das práticas de gestão.

Conforme o protocolo, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade, como nas escolas de apoio intensivo, os mediadores acompanham diretamente as reuniões E5, oferecendo suporte técnico e pedagógico às equipes escolares. Sua atuação envolve a análise de dados, o apoio na elaboração e revisão do PAAM, a orientação para o uso do SIGAE e a mediação de processos decisórios.

Mais do que um papel operacional, o mediador atua como um agente de transformação, promovendo a cultura de uso de evidências, fortalecendo a corresponsabilidade e incentivando práticas de gestão mais reflexivas e estratégicas.

Nesse sentido, a mediação da gestão não se limita ao acompanhamento, mas implica a construção de vínculos, o apoio contínuo e a promoção do desenvolvimento profissional das equipes escolares. Ao atuar como ponte entre a política educacional e a prática cotidiana, o mediador contribui para que a Governança da Educação se traduza em ações concretas e resultados efetivos.

A análise dos instrumentos e práticas que sustentam a Governança da Educação evidencia que sua efetividade está diretamente relacionada à integração

entre tecnologia, processos e pessoas. O uso do SIGAE, a sistematização do PAAM, o acompanhamento de indicadores e a atuação dos mediadores configuram um ecossistema de gestão que potencializa a capacidade da rede de planejar, executar, monitorar e aprimorar suas ações.

Nesse contexto, a Governança da Educação se consolida não apenas como um modelo teórico, mas como uma prática concreta, sustentada por evidências, colaboração e compromisso com os resultados. A mediação da gestão, em especial, emerge como elemento fundamental para garantir que esse modelo se efetive no cotidiano das escolas, contribuindo para a construção de uma educação pública mais eficiente, equitativa e transformadora.

CONSIDERAÇÕES

A análise da Governança da Educação evidencia seu potencial como estratégia estruturante para a qualificação da gestão educacional e para a melhoria dos resultados de aprendizagem. Ao articular planejamento, execução, monitoramento e avaliação em um ciclo contínuo, esse modelo fortalece a coerência entre as ações e promove decisões mais assertivas e fundamentadas.

Além disso, a Governança da Educação contribui para a construção de uma cultura de corresponsabilidade e colaboração entre as instâncias, ampliando a capacidade da rede de enfrentar desafios e promover a equidade. O uso de evidências, a institucionalização de rotinas e a valorização da aprendizagem organizacional configuram avanços significativos em relação a modelos tradicionais de gestão.

Entretanto, sua efetivação depende de fatores como o engajamento dos atores, a formação continuada dos gestores e a consolidação de uma cultura de uso de dados. Nesse sentido, a Governança da Educação não se limita a um conjunto de procedimentos, mas representa um novo paradigma de gestão, comprometido com a transformação da educação pública.

REFERÊNCIA

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Governança da Educação**: Protocolo de Implementação para Equipes Gestoras das Coordenadorias Regionais de Educação. Porto Alegre: SEDUC, 2025.

ACESSO, PERMANÊNCIA E "QUALIDADE" NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO: MECANISMOS DE GOVERNABILIDADE DA EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL

Andreia Cabral Colares Pereira[1]
Sabrina Vidal Pereira[2]

INTRODUÇÃO

A constituição da política pública de educação no Brasil, foi marcada pela construção de bases estruturais que são de luta pelos direitos sociais, e pela capacidade de unificar uma legislação que estabelece um Comum Curricular para a educação básica no País. A política de educação no Brasil possui uma trajetória ligada às necessidades e interesses sociais de cada período, e, assim como se moldam essas necessidades dentro dos contextos políticos, econômicos, e ideológicos, também se moldam as respostas sociais. Sob a égide da política pública de educação no Brasil, a desigualdade manifesta-se enquanto meio fundamental de manutenção da eterna dicotomia entre acesso e direito, mediada em muitos períodos pela luta.

Pode-se estabelecer um ponto de partida para a construção deste ensaio, pautado na concepção básica de educação para todos, e ainda com um marco histórico que traduz em lei essa necessidade. A Constituição Federal de 1988, na relação que se expressa em lei como "o jeito de ser do Estado com a educação" (COSTA & MACHADO, 2017), em específico a educação brasileira, em suas facetas sócio históricas, evidencia tanto o reconhecimento formal do direito à

1 Doutora em Educação PUCRS, Professora aposentada do Instituto Federal Sul-rio-grandense. Coordenadora do Núcleo de Gestão Educacional na 11ª Coordenadoria Regional de Educação-Osório/ RS. E-mail: andreiacollares@gmail.com.

2 Analista Assistente Social de Políticas Públicas e Gestão Governamental na Coordenadoria Regional de Educação de Osório, vinculada à Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Graduada em Serviço Social pela Universidade Luterana do Brasil – Campus Gravataí (2010). Graduanda em História (Licenciatura) pela Universidade Luterana do Brasil. Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Universidade Uniminas (EAD). E-mail: sabrina-pereira@seduc.rs.gov.br.

educação quanto às contradições inerentes à sua materialização no contexto das políticas públicas.

Nesse sentido, a relação entre Estado, educação e direito nos propõe um ponto de partida para pensar e pesquisar as formas de ser e viver a educação básica no contexto escolhido como nosso. A construção de uma política de educação que se norteia pelos preceitos da legislação vigente parte de estudos diagnósticos e da capacidade dos proponentes de sua execução em governar e direcionar os recursos necessários ao alcance de seus objetivos. Tal compreensão ancora-se, de um lado, na perspectiva histórico-crítica de Dermeval Saviani, ao compreender a educação como direito social e dever do Estado, inscrita em um projeto histórico de sociedade; e, de outro, dialoga criticamente com as reconfigurações contemporâneas da ação estatal sob a influência do neoliberalismo, conforme analisado por Stephen J. Ball, que evidencia a centralidade de modelos de governança orientados por performatividade, eficiência e responsabilização, tencionando a garantia do direito à educação em sua dimensão pública e universal.

O direito à educação no Brasil, possui uma trajetória histórica marcada por profundas desigualdades e por uma estreita ligação com as necessidades do mercado de trabalho e pela divisão sócio técnica do trabalho**.** Para Saviani a educação não pode ser compreendida de forma isolada das determinações sociais mais amplas, se constitui em espaço de democracia e luta, de avanços e estagnação, de materialidade da dinâmica contraditória do sistema que sustenta a própria invenção da escola, espaço onde pode-se reafirmar e produzir desigualdades, ainda que detentora de discursos inclusivos e democráticos.

As demandas produtivas, em diversos períodos históricos, têm influenciado diretamente as formas de organização da educação e, consequentemente, da escola. Nesse sentido, compreende-se a escola como o espaço em que a educação é formalmente sistematizada, atuando como um importante instrumento na construção da cultura e na socialização do conhecimento, devendo estar acessível a todos (SAVIANI, 2008).

O modelo de governabilidade na atual educação pública do Rio Grande do Sul traz a métrica para a capacidade de sistematizar a educação, a uma tentativa de se plataformizar a prática educacional e dar uma materialidade quase que processual ao ensino. O uso das chamadas "evidências", condicionam as práticas pedagógicas há existência de dados e diagnósticos, para propor o que convencionam chamar planejamento racional, onde se tem um caminho a ser percorrido, e que se logrado o êxito teremos a tão desejada evolução de resultados educacionais, sejam eles pautados pelo acesso, (matrículas e transferências), seja

pela permanência, (diagnósticos de frequência mínima e abandono escolar) ou ainda pela "qualidade" (exames, avaliações e índices).

Nesse ponto encontra-se uma tensão, que quem dera fosse apenas algo conceitual e de disputa teórica, porém manifesta em sua mais perversa forma as desigualdades sociais e portanto educacionais, que estão tomando uma centralidade nos discursos políticos e ideológicos da atualidade.

1. DIREITO À EDUCAÇÃO E PROTEÇÃO SOCIAL: BASES HISTÓRICAS E LEGAIS

A compreensão do direito à educação no Brasil exige situá-lo no conjunto mais amplo dos direitos sociais e, portanto, na estrutura da proteção social construída historicamente no país. A educação, enquanto direito fundamental, não pode ser analisada de forma isolada, mas sim em articulação com outras políticas públicas que compõem o sistema de garantia de direitos, especialmente a assistência social. Essa relação revela tanto avanços normativos quanto contradições na materialização desses direitos em uma sociedade marcada por profundas desigualdades.

Do ponto de vista histórico, o reconhecimento da educação como direito universal é relativamente recente. Durante longos períodos, o acesso à escolarização esteve restrito a determinados grupos sociais, refletindo a organização econômica e política vigente. A ampliação desse direito ocorre, sobretudo, a partir das lutas sociais do século XX, que reivindicavam a educação como condição para a cidadania e para a participação na vida democrática. Nesse contexto, a promulgação da Constituição Federal de 1988 representa um marco fundamental, ao instituir a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.

A Constituição de 1988 inaugura um novo paradigma ao incorporar a educação no rol dos direitos sociais, ao lado da saúde, da assistência social, da previdência, entre outros. Tal marco legal não apenas reconhece formalmente o direito à educação, mas também estabelece princípios que orientam sua oferta, como a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, a gratuidade do ensino público e a garantia de padrão de qualidade. No entanto, como destacam análises críticas da política educacional, o reconhecimento jurídico não assegura, por si só, a efetivação plena desse direito, especialmente em contextos de desigualdade estrutural.

Nesse mesmo movimento de consolidação dos direitos sociais, a assistência social também passa por um processo de redefinição. A partir da Constituição de 1988 e, posteriormente, com a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), de 1993, a assistência social deixa de ser compreendida como

prática assistencialista e passa a ser reconhecida como política pública de direito, integrante da seguridade social. A criação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) fortalece essa perspectiva ao organizar, de forma descentralizada e participativa, os serviços, programas e benefícios voltados à proteção social, especialmente das populações em situação de vulnerabilidade e risco.

A articulação entre educação e assistência social se torna, assim, elemento central para a efetivação dos direitos sociais. Isso porque as condições de acesso e permanência na escola estão diretamente relacionadas às condições de vida dos sujeitos. Fatores como pobreza, insegurança alimentar, trabalho infantil, violência e fragilidade dos vínculos familiares impactam diretamente a trajetória escolar, evidenciando que a garantia do direito à educação depende de uma rede mais ampla de proteção social. Nesse sentido, a assistência social atua como mediadora importante, ao oferecer suporte às famílias e indivíduos, contribuindo para a redução das barreiras que dificultam a escolarização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, reforça os princípios constitucionais ao regulamentar a organização da educação nacional e ao reafirmar a educação básica como direito de todos. A LDB também amplia a compreensão da educação ao reconhecer diferentes modalidades de ensino e ao enfatizar a necessidade de políticas que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar. Ainda assim, a efetivação desses princípios depende da articulação com outras políticas públicas, sobretudo aquelas voltadas à proteção social.

No campo das políticas intersetoriais, observa-se o desenvolvimento de programas e estratégias que buscam integrar educação e assistência social. Iniciativas como programas de transferência de renda condicionada, acompanhamento de frequência escolar e ações voltadas à proteção de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade evidenciam a tentativa de construção de respostas mais integradas às demandas sociais. Tais políticas reconhecem que o enfrentamento das desigualdades educacionais passa, necessariamente, pela atuação conjunta de diferentes áreas do Estado.

Entretanto, essa articulação não se dá de forma linear ou isenta de tensões. A lógica de focalização presente em muitas políticas sociais, especialmente a partir das reformas influenciadas por perspectivas neoliberais, tende a restringir o acesso a determinados grupos, reforçando a seletividade e, por vezes, fragmentando a garantia dos direitos. Além disso, a ênfase em resultados e indicadores pode deslocar o foco das condições estruturais que produzem as desigualdades, reduzindo a complexidade das políticas públicas a metas quantitativas.

Sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, conforme proposto por Saviani, a educação deve ser compreendida como prática social inserida em

um contexto histórico determinado, sendo, ao mesmo tempo, condicionada e condicionante das relações sociais. Isso implica reconhecer que a escola não apenas reproduz desigualdades, mas também pode constituir-se como espaço de resistência e transformação. Nesse sentido, a articulação com a assistência social amplia as possibilidades de atuação da escola, ao considerar os sujeitos em sua integralidade e ao reconhecer as múltiplas dimensões que atravessam o processo educativo. Em FLEURY,1994; ARROYO,2012, podemos encontrar sustentação: "A fragmentação do sujeito educando, produzida historicamente por trajetórias sociais desiguais e por políticas públicas setorializadas, impõe limites à efetivação do direito à educação em sua integralidade. Nesse contexto, a intersetorialidade se constitui não apenas como estratégia de gestão, mas como princípio político-pedagógico, ao exigir a articulação entre diferentes campos de ação estatal para recompor, ainda que parcialmente, a unidade das experiências formativas dos sujeitos, superando a lógica fragmentária que historicamente marcou tanto as políticas sociais quanto os processos de escolarização" (FLEURY, 1994; ARROYO, 2012).

Portanto, ao analisar as bases históricas e legais do direito à educação em articulação com a proteção social, evidencia-se um campo marcado por avanços significativos no plano normativo, mas também por desafios persistentes na sua concretização. A construção de uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva exige o fortalecimento das políticas públicas, a ampliação da intersetorialidade e o compromisso com a superação das desigualdades sociais. Assim, a garantia do direito à educação não pode ser dissociada da efetivação de um sistema de proteção social capaz de assegurar condições dignas de vida a todos os cidadãos.

2. GOVERNABILIDADE E INDICADORES: ACESSO, PERMANÊNCIA E "QUALIDADE" NO RS

A análise da governabilidade da educação pública no Rio Grande do Sul, no contexto contemporâneo, exige a compreensão de um movimento mais amplo de reconfiguração do papel do Estado na gestão das políticas públicas. Tal movimento, fortemente influenciado por racionalidades gerenciais e por princípios associados ao neoliberalismo, desloca o foco da ação estatal para modelos de governança orientados por resultados, eficiência e responsabilização. Nesse cenário, os indicadores educacionais passam a ocupar centralidade na definição, no monitoramento e na avaliação das políticas, constituindo-se como instrumentos privilegiados de regulação da prática educacional.

A noção de governabilidade, nesse contexto, refere-se à capacidade do Estado de implementar suas políticas, coordenar ações e alcançar objetivos

previamente definidos. No campo educacional, essa capacidade é frequentemente traduzida por meio da criação de sistemas de avaliação, plataformas digitais de acompanhamento e dispositivos de controle que visam garantir a execução das políticas conforme parâmetros estabelecidos. No Rio Grande do Sul, observa-se a consolidação de um modelo de gestão que articula planejamento estratégico, uso intensivo de dados e monitoramento contínuo, com o objetivo de qualificar os resultados educacionais.

Os indicadores de acesso, permanência e "qualidade" tornam-se, assim, eixos estruturantes da política educacional. O acesso, tradicionalmente mensurado por taxas de matrícula e cobertura escolar, apresenta avanços significativos nas últimas décadas, aproximando-se da universalização na educação básica. Contudo, a ampliação do acesso não elimina as desigualdades, que passam a se manifestar de forma mais intensa nas condições de permanência e nos resultados de aprendizagem. Nesse sentido, a permanência ganha relevância como categoria analítica, sendo monitorada por indicadores como frequência escolar, evasão e abandono.

A permanência, entretanto, não pode ser compreendida apenas como presença física na escola. Trata-se de uma dimensão complexa, que envolve condições materiais, subjetivas e sociais que possibilitam ao estudante não apenas frequentar a escola, mas também participar efetivamente do processo educativo. No contexto do Rio Grande do Sul, políticas de acompanhamento da frequência e de busca ativa de estudantes em situação de evasão evidenciam a tentativa de enfrentar esse desafio. Contudo, tais estratégias, quando orientadas exclusivamente por metas quantitativas, correm o risco de reduzir a permanência a um dado estatístico, desconsiderando as múltiplas determinações que atravessam a trajetória escolar.

No que se refere à "qualidade", observa-se um campo ainda mais tensionado. A qualidade da educação, conceito polissêmico e historicamente disputado, tem sido progressivamente associada ao desempenho em avaliações externas e à produção de indicadores padronizados. Provas em larga escala, índices sintéticos e rankings escolares passam a orientar decisões políticas e práticas pedagógicas, configurando o que Stephen J. Ball denomina de cultura da performatividade. Nessa lógica, escolas e professores são avaliados a partir de sua capacidade de atingir metas previamente estabelecidas, o que pode gerar processos de intensificação do trabalho docente e de padronização do ensino.

A noção de "qualidade", recebe o destaque como uma deixa no cenário que buscamos delinear em nossa explanação, na educação ela é frequentemente mobilizada de forma neutra, como conceito tangível e mensurável, no entanto vemos ela atravessada por sentidos, longe de ser apenas desempenho e

produtividade, conforme problematiza Luiz Carlos de Freitas, (2005) os espaços dos sistemas de ensino se constituem por espaços de disputas de propostas políticas, de concepções educativas ou ainda pelo que o autor chama de "inércia da rotina diária".

Nesse sentido ele nos chama a olhar para a regulação que o Estado exerce sobre a execução das políticas públicas, como um termo construído no interior das políticas públicas neoliberais, e que em nossa análise encena a dita "qualidade" como desfecho, produto final, desse engenhoso enredo. Para o autor: "É neste sentido que reafirmamos que o conceito de "regulação" não pode ser discutido em abstrato, sem levar em conta a natureza da política pública que o abriga, sob pena de analisarmos a forma e não o conteúdo."(FREITAS, 2005)

Tal redução obscurece as condições concretas de escolarização e as desigualdades estruturais que marcam os sujeitos. Nesse sentido, torna-se necessário ressignificar a própria ideia de qualidade, deslocando-a de uma lógica padronizadora para uma perspectiva que reconheça as diferenças e as condições de existência dos estudantes, aproximando-se do princípio da equidade, entendido como a garantia de direitos a partir das desigualdades reais, na medida em que, conforme aponta Bernard Charlot, "a relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com os outros e consigo mesmo".

No Rio Grande do Sul, a incorporação de sistemas de monitoramento e plataformas digitais de gestão educacional reforça essa lógica de governança por indicadores. Tais ferramentas permitem o acompanhamento em tempo real de dados relacionados à frequência, ao desempenho e à execução do currículo, produzindo uma materialidade específica para a ação pedagógica. Ao mesmo tempo em que ampliam a capacidade de gestão e de tomada de decisão baseada em evidências, essas tecnologias também introduzem mecanismos de controle que podem limitar a autonomia dos profissionais da educação e reduzir a complexidade do processo educativo a variáveis mensuráveis. Essa compreensão também dialoga com as análises de Peroni (2003), ao evidenciar que as reformas educacionais orientadas por lógicas gerenciais e de regulação por resultados tendem a redefinir o papel do Estado, impactando diretamente os sentidos atribuídos à qualidade da educação.

Essa centralidade dos indicadores revela uma tensão fundamental entre a lógica da regulação e a garantia do direito à educação. Por um lado, os indicadores são instrumentos importantes para identificar desigualdades, orientar políticas e promover maior transparência na gestão pública. Por outro, quando utilizados de forma acrítica, podem reforçar processos de responsabilização individual e ocultar as determinações estruturais que condicionam os resultados educacionais. A ênfase em metas e resultados tende a deslocar o debate das condições concretas de oferta da educação como financiamento, infraestrutura

e valorização dos profissionais para o desempenho de escolas e estudantes.

A articulação entre acesso, permanência e "qualidade" apresenta, portanto, a necessidade de uma abordagem integrada e crítica. Não se trata apenas de garantir que os estudantes estejam na escola, mas de assegurar que tenham condições efetivas de aprender e de se desenvolver plenamente. Isso implica reconhecer que os indicadores, embora necessários, são insuficientes para dar conta da complexidade da educação. A qualidade não pode ser reduzida a resultados de provas, assim como a permanência não pode ser limitada à frequência, e o acesso não se esgota na matrícula.

Além disso, a análise da governabilidade no contexto do Rio Grande do Sul deve considerar as desigualdades territoriais e sociais que marcam o estado. Diferenças regionais, condições socioeconômicas e especificidades culturais impactam diretamente os indicadores educacionais, exigindo políticas sensíveis às realidades locais. Nesse sentido, a padronização excessiva pode comprometer a efetividade das ações, ao desconsiderar as particularidades dos contextos escolares.

Por fim, a discussão sobre governabilidade e indicadores remete à necessidade de reequilibrar as dimensões técnica e política da gestão educacional. Se, por um lado, o uso de dados e evidências é fundamental para qualificar a ação pública, por outro, é imprescindível que essa utilização esteja orientada por um compromisso ético e político com a garantia do direito à educação. Isso implica superar uma visão meramente instrumental dos indicadores e incorporá-los como parte de um projeto educativo mais amplo, que considere a formação integral dos sujeitos e a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Assim, ao problematizar a centralidade dos indicadores na governabilidade da educação no Rio Grande do Sul, evidencia-se a necessidade de tensionar os limites desse modelo e de buscar alternativas que articulem eficiência e equidade, controle e autonomia, resultados e processos. Trata-se, em última instância, de reafirmar a educação como direito social, cuja efetivação não pode ser subordinada exclusivamente à lógica da mensuração, mas deve estar comprometida com a transformação das condições sociais que produzem as desigualdades educacionais.

3. INTERSETORIALIDADE, EQUIDADE E EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

A efetivação do direito à educação, no contexto contemporâneo, impõe a necessidade de superação de abordagens fragmentadas das políticas públicas, exigindo a consolidação de práticas intersetoriais capazes de responder à complexidade das desigualdades sociais. A intersetorialidade, nesse sentido,

não se configura apenas como estratégia de gestão, mas como princípio político e ético que reconhece a indissociabilidade entre educação, assistência social, saúde e demais políticas de proteção social. Trata-se de compreender que o direito à educação, embora juridicamente assegurado, depende de condições materiais e simbólicas que extrapolam os limites da escola.

Na busca por esse simbólico que engendra os bastidores das políticas públicas e dessa governança baseada em evidências, recorremos a PIERRE BOURDIEU, (1989, p.8), onde ele nos convida a olhar as relações de poder e "o poder por toda a parte", cujo o centro está em toda a parte e em parte alguma, aponta: "é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem* (BOURDIEU, 1989, P.8)

Ao articular políticas de educação e assistência social evidencia-se como elemento central a desigualdade, assim como a sua origem e "sentidos", e a necessidade de sua superação para a promoção da equidade. No tocante a uma sociedade marcada por profundas desigualdades socioeconômicas, os sujeitos chegam à escola em condições distintas de acesso aos bens culturais, materiais e simbólicos. Tais desigualdades impactam diretamente as trajetórias escolares, exigindo respostas que considerem essas diferenças não como desvios, mas como expressão das condições concretas de existência. Nesse sentido, a equidade se coloca como princípio orientador das políticas públicas, ao buscar garantir não apenas igualdade formal, mas justiça social na distribuição de oportunidades.

A intersetorialidade, ao promover a integração entre diferentes políticas, amplia as possibilidades de enfrentamento das múltiplas vulnerabilidades que atravessam os estudantes. Programas de transferência de renda, serviços de proteção social básica e especial, ações de acompanhamento familiar e estratégias de busca ativa escolar são exemplos de iniciativas que, quando articuladas, contribuem para a permanência e o sucesso escolar. Contudo, essa articulação ainda enfrenta limites estruturais, como a fragmentação institucional, a insuficiência de recursos e a ausência de uma cultura consolidada de trabalho integrado entre os setores.

Além disso, as transformações recentes nas políticas públicas, marcadas pela crescente influência de modelos gerenciais e pela centralidade dos indicadores, tensionam a construção de práticas intersetoriais. A lógica da performatividade tende a priorizar resultados mensuráveis em detrimento de processos mais amplos e complexos, como aqueles que envolvem a articulação entre diferentes políticas (BALL, 2001). Nesse cenário, há o risco de que a

intersetorialidade seja reduzida a ações pontuais ou instrumentais, desvinculadas de um projeto mais amplo de garantia de direitos.

A crítica à redução da qualidade educacional a indicadores de desempenho reforça a necessidade de uma abordagem que considere as condições concretas em que se desenvolve o processo educativo. Como afirma Freitas, "a qualidade da educação não pode ser reduzida a resultados de testes padronizados, devendo ser compreendida como uma construção social que envolve as condições reais de ensino e aprendizagem" (FREITAS, 2005, p. 922). Nessa mesma direção, Peroni (2003) evidencia que as reformas orientadas por lógicas gerenciais e de mercado redefinem o papel do Estado, impactando a capacidade de articulação entre políticas públicas e tensionando a garantia dos direitos sociais.

Sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a educação deve ser compreendida como prática social inserida em uma totalidade histórica, sendo atravessada por contradições que refletem as relações de produção e as disputas de projeto de sociedade (SAVIANI, 2008). Essa compreensão reforça a necessidade de uma atuação intersetorial que vá além da gestão técnica, assumindo um compromisso político com a transformação das condições sociais que produzem as desigualdades educacionais. A escola, nesse contexto, não pode ser vista como única responsável pela superação dessas desigualdades, mas como parte de uma rede mais ampla de proteção e promoção de direitos.

Entretanto, a construção de uma política intersetorial efetiva enfrenta desafios significativos. A fragmentação das políticas públicas, a sobreposição de competências, a burocratização dos processos e a limitação de recursos humanos e financeiros são obstáculos recorrentes. Além disso, a ausência de espaços institucionais de diálogo e planejamento conjunto dificulta a construção de estratégias integradas. Tais limites evidenciam a necessidade de fortalecer mecanismos de governança que promovam a articulação entre os diferentes setores, garantindo maior coerência e efetividade às ações desenvolvidas.

Por outro lado, as possibilidades de avanço residem justamente na consolidação de práticas que reconheçam a centralidade dos sujeitos e de seus territórios. Experiências que articulam escola, serviços de assistência social e comunidade demonstram que é possível construir respostas mais eficazes e contextualizadas às demandas educacionais. A valorização do trabalho coletivo, o fortalecimento das redes de proteção e a ampliação da participação social são elementos fundamentais para a construção de políticas mais equitativas e democráticas.

Nesse sentido, a efetivação do direito à educação no contexto contemporâneo depende da capacidade do Estado de articular políticas públicas de forma integrada, superando a fragmentação e enfrentando as desigualdades estruturais. A intersetorialidade e a equidade, mais do que conceitos,

configuram-se como diretrizes fundamentais para a construção de uma educação comprometida com a justiça social. Trata-se de reafirmar a educação como direito social e de reconhecer que sua garantia exige um projeto político que vá além da lógica dos indicadores, incorporando a complexidade das relações sociais e a centralidade dos sujeitos.

REFLEXÕES FINAIS

Ao se encerrar este último ato de nosso ensaio para a discussão dessa temática que nos é muito legítima e cara — a materialidade do direito à educação no espaço da escola pública, com vistas a construções mais equânimes de participação e democratização —, buscamos dar sentido à necessidade de equalizar aspectos quantitativos e qualitativos, bem como estabelecer parâmetros de regulação estatal para uma governabilidade que proponha espaços de compartilhamento e decisões coletivas, em detrimento de espaços de enredos ensaiados de manutenção de poderes e controles.

Ao compreender que o processo educativo se funda na relação que o sujeito estabelece com o saber, o foco das análises centradas em resultados nos indica a diversidade de sujeitos, e de sentidos que estes produzem em suas vidas, trajetórias e histórias, bem como em suas relações com as comunidades, em seus contextos sociais, culturais, econômicos e múltiplos. Ainda que se reconheça a necessidade de parâmetros comuns e contínuos, rejeitam-se as formas que verticalizam o fazer educação.

Garantir o acesso, a permanência e a equidade nas escolas é condição para compor uma educação participativa e democrática, com gestão e governança que possam ter, nos caminhos das múltiplas realidades, a evidência necessária para legitimar as decisões coletivas pensadas e exercidas na escola, para a escola e pela escola. A formulação dos projetos político pedagógicos, o fomento às ações de participação nos grêmios estudantis, nas assembleias de pais, nos conselhos escolares e nos conselhos municipais são elementos que podem dar o tom de uma escola democrática e trazer efetividade à permanência dos sujeitos, trabalhando as diferenças em relação estreita com as redes socioassistenciais e aproximando a escola de seus territórios políticos e sociais.

A escola pertence a quem está nela, ao seu domínio e exercício diário, ao cotidiano das relações, e de nada adianta plataformizar saberes e práticas se esses necessitam dos sujeitos reais, de interesses reais, que tenham no local da escola um espaço seguro, de aprendizado e de fala. Se for construída pelos que participam dela, será a escola dos sentidos e não mais dos números e índices. Afinal, quando a escola se afasta dos sujeitos, resta apenas a aparência de qualidade, sustentada por índices que não traduzem a vida que nela pulsa.

REFERÊNCIAS

FLEURY, Sônia. **Políticas sociais e democratização do Estado.** São Paulo: Cortez, 1994.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Qualidade negociada**: avaliação e contra-regulação na escola pública. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Qualidade negociada**: avaliação e contrarregulação na escola pública. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911–933, out. 2005. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: [coloque a data de acesso].

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e o papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁXIS FREIREANA: ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Kátia Cristina Grigório Colombi[1]
Ana Cristina Mantai Von-Rondon Coelho[2]
Maria Cleonice Frota de S. Morais[3]
Márcia Cristina Florêncio Fernandes Moret[4]

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva configura-se como um dos principais desafios contemporâneos, exigindo a reorganização das práticas pedagógicas para atender à diversidade dos sujeitos. Em uma sociedade marcada por

1 Mestranda em Educação Inclusiva (PROFEI), Pós graduada em Alfabetização e Letramento séries iniciais, Pós graduada em Letramento cognitivo, graduada em Letras, Pedagogia pela Universidade Federal de Rondonia(UNIR), professora na escola Francisco José Chiquilito Erse,supervisora de campo do programa PIBID na escola Francisco José Chiquilito Erse.Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusive e Acessibilidade Metodologica.(GPAM). E-mail:katiacristinacolombi.unir.t6@gmail.com.

2 Licenciada em Pedagogia pela Geremário Dantas, Especialista em Educação Especial, Supervisão e Orientação Educacional pela Fasa- Faculdade Santo André, Supervisão, Orientação, Gestão Escolar com ênfase no AEE- Atendimento Educaçional Especializadopela Fasa- Faculdade Santo André, Educação Especial, Supervisão e Orientação Educacional pela Fasa- Faculdade Santo André, Pisicologia e Novas Tecnologias de Ensino pela Fasa- Faculdade Santo André, Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná. Professora na Educação Básica pela Secretaria Municipal de Educação-Buritis/Rondônia. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Acessibilidade Metodológica (GPAM). E-mail: anacristinacoelhounirt6@gmail.com.

3 Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Atua na rede pública de ensino do estado de Rondônia com estudantes surdos; especialista em Tradução e Interpretação da Libras e Neuropsicopedagogia; Segunda licenciatura Letras/Literaturas e Letras/Libras; Pós-graduação em Tradução e Interpretação da LIBRAS; Licenciada em Pedagogia pela ULBRA- Universidade Luterana do Brasil.

4 Orientadora. Doutora do Programa de Pós-Graduação Escolar (PPGEEPProf) Doutorado Profissional em educação escolar pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR/Núcleo de Ciências Humanas Departamento da Educação Programa de Pós-Graduação Escolar-PPGEEPProf.

desigualdades, garantir o direito à educação implica reconhecer as diferenças e promover a equidade. Nesse contexto, as contribuições de Paulo Freire tornam-se fundamentais ao compreender a educação como prática social e política.

A contribuição de Freire (1987) para a alfabetização de crianças — e que pode ser aplicada também ao contexto das crianças surdas — é profunda e transformadora. Ele não pensava a alfabetização apenas como um processo técnico de decodificação de letras e palavras, mas como um ato político e cultural, vinculado à realidade dos educandos.

O trabalho constitui-se como categoria central para a compreensão da sociedade, sendo responsável pela mediação das relações entre os seres humanos e a natureza. Na sociedade capitalista contemporânea, o trabalho assume características específicas, marcadas pela exploração da força de trabalho, pela alienação e pela intensificação das desigualdades sociais. Nesse cenário, a educação não se encontra dissociada dessas transformações, uma vez que também passa a atender às demandas do sistema produtivo. Assim, a escola, muitas vezes, reproduz as desigualdades presentes na sociedade, dificultando a efetivação de uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva.

A educação inclusiva é um dos maiores desafios da contemporaneidade, pois exige práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade dos sujeitos. Inspirada na práxis Freiriana, compreende-se que a educação não é neutra: ela carrega intencionalidades e pode tanto reproduzir desigualdades quanto contribuir para sua superação. Nesse sentido, a alfabetização de crianças surdas demanda uma abordagem crítica, dialógica e comprometida com a equidade.

A alfabetização de crianças surdas exige uma abordagem bilíngue, em que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) seja reconhecida como primeira língua e o português escrito como segunda. Quadros (2004) destaca que

> A Libras é a língua natural da comunidade surda e deve ser reconhecida como elemento central na educação bilíngue e essa perspectiva reforça que o letramento em português só se torna significativo quando mediado pela experiência linguística em Libras (Quadros, 2004, p. 19).

Karnopp (2008) corrobora, afirmando que "a alfabetização de crianças surdas precisa considerar a língua de sinais como base para o desenvolvimento da leitura e da escrita" (Karnopp, 2008, p. 42). Assim, o processo de alfabetização não deve impor a oralidade como única via, mas respeitar a identidade linguística dos estudantes.

A práxis inclusiva também se relaciona com o conceito de identidade surda. Perlin(2003) lembra que "a identidade surda é construída na interação social e cultural, e a escola deve ser espaço de valorização dessa diferença" (Perlin,

2003, p. 15). Nesse sentido, alfabetizar crianças surdas é também reconhecer sua cultura e garantir que o espaço escolar seja inclusivo e democrático.

Pires (2010) reforça que "a inclusão escolar exige práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade linguística e cultural dos estudantes" (Pires, 2010, p. 67). Isso significa que o letramento em português escrito deve dialogar com a Libras, criando pontes entre as duas línguas e ampliando as possibilidades de expressão e compreensão.

A educação inclusiva surge como um movimento que busca garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, especialmente aqueles público-alvo da educação especial. No entanto, sua implementação enfrenta inúmeros desafios, tanto estruturais quanto pedagógicos, evidenciando a necessidade de repensar práticas, concepções e políticas educacionais. No contexto social Freire (1987) diz a alfabetização deve partir das palavras e experiências significativas da vida cotidiana dos alunos. Isso aproxima o aprendizado da realidade concreta e dá sentido ao ato de aprender. "Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (Freire, 1987, p. 78).

O autor defendia que ensinar a ler e escrever não é apenas transmitir códigos, mas possibilitar que o sujeito compreenda o mundo e se reconheça nele, e seu diálogo com o método a alfabetização não é um processo vertical, mas dialógico. O professor não é mero transmissor, mas diante desse contexto, o problema que orienta este estudo consiste em compreender de que maneira a educação inclusiva, articulada a práxis Freiriana. Poderá contribuir para a alfabetização de crianças surdas no contexto contemporâneo. Parte-se da hipótese de que práticas pedagógicas fundamentadas em uma perspectiva crítica e no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) favorecem a construção de processos educativos mais equitativos e acessíveis. "Não há educação neutra. Toda prática educativa implica uma teoria do conhecimento, uma concepção de mundo e uma opção política" (Freire, 1987, p. 45). Assim, o objetivo deste estudo consiste em analisar a relação entre trabalho e educação inclusiva, destacando as contribuições das práxis Freiriana e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na construção de práticas pedagógicas críticas, equitativas e socialmente comprometidas.

A educação não pode ser compreendida como neutra, uma vez que envolve intencionalidades, valores e escolhas que refletem projetos de sociedade. Segundo Paulo Freire, toda prática educativa está vinculada a uma concepção de mundo, podendo contribuir tanto para a reprodução quanto para a transformação das desigualdades sociais (Freire, 1987, p. 34). Nessa perspectiva, ensinar é um ato político, que exige posicionamento crítico diante das estruturas

sociais existentes.

Essa compreensão é essencial para a educação inclusiva, pois evidencia que a exclusão não é natural, mas resultado de processos históricos e sociais que produzem desigualdades. Para Saviani, a educação se insere no contexto das relações sociais e, portanto, não pode ser analisada de forma isolada, sendo atravessada pelas contradições do modo de produção vigente (Saviani, 2008, p. 45).

O trabalho, ao longo da história, sempre desempenhou papel fundamental na organização das sociedades humanas, sendo elemento estruturante da vida social. No entanto, na sociedade capitalista, passa a ser compreendido predominantemente como mercadoria, sendo a força de trabalho vendida em troca de salário (Marx, 2013, p. 98).

De acordo com Marx (2013), o trabalhador, nesse sistema, encontra-se alienado do produto de seu trabalho, do processo produtivo, de si mesmo e dos outros. Essa alienação contribui para a manutenção das desigualdades sociais e para a reprodução das estruturas de dominação (Marx, 2013, p. 112). Nesse sentido, a educação pode tanto reforçar esse processo quanto atuar como instrumento de emancipação.

> Frigotto destaca que a relação entre trabalho e educação, no contexto capitalista, é marcada por tensões, uma vez que a escola tende a atender às demandas do mercado, muitas vezes em detrimento de uma formação crítica e integral dos sujeitos (Frigotto, 2010, p. 67).

Assim, a educação passa a assumir uma função dual: ao mesmo tempo em que pode contribuir para a formação humana, também pode reproduzir as desigualdades sociais. Além disso, as transformações no mundo do trabalho, impulsionadas pelo avanço tecnológico e pelas mudanças nas formas de produção, têm intensificado processos de exclusão, precarização e flexibilização laboral. Para o autor, essas mudanças impactam diretamente a vida dos sujeitos e suas possibilidades de acesso a direitos fundamentais, como a educação (Mészáros, 2008, p. 52). Dessa forma, compreender o trabalho na sociedade capitalista é essencial para analisar as condições em que se desenvolvem as práticas educacionais e os desafios enfrentados pela educação inclusiva. Torna-se, portanto, imprescindível a construção de práticas pedagógicas críticas, comprometidas com a transformação social e com a superação das desigualdades.

A inclusão educacional deve ser compreendida de forma ampliada, não se restringindo às pessoas com deficiência, mas abrangendo todos os sujeitos que vivenciam processos de exclusão social. Nessa perspectiva, a inclusão envolve o enfrentamento das desigualdades sociais e a construção de práticas pedagógicas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes. Trata-se de um movimento que exige

a transformação das políticas públicas e das práticas educacionais, de modo a promover a equidade no sistema educacional (Brasil, 2021, p. 18).

De acordo com estudos recentes, a educação inclusiva deve ser compreendida como um processo contínuo de eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação, considerando as múltiplas dimensões da diversidade humana (Santos; Moreira, 2022, p. 45). Nesse sentido, a diferença deixa de ser vista como problema e passa a ser reconhecida como elemento constitutivo do processo educativo. Além disso, a inclusão está diretamente relacionada à garantia dos direitos humanos, ao defender uma educação para todos baseada nos princípios da equidade, da justiça social e do respeito à diversidade (UNESCO, 2020, p. 25). Isso implica reconhecer que as dificuldades de aprendizagem não estão apenas nos sujeitos, mas nas estruturas educacionais que ainda operam sob modelos homogêneos de ensino.

Autores contemporâneos destacam que a construção de práticas pedagógicas inclusivas exige a adoção de estratégias flexíveis, centradas no estudante e orientadas para a diversidade, promovendo ambientes de aprendizagem mais acessíveis e participativos (Oliveira; Pereira, 2021, p. 62).

Dessa forma, pensar a inclusão para além da deficiência significa compreender a educação como prática social comprometida com a superação das desigualdades e com a construção de uma sociedade mais justa e democrática, reafirmando o direito de todos à educação de qualidade. A alfabetização de crianças surdas exige o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e do português escrito como segunda língua. Essa perspectiva fundamenta-se na abordagem bilíngue, que considera a língua de sinais como base para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos estudantes surdos (Quadros, 2020, p. 41).

Esse processo deve ser mediado por recursos visuais, como imagens, vídeos, expressões faciais e a datilologia, favorecendo a construção de significados por meio de estratégias acessíveis e adequadas às especificidades linguísticas desses estudantes. Nesse sentido, o uso de metodologias visuais não é apenas um recurso didático, mas uma condição essencial para a aprendizagem (Lacerda; Santos, 2021, p. 58).

A surdez deve ser compreendida como uma diferença cultural e linguística, e não como uma deficiência a ser superada. Nessa perspectiva, a identidade surda está diretamente relacionada ao pertencimento a uma comunidade linguística específica, com valores, práticas e formas próprias de comunicação (Skliar, 1998, p. 27). Essa compreensão tem sido reafirmada por estudos contemporâneos que defendem uma educação pautada no respeito à diversidade linguística e cultural (Fernandes, 2020, p. 33). A abordagem bilíngue favorece o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes surdos, permitindo que

construam conhecimentos a partir de sua língua natural. Além disso, contribui para o fortalecimento da identidade surda e para a ampliação das possibilidades de participação social (Quadros, 2020, p. 52).

Por outro lado, a ausência dessas estratégias pode comprometer significativamente o processo de aprendizagem, reforçando práticas excludentes e dificultando o acesso ao conhecimento. Assim, torna-se fundamental que a escola adote práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam a Libras como língua de instrução e promovam a articulação com o ensino da língua portuguesa escrita (Lacerda; Santos, 2021, p. 61).

Dessa forma, a alfabetização de crianças surdas, na perspectiva inclusiva, exige não apenas adaptações metodológicas, mas uma mudança de concepção, que reconheça a surdez como diferença e valorize a diversidade linguística como elemento constitutivo do processo educativo. No qual poderá ser pensado no DUA.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) propõe a construção de práticas pedagógicas flexíveis, capazes de atender às diferentes formas de aprender, considerando a diversidade presente no contexto educacional. Essa abordagem fundamenta-se na antecipação das barreiras à aprendizagem, promovendo a acessibilidade desde o planejamento pedagógico (Cast, 2018, p. 4).

Seus princípios baseiam-se na oferta de múltiplas formas de representação, ação e expressão, bem como de engajamento, de modo a contemplar as diferentes necessidades, interesses e estilos de aprendizagem dos estudantes (Meyer; Rose; Gordon, 2014, p. 12). Nesse sentido, o DUA rompe com modelos tradicionais de ensino padronizados, propondo um currículo mais flexível e inclusivo.

O DUA orienta a criação de ambientes educacionais acessíveis, nos quais todos os estudantes possam participar ativamente do processo de aprendizagem, sem a necessidade de adaptações posteriores (Cast, 2018, p. 6). Essa perspectiva contribui para a eliminação de barreiras pedagógicas, favorecendo a inclusão de todos os estudantes, especialmente aqueles com necessidades específicas.

De acordo com estudos recentes, a aplicação do DUA no contexto escolar amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento, ao diversificar estratégias de ensino, recursos didáticos e formas de avaliação (Alves; Ribeiro, 2021, p. 39). Dessa forma, o professor passa a atuar de maneira mais intencional e reflexiva, planejando suas práticas com foco na diversidade.

Além disso, o DUA contribui para a promoção da equidade educacional, ao reconhecer que os estudantes aprendem de maneiras distintas e que, portanto, necessitam de diferentes caminhos para alcançar os mesmos objetivos de aprendizagem (Silva; Souza, 2022, p. 55). Essa abordagem fortalece a construção de uma educação inclusiva, centrada no estudante e comprometida com a

aprendizagem de todos. Além do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) contribui para essa reorganização ao propor práticas pedagógicas flexíveis."O DUA orienta a criação de ambientes acessíveis e flexíveis, que ofereçam múltiplas formas de representação, ação e engajamento" (Cast, 2018, p. 12).

Essa abordagem favorece a eliminação de barreiras e amplia as possibilidades de aprendizagem, assegurando que cada estudante tenha acesso a experiências significativas. Dessa forma, o Desenho Universal para a Aprendizagem consolida-se como uma importante estratégia para a efetivação da educação inclusiva, ao propor práticas pedagógicas mais acessíveis, flexíveis e alinhadas às demandas contemporâneas do ensino.

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. Tal abordagem permite a compreensão aprofundada de fenômenos educacionais, considerando seus significados, contextos e relações, especialmente no campo da educação inclusiva (Gil, 2021, p. 28). A pesquisa fundamentou-se na análise de produções acadêmicas, como livros, artigos científicos e documentos oficiais, que discutem a educação inclusiva, e a alfabetização de crianças surdas e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). A seleção das fontes priorizou materiais relevantes e atualizados, garantindo consistência teórica e alinhamento com as discussões contemporâneas da área.

A revisão bibliográfica possibilitou identificar as principais contribuições teóricas sobre a temática, bem como analisar os desafios e as possibilidades de implementação de práticas pedagógicas inclusivas no contexto educacional.

> Segundo Prodanov e Freitas (2013), esse tipo de pesquisa permite a sistematização do conhecimento já produzido, contribuindo para a ampliação das reflexões teóricas e para o embasamento de práticas pedagógicas.

Assim, a metodologia adotada permitiu compreender a educação inclusiva como um campo em construção, que exige articulação entre teoria e prática, além de compromisso com a transformação social e com a garantia do direito à educação para todos.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva exige compromisso com a equidade e com a valorização da diversidade, constituindo-se como um princípio fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. a alfabetização de crianças surdas e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) evidencia a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis, acessíveis e contextualizadas.

A análise realizada neste estudo demonstra que a relação entre trabalho e educação inclusiva está profundamente marcada pelas contradições da sociedade capitalista, na qual as desigualdades sociais impactam diretamente as condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a educação inclusiva apresenta-se como uma possibilidade concreta de transformação social, ao propor práticas pedagógicas que valorizam a diversidade e promovem a equidade (Santos; Moreira, 2022, p. 61).

No entanto, sua efetivação depende de mudanças estruturais que ultrapassam o espaço escolar, envolvendo o fortalecimento de políticas públicas, a formação inicial e continuada de professores e a construção de uma cultura educacional inclusiva (Brasil, 2021, p. 22). Além disso, torna-se fundamental compreender que a inclusão não se limita ao acesso à escola, mas implica garantir condições reais de aprendizagem para todos os estudantes, respeitando suas singularidades e promovendo sua participação ativa no processo educativo.

Dessa forma, reafirma-se a necessidade de uma educação comprometida com a emancipação humana, com a justiça social e com a superação das desigualdades, consolidando-se como um instrumento essencial para a transformação da realidade educacional e social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Aparecida; RIBEIRO, João Paulo. **Práticas pedagógicas inclusivas e o DUA.** São Paulo: Cortez, 2021.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Educação de jovens e adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2021.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2.** Wakefield: CAST, 2018. Disponível em: http://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 10 abr. 2026.

FERNANDES, Eulalia. **Educação de surdos**: desafios e práticas contemporâneas. Curitiba: CRV, 2020.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil**: políticas e práticas. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Educação bilíngue para surdos**: práticas e reflexões. São Paulo: Cortez, 2021.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

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

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal Design for Learning**: theory and practice. Wakefield: CAST Professional Publishing, 2014.

OLIVEIRA, Ana Paula; PEREIRA, Carlos Henrique. **Educação inclusiva e práticas pedagógicas contemporâneas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2020.

SANTOS, Mariana Silva; MOREIRA, Rafael Costa. **Educação inclusiva**: desafios e possibilidades no século XXI. São Paulo: Cortez, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Juliana Mendes; SOUZA, Ricardo Alves. **Desenho Universal para a Aprendizagem**: fundamentos e práticas. Curitiba: Appris, 2022.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2020**: Inclusion and education: all means all. Paris: UNESCO, 2020.

PRÁTICAS INCLUSIVAS BASEADAS NO DUA COM ESTUDANTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I: PRODUÇÃO DE AUTOBIOGRAFIA ESCRITA E VISUAL

Ângela Maria Mendes de Castro[1]

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva busca garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes, assegurando que cada um possa desenvolver conhecimentos relevantes para sua vida pessoal, social e acadêmica, conforme estabelecem as políticas educacionais brasileiras (BRASIL, 2008). Nesse contexto, não se trata apenas de cumprir a legislação referente ao acesso e à permanência na escola, mas de promover a participação efetiva dos estudantes, respeitando seus ritmos, necessidades e potencialidades, como destaca Mantoan (2003).

Nessa perspectiva, a educação inclusiva deve ser compreendida como um processo contínuo de transformação das culturas, políticas e práticas escolares, conforme defendem Booth; Ainscow (2011), ao enfatizarem que a inclusão envolve a participação de todos os estudantes no contexto educacional.

A perspectiva inclusiva implica a execução de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes, incluindo aspectos cognitivos e sociais, como a interação e a convivência. Assim, torna-se fundamental que o ambiente escolar ofereça suporte adequado para que todos se sintam pertencentes ao espaço educativo (BRASIL, 2017). Nesse sentido, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) apresenta-se como uma abordagem pedagógica que orienta o planejamento do ensino a partir da antecipação das barreiras à aprendizagem, propondo múltiplas formas de engajamento, representação e ação e expressão, de modo a atender à diversidade dos estudantes (Cast, 2018).

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, Pós-Graduação em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar pela Faculdade Panamericana de Ji-Paraná – UNIJIPA, Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior pelo Centro de Ensino Superior de Vitória – CESV, Mestranda do Programa PROFEI/UNIR. E-mail: prof. angelammc@gmail.com.

Além disso, conforme propõe Freire (1996), a educação deve partir da realidade dos sujeitos, valorizando suas experiências e promovendo sua autonomia, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que considerem a diversidade presente na sala de aula.

Dessa forma, o relato de experiência tem como objetivo descrever e refletir sobre práticas inclusivas desenvolvidas em sala de aula, visando possibilitar que todos os estudantes se apropriem dos conhecimentos propostos.

2. CONTEXTO

O presente relato refere-se a uma experiência realizada em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola pública municipal de Ji-Paraná – RO. A turma é composta por 28 estudantes e apresenta significativa diversidade, incluindo dois estudantes do público da educação especial e quatro estudantes com laudo de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

A experiência desenvolvida evidenciou a participação de todos os estudantes da turma, considerando a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. A heterogeneidade presente no grupo, marcada por diferentes ritmos, formas de aprendizagem e necessidades específicas, demandou a organização de práticas pedagógicas mais flexíveis, acessíveis e inclusivas.

Nesse contexto, destaca-se, de maneira mais específica, a participação de um estudante com diagnóstico que inclui deficiência visual, paralisia cerebral, epilepsia, miastenia gravis e outros transtornos neuromusculares. Tal condição requer um planejamento pedagógico ainda mais intencional, pautado na eliminação de barreiras e na oferta de múltiplas possibilidades de acesso ao conhecimento.

A ênfase nesse estudante não implica sua dissociação do grupo, mas, ao contrário, reforça a importância de práticas pedagógicas que considerem a variabilidade dos aprendizes, conforme aponta Mantoan (2003). Dessa forma, ao atender às necessidades mais específicas, amplia-se também a qualidade das experiências de aprendizagem para todos os estudantes, promovendo um ambiente mais equitativo, participativo e inclusivo.

3. FUNDAMENTAÇÃO E PLANEJAMENTO

O relato fundamenta-se em um planejamento pedagógico estruturado conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando o componente curricular de Língua Portuguesa e o trabalho com o gênero textual autobiografia.

A proposta foi organizada em duas aulas, contemplando objetivos de aprendizagem alinhados às habilidades previstas para o 5º ano do Ensino Fundamental, com foco na produção de textos e na valorização das diferentes formas de expressão.

O planejamento considerou, ainda, os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), antecipando possíveis barreiras e propondo estratégias que garantissem a participação efetiva de todos os estudantes.

Nesse sentido, o Desenho Universal para a Aprendizagem tem sido amplamente discutido no contexto educacional brasileiro, destacando-se como uma abordagem que considera a variabilidade dos estudantes e propõe a diversificação das estratégias pedagógicas, conforme apontam Sebastián-Heredero, Prais e Vitaliano (2022).

No Quadro 1, apresentamos como foi planejada/organizada a atividade do componente curricular de Língua Portuguesa.

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA	
OBJETO DE CONHECIMENTO: Gênero textual: autobiografia; Produção de texto oral, escrito e multissemiótico.	EF15LP05 – Planejar e produzir textos considerando a situação comunicativa. EF15LP06 – Produzir textos com apoio de recursos visuais e digitais. EF35LP07 – Utilizar diferentes linguagens (escrita, oral e visual) para expressar ideias. EF05LP15 – Produzir textos autobiográficos com coerência e sequência lógica.
DESENVOLVIMENTO/INTENCIONALIDADES*:* Promover a participação de todos os estudantes, favorecendo a construção da identidade, da autonomia e do pertencimento, por meio de diferentes formas de expressão.	
ATIVIDADE PROPOSTA. Leitura da autobiografia da professora; Apresentação da autobiografia de Monteiro Lobato na lousa digital; Roda de conversa sobre identidade e vivências; Produção da autobiografia em diferentes formatos: escrita, desenho, colagem com imagens Socialização das autobiografias.	
AVALIAÇÃO*:* A avaliação ocorreu de forma processual e formativa, considerando: participação nas atividades, envolvimento e engajamento, capacidade de expressão (oral, visual ou escrita), construção da identidade e compreensão da proposta.	

4. ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA

A proposta foi desenvolvida em duas aulas de 50 minutos, organizadas de forma a favorecer a compreensão do gênero textual autobiografia e a participação de todos os estudantes no processo de aprendizagem.

Na primeira aula, realizou-se a apresentação do gênero autobiografia, por meio da explicação de suas características principais, como a escrita em primeira pessoa e o relato de experiências pessoais. Em seguida, foi realizada a leitura da autobiografia da professora, a qual foi explorada coletivamente, com mediação docente. Também foi apresentada a autobiografia de Monteiro Lobato, na lousa digital. Nesse momento, buscou-se promover a compreensão do gênero, incentivando os estudantes a identificarem elementos presentes nas narrativas, como fatos marcantes da vida, sentimentos e lembranças significativas. A aula contou com momentos de discussão coletiva, nos quais os estudantes puderam compartilhar suas ideias, experiências e percepções, favorecendo a interação e a construção conjunta do conhecimento.

Na segunda aula, os estudantes foram convidados a produzir suas próprias autobiografias, considerando suas vivências e histórias pessoais. Para garantir a participação de todos, foram disponibilizados diferentes recursos, como imagens, figuras, recortes e outros materiais de apoio, possibilitando múltiplas formas de expressão, especialmente para aqueles que apresentam dificuldades na escrita convencional. Durante a atividade, a professora realizou acompanhamento individualizado, oferecendo suporte conforme as necessidades dos estudantes. Ao final, ocorreu a socialização das produções, momento em que os estudantes puderam compartilhar seus trabalhos com a turma, valorizando suas experiências e promovendo o respeito à diversidade, além de fortalecer aspectos relacionados à oralidade, à escuta e à convivência.

5. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A atividade desenvolvida teve como foco o componente curricular de Língua Portuguesa, com a exploração do gênero textual autobiografia, articulando também outros componentes curriculares. Essa organização dialoga com a perspectiva de aprendizagem significativa, uma vez que os estudantes foram convidados a relacionar o conteúdo com suas próprias experiências, conforme destaca Ausubel (2003).

Diante da diversidade da turma, especialmente considerando estudantes que ainda não leem e não escrevem de forma convencional, tornou-se necessário organizar a proposta pedagógica de modo a contemplar todos. Para isso, adotou-se uma abordagem fundamentada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), considerando engajamento, representação e ação e expressão (Cast, 2018).

Inicialmente, realizou-se a leitura da autobiografia da professora como forma de contextualização. Em seguida, foi apresentada, por meio da lousa

digital, a autobiografia de Monteiro Lobato, possibilitando o acesso ao conteúdo por meio da escuta e da visualização.

Posteriormente, os estudantes foram convidados a produzir suas próprias autobiografias, podendo escolher entre diferentes formas de expressão, como escrita, desenho ou colagem de imagens. Para apoiar essa produção, foram disponibilizados recursos visuais que representavam aspectos do cotidiano, como família, cidade, escola, brincadeiras e identidade.

Essa organização possibilitou diferentes formas de expressão do aprendizado, respeitando as particularidades dos estudantes e favorecendo sua participação, conforme os princípios do DUA Cast, 2018.

6. RESULTADOS

A prática pedagógica revelou-se significativa, evidenciando ampla participação dos estudantes. A possibilidade de escolha entre diferentes formas de produção favoreceu o engajamento e permitiu que cada participante se expressasse de acordo com suas potencialidades.

Esse processo reforça a compreensão de que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, sendo mediada pelas experiências vividas, conforme Vygotsky (1991). Ao reduzir barreiras de acesso ao conteúdo, observou-se maior interesse, envolvimento e autonomia por parte dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais significativo, conforme aponta Mantoan (2003).

Além disso, a atividade contribuiu para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção de textos autobiográficos e ao uso de diferentes linguagens para expressão de ideias e vivências. Destaca-se que a autobiografia possibilitou aos estudantes expressarem aspectos marcantes de suas histórias de vida, contemplando dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

Também foram identificados indícios de dificuldades nas interações sociais de alguns estudantes, especialmente no que se refere à comunicação e à expressão de sentimentos. Nesse sentido, a produção autobiográfica mediada por diferentes linguagens mostrou-se uma estratégia potente para favorecer a escuta, o reconhecimento do outro e a construção de vínculos, conforme propõe Skliar (2006).

Dessa forma, a atividade contribuiu não apenas para o alcance dos objetivos pedagógicos, mas também para a construção de um ambiente mais acolhedor, fortalecendo a identidade, a autoestima e o sentimento de pertencimento dos estudantes. A proposta também se alinha às orientações da BNCC (Brasil, 2017).

7. REFLEXÃO

O processo educativo evidenciou a importância de práticas pedagógicas que considerem a diversidade desde o planejamento, conforme propõe o Desenho Universal para a Aprendizagem. Ao oferecer múltiplas formas de representação e expressão, ampliaram-se as possibilidades de participação, promovendo maior equidade no processo educativo (Cast, 2018).

A experiência reafirma que a inclusão não se limita ao acesso, mas envolve a construção de práticas que valorizem a participação e a aprendizagem de todos os estudantes Carvalho (2004). Nesse sentido, destaca-se que a inclusão se efetiva a partir da reorganização do ensino, considerando a variabilidade dos aprendizes Mantoan (2003).

Durante a atividade, foi possível observar o engajamento de um estudante que, inicialmente, apresentou dificuldades ao ser questionado sobre o conceito de amizade, permanecendo em silêncio. No entanto, ao participar por meio da seleção de imagens relacionadas à sua realidade, demonstrou maior envolvimento, reconhecendo elementos do seu cotidiano e estabelecendo conexões com sua vivência pessoal.

Esse processo evidenciou não apenas a compreensão da proposta, mas também o fortalecimento de vínculos afetivos com o conteúdo. Ao selecionar imagens relacionadas à sua própria história, à turma e aos espaços escolares, o estudante revelou maior participação e segurança, indicando um processo de identificação e pertencimento.

Assim, a proposta mostrou-se significativa ao favorecer o engajamento por meio de estratégias acessíveis e contextualizadas, evidenciando que práticas pedagógicas inclusivas ampliam as possibilidades de expressão, comunicação e aprendizagem.

A Figura 1, ilustra a atividade que foi adaptada para produção de autobiografia com apoio de recursos visuais.

Analisar as imagens, recortar e colar conforme sua representação. A atividade foi acompanhada pela professora, que realizou a mediação por meio da leitura das orientações, auxiliando o estudante na identificação das imagens correspondentes.

AUTOBIOGRAFIA VISUAL				
QUEM SOU EU?	MORO EM...	MINHA FAMÍLIA	MINHA ESCOLA	MINHAS BRINCADEIRAS
MEUS AMIGOS				

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Na continuidade apresentamos o exemplo de produção autobiográfica (adaptado) de um dos alunos da turma.

Autobiografia – Minha vida

Meu nome é _____, tenho 10 anos. Nasci em uma cidade do Brasil e já morei em diferentes lugares ao longo da minha vida. Em uma dessas cidades, vivi por mais tempo e foi onde estudei nos primeiros anos da escola.

Tenho um animal de estimação que é muito importante para mim. Em determinado momento, precisei deixá-lo aos cuidados de um familiar, e ele continua sendo bem cuidado até hoje.

Minha família passou por algumas mudanças, e atualmente meus pais não moram juntos. Mesmo assim, continuo tendo muito carinho e orgulho deles. Recentemente, um familiar passou por momentos difíceis de saúde, o que me deixou triste, mas sigo com esperança de que tudo fique bem.

Gosto muito de algumas cores e adoro desenhar e criar coisas novas. Também tenho uma irmã pequena, que é muito especial para mim.

Entre as atividades que mais gosto de fazer estão brincar e praticar atividades ao ar livre. Atualmente, estou estudando no 5º ano e me sinto bem na escola.

Ainda não sei o que quero ser quando crescer, mas tenho muitos sonhos e desejos para o meu futuro. (autor não identificado)

A atividade realizada com os estudantes, conforme o exemplo apresentado na ilustração e na autobiografia produzida, cumpriu plenamente o objetivo proposto, o que se evidencia pelo elevado nível de engajamento e participação ativa da turma ao longo de todo o processo. Observou-se que a proposta possibilitou a construção de um espaço dialógico significativo, no qual os estudantes puderam compartilhar suas vivências, conhecer as experiências dos colegas e fortalecer vínculos interpessoais, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral. Ademais, a atividade favoreceu a reflexão crítica e o resgate de memórias pessoais, mobilizando elementos constitutivos do gênero textual autobiografia, como a expressão da identidade e da trajetória de vida. Destaca-se, ainda, a participação efetiva dos estudantes, público da educação especial, que, por meio de múltiplas formas de expressão, conseguiram comunicar suas experiências, evidenciando a potência de práticas pedagógicas ancoradas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Nesse sentido, a proposta não apenas garantiu o acesso, mas também promoveu a participação e a aprendizagem significativa, ao contemplar diferentes modos de ação e expressão, reafirmando a importância de práticas inclusivas que reconheçam e valorizem a diversidade no contexto escolar.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que práticas pedagógicas inclusivas contribuem significativamente para a participação e aprendizagem de todos os estudantes, ao reconhecerem a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. A experiência demonstrou que, ao planejar atividades acessíveis desde o início, conforme os pressupostos do DUA, é possível minimizar barreiras e ampliar as possibilidades de engajamento, compreensão e expressão.

Além disse, ficou perceptível que a utilização de múltiplas estratégias e recursos favoreceu o desenvolvimento das habilidades previstas para o 5º ano do Ensino Fundamental, bem como a construção da identidade, da autonomia e do sentimento de pertencimento dos estudantes. Além disso, contribuiu para o fortalecimento das interações sociais, conforme destaca Vygotsky (1991).

A proposta evidencia que práticas inclusivas beneficiam todos os estudantes, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino Booth; Ainscow (2011). Nesse sentido, destaca-se a importância da formação docente continuada e do uso de abordagens como o DUA, que favorecem práticas mais equitativas e responsivas às necessidades dos estudantes, em consonância com a BNCC (BRASIL, 2017) e com a perspectiva de educação inclusiva defendida por Mantoan (2003).

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

AUTOBIOGRAFIA de Monteiro Lobato. Disponível em: https://varaldetextoseduco.blogspot.com/2014/11/autobiografia-de-monteiro-lobato.html. Acesso em: 12 abr. 2026.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion**: developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 2011.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAST.Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. **Wakefield**: CAST, 2018. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 12 abr. 2026.

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

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

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio; PRAIS, Jacinta de Fátima Souza; VITALIANO, Celia Regina. **Desenho Universal para a Aprendizagem**: princípios, práticas e desafios. Curitiba: Appris, 2022.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2006.

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

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ENTRE A NORMATIZAÇÃO E A PRÁTICA À LUZ DO DECRETO Nº 12.686/2025

Andréa Teresinha dos Santos Sena[1]
Andreia Cabral Colares Pereira[2]

INTRODUÇÃO

A inclusão nos impõe o desafio de promover mudanças e reflexões a partir de uma perspectiva mais humanitária de ver o mundo, pensar e agir. Neste contexto, temos a grande oportunidade de conviver com pessoas diferentes de nós, o que nos permite crescer, tornando-nos mais sensíveis e solidários. Na verdade, todos se transformam nessa troca de vivências, e a escola desempenha um papel fundamental na construção desse novo olhar, considerando que nenhum ser humano é igual ao outro mesmo os gêmeos idênticos apresentam diferenças físicas e comportamentais.

Da mesma forma, as pessoas com deficiência também não são iguais entre si; cada uma possui características e necessidades próprias, o que nos leva a refletir sobre a importância de considerar as particularidades individuais. Em nosso país, existem leis voltadas às necessidades das pessoas com deficiência; entretanto, apesar de sua criação, essas leis são implementadas de forma lenta e parcial, sendo frequentemente ignoradas por grande parte da população e até mesmo pelos órgãos públicos, que pouco se responsabilizam por agilizar esse processo.

1 Possui graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1999). Graduada em Pedagogia UCB. Especialista em Gestão Escolar UCB. Psicopedagogia Institucional Faculdade São Luís. Alfabetização e Letramento Faculdade São Luís, Alfabetização e letramento com ênfase em Educação Especial Faculdade São Luiz ,AEE –Atendimento Educacional Especializado Faculdade São Luiz, Professora da Prefeitura Municipal de Charqueadas- 20h (aposentada) e Professora mediadora AEE atuando no CMAECC-Centro Municipal de Atendimento Especializado (COLMEIA) na SMED Charqueadas. E-mail: andreasena12@gmail.com.

2 Doutora em Educação PUCRS, Professora aposentada do Instituto Federal Sul-rio-grandense. Coordenadora do Núcleo de Gestão Educacional na 11ª Coordenadoria Regional de Educação-Osório/ RS. E-mail: andreiacollares@gmail.com.

Este artigo tem como proposta contextualizar, por meio de um embasamento teórico atualizado e pertinente, a Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil, incorporando as atualizações normativas trazidas pelo Decreto nº 12.686/2025. Parte-se da intencionalidade de observar e compreender a inclusão como um direito humano fundamental, que ultrapassa o campo legal e exige profundas transformações nas práticas pedagógicas e na estrutura das instituições de ensino. O estudo dialoga com autores contemporâneos, como Mantoan, Skliar e Ainscow, problematizando as tensões entre o discurso legal e a realidade educacional. Conclui-se que, embora o decreto represente um avanço significativo, ainda persistem desafios estruturais, formativos e culturais que dificultam a efetivação da inclusão plena.

A educação inclusiva tem se fortalecido, nos últimos anos, como um dos eixos centrais e principal referência para a compreensão dos paradigmas educacionais, fundamentados na garantia dos direitos humanos e na valorização da diversidade. Essa trajetória tem sido impulsionada por atos legais que buscam assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Neste momento, o Decreto nº 12.686/2025 surge como uma importante atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, enfatizando, de forma clara e bem delineada, princípios como equidade, acessibilidade e inclusão plena. Assim, considerando a importância e a vigência desse tema, este artigo propõe uma breve análise crítica do referido decreto, buscando compreender em que medida ele contribui para a consolidação da inclusão educacional e quais são os limites de sua implementação.

Para isso, o texto articula o conteúdo legal com contribuições teóricas contemporâneas, problematizando a distância entre o que é previsto na legislação e o que, de fato, ocorre na sala de aula, nas práticas pedagógicas e no planejamento dos professores.

1. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: BASES CONCEITUAIS

A inclusão é um fato, um avanço necessário e inegociável. Como educadores e agentes de mudanças sociais e políticas, sabemos da importância de resgatar essa lacuna que ficou no passado e que hoje precisa ser reparada. Há uma certeza diante de nós, e, com ela, duas possibilidades: permanecermos paralisados, deixando o fluxo seguir como sempre, limitando-nos a questionar, culpar e reclamar; ou, em outra direção, parar, olhar ao nosso redor, reagir e refletir, buscando soluções viáveis e reparadoras, a fim de transformar efetivamente esse cenário.

A inclusão está garantida na lei, mas está acontecendo na prática? Ela não se efetiva por decreto; constrói-se, sobretudo, na prática pedagógica.

Segundo Booth e Ainscow (2011), por meio do Index for Inclusion, propõem que a inclusão deve ser pensada a partir de três dimensões: culturas, políticas e práticas. Isso evidencia que a inclusão não depende apenas de leis, mas de mudanças profundas nas relações e na organização escolar.

A educação atual vive um desafio para a aprimorar profissão docente que, ao longo do tempo, tornou-se muito desgastante e baseada em cobranças e complexidade. Isso decorre das constantes mudanças sociais, políticas e econômicas que transcorrem com uma velocidade frenética pelo desenvolvimento científico e tecnológico. O profissional de educação por sua vez, tem sua ação pedagógica ligada a um processo contínuo de tomada de decisões que dependem inevitavelmente de seu saber, agilidade em atuar e solucionar demandas , aliados a sua forma e a forma de olhar o mundo, como salienta Perrenoud (2000). Ao acompanhar o cotidiano da escola,é nítido que o professor enfrenta uma avalanche de modificações que o deixam inseguro. Além destes movimentos pedagógicos, percebem-se as dificuldades na sua prática ao lidar com alunos que se destacam do contexto por dificuldades específicas de aprendizagem ou por alterações do seu comportamento. Mas para que possamos colaborar com a construção de novos e diferentes saberes, necessitamos conhecer e captar o significado do que é proposto.

Mantoan (2003) destaca que a inclusão não consiste em adaptar o aluno à escola, mas em transformar a escola para atender a diversidade. Essa mudança de paradigma implica uma ruptura com modelos tradicionais de ensino, que valorizam a homogeneidade e a padronização. Skliar (2006) complementa essa reflexão ao afirmar que a inclusão não pode ser reduzida à presença física do aluno na sala de aula. Para o autor, incluir significa reconhecer a diferença como constitutiva do processo educativo, garantindo participação e pertencimento.

É fundamental correlacionar a formação do professor, sua visão diante da diferença e a influência desses fatores na relação pedagógica em sala de aula. Além de tudo , atribuir características na constatação da diversidade como elemento integrante da natureza humana que o mesmo se depara a todo o instante no conjunto de ações que privilegiam os conceitos constitutivos das metodologias ,pilares e fundamentos teóricos , dificultando a relação pedagógica com os que se afastam, por uma razão ou por outra, do modelo homogêneo.

Conforme Diniz (2007), ao discutir o modelo social da deficiência, reforça que a deficiência não está no indivíduo, mas nas barreiras impostas pela sociedade. Assim, a inclusão passa a ser entendida como um processo de eliminação dessas barreiras.

2. O DECRETO Nº 12.686/2025 E A POLÍTICA INCLUSIVA

O Decreto nº 12.686/2025 e suas mudanças representam um marco significativo e um avanço da educação brasileira nos últimos anos, instituindo a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e pautando profundamente a forma como estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação são atendidos nas escolas. Esta mudança ocorre justamente em um momento onde há necessidade de realmente repensar e aplicar a inclusão, promover a inserção de políticas públicas e movimentos que produzam efeito real e imediato nas propostas que sempre existiram mas nunca foram respeitadas .Em sua publicação datada em outubro de 2025 e complementado pelo Decreto nº 12.773/2025, esse ato legal garante não apenas o acesso, mas a permanência e aprendizagem efetiva desses alunos em classes comuns do ensino regular, com todo o suporte necessário.

O fato é que agora , o decreto torna vigente e de certa forma direciona a responsabilidade para educadores, gestores escolares e profissionais da educação, compreenderem essas mudanças que deixaram de ser opcionais: o decreto estabelece obrigações claras sobre Atendimento Educacional Especializado (AEE), formação continuada de professores, implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) e combate ao capacitismo. Porém, muitas dúvidas surgiram sobre o papel das instituições especializadas como as APAEs, os prazos de adequação e as responsabilidades de estados e município.

Este novo documento alicerça objetivo central de **garantir o direito à educação em sistema inclusivo**, assegurando acesso, permanência e aprendizagem de estudantes com deficiência, consolidando princípios de equidade e combate ao capacitismo. Para profissionais da educação que desejam se aprofundar nessa legislação. Os principais pontos do **decreto 12686 de 2025** incluem entre tantas novidades a obrigatoriedade de inclusão no ensino regular em classes comuns, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) transversal em todos os níveis, a Criação da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, exigência de formação específica para professores e profissionais de apoio, Implementação obrigatória do Plano Educacional Individualizado (PEI) e Combate ao capacitismo e valorização da diversidade humana.

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva beneficia três grupos específicos de estudantes: pessoas com deficiência, pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e estudantes com altas habilidades ou superdotação. O decreto esclarece que o TEA é considerado deficiência para fins dessa política, garantindo todos os direitos previstos. Cada categoria possui características específicas que exigem abordagens pedagógicas diferenciadas: estudantes com deficiência**:** física, visual, auditiva, intelectual ou múltipla,

pessoas com TEA**:** todas as gradações do espectro autista, altas habilidades/ superdotação**:** habilidades superiores em áreas específicas como intelectual, acadêmica, artística ou psicomotora, deficiências associadas em casos que envolvem mais de uma condição simultaneamente. Tal definição mostra-se ampla e assegura que nenhum estudante que necessite de educação inclusiva especializada fique sem o suporte adequado.

2.1 Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um conjunto de recursos, serviços e estratégias que complementam ou suplementam a escolarização regular, erecido de forma transversal em todos os níveis e modalidades de ensino. O AEE não substitui a sala de aula regular, mas fornece **apoio escolar inclusivo** para que estudante possa participar plenamente das atividades educacionais. O funcionamento do AEE envolve diferentes dimensões de suporte, sempre respeitando as necessidades individuais de cada estudante.

Os professores especializados trabalhando em conjunto com os professores regentes, garantindo que as adaptações necessárias sejam implementadas no cotidiano escolar. Da mesma forma, os principais elementos do atendimento educacional especializado incluem: os recursos de acessibilidade com as tecnologias assistivas, materiais adaptados e recursos pedagógicos, estratégias pedagógicas diferenciadas com metodologias que respeitam o ritmo e estilo de aprendizagem de cada estudante, articulação com professores em um trabalho colaborativo entre professor do AEE e professor da classe regular. Cabe mudança também na avaliação contínua com acompanhamento sistemático do desenvolvimento e ajustes nos recursos oferecidos e finalizando e não menos importante a complementação curricular onde as atividades devem desenvolver habilidades específicas necessárias à inclusão plena.

2.2 Formação de professores e profissionais de apoio

O **Decreto nº 12.686/2025** e o Decreto nº 12.773/2025 estabelecem exigências rigorosas de formação: professores do AEE devem ter carga horária mínima de 360 horas de capacitação específica em educação especial, enquanto profissionais de apoio escolar necessitam de formação inicial de nível médio e 180 horas de formação complementar. Essa regulamentação visa garantir que todos os profissionais tenham preparo adequado para a educação inclusiva.

A **formação de professores em educação especial** não se limita à carga horária inicial. O decreto também estabelece a obrigatoriedade de capacitação

continuada, assegurando atualização permanente sobre metodologias, recursos e abordagens inclusivas.

Os requisitos de formação incluem:

Professores do AEE: formação em pedagogia ou licenciatura com especialização de 360 horas em educação especial

Profissional de apoio escolar: ensino médio completo e curso de 180 horas em apoio à inclusão

Formação continuada: atualização periódica obrigatória para todos os profissionais envolvidos

Conhecimentos específicos: sobre deficiências, TEA, altas habilidades, tecnologias assistivas e metodologias inclusivas

Certificação reconhecida: cursos oferecidos por instituições credenciadas e validadas pelo MEC

2.3 Plano Educacional Individualizado (PEI) obrigatório

O **Plano Educacional Individualizado (PEI)** é um documento obrigatório que registra objetivos, estratégias e recursos específicos para cada estudante da educação especial, devendo ser constantemente atualizado com base em estudo de caso e, quando necessário, avaliação psicopedagógica. O PEI garante o **acompanhamento individualizado** e a personalização do processo educacional conforme as necessidades de cada aluno.

A implementação do PEI representa uma mudança fundamental na **educação especial inclusiva**, pois exige que a escola olhe para cada estudante de forma única. Não se trata de um documento burocrático, mas de uma ferramenta viva de planejamento pedagógico que deve orientar toda a prática educacional.

Os elementos essenciais do PEI incluem:

Estudo de caso detalhado: análise profunda das potencialidades, desafios e necessidades educacionais do estudante

Objetivos educacionais específicos: metas claras e alcançáveis para cada período letivo

Estratégias pedagógicas personalizadas: metodologias e recursos adaptados ao perfil do estudante

Avaliação psicopedagógica: quando indicada, contribui para compreensão mais profunda do processo de aprendizagem

Atualização periódica: revisões regulares para ajustar estratégias conforme o desenvolvimento do estudante

Participação da família: envolvimento dos responsáveis no planejamento e acompanhamento

A equidade sobressai como ponto chave no Decreto nº 12.686/2025, pois orienta a superação de práticas educacionais padronizadas, reconhecendo que os estudantes aprendem de formas diferentes e, portanto, necessitam de **condições diferenciadas para alcançar resultados justos**. Nesse sentido, o decreto não se limita a garantir acesso, mas enfatiza a permanência, a participação e a aprendizagem com qualidade, o que implica três igualmente os desiguais para promover justiça educacional. Como afirma Maria Teresa Eglér Mantoan, "a inclusão não é apenas estar junto, mas aprender e participar efetivamente", o que evidencia que a equidade é condição essencial para que a inclusão aconteça.

Do ponto de vista teórico, a equidade se diferencia da igualdade ao reconhecer as singularidades dos sujeitos. Both e Ainscow destacam que sistemas educacionais inclusivos precisam "reduzir barreiras à aprendizagem e à participação", o que só é possível quando se adotam estratégias diferenciadas, recursos acessíveis e práticas pedagógicas flexíveis. Essa perspectiva está alinhada ao decreto ao reforçar a necessidade de adaptações curriculares, tecnologias assistivas e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte complementar.

Além disso, estudos recentes apontam que políticas educacionais baseadas na equidade contribuem significativamente para a redução das desigualdades escolares.; "a equidade exige não apenas o reconhecimento das diferenças, mas a implementação de ações concretas que garantam condições reais de aprendizagem para todos os estudantes". Esse entendimento dialoga com Michael Fullan, que afirma que reformas educacionais eficazes dependem da capacidade das instituições de transformar princípios em práticas consistentes no cotidiano escolar.

A concepção de equidade presente no decreto dialoga diretamente com os estudos de Tony Booth e Mel Ainscow, que destacam: a inclusão envolve processos de aumento da participação dos alunos nas culturas, currículos e comunidades das escolas, reduzindo as barreiras à aprendizagem e à participação. (BOOTH; AINSCOW, 2011)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do decreto à luz dos autores contemporâneos revela uma tensão entre o discurso inclusivo e a realidade educacional. Enquanto o texto legal propõe uma inclusão ampla, as práticas escolares ainda reproduzem e estão alicerçadas em processos de exclusão. Mais do que uma política pública, a inclusão deve ser compreendida como uma prática ética , cultural e social. Isso implica reconhecer o outro em sua singularidade e garantir condições reais de participação na sociedade e no mundo globalizado ao seu entorno.

Nesse sentido, a atuação docente torna-se essencial. O professor não é apenas mediador da aprendizagem, mas agente de transformação social.

A inclusão, portanto, exige sensibilidade, escuta e compromisso com o conhecimento de todos os estudantes. No espaço da escola, a equidade se materializa na elaboração de planos individualizados, na diversificação das estratégias pedagógicas e na avaliação contínua dos processos de aprendizagem. Para Lev Vygotsky, o desenvolvimento ocorre nas interações mediadas, o que reforça a importância de oferecer suportes adequados para que todos os estudantes possam avançar dentro de suas possibilidades. Assim, a equidade não é um complemento da inclusão, mas o seu fundamento.

Portanto, no âmbito do Decreto nº 12.686/2025, a equidade representa um avanço significativo ao deslocar o foco da homogeneização para o reconhecimento das diferenças. Mais do que um princípio normativo, ela se configura como um compromisso ético e pedagógico, exigindo das escolas uma reorganização de suas práticas para garantir que nenhum estudante seja excluído dos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, o Decreto nº 12.686/2025 representa um avanço significativo ao reafirmar a equidade como princípio estruturante da educação inclusiva, desafiando as escolas a construírem práticas pedagógicas mais justas, democráticas e comprometidas com a aprendizagem de todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion**: developing learning and participation in schools. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

FULLAN, Michael. **The new meaning of educational change.** 5. ed. New York: Teachers College Press, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

PACHECO, José. **Escola da Ponte**: uma escola pública em debate. Porto: Profedições, 2019.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2006.

UNESCO. **Inclusion and education**: all means all. Paris: UNESCO, 2020.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Adejerlane Barcellos[1]
Kátia Cristina Grigório Colombi[2]
Shirley Aline do Nascimento Alonso[3]
Ana Cristina Mantai Von-Rondon Coelho[4]
Elizângela de Souza Bernaldino[5]

1 Licenciada em Pedagogia e Educação Física, Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná. Professora na Educação Básica pela Secretaria Municipal de Educação-Ji-Paraná/Rondônia. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Acessibilidade Metodológica (GPAM). E-mail: adejerlanedebarcellos.unir.t6@gmail.com.

2 Mestranda em Educação Inclusiva (PROFEI), Pós graduada em Alfabetização e Letramento séries iniciais, Pós graduada em Letramento cognitivo, graduada em Letras, Pedagogia pela Universidade Federal de Rondonia(UNIR), professora na escola Francisco José Chiquilito Erse,supervisora de campo do programa PIBID na escola Francisco José Chiquilito Erse.Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusive e Acessibilidade Metodologica.(GPAM). E-MAIL: katiacristinacolombi.unir.t6@gmail.com.

3 Licenciada em Pedagogia, Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná. Professora na Educação Básica pela Secretaria Municipal de Educação-Ji-Paraná/Rondônia. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Acessibilidade Metodológica (GPAM). E-mail: shirley.alonso.unir.t5@gmail.com.

4 Licenciada em Pedagogia pela Geremário Dantas, Especialista em Educação Especial, Supervisão e Orientação Educacional pela Fasa-Faculdade Santo André, Supervisão, Orientação, Gestão Escolar com ênfase no AEE-Atendimento Educaçional Especializadopela Fasa-Faculdade Santo André, Educação Especial, Supervisão e Orientação Educacional pela Fasa-Faculdade Santo André, Pisicologia e Novas Tecnologias de Ensino pela Fasa-Faculdade Santo André, Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná. Professora na Educação Básica pela Secretaria Municipal de Educação-Buritis/Rondônia. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Acessibilidade Metodológica (GPAM). E-mail: anacristinacoelhounirt6@gmail.com.

5 Doutora em Educação. Professora na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Ji-Paraná, Brasil. E-mail elizangela.bernaldino@unir.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8878412123596688.

1. INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre o conceito de inclusão, compreendemos que ele ultrapassa a simples presença física dos estudantes no ambiente escolar, implicando o compromisso com uma educação que assegure condições reais de aprendizagem para todos. Nesse sentido, não cabe ao estudante adaptar-se às limitações do sistema educacional; ao contrário, é a escola que deve se reorganizar, reconhecendo e valorizando a diversidade como elemento constitutivo de sua realidade.

Historicamente, a educação de pessoas com deficiência foi marcada por práticas de exclusão, seguidas por modelos segregacionistas que, conforme Diniz (2007, p. 3067), "essas pessoas sobreviviam isoladas em instituições que, a pretexto de tratá-las para devolvê-las à família ou à sociedade em condições de normalidade". Posteriormente, emergiu o paradigma da integração, cujo objetivo era inserir esses sujeitos no ambiente escolar comum, ainda que sem promover as adaptações necessárias para sua plena participação. Mais recentemente, consolida-se o paradigma da inclusão, que pressupõe transformações estruturais e pedagógicas, visando garantir equidade, participação e aprendizagem significativa para todos os estudantes. De acordo com Costa e Góes (2022 p.25), um marco fundamental nesse percurso foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, em 1994, cujo documento reafirmou o compromisso internacional com a educação para todos, propondo a articulação de políticas, práticas e princípios voltados à inclusão escolar. No contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reforça essa diretriz ao assegurar o direito de acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular.

Apesar dos avanços normativos, observa-se que muitas práticas pedagógicas ainda se aproximam do modelo integracionista, evidenciando um descompasso entre as políticas públicas e a realidade cotidiana das escolas. Professores frequentemente relatam dificuldades em adaptar suas metodologias às necessidades dos alunos, sobretudo em razão de lacunas na formação inicial, que nem sempre contempla, de forma consistente, os fundamentos e as estratégias da educação inclusiva.

Nesse contexto, torna-se evidente a necessidade de investimento em formação continuada e na adoção de abordagens pedagógicas inovadoras que respondam à diversidade presente nas salas de aula. Entre essas abordagens,

destaca-se o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe a flexibilização do ensino por meio da oferta de múltiplos meios de representação, ação/expressão e engajamento, favorecendo a aprendizagem de todos os estudantes.

Educar na perspectiva inclusiva implica promover a emancipação dos sujeitos, criando condições para que cada estudante desenvolva plenamente suas potencialidades. Conforme destacam Veríssimo e Prais (2023), práticas pedagógicas fundamentadas em modelos excludentes ou segregadores não contribuem para esse processo, sendo imprescindível a construção de estratégias que garantam o acesso equitativo ao conhecimento e à participação social.

É nesse contexto que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se apresenta como uma nova perspectiva, propondo a flexibilização do currículo diante das múltiplas diversidades presentes no ambiente escolar. Conforme Costa e Goes (2022, p. 25), o DUA tem origem no conceito de Desenho Universal (DU), desenvolvido após a Segunda Guerra Mundial, a partir da necessidade de projetar ambientes e recursos que atendessem a todas as pessoas, independentemente de suas deficiências ou necessidades, em razão do elevado número de ex-combatentes que retornaram aos Estados Unidos com algum tipo de deficiência. Tal abordagem reconhece a escola como um espaço constituído por diferenças biológicas, físicas, sociais e culturais, reafirmando o compromisso com uma educação que valorize a pluralidade e promova a equidade.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A Neurociência Aplicada ao Aprendizado: As Três Redes Neurais

A fundamentação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) ultrapassa o campo estritamente pedagógico, ancorando-se também em bases neurocientíficas que explicam como o cérebro humano aprende. Para compreender e qualificar a formação de professores na perspectiva inclusiva, torna-se essencial que o docente reconheça os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem, bem como as diferentes formas pelas quais os estudantes acessam, processam e expressam o conhecimento. Essa compreensão amplia a capacidade do professor de planejar intervenções pedagógicas mais eficazes, alinhadas às necessidades reais dos alunos, contribuindo para a redução de barreiras no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme explicam Costa e Góes (2022), o conceito de DUA foi desenvolvido por David Rose, Anne Mayer e a equipe do CAST a partir da percepção de que era preciso criar recursos didáticos universais. O objetivo era substituir a produção de materiais isolados para cada tipo de deficiência por um único livro digital capaz de contemplar as necessidades de todos. Essa

abordagem tornou-se um referencial para a inclusão escolar ao priorizar a eliminação prévia de obstáculos ao aprendizado, garantindo que o ensino seja planejado de forma justa desde o início. Ainda segundo os autores, ao citarem Zerbato (2018, p. 150):

> "O DUA consiste em um conjunto de princípios, baseados na pesquisa, e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes [...] tem como objetivo auxiliar os educadores e demais profissionais a adotarem modos de ensino de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de forma que seja elaborado de forma mais justa e aprimorados para avaliar o progresso de todos os estudantes [...] na perspectiva do DUA, o mesmo material pode ser utilizado por todos da sala de aula, de modo a beneficiar outros estudantes na compreensão dos conteúdos ensinados)."

De acordo com Rose e Meyer (2002), o DUA fundamenta-se na existência de três grandes redes neurais, interdependentes, responsáveis por diferentes dimensões do aprender: as redes de reconhecimento, as redes estratégicas e as redes afetivas. Essas redes devem ser consideradas no planejamento pedagógico, de modo a garantir que todos os estudantes tenham oportunidades equitativas de aprendizagem. As redes de reconhecimento estão relacionadas ao "o quê" da aprendizagem, ou seja, à forma como os indivíduos percebem e compreendem as informações; as redes estratégicas dizem respeito ao "como" da aprendizagem, envolvendo o planejamento, a execução e a expressão do conhecimento; e as redes afetivas referem-se ao "por quê" da aprendizagem, estando associadas à motivação, ao interesse e ao engajamento dos estudantes (Meyer; Rose; Gordon, 2014).

Os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem organizam-se em três eixos fundamentais: (a) múltiplos meios de representação, (b) múltiplos meios de ação e expressão e (c) múltiplos meios de engajamento, os quais orientam o planejamento pedagógico inclusivo. Esses eixos não devem ser compreendidos de forma isolada, mas de maneira integrada, compondo uma estrutura articulada que possibilita ao professor antecipar barreiras e promover acessibilidade pedagógica desde o planejamento.

O primeiro eixo, múltiplos meios de representação, refere-se às diferentes formas de apresentação dos conteúdos aos estudantes. Segundo Anne Meyer e David Rose (2014), os alunos percebem e compreendem as informações de maneiras distintas, o que exige que o professor utilize variados recursos, como textos, imagens, vídeos, gráficos e recursos digitais. Nesse sentido, esse princípio busca garantir o acesso ao conhecimento, reduzindo barreiras relacionadas à linguagem, à percepção e à compreensão dos conteúdos. De acordo com Zerbato (2018), diversificar as formas de apresentação favorece a

aprendizagem significativa, especialmente para estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Além disso, a utilização de múltiplos formatos amplia as possibilidades de compreensão, contemplando diferentes estilos de aprendizagem e promovendo maior equidade no acesso ao currículo.

O segundo eixo, múltiplos meios de ação e expressão, diz respeito às diferentes formas pelas quais os estudantes podem demonstrar o que aprenderam. Conforme Meyer, Rose e Gordon (2014), os indivíduos diferem em suas habilidades motoras, cognitivas e comunicativas, sendo necessário oferecer alternativas para que possam expressar seus conhecimentos, como produções escritas, apresentações orais, atividades práticas, uso de tecnologias e outras estratégias avaliativas. Esse princípio está diretamente relacionado à flexibilização das formas de avaliação, permitindo que o estudante participe ativamente do processo de aprendizagem. Para Zerbato (2018), esse eixo contribui para a valorização das potencialidades dos alunos, ao invés de focar em suas limitações. Nesse contexto, o processo avaliativo deixa de ser padronizado e passa a considerar diferentes formas de expressão do conhecimento, tornando-se mais inclusivo e formativo.

O terceiro eixo, múltiplos meios de engajamento, refere-se às estratégias utilizadas para motivar e envolver os estudantes no processo de aprendizagem. Segundo David Rose (2014), o engajamento está relacionado aos aspectos afetivos da aprendizagem, considerando interesses, motivações e experiências prévias dos alunos. Assim, o professor deve propor atividades diversificadas, contextualizadas e significativas, que despertem o interesse e promovam a participação ativa dos estudantes. De acordo com Zerbato (2018), esse princípio é essencial para a construção de um ambiente inclusivo, pois favorece a autonomia, o protagonismo e o sentimento de pertencimento dos alunos. A motivação, nesse sentido, é compreendida como elemento central para a aprendizagem, sendo influenciada por fatores emocionais, sociais e culturais presentes no contexto escolar.

Dessa forma, os três eixos do DUA articulam-se de maneira integrada, orientando práticas pedagógicas mais flexíveis, acessíveis e inclusivas, capazes de atender à diversidade presente no contexto educacional. Essa articulação favorece a construção de um ensino mais responsivo, que considera as singularidades dos estudantes como ponto de partida para o planejamento pedagógico.

Esses princípios dialogam diretamente com a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky (1991), que compreende a aprendizagem como um processo social mediado. Para o autor, o desenvolvimento ocorre por meio das interações e da mediação pedagógica, especialmente na chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), na qual o estudante é capaz de avançar com

o apoio adequado. Nessa perspectiva, o DUA potencializa a atuação docente ao ampliar as possibilidades de mediação, oferecendo diferentes caminhos para que o estudante avance em seu processo de aprendizagem.

Dessa forma, o DUA potencializa a mediação pedagógica ao oferecer múltiplos caminhos para a aprendizagem, respeitando os diferentes ritmos e estilos dos alunos. Tal abordagem reforça o papel do professor como mediador do conhecimento, responsável por criar condições para que todos os estudantes aprendam de forma significativa.

Além disso, a implementação do DUA na escola encontra respaldo nas discussões propostas por Tony Booth e Mel Ainscow (2002), que defendem a construção de culturas, políticas e práticas inclusivas. Segundo esses autores, a inclusão não se limita à sala de aula, mas envolve a transformação de toda a instituição escolar. Isso implica repensar não apenas as metodologias, mas também as concepções, valores e atitudes presentes no ambiente escolar.

A origem do DUA está relacionada ao conceito de Desenho Universal, que surgiu no período pós-Segunda Guerra Mundial, quando se evidenciou a necessidade de criação de ambientes acessíveis para pessoas com deficiência, especialmente ex-combatentes (Costa; Góes, 2022). Essa perspectiva foi posteriormente incorporada ao campo educacional, ampliando seu alcance para além da acessibilidade física, contemplando também a acessibilidade pedagógica.

No campo educacional, essa perspectiva rompe com o modelo tradicional de ensino homogêneo, propondo práticas pedagógicas que considerem as diferenças como ponto de partida e não como obstáculo à aprendizagem. Assim, o DUA consolida-se como uma abordagem que promove equidade, participação e aprendizagem para todos os estudantes.

2.2 Contribuições do DUA para a aprendizagem e a formação docente

a efetivação da educação inclusiva demanda, entre outros fatores, o investimento na formação docente, de modo que os professores estejam preparados para atender à diversidade presente nas salas de aula. Nesse contexto, a capacitação para o ensino de todos os estudantes constitui-se como uma das prioridades para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Assim, a educação inclusiva tende a se fortalecer à medida que são oferecidos aos docentes subsídios teóricos e práticos que orientem o planejamento do ensino sob essa perspectiva. Nessa direção, a formação continuada assume papel central, possibilitando ao professor atualizar seus conhecimentos e ressignificar suas práticas pedagógicas frente às demandas contemporâneas da educação.

Para Imbernón (2009), a formação permanente deve ultrapassar a simples atualização técnica, constituindo-se como um espaço de reflexão crítica sobre

a prática pedagógica. Esse processo exige que o docente examine suas crenças implícitas e seus métodos de atuação, promovendo uma autoavaliação constante que o leve a compreender as motivações e os impactos de suas ações em sala de aula.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) destaca-se como uma abordagem relevante nesse processo, ao contribuir para o desenvolvimento de competências docentes voltadas à adaptação curricular, à diversificação de estratégias pedagógicas e à construção de práticas avaliativas inclusivas. Ao propor a antecipação das barreiras à aprendizagem, o DUA orienta o professor a planejar suas aulas de forma mais flexível, considerando as diferentes formas de aprender dos estudantes. Essa perspectiva rompe com práticas pedagógicas padronizadas, promovendo um ensino mais equitativo e centrado no aluno.

Além disso, o DUA favorece a autonomia docente, ao incentivar a reflexão crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva possibilita que o professor atue de maneira mais consciente e intencional, selecionando estratégias e recursos que atendam às necessidades específicas dos alunos, sem perder de vista os objetivos educacionais. Tal movimento contribui para o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva, na qual o professor assume o papel de pesquisador de sua própria prática.

Outro aspecto relevante refere-se à incorporação de tecnologias assistivas e digitais como suporte às práticas pedagógicas inclusivas. O uso desses recursos amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento, permitindo que estudantes com diferentes perfis participem de forma mais ativa e significativa das atividades propostas. As tecnologias, nesse contexto, configuram-se como ferramentas mediadoras que potencializam o ensino, favorecendo a acessibilidade e a personalização da aprendizagem.

Entretanto, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige não apenas mudanças metodológicas, mas também uma reestruturação mais ampla da instituição escolar. Isso implica a remoção de barreiras visíveis, como as relacionadas à acessibilidade física e pedagógica, bem como de barreiras invisíveis, que se manifestam por meio de atitudes, preconceitos e estigmas ainda presentes no contexto educacional. Conforme destaca Martins (p. 33-34), essas barreiras atitudinais constituem-se como desafios significativos, exigindo reflexões profundas sobre a formação de professores e suas concepções acerca da diferença. Nesse sentido, a inclusão demanda uma mudança de pa’’’radigma, que envolve não apenas práticas, mas também valores e concepções sobre o ensino e a aprendizagem.

Dessa forma, o DUA contribui não apenas para a qualificação das práticas pedagógicas, mas também para a transformação das concepções

docentes, favorecendo a construção de uma educação mais equitativa, acessível e comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes. Assim, consolida-se como uma abordagem fundamental para a efetivação da educação inclusiva no contexto escolar contemporâneo.

2.3 Educação Inclusiva

Conforme Freire (2008), a educação inclusiva configura-se como um movimento que ultrapassa o âmbito escolar, assumindo dimensões sociais e políticas ao defender o direito de todos os indivíduos à participação plena na sociedade. Para a autora, no contexto pedagógico, a inclusão implica assegurar o direito de cada estudante ao desenvolvimento de suas potencialidades, bem como à apropriação de conhecimentos e competências essenciais ao exercício da cidadania. Isso pressupõe a oferta de uma educação de qualidade, planejada a partir das necessidades, interesses e características singulares dos educandos, de modo a promover aprendizagens significativas e equitativas. Nessa perspectiva, 'pretende-se com a inclusão que todos os alunos acedam a um mesmo currículo e, para tal, é essencial a criação de condições promotoras de equidade' (Freire, 2008, p. 9).

Nessa perspectiva, a inclusão não se limita à presença física do aluno na escola, mas exige a criação de condições pedagógicas que favoreçam sua participação ativa no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se, portanto, de um compromisso com a transformação das práticas educativas, visando à eliminação de barreiras que possam dificultar o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos estudantes. Isso implica repensar o currículo, as metodologias e as formas de avaliação, tornando-as mais acessíveis e flexíveis.

Conforme Martins (2012) garantir o acesso à escola não é suficiente. É fundamental assegurar um ensino de qualidade para todos, que considere as reais necessidades dos alunos e reconheça a diversidade presente no ambiente escolar. Isso requer abertura para a construção de práticas pedagógicas que dialoguem com as diferenças, superando modelos homogêneos de ensino que desconsideram as particularidades dos estudantes. Dessa forma, a escola passa a ser compreendida como um espaço de construção coletiva do conhecimento, no qual a diversidade é vista como potencial pedagógico.

Para Mantoan (2003), a busca por soluções inclusivas não admite postergações; embora a reestruturação do sistema educacional demande investimentos significativos, estes são ínfimos se comparados ao custo social e humano representado pela exclusão, pela evasão escolar ou pela marginalização de estudantes.

Nesse contexto, destaca-se a importância da formação inicial e continuada dos profissionais da educação como elemento central para a efetivação da

educação inclusiva. É imprescindível que os docentes estejam preparados para atuar com a diversidade do alunado, incluindo estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por meio de estratégias pedagógicas que promovam a equidade e a participação. A formação docente, de acordo com Prais e Vitaliano (2018), deve articular conhecimentos teóricos e práticos que possibilitem o planejamento do ensino e a construção de práticas inclusivas efetivas.

Ademais, torna-se essencial considerar as especificidades dos estudantes, respeitando seus ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades educacionais. Tal compreensão exige a adoção de práticas pedagógicas flexíveis, diversificadas e centradas no aluno, capazes de favorecer o desenvolvimento integral e a aprendizagem de todos. Nesse cenário, abordagens como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) apresentam-se como estratégias fundamentais para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

3. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. A investigação foi conduzida a partir de um levantamento bibliográfico de produções acadêmicas que abordam as contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no planejamento docente, com ênfase na formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. A abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar a compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais, considerando seus significados, contextos e inter-relações.

Para a constituição do corpus teórico, foram selecionados livros, artigos científicos e documentos oficiais que versam sobre educação inclusiva e práticas pedagógicas acessíveis. A escolha dessas fontes permitiu a construção de um referencial teórico consistente e atualizado, fundamentado em autores reconhecidos na área, bem como em diretrizes normativas que orientam as políticas educacionais inclusivas. Priorizaram-se produções recentes e de relevância científica, assegurando a atualidade e a pertinência das discussões apresentadas.

A opção pela revisão bibliográfica justifica-se pela necessidade de compreender o estado da arte acerca da temática, possibilitando a identificação das principais contribuições, limitações e potencialidades da aplicação do DUA no contexto da formação docente. Ademais, esse tipo de abordagem favorece a organização do conhecimento produzido, contribuindo para o aprofundamento das discussões teóricas e para o fortalecimento de práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas. Nesse sentido, a revisão bibliográfica

configura-se como etapa essencial para a consolidação do embasamento teórico da pesquisa.

A análise dos materiais evidenciou que o DUA se configura como uma abordagem capaz de atender às demandas formativas dos professores, especialmente no que se refere ao planejamento de práticas pedagógicas inclusivas. Tal perspectiva oferece subsídios teóricos e práticos para a organização do ensino, a elaboração de recursos didáticos acessíveis e a flexibilização das estratégias pedagógicas, contemplando estudantes com e sem deficiência, bem como aqueles que apresentam distintos ritmos e estilos de aprendizagem. Os resultados indicam que o DUA contribui para a construção de práticas mais inclusivas, ao orientar o docente na antecipação de barreiras e na diversificação das estratégias de ensino.

Dessa forma, o DUA contribui significativamente para a qualificação do planejamento docente, ao propor uma organização do ensino pautada na antecipação de barreiras à aprendizagem e na promoção de múltiplas possibilidades de acesso, participação e expressão do conhecimento, em consonância com os princípios da educação inclusiva. Assim, consolida-se como um referencial teórico-prático relevante para a formação docente e para a transformação das práticas pedagógicas no contexto escolar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a formação docente se constitui como elemento central e catalisador desse processo de transformação. Torna-se imprescindível que os cursos de formação inicial e os programas de formação continuada incorporem os pressupostos do DUA, articulando conhecimentos da neurociência, da educação inclusiva e das tecnologias assistivas. Nesse sentido, a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo e reflexivo, conforme aponta Freire (2008), ao defender uma prática pedagógica crítica e emancipadora, fundamentada na problematização da realidade e no diálogo.

Ademais, a consolidação de práticas inclusivas exige o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas escolares alinhadas à inclusão, conforme propõem Booth e Ainscow (2002), evidenciando que a transformação não se restringe à sala de aula, mas envolve toda a organização escolar.

Dessa forma, somente por meio de um ensino planejado para a diversidade será possível consolidar uma escola verdadeiramente inclusiva — não aquela que apenas acolhe, mas aquela que ensina a todos, respeitando as singularidades e promovendo o desenvolvimento pleno dos sujeitos. Assim, o DUA se apresenta como um caminho viável e necessário para a construção de uma educação comprometida com a equidade, a justiça social e a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

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

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index for inclusion: developing learning and participation in schools. **Bristol**: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. **Wakefield**: CAST, 2018. Disponível em: http://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 10 abr. 2026.

COSTA, Priscila Kabbaz Alves da; GÓES, Anderson Roges Teixeira. A educação especial e inclusiva. *In*: GÓES, Anderson Roges Teixeira; COSTA, Priscila Kabbaz Alves da (org.). **Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem**: fundamentos, práticas e propostas para Educação Inclusiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 16.

___. Do desenho universal ao desenho universal para aprendizagem. *In*: GÓES, Anderson Roges Teixeira; COSTA, Priscila Kabbaz Alves da (org.). **Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem**: fundamentos, práticas e propostas para Educação Inclusiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 25.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, Lisboa, v. XVI, n. 1, p. 5-20, 2008. Disponível em: https://revistaeducacao.ulisboa.pt. Acesso em: 14 abr. 2026.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

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

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 33-36.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. Universal Design for **Learning**: theory and practice. Wakefield: CAST Professional Publishing, 2014.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; VITALIANO, Célia Regina. Contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem ao planejamento do processo de ensino na perspectiva inclusiva. *In*: PAPIM, Angelo Antonio Puzipe *et al*. (org.). **Inclusão escolar**: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

ROSE, David H.; MEYER, Anne. **Teaching every student in the digital age**: Universal Design for Learning. Alexandria: ASCD, 2002.

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

VERÍSSIMO, Natalia Barbosa; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. Da exclusão à inclusão escolar à luz da teoria crítica. *In*: VERÍSSIMO, Natalia Barbosa; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza (org.). **Práticas pedagógicas inclusivas**: estratégias e possibilidades de ensino e aprendizagem. Tutóia: Diálogos, 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZERBATO, Ana Paula. **Educação inclusiva e práticas pedagógicas**: contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

A EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: REFLEXÕES ENTRE POLÍTICAS, PRÁTICAS E SABERES

Cássia de Castro Bezerra[1]

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o ensino superior brasileiro passou por um expressivo processo de expansão e interiorização, especialmente no âmbito das universidades públicas. Conforme destaca Carvalho (2006), a partir de 2003 observa-se uma inflexão nas políticas educacionais, orientada pela ampliação do acesso e pelo fortalecimento do ensino superior público, por meio da implementação de programas, políticas e ações afirmativas, sobretudo no sistema federal de ensino.

Dados do documento *Análise sobre a Expansão das Universidades Federais – 2003 a 2012* (BRASIL, 2012) evidenciam a magnitude desse processo. Entre 2003 e 2011, houve a criação de 14 novas universidades federais e mais de 100 novos campi, ampliando o número de municípios atendidos de 114 para 237. Esse movimento resultou em um crescimento de aproximadamente 70% nas matrículas presenciais na rede federal, indicando não apenas a ampliação da oferta, mas também a reconfiguração territorial do ensino superior no país.

A interiorização das universidades federais, conforme analisa Carvalho (2014), priorizou a implantação de campi em cidades de médio e pequeno porte, historicamente excluídas desse nível de ensino. Tal processo, impulsionado por uma agenda de democratização, não se restringiu à ampliação quantitativa de vagas, mas implicou uma descentralização geográfica das instituições, historicamente concentradas nas capitais e nos grandes centros urbanos.

Nessa direção, Chiroleu (2009) compreende as políticas de expansão como uma oportunidade histórica de enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais, ao possibilitar o acesso de segmentos da população anteriormente excluídos do ensino superior, sem a necessidade de deslocamento desta

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

população para os grandes centros. Coral (2016) complementa essa análise ao destacar que a interiorização favoreceu o ingresso de estudantes de baixa renda em cursos historicamente elitizados, como engenharia, medicina, arquitetura e psicologia, dentre outros.

Para além da ampliação deste acesso, a interiorização do ensino superior público também se configurou como uma estratégia de redução das desigualdades regionais. A presença de universidades em territórios não hegemônicos contribui para o desenvolvimento social, econômico, cultural e intelectual dessas regiões, ao mesmo tempo em que favoreceu a permanência de profissionais qualificados nas cidades do interior.

Entretanto, a inserção de novos cursos nesse contexto não ocorre sem tensionamentos. A implementação e consolidação de graduações em territórios interiorizados evidenciam desafios e disputas que atravessam a formação profissional, especialmente quando consideradas as especificidades locais. Nesse cenário, torna-se fundamental problematizar que saberes são produzidos, tensionados e legitimados quando políticas públicas educacionais se materializam no cotidiano institucional. Assim, a experiência de interiorização nos permite refletir sobre os modos pelos quais as políticas de ensino superior incidem sobre as práticas formativas que são produzidas capitaneadas por estas políticas.

Diante disso, este capítulo tem como objetivo tecer algumas reflexões acerca das relações entre políticas de ensino superior, práticas institucionais e os saberes produzidos no contexto da interiorização das universidades públicas. Parte-se do pressuposto de que essas dimensões não operam de forma isolada, mas se constituem em um campo dinâmico de negociações, disputas e produções, no qual as políticas moldam práticas e estas, por sua vez, produzem e reproduzem saberes.

2. POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO, PRÁTICAS INSTITUCIONAIS E SABERES PRODUZIDOS NO CONTEXTO DA INTERIORIZAÇÃO

A expansão e interiorização do ensino superior público no Brasil, especialmente a partir dos anos 2000, configuram-se como um dos movimentos mais significativos no campo das políticas educacionais contemporâneas. Tal processo não apenas ampliou o acesso à universidade, mas também reposicionou institucionalmente as universidades federais no território nacional, produzindo efeitos que extrapolam o âmbito educacional e alcançam dimensões sociais, econômicas e culturais. Nesse cenário, torna-se fundamental compreender que a interiorização não se limitou à abertura de novos campi ou ao aumento de vagas apenas, mas foi uma política que provocou transformações profundas nas práticas formativas e na produção de saberes, sobretudo quando consideradas as

especificidades dos territórios onde essas instituições passam a se inserir (Trópia, 2008; Nomeriano; Moura; Davanço, 2012).

As políticas de expansão do ensino superior público contribuíram decisivamente para fortalecer a oferta gratuita e pública em diferentes regiões do país, permitindo que parcelas historicamente excluídas da população acessassem esse nível de ensino. O deslocamento das universidades para cidades de médio e pequeno porte, além de favorecer a democratização do acesso, passou a incidir diretamente sobre a dinâmica desses municípios. Como apontam diferentes estudos (Brasil, 2012; Nascimento; Helal, 2015; Nobrega, 2017; Bezerra, 2022), a presença de campi universitários impulsionou o desenvolvimento local, estimulando setores econômicos, ampliando oportunidades de formação profissional e contribuindo para a retenção de capital intelectual nas regiões interioranas. Nesse sentido, a presença da universidade passou a atuar, inclusive, como agente estratégico no desenvolvimento regional, articulando ensino, pesquisa e extensão às demandas locais.

Esse movimento também promoveu mudanças significativas no perfil discente das universidades públicas. A ampliação do acesso, aliada a políticas afirmativas e de financiamento estudantil, possibilitou a entrada de sujeitos historicamente sub-representados no ensino superior, como estudantes oriundos de escolas públicas, populações negras, indígenas, quilombolas, moradores de zonas rurais e periferias, bem como pessoas LGBTQIA+. Em muitos casos, trata-se da primeira geração da família a ingressar na universidade, o que tensiona não apenas a política de acesso, mas também as formas de permanência e as próprias lógicas institucionais que historicamente estruturaram o ensino superior brasileiro (Nobrega, 2017).

Contudo, é preciso reconhecer que a expansão não se deu sem contradições. A interiorização das universidades foi acompanhada por limites estruturais importantes, como a insuficiência de recursos financeiros, a precarização das condições de trabalho e a ampliação das demandas institucionais sem a correspondente expansão do quadro de pessoal. Programas como o REUNI, embora fundamentais para o crescimento das universidades, não garantiram plenamente as condições necessárias para a consolidação desse projeto, especialmente nos campi do interior.

Deste modo, é importante ressaltar que mesmo que tenha ampliado as oportunidades de ingresso a universidade pública para grupos historicamente excluídos desse processo, essa inserção ocorreu seguindo uma lógica neoliberal de gestão racional de recursos, aumentando ainda mais a precarização e o sucateamento das universidades por um determinado período (Coral, 2016). Esse cenário evidencia que a democratização do acesso não se realiza automaticamente

com a expansão, sendo, assim, atravessada por desigualdades persistentes que marcam o ensino superior brasileiro (Chiroleu, 2009; Nascimento; Helal, 2015; Bezerra, 2022).

Para além das dimensões estruturais, a interiorização colocou em evidência um conjunto de tensionamentos no campo da formação. A inserção das universidades em territórios historicamente afastados dos grandes centros urbanos desafia modelos formativos tradicionalmente construídos a partir de referências urbanas, eurocentradas e, muitas vezes, descoladas das realidades e contextos locais. Nesse sentido, a expansão abriu uma demanda fundamental a ser refletida: a necessidade de revisão das práticas institucionais e dos saberes que orientam a formação acadêmica.

A presença da universidade em contextos interioranos convoca uma aproximação mais efetiva com as realidades sociais, culturais e políticas desses territórios. Isso implica reconhecer que os saberes não são neutros, mas situados, sendo produzidos em contextos históricos e atravessados por relações de poder. Assim, a formação em cursos como psicologia, serviço social, enfermagem ou medicina, por exemplo, passam a exigir uma maior atenção às especificidades locais, às dinâmicas das ruralidades, às condições de vida da população e às múltiplas formas de produção de conhecimento que emergem desses contextos (Macedo; Dimenstein, 2011; Bezerra, 2022).

O novo contexto socioespacial irá provocar reflexões e questionamentos a respeito dos conhecimentos e práticas realizadas até então em outros espaços (Nobrega, 2017; Bezerra, 2022). Segundo as autoras, o reposicionamento das universidades vai requerer lidar com outros cenários, sujeitos, práticas, debates e modelos de exercício profissional. Esses elementos exigem que outras perspectivas sejam desdobradas na interface entre território e teorias.

Os territórios interioranos, marcados por processos sociais próprios, apresentam demandas que desafiam diretamente os modelos tradicionais de formação. Questões como desigualdade social, precariedade das condições de vida, trabalho no campo, violência, analfabetismo e acesso limitado a políticas públicas configuram um cenário que exige dos profissionais uma atuação contextualizada e socialmente comprometida. Nesse contexto, torna-se insuficiente a reprodução de práticas e teorias descoladas dessas realidades, sendo necessário construir formas de intervenção que dialoguem com os modos de vida e os saberes das populações locais (Macedo; Dimenstein, 2011).

A aproximação entre universidade e território tem, inclusive, possibilitado a emergência de novos objetos de estudo, práticas e campos de atuação, especialmente a partir do diálogo com comunidades rurais e populações historicamente invisibilizadas. Esse movimento tensiona o próprio campo

científico, ao demandar a incorporação de debates fundamentais, como as questões étnico-raciais, de gênero e de classe, que constituem a realidade social brasileira, mas que nem sempre ocuparam centralidade nos currículos de formação.

Segundo Coral (2016) e Nobrega (2017), a interiorização do ensino superior não pode ser compreendida apenas como um processo de expansão quantitativa, mas como um fenômeno que convoca a universidade a se reinventar. Isso implica repensar currículos, metodologias de ensino, práticas extensionistas e projetos pedagógicos, de modo a construir uma formação mais situada, crítica e comprometida com os territórios onde se insere.

Em síntese, as políticas de interiorização, ao mesmo tempo em que ampliam o acesso e promovem o desenvolvimento regional, evidenciam a urgência de revisão das práticas institucionais no ensino superior. Trata-se de reconhecer que políticas, práticas e saberes constituem um campo dinâmico e interdependente, no qual a efetivação de uma educação verdadeiramente democrática depende não apenas do acesso à universidade, mas da capacidade desta de dialogar com as realidades locais e produzir conhecimentos socialmente relevantes e comprometidos com a transformação social.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interiorização do ensino superior público no Brasil constitui um marco relevante no processo de democratização da educação, ao ampliar o acesso à universidade em regiões historicamente excluídas. No entanto, ao longo deste trabalho, buscou-se evidenciar que esse movimento não pode ser compreendido apenas em sua dimensão quantitativa. Trata-se de um processo complexo, atravessado por múltiplas determinações, cuja efetivação depende, em grande medida, das condições concretas e das práticas institucionais que se desenvolvem no cotidiano das universidades.

Se, por um lado, as políticas de expansão criaram condições para o ingresso de novos sujeitos/estudantes no ensino superior, por outro, sua materialização revela tensões importantes, especialmente quando as práticas pedagógicas e institucionais não dialogam com os contextos socioterritoriais nos quais as universidades se inserem. Nesse sentido, a interiorização é um processo marcado por contradições que se expressam na articulação, nem sempre harmoniosa, entre políticas, práticas e saberes que constituem a formação acadêmica.

Ainda assim, é inegável que a presença das universidades públicas no interior tem produzido impactos significativos, tanto no plano individual quanto coletivo. A ampliação do acesso ao ensino superior tem possibilitado a transformação de trajetórias, sobretudo entre sujeitos oriundos das camadas

populares e de contextos rurais, historicamente afastados desse nível de ensino. Ao mesmo tempo, contribui para a dinamização dos territórios, promovendo processos de qualificação profissional e ampliando horizontes de desenvolvimento local.

Entretanto, esse deslocamento territorial da universidade também reconfigura o próprio campo da formação profissional. Ao se inserir em contextos distintos dos grandes centros urbanos, onde, em geral, se consolidaram os referenciais teóricos e práticos dominantes reproduzidos pelas instituições de ensino superior, a universidade se vê convocada a revisar seus modos de formar. Isso implica reconhecer que as práticas profissionais não podem permanecer ancoradas exclusivamente em modelos produzidos em realidades urbanas e hegemônicas, mas devem dialogar com as especificidades sociais, culturais, econômicas e simbólicas dos territórios onde se desenvolvem.

Dessa forma, as práticas formativas passam a ser compreendidas como situadas, atravessadas pelas condições concretas de cada contexto. A interiorização, portanto, não representa apenas um reposicionamento geográfico das instituições, mas demanda uma inflexão epistemológica e metodológica, que coloque em questão os referenciais tradicionais e abra espaço para a construção de novos saberes, produzidos em diálogo com as realidades locais.

Esse movimento evidencia a necessidade de fortalecimento de estratégias pedagógicas que articulem, de forma mais consistente, universidade e território, teoria e prática, conhecimento acadêmico e saberes locais. Trata-se de construir uma formação crítica, comprometida socialmente e capaz de responder às demandas concretas das populações atendidas, sem perder de vista os fundamentos que sustentam cada campo profissional.

Ao mesmo tempo, o cenário analisado aponta para a urgência de políticas institucionais mais robustas, que garantam condições adequadas de funcionamento das universidades interiorizadas, considerando suas especificidades regionais. As limitações estruturais e de recursos ainda constituem entraves significativos à consolidação desse projeto, evidenciando que a democratização do acesso precisa ser acompanhada pela democratização das condições de permanência e de qualidade da formação.

No que se refere à produção de saberes, torna-se imprescindível reconhecer seu caráter não neutro e socialmente situado. As práticas institucionais e pedagógicas não apenas reproduzem conhecimentos, mas também os tensionam e transformam, ao serem atravessadas por novos sujeitos, demandas e contextos. Assim, os saberes produzidos no âmbito da interiorização podem tanto reforçar lógicas hegemônicas quanto abrir possibilidades para a construção de perspectivas mais plurais, críticas e comprometidas com as realidades locais.

Por fim, a interiorização do ensino superior revela-se como um campo fértil de disputas, limites e potencialidades. Se, por um lado, persistem desafios estruturais e institucionais, por outro, emergem experiências inovadoras e possibilidades concretas de construção de práticas e saberes mais situados. Nesse contexto, destaca-se a possibilidade de fortalecimento de uma formação mais sensível às especificidades dos territórios, atenta às desigualdades sociais e comprometida com a transformação das realidades nas quais se insere.

Assim, reafirma-se que a consolidação das políticas de interiorização não depende apenas de sua continuidade, mas da capacidade das universidades de se reinventarem a partir dos territórios que habitam, reconhecendo-os não como meros espaços de implementação, mas como produtores legítimos de saberes, práticas e possibilidades de transformação social.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Cássia de Castro. **A Formação em Psicologia no Contexto de Expansão e Interiorização das Universidades Públicas Brasileiras**: a experiência de Palmeira dos Índios/Alagoas. 2022. 252f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**: Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2013-pdf/12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., Caxambu, 2006. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2006. Diponível em: https://legado.anped.org.br/sites/default/files/gt11-2337-int.pdf. Acesso: 11 out. 2020.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 58, p. 209-244, jun. 2014. Diponível em: https://www.scielo.br/j/rieb/a/5RdsYXhHB4t6dhbYbBDzHyc/?lang=pt. Acesso: 11 out. 2020.

CHIROLEU, Adriana. La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**, Buenos Aires, v. 5, n. 48, p. 1-15, fev. 2009. Disponível em: https://rieoei.org/RIE/article/view/2153. Acesso em: 03 mai 2025.

CORAL, Marinês. **As contradições e tendências do processo de expansão e interiorização da Universidade Federal de Alagoas e seus rebatimentos no curso de Serviço Social de Palmeira dos Índios**. 2016. 264f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

MACEDO, João Paulo; DIMENSTEIN, Magda. Expansão e interiorização da Psicologia: reorganização dos saberes e poderes na atualidade. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 31, n. 2, p. 296-311, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/kMcbBjnTf9Jt39LPnvqRR5s/abstract/?lang=pt. Acesso: 11 set 2023.

NASCIMENTO, Francivaldo dos Santos; HELAL, Diogo Henrique. Expansão e Interiorização das Universidades Federais: uma análise do processo de implementação do Campus do litoral norte da Universidade Federal da Paraíba. **GUAL**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 45-67, jan. 2015. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3193/319338454004.pdf. Acesso em: 27 abr 2025.

NÓBREGA, Danielle de Oliveira. **Representações Sociais de Psicólogo**: imagens em movimento na formação profissional. 2017. 399f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

NOMERIANO, Aline Soares; MOURA, Severina Mártyr Lessa; DAVANÇO, Sandra Regina. Expansão do ensino superior no governo Lula da Silva: Prouni, Reuni e interiorização das Ifes. *In*: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 6., 2012, São Cristóvão. **Anais** [...]. São Cristóvão: Educon, 2012. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10172/12/11.pdf. Acesso em: 27 abr 2025.

TRÓPIA, Patrícia Vieira. O ensino superior em disputa: apoio e alianças de classe à política do ensino superior no governo Lula. REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA, 31., Rio de Janeiro, 2008. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2008. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT11-3987--Int.pdf. Acesso em: 5 ago. 2021.

CARTOGRAFIA ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE, NAS PESQUISAS ACADÊMICAS E NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Francisco Fernandes Ladeira[1]

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Cartografia Escolar consolidou-se como disciplina presente nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Geografia, o que demonstra sua importância para a formação de futuros professores. Como se trata de um campo de conhecimento que se situa na interface entre Cartografia, Geografia e Educação, a Cartografia Escolar vai além do ensino técnico dos mapas, constituindo-se como uma linguagem que deve ser apropriada pelo futuro docente para mediar a construção do pensamento geográfico dos alunos. Isso significa pensar também na dimensão pedagógica do conhecimento cartográfico, de forma que ele seja didaticamente assimilável.

Enquanto a Cartografia tradicional se foca na precisão técnica e na produção de mapas para uso científico, a Cartografia Escolar privilegia o processo de ensino e aprendizagem, utilizando mapas como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento do pensamento espacial dos estudantes. Loch e Fuckner (2003) e Campos e Moraes (2024) apontam que a Cartografia Escolar, mais do que um "conteúdo de Geografia", deve ser encarada, principalmente, como "uma linguagem a ser utilizada para ensinar Geografia". Ela se ocupa mais da "formação do profissional do magistério em Geografia" do que da formação do "especialista em Cartografia". Portanto, é fundamental que o futuro professor domine tanto o "ensino do mapa" (conteúdos cartográficos) quanto o "ensino pelo mapa" (uso da linguagem cartográfica como metodologia para ensinar Geografia), integrando conceitos geográficos, pedagógicos e cartográficos de forma indissociável.

1 Doutor em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) Pesquisador de pós-doutorado do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – *campus* Ouro Preto. E-mail: ffernandesladeira@yahoo.com.br.

De acordo com Campos e Moraes (2024), vencida a etapa de inclusão nas matrizes curriculares, o presente momento tem sido marcado pela divulgação, tanto das proposições sobre a disciplina de Cartografia Escolar, quanto dos resultados auferidos com sua implementação nos cursos de licenciatura em Geografia. Segundo as autoras, há uma expansão dos trabalhos sobre Cartografia Escolar (que relatam experiências no ensino superior e na educação básica), aumento da publicação de livros, criação de grupos de estudo e a realização de eventos periódicos em todas as regiões do Brasil, fatores que têm fortalecido a troca de experiências entre universidades e escolas, promovendo uma visão mais crítica e inclusiva da Cartografia.

Isso posto, este trabalho apresenta uma reflexão sobre a Cartografia Escolar a partir da análise do processo de formação de docentes durante a graduação, das pesquisas acadêmicas sobre a temática e da inserção dos conhecimentos cartográficos nas diretrizes curriculares e no ensino de Geografia na educação básica. Em relação aos procedimentos metodológicos, este trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de natureza qualitativa, baseada em levantamento bibliográfico de produções acadêmicas que abordam a Cartografia Escolar. Além da Introdução e das Considerações finais, este artigo está estruturado em mais três seções: "Formação inicial", "Cartografia escolar, pesquisas acadêmicas e metodologias de ensino" e "Desafios".

FORMAÇÃO INICIAL

A Cartografia Escolar – "ofertada geralmente na primeira metade dos cursos de Geografia, após já terem sido ofertadas as unidades cartografia e/ou cartografia temática" (Souza; Giarola, 2024, p. 112) – é um dos componentes fundamentais para a formação de professores de Geografia e também para construção do conhecimento pelos alunos da educação básica, pois contribui para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e do pensamento espacial. Para Bueno (2019), discutir a função da Cartografia na formação de um professor de Geografia requer compreender as relações existentes entre essas duas áreas do conhecimento. No passado, Cartografia e Geografia sequer existiam separadamente: o exercício da ciência geográfica se confundia com a própria produção de mapas. A separação entre essas áreas do conhecimento é resultado da fragmentação da ciência e da especialização das profissões que se processou ao longo dos séculos XIX e XX (Souza; Katuta, 2001). Foi assim que a Geografia, especialmente na realidade brasileira, inseriu-se (ou foi inserida) entre as chamadas ciências humanas, enquanto a Cartografia, ou mais especificadamente, a Cartografia Topográfica, migrou para o campo das engenharias – como Engenharia Cartográfica ou de Agrimensura (Lacoste, 1988; Joly, 2004).

Segundo Guerrero (2012), por meio de uma boa formação de educadores, as mudanças na metodologia de ensino podem chegar à sala de aula. Sendo assim, os professores necessitam de uma base teórico-conceitual sólida tanto na área específica da disciplina que lecionam como também nas teorias pedagógicas e psicológicas para que assim o processo de aprendizagem discente seja promovido em sala de aula de maneira efetiva. Conforme Ladeira (2018), sob o aspecto didático, é importante que os cursos de licenciatura formem alunos que sejam capazes de contextualizar e significar os conhecimentos aos quais têm contato, pois é inócuo aprender um determinado conteúdo na graduação e, posteriormente, não saber aplicá-lo como professor da educação básica.

Por sua vez, Carvalho *et al.*, (2001) afirmam que ser professor na atual conjuntura educacional requer não apenas ter o domínio de determinado conteúdo. É preciso reconhecer as técnicas didático-pedagógicas como elementos com os quais o docente dialoga de modo contínuo e constante. Evidentemente, não se pode esperar que os cursos de formação possam dar conta de encaminhar modelos a serem seguidos na prática cotidiana de modo reprodutivo ou tampouco fornecer receitas prontas e esquemáticas a serem "aplicadas" em situações de aula (Cavalcanti, 2011). Todavia, Souza e Giarola, (2024) advertem que a formação do professor de Geografia ainda é centrada em aspectos técnicos e operacionais da Cartografia, em detrimento de uma abordagem que valorize a linguagem cartográfica como instrumento de análise espacial e construção do pensamento geográfico.

De acordo com Menezes e Pereira (2019), as cartografias dos cursos de Geografia, em geral, têm um caráter pouco pedagógico, prevalecendo um viés técnico. As autoras não negligenciam a importância de o professor ter o conhecimento técnico da Cartografia, pois ele deve ser também um pesquisador; no entanto, as disciplinas de Cartografia devem ter uma preocupação clara com o objetivo de formar professores de Geografia para os ensinos fundamental e médio. Para isso, o professor de Cartografia da universidade deve ter consciência de que o que está ensinando deverá ser sistematizado e reorganizado pelos futuros docentes na educação básica. Nas palavras de Menezes e Pereira (2019, p. 41): "O professor de Cartografia nos cursos de licenciatura em Geografia tem a obrigação de destacar nas aulas os *porquês*, os *comos* e os *ondes* os conhecimentos técnicos são empregados num fim pedagógico".

Além disso, consideramos que esta preocupação com a dimensão pedagógica do conteúdo não pode ser apenas das disciplinas pedagógicas do curso de Geografia, como as didáticas; nem pode ser exclusiva sobre a disciplina de Cartografia Escolar, quando ela está presente na matriz curricular. Nesse sentido, espera-se que os professores dos cursos de licenciatura apresentem possibilidades ou possam sugerir estratégias pedagógicas sobre como trabalhar conteúdos de Cartografia nas aulas de Geografia na educação básica.

CARTOGRAFIA ESCOLAR, PESQUISAS ACADÊMICAS E METODOLOGIAS DE ENSINO

A partir dos anos 1980, com a consolidação da perspectiva da Cartografia como linguagem – isto é, ao se ocupar da representação do espaço via elementos e alfabetos próprios – houve um significativo crescimento nas pesquisas sobre Cartografia Escolar no Brasil. Segundo Almeida (2007), ao se constituir como uma área de ensino, a Cartografia Escolar estabelece-se também como uma área de pesquisa. Conforme Bueno (2019), tais estudos mantiveram estrito contato com os contextos escolares, sobretudo no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de Geografia, possibilitando que as discussões teóricas e a proposição de metodologias de ensino ampliassem sua participação nos debates acerca da educação geográfica. Como consequência, houve a inclusão da Cartografia Escolar, enquanto reconhecimento de área e linguagem de comunicação pertinente ao ensino de Geografia, em diversos documentos e materiais, entre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Guia do Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD), na publicação dos "Direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o Ensino Fundamental", em livros didáticos de Geografia e nos currículos organizados pelos Estados ou municípios brasileiros.

> A Geografia, ciência que se ocupa em pensar o espaço [...], pode ser potencializada com o uso das linguagens que exprimem, sob distintas vertentes, as espacialidades dos fenômenos e das situações geográficas. Nessa perspectiva, as linguagens constituem aspecto basilar da análise geográfica e, entre essa multimodalidade de linguagens, destacamos a cartográfica como uma linguagem poderosa para o fortalecimento do conhecimento geográfico (Souza; Giarola, 2024, p. 112).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem como uma das competências específicas da Geografia para o Ensino Fundamental: "Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas" (Brasil, 2018, p. 364). Nessa lógica, "o mapa é um instrumento que contribui eficazmente para o desenvolvimento cognitivo do aluno, e o faz compreender melhor as espacializações dos fenômenos, e as relações que ocorrem no espaço e na sociedade" (Menezes; Pereira, 2019, p. 37). Ainda, de acordo com a BNCC:

> No Ensino Fundamental – Anos Finais, espera-se que os alunos consigam ler, comparar e elaborar diversos tipos de mapas temáticos, assim como as mais diferentes representações utilizadas como ferramentas da análise espacial. Essa, aliás, deve ser uma preocupação norteadora do trabalho com mapas em Geografia. Eles devem, sempre que possível, servir de suporte para repertório que faz parte do raciocínio geográfico, fugindo do ensino do mapa pelo mapa, como fim em si mesmo (Brasil, 2017 p. 316).

Já no texto introdutório sobre as Ciências Humanas, a BNCC salienta que os estudantes devem tornar-se leitores e produtores de mapas – objetos imprescindíveis, em uma perspectiva interdisciplinar, para o raciocínio espaço-temporal. Segundo Callai (2023, p.1), tradicionalmente a Cartografia na educação básica foi vista "como um elemento visual com práticas de pintar mapa e rosa dos ventos e de fazer os contornos, – como auxiliar em diversos conteúdos disciplinares com caráter interdisciplinar", mas atualmente é percebida "como aparato instrumental e tecnológico no contexto das metodologias ativas, como linguagem da geografia para fazer análises geográficas" (*idem*).

> No campo da Cartografia Escolar é possível encontrarmos diversos trabalhos que apontam a necessidade de os mapas fazerem parte de todo o processo de ensino-aprendizagem da Geografia na escola, não apenas como figuras ilustrativas, mas como uma linguagem, uma metodologia e como conteúdo [...]. O mapa como linguagem é um consenso nas produções atuais. É imprescindível para a formação do pensamento espacial e do raciocínio geográfico. [...] É papel do professor de Geografia contribuir para que a educação tenha a autonomia como seu principal objetivo. Assim, juntamente com as habilidades de ler e escrever, os conhecimentos matemáticos e da história, saber ler mapas é fundamental para que o cidadão pense de maneira crítica e autônoma (Menezes; Pereira, 2019, p. 33).

Portanto, são múltiplas as possibilidades de estabelecimento das práticas escolares e Geografia fundamentadas pela utilização da linguagem cartográfica, principalmente por meio da leitura crítica e da construção de mapas.

> Ao abordar o desenvolvimento do pensamento geográfico na escola, é comum surgirem dúvidas sobre como a linguagem cartográfica pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos alunos: é possível? Alguns trabalhos recentes, diretamente relacionados à temática em questão, têm indicado caminhos promissores. [...] O que esses trabalhos têm em comum? Todos esses debates expõem os desafios e as possibilidades de estabelecimento das práticas escolares de Geografia fundamentadas pela utilização da linguagem cartográfica, principalmente por meio da leitura crítica e da construção de mapas. [...] Desse modo, levanta-se a seguinte questão: o fortalecimento do conhecimento epistemológico de Geografia e da Cartografia Escolar contribui no processo de desenvolvimento do pensamento geográfico na escola? De que maneira a utilização da linguagem cartográfica tem potencializado esse processo? Enveredar por essas incertezas leva a refletir sobre a maneira como o mapa compõe, comunica e produz um efeito no ensino de Geografia (Oliveira; Pinheiro, 2024, p. 43-44).

Ainda conforme Oliveira e Pinheiro (2024), ao conceber os mapas meramente como ilustrações, de certo modo, pouco se acrescenta ao processo de investigação e de compreensão do mundo real e da organização dos objetos

espaciais. O mapa é uma linguagem de significativa relevância para os geógrafos e professores, sendo considerado um meio de comunicação de ideias, construção e expressão do pensamento, através de símbolos cartográficos considerados poderosos para a representação completa das informações espaciais. Estes autores sugerem que os mapas podem ser trabalhados em sala de aula a partir da seguinte sequência: primeiro, localiza-se o fenômeno; em seguida, determina-se a sua distribuição; a seguir, delimita-se a extensão de atuação do fenômeno (territorialidade); e finalmente, realiza-se a interpretação para o mapa. Para Simielli (1999), uma vez assentados os conhecimentos fundadores de domínio da linguagem dos mapas, esses recursos devem ser utilizados pedagogicamente em três níveis de complexidade progressiva: localização e análise; correlação; síntese. Em suma, "devemos construir com os alunos atividades com mapas elaboradas para proporcionar usos mais complexos e analíticos desses poderosos suportes do pensamento espacial e, por extensão, do raciocínio geográfico" (Duarte; Silva, 2024, p. 23).

Almeida (2007) e Richter (2018) enfatizam que o trabalho com a Cartografia na educação básica deve incorporar metodologias que valorizam a experiência dos estudantes, a escala local e promovam a construção do pensamento geográfico, "sem deixar de contextualizar as demais dimensões – nacional e global" (Oliveira; Pinheiro, 2024, p. 46). Entre as propostas pedagógicas destacam-se: a educação visual do espaço a partir do Google Earth e os mapas da internet; a produção de atlas escolares municipais, que aproximam o conhecimento do lugar de vivência; o uso de mapas mentais como expressão da percepção espacial; e a Cartografia social e participativa, que envolve os alunos no mapeamento de seus territórios e vivências. Em todas essas abordagens, a linguagem cartográfica é tratada como instrumento de leitura crítica do mundo, articulando conceitos geográficos, princípios do raciocínio espacial e práticas pedagógicas que colocam o aluno como protagonista na análise e representação do espaço.

> Assim, a linguagem cartográfica refletirá o pensamento dos alunos ao tornar-se repleta de significados para eles, com possibilidade de aplicação em situações cotidianas, visando à proposição de soluções para problemas espaciais considerados importantes para a Geografia, tais como: segregação socioespacial, mudanças climáticas, usos e conflitos por terra, violência urbana, migração, etc. (Duarte; Silva, 2024, p. 46).

Duarte e Silva (2024) afirmam que a apropriação do instrumental cartográfico por parte dos alunos – através da interpretação, comparação e elaboração de mapas – permite uma melhor visualização dos fenômenos geopolíticos globais, em suas múltiplas facetas, a exemplo da pandemia da Covid-19 e suas consequências temporárias e permanentes, a guerra entre Rússia e Ucrânia, e os últimos episódios das agressões de Israel à Palestina.

Nas palavras dos autores: "Ao visualizar e compreender, com o uso mapa, as relações complexas que se explicam a partir da configuração espacial, ou da ordem aí estabelecida, aciona-se um modo de raciocinar geográfico" (Duarte; Silva, 2024, p. 26).

Outra dimensão fundamental da Cartografia Escolar diz respeito à inclusão. Desse modo, no trabalho com alunos que apresentam deficiência visual, é imprescindível a Cartografia Tátil – a ciência, a arte e a técnica que desenvolve materiais adaptados especialmente para as pessoas com deficiência visual. Segundo Almeida (2011, p. 143), "um mapa é chamado de tátil quando está num formato que se permite ser 'visto pelo toque'; nesse caso, é construído utilizando-se uma linguagem gráfica tátil com signos em relevo". Na definição do Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LABTATE), sediado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC):

> A Cartografia Tátil é um ramo específico da Cartografia que se ocupa da confecção de mapas e outros produtos cartográficos que possam ser lidos por pessoas cegas e com baixa visão. Os mapas e gráficos táteis tanto podem funcionar como recursos educativos, como facilitadores de mobilidade em edifícios públicos de grande circulação como nos terminais rodoviários, metroviários, aeroviários, nos shopping centers, nos campi universitários, e também em centros urbanos. Desta forma, os produtos da cartografia tátil podem ser enquadrados como recursos da Tecnologia Assistiva por auxiliarem a promover a independência de mobilidade e ampliar a capacidade intelectual de pessoas cegas ou com baixa visão (LABTATE, s.d).

De acordo com Corrêa e Juliasz (2024), a produção de um mapa tátil requer cuidados tanto com a comunicação e as escolhas quanto aos materiais. É importante pensar em seu uso escolar conforme uma didática multissensorial, na qual não se privilegie apenas um sentido. Isso porque o estudante com deficiência visual utiliza todos os seus recursos sensoriais para organizar os elementos no espaço. Ele explora, percebe e organiza os elementos no espaço utilizando todos os seus recursos sensoriais, o que impede a supervalorização da visão, pois esta seria uma forma de depreciar sua capacidade sensorial. Logo, faz-se necessário compreender como o material cartográfico é utilizado por esses estudantes e como aperfeiçoar as informações táteis dos mapas aliadas à didática multissensorial em sala de aula, tendo como base o grau de deficiência, a maturidade, o grau de escolaridade e as particularidades perceptivas dos alunos.

Portanto, a leitura e a produção de mapas táteis envolvem fatores e ações fundamentais relacionadas à alfabetização cartográfica: linguagem gráfica tátil, noção de codificação, localização e orientação, ponto de vista e escala. Tais elementos envolvem conceitos fundamentais da Cartografia, o que sustenta a leitura das informações espaciais em uma representação gráfica. Já para a

elaboração de mapas táteis e seu uso em sala de aula, é importante considerar que as pessoas com deficiência visual têm um processo de leitura sequencial do mapa tátil e sua compreensão sobre o tema depende da legibilidade dos símbolos em relevo e de suas habilidades e de seus conhecimentos prévios. Por sua vez, Almeida (2009) ressalta que a cartografia atualmente passa por grandes transformações em virtude das tecnologias e recursos digitais. Para a autora, as questões da comunicação cartográfica, frequentes nos anos 1960 e 1970, agora possuem novos significados, tais como: por que fazer um mapa? (por quais razões, qual o propósito do mapa?); o que será representado? (qual o conteúdo do mapa?); como fazer o mapa? (que linguagem gráfica e cartográfica – design e recursos usar?); para quem será o mapa? (que tipo de usuários, idades, necessidades especiais?); com quais resultados? (qual a avaliação da eficácia de todo o processo?). Diante dessa realidade, surgem novos desafios a serem enfrentados, incluindo a adequada formação de professores para trabalhar com inovações, novos produtos cartográficos, novos procedimentos e, mais importante, lidar com jovens estudantes que têm diferentes percepções e expectativas (Campos; Moraes, 2024).

Ainda sobre esta questão, Canto (2010; 2018) ressalta que, no presente contexto comunicacional, a Cartografia tem passado por significativa expansão; incluindo novas formas, sujeitos e linguagens ao universo do mapeamento. Segundo a autora, os programas de mapeamento *online* e os dispositivos que permitem a recombinação de informações, dados e linguagens digitais, possibilitaram que também não-cartógrafos – ou seja, indivíduos que não necessariamente dominem determinadas técnicas e regras científicas – produzam, individualmente ou colaborativamente, suas próprias representações espaciais, nas mais distintas perspectivas. As tecnologias digitais não só misturaram os papéis de autor (produtor) e leitor (consumidor) de mapas, como também confundiram nossa definição de representação cartográfica, dando "vida a novas cartografias [...] que subvertem tradições e vão ao encontro de outras geografias" (Canto, 2010, p. 101). A cartografia que está atualmente presente no ciberespaço não é mais formada por representações fechadas, ou mesmo com limitado grau de interatividade. Ela é caracterizada por novas práticas de mapeamento: versáteis e multifuncionais, que contemplam distintos processos de remixagem (Canto, 2010). Diferentemente de outras épocas, os mapas com os quais interagimos e exploramos diariamente em nossos computadores, tablets e celulares não são constituídos apenas por pontos, linhas e polígonos. Estão em formato PDF, camadas GIS (Geographic Information System ou Sistema de Informações Geográficas), globos virtuais interativos, geoportais, atravessados por fotografias, textos, sons, vídeos, anúncios publicitários e algoritmos, sendo

"usados não apenas para comunicar, compartilhar, informar, educar, convencer e controlar, mas também para coletar dados sobre seus usuários, vender anúncios e serviços e orientar seus usuários tanto no mundo físico quanto no digital" (Caquard, 2019, p. 126), configurando "o nascimento de uma nova cultura de mapeamento, mais precisamente, o modo de mapeamento da cibercultura" (Canto, 2010, p. 75).

No campo da educação geográfica, "isso quer dizer que a linguagem dos mapas vem ganhando novas possibilidades de representação dos espaços e lugares e, por conseguinte, as convenções cartográficas não bastam mais para os mapas contemporâneos" (Canto, 2018, p. 1194). Logo, para usuários de mapas – incluindo naturalmente professores e estudantes da educação básica – torna-se possível a realização de múltiplos percursos de leitura, transformando um mesmo mapa em incontáveis outras versões de mapa.

DESAFIOS...

Apesar dos avanços apontados no decorrer deste trabalho – como a expansão das pesquisas na área, a realização de eventos periódicos, a criação de grupos de estudo em diferentes universidades e a institucionalização da disciplina Cartografia Escolar nas licenciaturas – ainda persistem desafios importantes. Conforme Menezes e Pereira (2019), mesmo após décadas de discussões sobre a temática Cartografia Escolar no Brasil, há entraves no processo de ensino e aprendizagem de Geografia no tocante ao trabalho com elementos cartográficos. Tais problemas estão em todos os níveis de ensino, desde o Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais, passando pelo Ensino Médio e chegando ao Ensino Superior. Lembrando Menezes (2015), a (complexa) relação entre a Geografia acadêmica e a escolar não é marcada somente por encontros, mas também de desencontros. Em diversos momentos, é possível que a realidade do ensino de Geografia é explicada em função da assimetria, do descompasso e do distanciamento entre essas duas vertentes.

Autores como Richter (2012) e Castellar (2013) apontam que grande parte das estudantes que chegam ao 6º ano não possuem uma alfabetização cartográfica satisfatória, fator relacionado, entre outros motivos, à formação precária das pedagogas para trabalhar com Cartografia nas séries iniciais.

> No Ensino Médio, onde o aluno já deveria ser capaz de ler, analisar e interpretar mapas mais complexos, nem sempre é possível, pois em muitos casos os alunos durante o Ensino Fundamental têm aulas com mapas utilizados apenas como ilustrações ou enfeites em sala de aula. Ou seja, o professor não utiliza o mapa enquanto um recurso didático e tampouco explora todo o potencial que este oferece, enquanto linguagem essencial da geografia (Menezes; Pereira, 2019, p. 36).

Ainda sobre essa questão, investigação de Santos e Fechine (2017), que se propôs a identificar o nível de conhecimentos cartográficos de alunos do ensino médio de uma escola pública estadual, constatou, no público pesquisado, a ausência de noções básicas de cartografia, evidenciando a deficiente, ou até mesmo inexistente, alfabetização cartográfica a que esses alunos foram submetidos ao longo do seu processo formativo na educação básica. O estudo desenvolveu-se a partir da apreciação teórica dos principais conceitos que perpassam a temática Cartografia, seguido da aplicação de questionários aos alunos.

Já em relação ao processo de formação de professores, pesquisas realizadas por Moura Júnior (2020) e Souza e Giarola (2024) constataram que licenciandos em Geografia – e mesmo professores formados – ainda apresentem dificuldades em conceituar escala cartográfica e escala geográfica. Isso significa que "a conclusão de um curso e a conclusão das unidades curriculares referentes às cartografias não garantem clareza do conceito e sua aplicação na resolução de problemas geográficos ou na análise geográfica de um fenômeno social e/ou físico-natural" (Souza; Giarola, 2024, p. 112).

> Não é incomum encontrar entre os estudantes de Geografia um pensamento pautado no entendimento das escalas geográfica e cartográfica como análogas. Nesse caso, ocorre também a dificuldade, entre os estudantes, para compreender um fenômeno geográfico, sua espacialidade, que extrapola a sua localização e avance a compreensão para a interação, entre diversos componentes, e conexões espaciais (*idem*)

Diante dessa realidade é possível levantar os seguintes questionamentos: "A Cartografia Escolar contribui para construção e diferenciação das referidas escalas? Quais aspectos teórico e metodológico precisam ser considerados na abordagem desse assunto no âmbito do programa de Cartografia Escolar?" (*idem*). As respostas para essas perguntas não são simples; porém nos fazem refletir sobre as possibilidades de melhorar o ensino de Cartografia na educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo partiu do reconhecimento de que a Cartografia Escolar se consolidou como campo de conhecimento situado na interface entre Cartografia, Geografia e Educação, assumindo papel central na formação de professores. Mais do que um conteúdo técnico, ela se afirma como linguagem fundamental para a construção do pensamento geográfico na educação básica. A análise da formação inicial revelou que, embora a disciplina esteja presente nas matrizes curriculares, persiste uma abordagem centrada em aspectos técnico-operacionais, nem sempre articulada às dimensões pedagógicas. Como apontam Menezes e Pereira (2019) e Souza e Giarola (2024), é necessário integrar o "ensino do

mapa" e o "ensino pelo mapa" de forma indissociável. Nesse sentido, conforme já sintetizaram as primeiras autoras, "é necessário pensar uma disciplina que conduza os conhecimentos cartográficos como meios para o ensino do mapa e com o mapa nas aulas de Geografia" (Menezes; Pereira, 2019, p. 49).

As pesquisas acadêmicas e as metodologias de ensino mostram avanços significativos desde a consolidação da perspectiva da Cartografia como linguagem, com reflexos na BNCC e na diversificação de práticas – atlas municipais, mapas mentais, Cartografia social, geotecnologias e Cartografia Tátil. Tais abordagens indicam caminhos promissores para uma educação geográfica crítica e inclusiva. Apesar desses avanços, os desafios persistem. As dificuldades com a alfabetização cartográfica se manifestam desde os anos iniciais, estendem-se ao Ensino Médio e alcançam a própria formação universitária, na qual equívocos conceituais como a confusão entre escala cartográfica e escala geográfica ainda são recorrentes. Esse quadro evidencia um ciclo vicioso: a deficiência na Educação Básica chega à Universidade e, quando não enfrentada, retorna às escolas pelos próprios professores – tal como sintetizam Menezes e Pereira (2019) ao afirmarem que a dificuldade com os conteúdos da Cartografia na licenciatura é consequência desse ciclo, que se não rompido, perpetua os problemas na escola.

Diante disso, a consolidação da Cartografia Escolar exige um esforço articulado entre universidade e escola. Conforme pontuou Callai (2013), é papel da universidade, juntamente com os professores da educação básica, pensar maneiras de teorizar a prática docente e se atualizar em relação aos conteúdos e aos aspectos pedagógicos. A partir desse procedimento, é possível que os docentes que atuam nas escolas tenham elementos necessários para a teorização da prática e atualização tanto em conteúdos específicos quanto nos aspectos pedagógicos (Schön, 2000). Em síntese, a Cartografia Escolar conquistou espaços institucionais e consolidou um repertório teórico-metodológico consistente, mas sua efetividade plena dependerá do tratamento da linguagem cartográfica como eixo estruturante da formação docente e do ensino de Geografia – condição essencial para que os mapas se tornem, de fato, instrumentos de leitura crítica do mundo e de autonomia intelectual dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin. de (org.). **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.

ALMEIDA, Regina Araújo de. A Cartografia Tátil na USP: duas décadas de pesquisa e ensino. *In*: FREITAS, Maria Isabel Castreghini de; VENTORINO, Sílvia Elena. (orgs.). **Cartografia Tátil:** Orientação e Mobilidade às Pessoas com Deficiência Visual. 1ed.São Paulo: Paco Editorial, 2011.

___. Cartographic education for school teachers and children: current and future challenges. *In*: INTERNATIONAL CARTOGRAPHIC CONFERENCE: The World's GeoSpatial Solutions, 24., Santiago, Chile, 15 a 21 nov. 2009. **Anais** [...], Chile, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental**. Brasília, 2017.

___. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta final. Brasília: MEC, 2018.

BUENO, Miriam Aparecida. Prefácio. *In:* MENEZES, Priscylla Karoline de; PEREIRA; Bruno Magnum; CORRÊA, Ana Paula Saragossa (Orgs.). **Desafios da cartografia escolar no ensino de geografia**. Anápolis: Editora UEG, 2019.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia**: o professor. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

___. Cartografia escolar uma linguagem da geografia escolar. **Geo UERJ**, n. 43, 2023. Disponível em: < https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/71543>. Acesso em: 30 mar. 2026.

CAMPOS, Laís Rodrigues; MORAES, Loçandra Borges de. Cartografia Escolar e formação de professores de Geografia. *In*: RICHTER, Denis.; MORAES, Loçandra Borges de; BUENO, Míriam Aparecida (Orgs.). **Cartografia Escolar & Ensino de Geografia:** contribuições teórico-metodológicas. Goiânia: Alfa, 2024.

CAQUARD, Sébastien. Atlas online. **TECCOGS** – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, n. 19, jan./jun., p. 125-140, 2019. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/edicao_completa/teccogs_cognicao_informacao-edicao_19-2019-completa.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2026.

CANTO, Tânia Seneme do. **A cartografia na era da cibercultura:** mapeando outras geografias no ciberespaço. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2010.

___. Os mapas e as tecnologias digitais: novos letramentos em pauta no ensino de Geografia, **Perspectiva**, v. 36, n.4, p.1186-1197, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2018v36n4p1186>. Acesso em: 30 mar 2021.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. *et al*. (orgs.). **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

CASTELLAR, Sônia M. Vanzella. **O letramento cartográfico e a formação docente**: o ensino de geografia nas séries iniciais, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia Escolar e a Sociedade Brasileira Contemporânea. *In*: TONINI, Ivaine Maria *et al*. (orgs.). **O Ensino da Geografia e suas Composições Curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, p. 77-96, 2011.

CORRÊA; Ana Paula Saragossa; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. Mapas táteis: descobrindo o mundo com a ponta dos dedos. *In*: MENEZES, Priscylla Karoline de; PEREIRA; Bruno Magnum; CORRÊA, Ana Paula Saragossa (Orgs.). **Desafios da cartografia escolar no ensino de geografia**. Anápolis: Editora UEG, 2019.

DUARTE, Ronaldo Goulart; SILVA, Denise Mota Pereira da. A Cartografia Escolar como ferramenta didática para a construção do raciocínio geográfico: Diálogos com a BNCC. *In*: RICHTER, Denis.; MORAES, Loçandra Borges de; BUENO, Míriam Aparecida (Orgs.). **Cartografia Escolar & Ensino de Geografia**: contribuições teórico-metodológicas. Goiânia: Alfa, 2024.

GUERRERO, Ana Lúcia de Araújo. Contribuições da teoria da atividade para a formação continuada de professores de Geografia. *In*: CASTELLAR, Sonia (Org.). **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

JOLY, Fernand. **A cartografia**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

LABTATE. **Página inicial**. disponível em: < https://www.labtate.ufsc.br/cartografia_tatil.html>. Acesso em: 1 abr. 2026.

LACOSTE, Yves. **Geografia** – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 1988.

LADEIRA, Francisco Fernandes. **A geopolítica mundial na mídia**: conceitos, valores e discursos presentes no ensino de Geografia na educação básica. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), São João del-Rei, 2018.

LOCH, Ruth Emília Nogueira; FUCKNER, Marcus Andre. Do ensino de cartografia na universidade à cartografia que se ensina na educação básica. *In*: Congresso Brasileiro de Cartografia, Belo Horizonte. **Anais** [...], Belo Horizonte, 2003.

MENEZES, Priscylla Karoline de; PEREIRA; Bruno Magnum. O mapa como linguagem na formação inicial e continuada de professores de Geografia *In*: MENEZES, Priscylla Karoline de; PEREIRA; Bruno Magnum; CORRÊA, Ana Paula Saragossa (Orgs.). **Desafios da cartografia escolar no ensino de geografia**. Anápolis: Editora UEG, 2019.

MOURA JÚNIOR, Francisco Tomaz de. **O conceito de escala geográfica e formação inicial de professores de geografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, campus Jataí, 2020.

OLIVEIRA, Lidiane Bezerra; PINHEIRO, Igor de Araújo. O ensino de Geografia e o mapa: Percursos para o desenvolvimento do pensamento geográfico na escola. *In*: RICHTER, Denis.; MORAES, Loçandra Borges de; BUENO, Míriam Aparecida (Orgs.). **Cartografia Escolar & Ensino de Geografia:** contribuições teórico-metodológicas. Goiânia: Alfa, 2024.

RICHTER, Denis. A cartografia escolar na formação inicial da pedagogia. *In*: **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Campinas: Junqueira&Marin Editores, 2012.

___. O pensamento, o pensamento espacial e a linguagem cartográfica para a Geografia Escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 99, p. 251-267, 2018.

SANTOS, Flávio dos; FECHINE, José Alegnoberto Leite. A cartografia escolar e sua importância para o ensino de Geografia / School mapping and its importance to the teaching of Geography. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 27, n. 50, p. 500–515, 2017. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/geografia/article/view/p.2318-2962.2017v27n50p500. Acesso em: 1 abr. 2026.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. *In*: CARLOS, Ana Fani. (org.). **Geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

SOUZA, Carla Juscélia de Oliveira; GIAROLA, Lucas Luan. Escalas geográfica e cartográfica na formação docente em Geografia: Contribuição da Cartografia Escolar. *In*: RICHTER, Denis.; MORAES, Loçandra Borges de; BUENO, Míriam Aparecida (Orgs.). **Cartografia Escolar & Ensino de Geografia:** contribuições teórico-metodológicas. Goiânia: Alfa, 2024.

SOUZA, José Gilberto; KATUTA, Angela Massumi. **Geografia e conhecimentos cartográficos:** a cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso dos mapas. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

ETNOZOOLOGIA E FORMAÇÃO DOCENTE: DESCOLONIZANDO O CURRÍCULO ATRAVÉS DE SABERES POPULARES SOBRE ANIMAIS

Elidiomar Ribeiro Da-Silva[1]

INTRODUÇÃO

A formação docente no Brasil ainda carrega marcas profundas do currículo colonial, caracterizado pela hierarquização do saber científico ocidental em detrimento dos conhecimentos populares, indígenas e afro-brasileiros. Essa estrutura reproduz, muitas vezes de forma inconsciente, o epistemicídio – conceito que denuncia o apagamento sistemático de outros modos de conhecer o mundo (FREIRE, 1987; COSTA *et al.*, 2020). Nesse contexto, a etnozoologia surge como campo estratégico para a descolonização curricular, ao revelar as relações históricas, simbólicas e afetivas que as comunidades estabelecem com os animais (COSTA NETO, 2000; ALVES; SOUTO, 2011).

Paulo Freire, em sua *Pedagogia do oprimido*, sempre defendeu o diálogo como princípio educativo fundamental: "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1987, p. 58). Os saberes populares sobre animais são precisamente esse "mundo" mediador – rico, vivo, pulsante e carregado de valores culturais que podem transformar a sala de aula em espaço de construção coletiva de conhecimento.

O presente capítulo, fruto de reflexões acumuladas em práticas docentes e pesquisas em zoologia cultural, busca apresentar caminhos concretos para que a etnozoologia seja incorporada à formação de professores, promovendo uma educação que reconheça a pluralidade epistêmica e contribua para a formação de profissionais sensíveis à diversidade cultural (BAPTISTA, 2015; COSTA *et al.*, 2020).

1 Mestre e doutor em Zoologia, professor e pesquisador do Instituto de Biociências da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: elidiomar.silva@unirio.br.

DESENVOLVIMENTO

1. ETNOZOOLOGIA: INTERFACE ENTRE CIÊNCIA E SABERES POPULARES

A etnozoologia estuda as interações entre seres humanos e animais sob a perspectiva cultural, incluindo usos, crenças, mitos, representações simbólicas e práticas de manejo. No Brasil, o campo tem avançado significativamente desde o início dos anos 2000, revelando a riqueza dos conhecimentos tradicionais sobre a fauna e contribuindo para a conservação e a valorização da biodiversidade cultural (COSTA NETO, 2000; ALVES; SOUTO, 2011).

Diferentemente de uma visão utilitarista ou meramente conservacionista, a etnozoologia reconhece que os animais são também personagens do imaginário coletivo, portadores de lições morais, críticas sociais e identidades regionais. Essa perspectiva dialoga diretamente com a educação popular freireana, que valoriza o "saber de experiência feito" das comunidades como ponto de partida para a construção coletiva do conhecimento (FREIRE, 1987).

1.1 Diferença entre etnozoologia e zoologia cultural

Embora frequentemente utilizadas de forma complementar, a etnozoologia e a zoologia cultural possuem enfoques distintos, ainda que com interseções importantes. A etnozoologia centra-se no estudo das relações entre seres humanos e outros animais a partir dos conhecimentos tradicionais e dos usos práticos (alimentares, medicinais, rituais e simbólicos) desenvolvidos por comunidades locais, indígenas ou ribeirinhas, com forte ênfase na conservação e no diálogo com a ciência ocidental (COSTA NETO, 2000; ALVES; SOUTO, 2011).

Já a zoologia cultural constitui um campo mais amplo, que investiga a presença de elementos zoológicos nas diversas manifestações da cultura humana, incluindo folclore, literatura de cordel, cinema, quadrinhos, música e cultura pop, enfatizando o valor simbólico, imaginário e afetivo dos animais na construção de identidades culturais e na mediação pedagógica (DA-SILVA; COELHO, 2016; DA-SILVA *et al.*, 2024; DA-SILVA, 2024). Enquanto a etnozoologia privilegia o saber tradicional de comunidades específicas, a zoologia cultural atua como ponte entre a ciência acadêmica e o imaginário coletivo, facilitando o encantamento pela biodiversidade e combatendo o distanciamento entre o público leigo e o conhecimento científico.

Essa distinção é fundamental para a descolonização curricular proposta neste capítulo: a etnozoologia fornece o lastro dos saberes populares "de experiência feita", enquanto a zoologia cultural amplia o alcance pedagógico ao incorporar elementos da cultura pop e do folclore urbano, tornando o ensino de zoologia mais atrativo, inclusivo e conectado à realidade dos estudantes (DA-SILVA, 2024).

2. SABERES POPULARES SOBRE ANIMAIS NO FOLCLORE BRASILEIRO: EXEMPLOS E POTENCIAL PEDAGÓGICO

O folclore brasileiro constitui um repositório vivo de etnozoologia, repleto de narrativas que articulam afetos, resistências e cosmologias. Três exemplos ilustram essa riqueza e seu potencial para a formação docente:

- O carão nas cirandas amazônicas: O Auto do Carão, núcleo das cirandas tradicionais do Amazonas, narra a história de uma comunidade interiorana que protege uma ave [*Aramus guarauna* (Linnaeus, 1766) – Gruiformes: Aramidae] (Figura 1) contra caçadores. O "preto pássaro matreiro" torna-se símbolo de resistência comunitária e afeto com a natureza. Na formação docente, esse relato pode ser usado para discutir conservação, pertencimento territorial e educação do campo, mostrando como o folclore já realiza uma pedagogia ambiental popular (CUNHA; BASSINELLO, 2022).

Figura 1 –*Aramus guarauna*, o carão – um símbolo de resistência nas cirandas amazônicas.

Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Limpkin_%28Aramus_guarauna%29_%2828787332412%29.jpg. Foto de Bernard DUPONT. Licença *Creative Commons Attribution-Share Alike 2.0 Generic*.

- A borboleta caixão-de-defunto [*Heraclides thoas* (Linnaeus, 1771) – Lepidoptera: Papilionidae]: Conhecida popularmente por seu tamanho imponente e nome que evoca morte, essa borboleta (Figura 2) carrega simbolismo de alma, presságio ou transformação no imaginário popular. Como destacado por Dantas *et al.*, (2026), longe de ser mera superstição, esse saber revela uma visão holística de vida-morte-ciclo, que pode ser contraposta ao reducionismo biológico cartesiano nas aulas de Ciências. Assim, na biologia moderna deve haver espaço para que, por exemplo, a metamorfose da lagarta à borboleta dialogue diretamente com a simbologia popular de transformação e renascimento. Isso reforçaria o diálogo de saberes, mas sem cair no reducionismo.

Figura 2 –*Heraclides thoas*, o caixão-de-defunto, uma borboleta simbólica na etnoentomologia brasileira.

Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Heraclides_thoas_brasiliensis_%28Rothschild_%5E_Jordan,_1906%29_-_Flickr_-_Alex_Popovkin,_Bahia,_Brazil.jpg. Foto de Alex Popovkin. Licença *Creative Commons Attribution 2.0 Generic*.

- O tatu na literatura de cordel nordestina: O tatu (principalmente o tatu-bola) aparece como metáfora de resistência, astúcia e sobrevivência no sertão. Em folhetos de cordel (Figura 3), o animal representa o povo nordestino que "se enrola" diante da adversidade, mas resiste, simbolizando a capacidade de proteção e reinvenção diante das opressões (SANTOS; FLORÊNCIO, 2017). Essa representação permite trabalhar temas como crítica social, migração e resiliência cultural – conteúdos essenciais para uma formação docente sensível às desigualdades regionais.

Figura 3 – Ilustração no estilo xilogravura clássica de cordel nordestino representando o tatu como metáfora de resiliência.

Esses exemplos não são meras "curiosidades". São saberes que descolonizam o olhar: mostram que o conhecimento não nasce apenas nos laboratórios, mas também nas cirandas, nos cordéis e nas narrativas orais, fortalecendo a educação popular (BAPTISTA, 2015).

3. DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO: DA TEORIA FREIREANA À PRÁTICA ETNOZOOLÓGICA

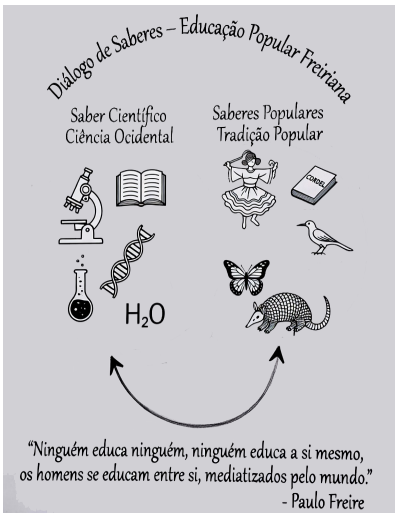
A descolonização curricular não é moda acadêmica, mas uma exigência ética e política. Freire denunciava a "educação bancária", que deposita conhecimentos prontos e ignora a cultura do educando (FREIRE, 1987). A etnozoologia permite romper esse modelo ao colocar o aluno como coautor do currículo e ao promover o diálogo intercultural.

Na formação docente, isso significa:

- Substituir, ao menos em parte, o currículo monocultural por um etnocurrículo;
- Usar metodologias ativas (dramatização do Auto do Carão, criação de cordéis sobre animais locais, análise etnozoológica de lendas);
- Promover o diálogo de saberes: ciência + tradição.

Estudos recentes já demonstram que a inserção da etnobiologia/etnozoologia na formação de professores fortalece a educação antirracista e a valorização da diversidade cultural (BAPTISTA, 2015; PINTO, 2021; SANTOS; BARROS, 2023). Esse processo de interlocução horizontal entre o saber científico e os conhecimentos populares pode ser visualizado esquematicamente na Figura 4.

Figura 4 – Esquema simples do "diálogo de saberes" (ciência + tradição popular) inspirado em Freire.



4. PROPOSTAS PRÁTICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Sugere-se três eixos de atuação, com exemplos concretos de implementação:
- Disciplina optativa ou módulo transversal "Etnozoologia e Educação Popular" nos cursos de Licenciatura em Biologia, Pedagogia e Ciências Sociais.

- Oficinas de campo: visitas a comunidades ribeirinhas, quilombolas ou indígenas para registro de saberes sobre animais.

- Produção de materiais didáticos: cordéis, cirandas e jogos pedagógicos criados pelos próprios futuros professores a partir de etnozoologia local.

Essas ações podem transformar o professor em pesquisador de sua própria cultura, alinhando-se à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que diz respeito à educação inclusiva e plural.

CONCLUSÃO

A etnozoologia, quando integrada à formação docente, não apenas enriquece o currículo — ela o descoloniza de forma profunda. Ao reconhecer o valor dos saberes populares sobre animais, devolvemos dignidade epistêmica a comunidades historicamente silenciadas e formamos professores mais críticos, sensíveis e conectados com a realidade brasileira.

Como diria Freire, a educação é ato de amor e coragem. Amar o saber popular sobre o Carão, o tatu ou a borboleta "caixão-de-defunto" é, acima de tudo, coragem de reinventar a escola como espaço de libertação. Vale ressaltar, no entanto, que a etnozoologia não deve ser usada apenas como "curiosidade cultural" para ilustrar uma aula de taxonomia. Mais do que isso, ela permite reestruturar a pergunta que fazemos sobre o animal: em vez de "qual é o nome científico desse bicho?", passa-se a indagar "quem é esse bicho e o que ele significa para as pessoas que vivem perto dele?". Essa inversão epistemológica é o coração da descolonização curricular que propomos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rômulo R. N.; SOUTO, Wedson M. S. **Ethnozoology in Brazi**l: current status and perspectives. Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine, v. 7, n. 22, p. 1-18, 2011. DOI: https://doi.org/10.1186/1746-4269-7-22. Disponível em: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3166889/. Acesso em: 15 abr. 2026.

BAPTISTA, Geilsa Costa Santos. Um enfoque etnobiológico na formação do professor de ciências sensível à diversidade cultural: estudo de caso. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 21, n. 3, p. 585-662, 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/1516-731320150030005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/7wRpLf8pLGLLxQfpvBhDbLz/. Acesso em: 15 abr. 2026.

COSTA, Graça dos Santos; MALLOWS, David; COSTA, Patricia Lessa Santos. **Paulo Freire, the decolonial curriculum and the experience of the Professional Masters in Youth and Adult Education in Bahia**, Brazil. The Adult Learner, v. 5, p. 96-110, 2020. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1272415.pdf. Acesso em: 15 abr. 2026.

COSTA NETO, Eraldo Medeiros. **A etnozoologia no Brasil**: um panorama bibliográfico. Bioikos, Campinas, v. 14, n. 2, 2000. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/bioikos/article/view/928. Acesso em: 15 abr. 2026.

CUNHA, Jean Batista da; BASSINELLO, Patrícia Zaczuk. Cirandas do Amazonas: reflexões sobre as identidades culturais dos povos amazônidas. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA CULTURAL, 10., 2022, Porto Alegre. **Anais** [...] MEMÓRIA, CULTURA, HISTORIOGRAFIA & MODERNISMOS. Porto Alegre: GT Nacional de História Cultural, 2022. p. 37-50. ISBN 978-65-87657-41-7. Disponível em: https://gthistoriacultural.com.br/anais/Xsimposio/15%20-%20CIRANDAS%20DO%20AMAZONAS%20REFLEXOES%20SOBRE%20AS%20IDENTIDADES.pdf. Acesso em: 15 abr. 2026.

DANTAS, Caique; COSTA NETO, Eraldo Medeiros; KOCH, Elmo Borges de Azevedo. **Butterflies (Lepidoptera: Papilionoidea) and traditional knowledge in Brazil**: An ethnoentomological analysis of common nomenclature. Ethnobiology Letters, v. 17, n. 1, p. 1-21, 2026. DOI: https://doi.org/10.14237/ebl.17.1.2026.1967. Disponível em: https://ojs.ethnobiology.org/index.php/ebl/article/view/1967. Acesso em: 15 abr. 2026.

DA-SILVA, Elidiomar Ribeiro. A zoologia cultural como instrumento de mediação para o encantamento pela Ciência: a cultura pop e os saberes populares podem chegar à escola por meio da ciência dos bichos. *In*: FERREIRA, Y. A.; SILVA, J. J. da (Org.) **Pesquisas em Educação, ensino e linguagem**: panorama de estudos científicos. Santo André: V&V Editora. 2024, p. 66-78. DOI: https://doi.org/10.47247/YAR.6063.060.4.6.

DA-SILVA, Elidiomar Ribeiro; COELHO, Luci Boa Nova. Zoologia cultural com ênfase na presença de personagens inspirados em artrópodes na cultura pop. *In*: DA-SILVA, E. R. *et al*. (org.). **Anais do III Simpósio de Entomologia do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016, p. 24-34. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/302570904. Acesso em: 15 abr. 2026.

DA-SILVA, Elidiomar Ribeiro da *et al*. Divulgação interativa da zoologia: conectando ciência e cultura na UNIRIO. **Revista da ANINTER-SH**, [s. l.], v. 1, p. 200–207, 2024. Disponível em: https://revistadaanintersh.org/index.php/anintersh/article/view/60. Acesso em: 15 abr. 2026.

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

PINTO, Márcia Freire. A etnozoologia na formação docente dos estudantes de Biologia das Universidades Públicas do Ceará, Brasil. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 8., 2021. **Anais…** [S. l.]: Editora Realize, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enebio/2021/CEGO_TRABALHO_EV139_MD1_SA18_ID397_30012020121157.pdf. Acesso em: 15 abr. 2026.

SANTOS, Carlos Alberto Batista; FLORÊNCIO, Roberto Remígio. **Relações zoomórficas no imaginário popular das narrativas na literatura de cordel.** Contribuciones a las Ciencias Sociales, abril-junio 2017. Disponível em: https://www.eumed.net/rev/cccss/2017/02/cordel.html. Acesso em: 15 abr. 2026.

SANTOS, Valdilene Canazart dos; BARROS, Rubens Pessoa de. **Formação inicial de professores de biologia em Alagoas**: avanços na educação das relações étnico-raciais. e-Curriculum, São Paulo, v. 21, e54752, 2023. DOI: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e54752. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/54752. Acesso em: 15 abr. 2026.

O CONCEITO DE SUSTENTABILIDADE DESENVOLVIDO EM UM LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: UMA ABORDAGEM SOB A ÓTICA BAKHTINIANA

Marcus Vinicius Veríssimo Gonçalves[1]
Camila de Araújo Beraldo[2]
Daniela Cristina Veríssimo Coeli[3]

INTRODUÇÃO

No âmbito da ciência geográfica, a correlação entre os conteúdos programáticos e o conceito de sustentabilidade revela-se recorrente e profícua. Dada a natureza integradora da disciplina que articula dimensões físicas e antrópicas, ambas as esferas geográficas oferecem subsídios para o exame das problemáticas sustentáveis, cuja abrangência conceitual viabiliza tamanha versatilidade analítica.

Sob a égide do referencial teórico proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o 6º ano do Ensino Fundamental, identificam-se competências e habilidades que tangenciam o desenvolvimento sustentável, elementos estes que encontram ressonância na obra didática em análise. A investigação dos diálogos entre as diretrizes normativas e a abordagem do livro didático visa analisar a operacionalização do conceito, bem como suas potencialidades teórico-práticas no interior do conteúdo programático.

O escopo desta análise reside em observar a progressão do conceito de sustentabilidade no manual didático face aos documentos norteadores, como a BNCC, buscando aferir se as propostas pedagógicas de ambos apresentam

1 Universidade de Franca. Mestre em Linguística (UNIFRAN) e Doutorando em Linguística (UNIFRAN). marcus_gonssalves@hotmail.com.

2 Universidade de Franca. Mestre em Linguística (UNIFRAN), Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (Unesp-Fclar), Pós-doutorado em Educação (Universidade de São Paulo). camila.aberaldo@gmail.com.

3 Universidade de Franca. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade de Franca/SP. Bacharel em Direito pela Universidade de Franca/SP. Daniver.coeli@hotmail.com.

convergência e coesão. Para tanto, adota-se como anteparo metodológico a filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin e as categorias analíticas formuladas pelo Círculo de Bakhtin.

O presente estudo estrutura-se dedicando-se a arquitetura do conteúdo geográfico no capítulo escolhido para desenvolvimento em questão, e o seu exame explicativo. A análise é mediada pelo aporte teórico bakhtiniano, ancorando-se em contribuições de autores como Brasil (2018), Bakhtin (2011, 2017) e Fiorin (2011). A metodologia empregada reveste-se de caráter qualitativo e bibliográfico, em consonância com o *corpus* documental delimitado para a pesquisa.

A ESTRUTURAÇÃO DOS CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS NO LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE DO MATERIAL ADOTADO NA REDE PÚBLICA PAULISTA

No âmbito das instituições estaduais de ensino, assiste aos docentes a prerrogativa trienal de selecionar o material didático, mediante o consenso dos pares que compõem o corpo disciplinar da unidade. Tal processo deliberativo envolve a triagem de coleções previamente submetidas à apreciação e posterior escolha do colegiado. Sob a ótica da filosofia bakhtiniana, essa autonomia docente reflete a heterogeneidade das obras aprovadas pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) e a singularidade das escolhas situadas.

A presente investigação, de matiz qualitativa, teórica e bibliográfica, ancora-se no exame crítico de um capítulo específico do livro didático, analisando os diálogos estabelecidos entre o conceito de sustentabilidade e as diretrizes da BNCC. Compreende-se a produção desse material como um ato responsável, na medida em que responde a objetivos normativos e competências axiológicas. Dada a capilaridade do livro didático na rede pública, torna-se imperativo ressaltar como a Educação para o Desenvolvimento Sustentável é engendrada, mobilizando as categorias de dialogismo e gêneros do discurso para desvelar as potencialidades e clivagens presentes nessa interlocução.

A estrutura do capítulo inicia-se com uma abordagem panorâmica sobre a heterogeneidade dos biomas globais, articulando as especificidades do meio físico (clima e relevo) à distribuição das formações vegetais. Quanto à sua estrutura composicional, o material sistematiza o conhecimento através de uma progressão que abrange desde a introdução teórica até a proposição de exercícios práticos.

Visualmente, o capítulo mobiliza linguagens gráficas para ilustrar a espacialização da vegetação, ressaltando o caráter dinâmico das paisagens frente às pressões da natureza e da sociedade. Essa perspectiva permite que o aluno

compreenda as condições de manutenção de cada ambiente a partir de fatores como pluviosidade e biodiversidade local. Sob o prisma geográfico, tal análise transcende a escala biológica estrita, consolidando-se em uma perspectiva transdisciplinar que engloba a interação entre a antroposfera e a biosfera.

Ao analisar o trecho acima, é possível refletir sobre as ações antrópicas e a transformação ou extinção das vegetações naturais. Nesse sentido, a questão da sustentabilidade vem à tona, uma vez que os impactos ambientais das ações humanas podem causar sérios danos ao meio ambiente.

Por se tratar de um material didático, é possível notar que o conteúdo, detalha os tipos de vegetação, mostrando, superficialmente, ao aluno quais as características específicas de cada tipo de vegetação presente no Brasil e no mundo.

Ressalta-se a adequação do registro linguístico e da organização dos conteúdos às capacidades de processamento dos estudantes, garantindo a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Em consonância com a teoria bakhtiniana, o capítulo é analisado como um enunciado íntegro, no qual tema, estilo e estrutura são determinados pela finalidade comunicativa do campo didático.

De acordo com Bakhtin (2011), a diversidade dos gêneros discursivos é tamanha que sua compreensão exige considerar a relação entre o autor e seu destinatário. No material analisado, essa relação é mediada por uma concepção de aluno que orienta a forma como o conhecimento é transposto.

Dessa maneira, a inclusão das variadas formações vegetais e seus respectivos estados de conservação responde a uma necessidade de contextualização espacial e ética. Ao contrário da Biologia, que prioriza o viés biótico, a geografia opera com a interação de múltiplas escalas atmosférica, antrópica e biológica para explicar a manutenção e a transformação das paisagens globais.

Observa-se no livro que fatores como clima e temperatura são apresentados como condicionantes da biodiversidade florestal, variando conforme a latitude e a longitude. A distribuição desses ecossistemas é visibilizada logo na abertura do capítulo por meio de um planisfério e sua respectiva legenda.

A narrativa didática destaca ainda o impacto da supressão vegetal para fins de pecuária e exploração de madeira, apontando que a lógica da acumulação de capital frequentemente ignora as vulnerabilidades ambientais. Esta realidade remete ao conceito de ato responsável de Bakhtin (2017), que exige uma visão integrada entre a ação técnica e o compromisso ético do sujeito.

Quanto à linguagem, o uso de termos acessíveis visa reduzir a distância entre o objeto de estudo e o estudante. Como nota Fiorin (2011), o dialogismo é uma propriedade do enunciado, e não da língua em isolamento. Assim, embora

o livro classifique rigorosamente os tipos florestais, a ausência de ilustrações complementares pode dificultar a plena visualização dos conceitos. Contudo, o material cumpre sua função enquanto gênero discursivo escolar, adequando o vocabulário às competências curriculares previstas para o nível de ensino.

Devido ao seu caráter didático, a utilização de ilustrações constitui um elemento imprescindível para a compreensão dos leitores, especialmente daqueles pertencentes à faixa etária em torno dos 12 anos, correspondentes a alunos mais jovens. Nesse sentido, recursos com características lúdicas facilitam o processo de assimilação e compreensão do conteúdo. Por tratar-se de um tema relacionado a elementos presentes em nosso planeta, a representação visual de cada tipo de vegetação descrito revela-se fundamental para a concretização das ideias propostas, evitando que o conteúdo se apresente de forma abstrata para os alunos.

Na primeira parte da descrição, observa-se que o material indica as regiões de ocorrência das florestas equatoriais e tropicais, apresentando, de maneira generalizada, sua localização geográfica. Considerando a estrutura textual utilizada, nota-se um caráter descritivo e classificatório direcionado a alunos do 6º ano, cujos detalhes são compatíveis com a capacidade cognitiva dessa faixa etária, atendendo, assim, ao objetivo pedagógico do material. A segmentação dos tipos de vegetação em tópicos mostra, de forma específica e organizada, seus aspectos característicos, conforme pode ser observado em cada bloco textual. Em todos os tipos de vegetação apontados no material, há a existência de uma fauna presente que só foi trabalhada no tópico acerca das savanas, e não nos demais.

Quanto à relação entre relevo e biosfera, o livro destaca corretamente o nanismo das espécies em altas altitudes, mas falha ao ignorar o papel da pressão atmosférica e da umidade na configuração dessas paisagens. Essa simplificação impede o aluno de compreender fenômenos como os climas de altitude em regiões originalmente quentes. A seção dedicada à tundra mantém o tom objetivo e o vocabulário acessível, porém carece de um aprofundamento sobre a pobreza nutricional dos solos e a distribuição altitudinal dessa vegetação. Em suma, o material cumpre a função de transposição didática por meio de uma linguagem simples, mas a irregularidade na distribuição das ilustrações e a omissão de certos nexos causais limitam o potencial de síntese do estudante.

Posteriormente, são discutidos aspectos relacionados ao perfil das vegetações por meio de gráficos que facilitam a compreensão dos diferentes tipos de vegetação presentes. Na página subsequente, o conteúdo avança para o tema de maior relevância para a pesquisa desenvolvida neste capítulo. Retomando os conceitos bakhtinianos acerca da filosofia do ato responsável, Bakhtin destaca que:

> O ato da atividade de cada um, da experiência que cada um vive, olha, como um Jano bifronte, em duas direções opostas: para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a singularidade irrepetível da vida que se vive, mas não há um plano unitário e único em que as duas faces se determinem reciprocamente em relação a uma unidade única. (BAKHTIN, 2017, p.43).

O material didático inicia sua abordagem examinando o avanço das atividades agropecuárias e o consequente desmatamento para a formação de pastagens, evidenciando as tensões entre a conservação ambiental e a lógica produtivista. Esse conteúdo dialoga com a habilidade EF06GE06 da BNCC, ao instrumentalizar o aluno para o reconhecimento das paisagens alteradas pela práxis humana. A abordagem da degradação do solo e do exaurimento da vegetação nativa funciona como um enunciado crítico que vincula a intervenção antrópica às competências curriculares, permitindo uma compreensão integrada das dinâmicas de ocupação e exploração do território.

> EF06GE10 -Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares." (BRASIL, 2018, p. 385.)

Dessa forma, inicialmente, o material apresenta informações acerca da exploração de diferentes formas vegetais para a produção de alimentos, do aumento das áreas destinadas ao cultivo, bem como da pecuária e do desmatamento para a formação de pastagens voltadas à criação de gado. Essas afirmações estabelecem um diálogo com a competência "EF06GE06 - Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização", conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ademais, são abordados, para os estudantes, aspectos relacionados à degradação do solo em áreas de vegetação nativa, entre outras questões vinculadas à exploração ambiental pelo ser humano, conteúdo que se articula diretamente com a referida competência.

Nas páginas subsequentes, assim como na maioria dos materiais didáticos, o livro apresenta uma série de exercícios relacionados às temáticas abordadas anteriormente. São propostos exercícios destinados à interpretação e ao aprofundamento dos conceitos discutidos.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos conteúdos de Geografia para o Ensino Fundamental anos finais, especificamente para o 6º ano, recomenda-se a retomada da identidade sociocultural do estudante como forma de promover seu reconhecimento. Essa abordagem fundamenta-se em

conceitos fundamentais da geografia, tais como território, região e identidade, além da conceitualização de questões e fenômenos decorrentes das interações entre o ser humano e o meio ambiente.

A arquitetura deste capítulo abrange a dialética entre o consumo de recursos e a manutenção das formações vegetais, integrando os impactos socioambientais às estratégias de gestão do meio. Essa abordagem reflete a transposição das competências da BNCC para o plano didático.

Embora a fidedignidade entre o texto base e os exercícios seja verificada, nota-se que o nível de exequibilidade da tarefa seria potencializado por um aprofundamento conceitual mais robusto. Mais do que uma crítica à síntese de certas discussões, trata-se de reivindicar a qualidade epistemológica do ensino na esfera pública. O acesso a conteúdos que articulem rigor teórico e alinhamento normativo é um direito fundamental, garantindo que o estudante mobilize os conhecimentos necessários para responder às problematizações sugeridas no manual didático.

Embora o manual adote uma postura sintética em relação à climatologia coerente com o nível de ensino e a natureza cíclica dos temas geográficos, a análise do desmatamento na terceira atividade revela uma lacuna de territorialização. Dado o compromisso da BNCC com a aprendizagem situada, a inclusão de especificidades do território nacional enriqueceria o debate, consolidando as categorias fundamentais de lugar e paisagem.

Esse movimento pedagógico é o que viabiliza o salto qualitativo da percepção do aluno: do micro (seu cotidiano) ao macro (a totalidade global). Na sequência, a questão sobre a Amazônia atua como um enunciado provocador, conectando dados estatísticos a processos de degradação ambiental. Ao demandar a identificação de atividades predatórias, o material não apenas revisita conceitos de uso e conservação, mas estimula o discente a atuar como um sujeito ativo na construção do saber, transcendendo os limites do livro texto por meio de pesquisas suplementares.

Com o intuito de promover a reflexão dos estudantes acerca do tema do desmatamento no Brasil, a questão poderia ser elaborada de modo a exemplificar ou a possibilitar a compreensão de que essa prática ocorre em grande parte do território nacional, e não se restringe apenas à região Norte. No item B, solicita-se que o aluno investigue as consequências do desmatamento em áreas florestais, incentivando a pesquisa sobre os impactos ambientais dessa ação.

De maneira geral, o desmatamento consiste na remoção da vegetação natural. O texto poderia incorporar dois conceitos fundamentais, que se relacionam diretamente com o tema e que estão ausentes nas questões apresentadas: conservação e preservação, mencionando, por exemplo, as Áreas de Preservação Permanente (APPs).

Em um determinado momento dentro de uma questão, o estudante é direcionado a analisar o conteúdo de uma reportagem fornecida pelo autor, de modo a responder ao que é solicitado sem a necessidade de recorrer a outras fontes de pesquisa, diferentemente das alternativas anteriores. Por fim, o item D da atividade 4 propõe que o aluno observe possíveis alterações na paisagem local decorrentes do desmatamento recente na região em que reside e, caso tenha identificado tais mudanças, reflita sobre as causas que as motivaram.

O conceito de paisagem, central na análise geográfica, abarca a totalidade dos elementos perceptíveis no meio, sendo classificada como natural ou cultural conforme a gênese de suas formas. No capítulo em questão, a utilização de recursos imagéticos sobre as matas ciliares permite ao aluno visualizar a interdependência entre a biosfera e a hidrosfera.

A problematização gira em torno de um processo de degradação hídrica catalisado pela retirada da cobertura vegetal original. As matas de galeria desempenham um papel vital na estabilidade pedológica e na filtragem de sedimentos que, em áreas desmatadas, convergem para o leito dos rios por gravidade e erosão.

Embora o livro opte por uma linguagem mais acessível, omitindo o termo técnico em favor de uma explicação fenomenológica, a inserção da palavra "assoreamento" que intitula o fenômeno de degradação indicado valorizaria a qualidade epistemológica da obra. O domínio da nomenclatura específica permite que o aluno da escola pública transite do senso comum para o conhecimento científico, alinhando a prática pedagógica às competências de análise ambiental previstas na BNCC.

Para o aporte teórico que sustenta a presente investigação, empreendeu-se uma revisão bibliográfica exaustiva do *corpus* bakhtiniano, bem como um levantamento do estado da arte em periódicos e produções acadêmicas que mobilizam a teoria do Círculo de Bakhtin. A análise fundamentada debruçou-se sobre a operacionalização do conceito de sustentabilidade no interior da obra didática, sendo o capítulo 12 selecionado por sua densidade temática e por atender aos critérios de elegibilidade necessários à consecução dos objetivos propostos.

A arquitetura deste artigo estruturou-se em dois eixos analíticos complementares: o primeiro dedicado à fundamentação e disposição dos conteúdos, e o segundo ao escrutínio empírico do material. Por fim, a pesquisa culmina em uma síntese interpretativa que confronta a abordagem do manual didático com as prescrições normativas da BNCC, avaliando a convergência entre ambas as instâncias.

CONCLUSÃO

A investigação dos diálogos entre o material didático e a BNCC atesta que o capítulo incorpora de forma substancial a temática da sustentabilidade, revelando potencialidades para o desdobramento de novas perspectivas teóricas. A flexibilidade inerente ao conceito permitiu que o livro traduzisse as orientações normativas em uma linguagem didática adequada, respeitando a alteridade do destinatário, neste caso, o estudante do 6º ano do Ensino Fundamental.

O aporte teórico-metodológico bakhtiniano foi o que possibilitou avaliar o grau de consonância enunciativa entre o texto legal e a proposta editorial. Nesse cenário, a geografia destaca-se como uma disciplina estratégica, cujo caráter integrador ao fundir as esferas física e social viabiliza uma compreensão holística da sustentabilidade, transcendendo a mera transmissão de informações para se consolidar como um espaço de formação crítica e cidadã.

O diálogo entre as questões do livro e as orientações da BNCC reflete a inserção da temática sustentável como um enunciado socialmente valorizado. De acordo com a perspectiva de Bakhtin, esse dialogismo manifesta-se na simetria de sentidos entre o texto didático e o documento oficial. Ao longo da unidade, as habilidades previstas são desenvolvidas com clareza, promovendo uma abordagem integrada dos objetos de conhecimento.

O conceito de ato responsável é transposto para o material por meio de questionamentos que estimulam a consciência sobre a pegada ecológica e a ética nas relações homem-natureza. Do ponto de vista estilístico, a obra demonstra cuidado com a acessibilidade lexical, utilizando um vocabulário condizente com a bagagem interpretativa do 6º ano.

A arquitetura do capítulo, subdividida em introdução conceitual, tópicos de desenvolvimento e dados estatísticos, favorece a sistematização do aprendizado. A escolha por textos breves e imagens de apoio não deve ser lida como uma simplificação excessiva, mas como uma estratégia de design instrucional adequada à idade, focando na consolidação de conceitos fundamentais sem sobrecarregar o repertório do estudante.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5 Ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável.** 3. Ed. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. Pedro e João Editores, São Carlos, 2017.

DELLORE, Cesar Brumini. **Araribá Mais Geografia.** 1.Ed. Moderna. São Paulo. 2018.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Contexto, 2011.

Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> Acesso em 13 de abril. 2024.

TERRITÓRIOS DA COMUNICAÇÃO: A INTERSECÇÃO ENTRE GEOGRAFIA ESCOLAR, PSICOLOGIA E FONOAUDIOLOGIA NA IMPLEMENTAÇÃO DA CAA

Emily Thais Barbosa Neves[1]
John da Silva Evaristo[2]
Roberta Costa Lima Brunes[3]

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, contemporaneamente balizada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar (2008), demanda uma revisão profunda das práticas pedagógicas e terapêuticas que sustentam o cotidiano escolar. No centro dessa discussão emerge a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) não apenas como um conjunto de ferramentas de Tecnologia Assistiva, mas como um campo de saber eminentemente interdisciplinar. O ato de comunicar-se, no contexto da deficiência ou de necessidades complexas de comunicação, transcende a reabilitação funcional para situar-se no cerne da dignidade humana. É, portanto, um direito geográfico e social, visto que o sujeito que não comunica não consegue exercer plenamente sua espacialidade, ou seja, sua capacidade de agir e interagir sobre o território que habita.

Historicamente, a implementação da CAA foi relegada a um isolamento clínico, sob a égide exclusiva da Fonoaudiologia. Entretanto, este artigo propõe um deslocamento epistemológico: a comunicação deve ser compreendida como um fenômeno multiterritorial. Para tanto, é imperativo que a Geografia Escolar, a Psicologia e a Fonoaudiologia operem em uma zona de intersecção, onde o espaço escolar deixe de ser um mero cenário passivo e passe a ser compreendido como um "território de enunciação". Se a escola é o lugar do encontro, a ausência de sistemas de comunicação eficazes torna esse espaço hostil e segregador,

1 Mestre em Linguagem e Ensino (UFCG).
2 Especialista em Ensino da Geografia (FAVENI).
3 Pedagoga, graduanda em fonoaudiologia/ psicologia (UNIFATECIE/ ANHANGUERA).

privando o aluno da experiência fundamental do "lugar", conforme definido pela geografia humanista.

Sob a lente de Milton Santos (2006), o espaço é um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações. Na escola, esses objetos (mobiliário, sinalização, recursos didáticos) e ações (as interações pedagógicas, o brincar, o aprender) devem estar em simbiose para permitir a autonomia. Quando um aluno não possui voz verbal e a escola não oferece uma sinalização ambiental adequada ou recursos de CAA, ocorre o que Santos denomina de "cidadania mutilada". A geografia escolar, portanto, possui o papel político de organizar o território para que ele seja legível e navegável por todos os corpos e todas as formas de expressão.

Ademais, a mediação simbólica desse processo encontra suporte fundamental na teoria histórico-cultural de Lev Vigotski. Para o autor, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é mediado por signos e instrumentos. A CAA, nesta perspectiva, atua como o mediador técnico que permite ao sujeito atravessar a sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A Psicologia, ao adentrar essa tríade interdisciplinar, oferece o suporte necessário para a compreensão das barreiras atitudinais e dos processos de subjetivação. A inclusão não se resume à entrega de uma prancha de comunicação; ela exige a construção de um ambiente emocionalmente seguro onde o aluno se sinta encorajado a enunciar seus desejos, dúvidas e pensamentos.

O diálogo se completa com as contribuições de Mikhail Bakhtin sobre a teoria da enunciação. Para Bakhtin, a língua é social e a palavra é um "território compartilhado" entre o eu e o outro. A comunicação só existe no encontro dialógico. Dessa forma, a fonoaudiologia escolar deve estruturar a CAA não como um código fechado, mas como uma possibilidade de resposta ao outro. A implementação da CAA, portanto, deve considerar quem são os interlocutores nesse território: professores, funcionários e colegas de turma, transformando a escola em uma comunidade de falantes, independentemente da modalidade linguística utilizada.

O problema que norteia este estudo reside, justamente, na fragmentação dessas esferas. Frequentemente, observa-se que o fonoaudiólogo prescreve o recurso, o psicólogo atua no comportamento e o geógrafo/gestor escolar organiza o espaço sem que haja uma comunicação entre essas práticas. O resultado é uma inclusão cosmética, onde o recurso existe, mas o território permanece mudo. O objetivo deste capítulo de livro é, portanto, propor uma reflexão teórica e crítica que unifique esses saberes em prol de uma práxis intersetorial.

A estrutura deste trabalho divide-se em três eixos de desenvolvimento. Primeiramente, aborda-se o papel da Fonoaudiologia na estruturação linguística

da CAA sob a ótica da enunciação. Em seguida, discute-se o suporte psicológico e a mediação como pilares da subjetividade do aluno incluído. Por fim, analisa-se a Geografia da Escola como estratégia de sinalização e autonomia, transformando o espaço em lugar de pertencimento. Através desta análise, busca-se reafirmar que o direito à comunicação é a base fundamental para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e territorialmente acessível.

A fundamentação aqui exposta alinha-se estritamente com a Política Nacional de Educação Especial, que prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço que identifica, elabora e organiza recursos de acessibilidade. Contudo, avançamos ao propor que essa organização não deve ser apenas técnica, mas sim uma estratégia de ocupação do espaço público escolar, garantindo que o estudante com necessidades complexas de comunicação não seja um estrangeiro em sua própria escola, mas um cidadão pleno de seu território educativo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O papel da fonoaudiologia na estruturação da CAA: para além da ferramenta

A atuação da Fonoaudiologia no contexto da Educação Especial tem passado por uma revisão paradigmática, distanciando-se de uma visão estritamente clínica e centrada na patologia para abraçar uma perspectiva educacional e dialógica. No âmbito da implementação da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), o fonoaudiólogo assume o papel de arquiteto da linguagem, responsável por organizar sistemas que permitam ao aluno com necessidades complexas de comunicação não apenas "pedir itens", mas expressar subjetividades, sentimentos e conceitos abstratos.

Para fundamentar essa prática, a teoria da enunciação de Mikhail Bakhtin oferece um arcabouço essencial. Para Bakhtin, a língua não é um sistema abstrato de formas gramaticais, mas uma atividade viva de interação social. A palavra é, por natureza, dialógica; ela nasce no encontro entre o "eu" e o "outro". Transportando essa premissa para a CAA, compreende-se que a seleção de símbolos, fotografias ou pictogramas em uma prancha de comunicação não pode ser um ato unilateral do terapeuta. Pelo contrário, deve refletir o universo vocabular e as necessidades sociais do aluno dentro do território escolar. O recurso de CAA, portanto, funciona como a materialidade da palavra bakhtiniana, permitindo que o sujeito ocupe o seu lugar na cadeia de comunicação humana.

Neste sentido, a estruturação da CAA deve prever o que o autor denomina de "repertório de enunciados". Não basta que o aluno possua

símbolos para "água" ou "banheiro"; ele precisa de recursos que possibilitem a discordância, a dúvida, a piada e a narrativa. A fonoaudiologia escolar, ao desenhar esses sistemas, deve considerar a "polifonia" do ambiente educativo. O aluno comunica-se com diferentes interlocutores (pares, professores, equipe de apoio) e, para cada um deles, o sistema de CAA deve oferecer possibilidades de adequação ao gênero do discurso em jogo, seja ele uma conversa informal no pátio ou uma resposta técnica em sala de aula.

A Política Nacional de Educação Especial reforça que a oferta da CAA deve ocorrer de forma transversal ao currículo. Isso implica que o fonoaudiólogo deve atuar em parceria direta com o corpo docente para que o vocabulário da CAA esteja em sintonia com os conteúdos geográficos, matemáticos e literários. Quando a Fonoaudiologia ignora essa intersecção, o recurso torna-se um objeto estranho ao aluno, gerando o abandono do sistema. O sucesso da implementação reside, portanto, na capacidade do profissional em transformar a tecnologia assistiva em um meio de enunciação autêntica, garantindo que o estudante não seja apenas um repetidor de signos, mas um sujeito que responde socialmente ao mundo que o cerca.

Assim, a intervenção fonoaudiológica na escola não deve ser pontual ou isolada em salas de recursos. Ela deve permear a estrutura comunicativa da instituição. Ao considerar o sistema de CAA como um território de negociação de sentidos, o fonoaudiólogo contribui para a quebra da invisibilidade do aluno com deficiência, permitindo que sua voz, ainda que mediada por símbolos, reverbere com autoridade e presença nos espaços coletivos de aprendizagem.

2.2 A subjetividade e o suporte psicológico no processo de inclusão

A implementação da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) não se esgota na disponibilização de dispositivos técnicos ou sistemas de símbolos; ela requer, fundamentalmente, uma compreensão dos processos de subjetivação que ocorrem no bojo da inclusão escolar. Nesse cenário, a Psicologia, fundamentada na teoria histórico-cultural de Lev Vigotski, oferece a base para entender que a constituição do sujeito humano é intrinsecamente social. Para Vigotski, as funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, a memória lógica e o pensamento abstrato, desenvolvem-se a partir da mediação por signos e instrumentos culturais. A CAA, portanto, assume o papel de signo mediador que permite ao estudante com necessidades complexas de comunicação converter um processo interpessoal em um processo intrapessoal.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) torna-se central na atuação psicológica dentro do território escolar. A ZDP define o espaço entre o que o aluno consegue realizar de forma independente e o que consegue realizar

com a mediação de um "outro" mais experiente (seja o professor, o psicólogo ou o par acadêmico). A CAA funciona como o andaime (*scaffolding*) que permite ao aluno operar em níveis de complexidade cognitiva que, sem o recurso comunicativo, seriam inacessíveis. Contudo, a Psicologia alerta que essa mediação não é apenas cognitiva, mas afetiva. Sem o suporte emocional e a construção de um vínculo de confiança, o aluno pode desenvolver uma "passividade aprendida", onde desiste de tentar comunicar-se por não se sentir validado como interlocutor legítimo.

A barreira atitudinal é, talvez, o maior desafio que a Psicologia enfrenta na implementação da CAA. Frequentemente, o ambiente escolar projeta no aluno com deficiência uma imagem de "incapacidade", o que Vigotski chamaria de uma visão focada no defeito em vez de nas possibilidades de compensação social. O suporte psicológico atua na desconstrução desse imaginário, sensibilizando a comunidade escolar para o fato de que a ausência de fala verbal não significa ausência de pensamento ou desejo. Ao promover um ambiente acolhedor, a Psicologia garante que o uso da CAA seja internalizado pelo aluno como parte de sua identidade e não como uma imposição clínica externa.

Além disso, a intersecção com a Política Nacional de Educação Especial exige que os planos de atendimento contemplem a dimensão socioemocional. A inclusão efetiva ocorre quando o aluno se sente pertencente ao grupo. A mediação psicológica, portanto, deve trabalhar as interações sociais no pátio, no refeitório e nas atividades em grupo, assegurando que o sistema de CAA seja reconhecido e valorizado pelos colegas. O papel do psicólogo escolar é mediar essa relação, transformando o estranhamento em diálogo e a exclusão em cooperação. Assim, o recurso técnico da fonoaudiologia ganha vida através da mediação humana, permitindo que a subjetividade do aluno emerja e se consolide no espaço educativo.

2.3 A Geografia da Escola: sinalizando o território para a autonomia do aluno

A Geografia Escolar, frequentemente reduzida ao ensino de mapas e biomas, assume neste estudo um papel político e estruturante na implementação da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA). Sob a perspectiva de Milton Santos, o espaço geográfico é compreendido como um "conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações". No microcosmo da escola, os sistemas de objetos são as salas, os corredores, os mobiliários e os recursos de tecnologia assistiva; os sistemas de ações são as interações pedagógicas, os fluxos de movimento e os atos comunicativos. A autonomia do aluno com deficiência depende, portanto, da harmonia entre

esses dois sistemas para que o espaço escolar se transforme em um "lugar", uma porção do espaço dotada de sentido e pertencimento.

Nesse contexto, a sinalização ambiental fonoaudiológica surge como uma técnica de reterritorialização. Quando a escola espalha pictogramas e símbolos de CAA por seus ambientes comuns (refeitório, banheiros, pátio e biblioteca), ela está, na verdade, conferindo legibilidade ao território. Para um aluno que utiliza CAA, um corredor vazio de referências visuais é um "não-lugar", um espaço de desorientação e silenciamento. Ao sinalizar o território, a gestão escolar e os profissionais de apoio garantem o que Santos denomina de "uso do território" com dignidade. A sinalização permite que o aluno saiba onde está e, mais importante, o que ele pode fazer e comunicar em cada porção daquele espaço, reduzindo a dependência absoluta de um mediador humano para tarefas simples de navegação e interação básica.

A Geografia Escolar também contribui para a análise das redes de fluxos comunicativos. O território da escola não é homogêneo; ele possui "rugosidades", heranças de estruturas arquitetônicas e pedagógicas excludentes. A implementação da CAA deve considerar a espacialidade das ações: como o aluno se desloca entre a sala de aula regular e a Sala de Recursos Multifuncionais? Como a comunicação é mantida nesses trajetos? Uma escola que restringe o uso de sistemas alternativos apenas ao ambiente de terapia ou à carteira do aluno está segregando o sujeito em um "microterritório" isolado. A intersetorialidade proposta neste artigo defende que a CAA deve ser onipresente, acompanhando a mobilidade do aluno e permitindo que ele "fale" em todos os cantos do território educativo.

Em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial, a acessibilidade deve ser plena. A contribuição da Geografia reside em transformar a acessibilidade arquitetônica (rampas e portas largas) em acessibilidade comunicacional e cognitiva. Quando o espaço é planejado para ser comunicativo, o "território usado" torna-se um território de direito. Assim, a sinalização ambiental deixa de ser um mero recurso visual para se tornar uma estratégia de empoderamento, onde o aluno deixa de ser um objeto da ação pedagógica para se tornar um sujeito que age sobre o espaço, conferindo-lhe voz através da ocupação autônoma do território escolar.

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória, pautada no procedimento de revisão bibliográfica assistida por análise crítica. A construção do corpus teórico fundamentou-se no levantamento de obras seminais dos autores Mikhail Bakhtin, Lev Vigotski e

Milton Santos, selecionadas por sua relevância na compreensão da linguagem, do desenvolvimento humano e da produção do espaço, respectivamente. Adicionalmente, procedeu-se à análise documental da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar (2008). A sistematização dos dados seguiu o método comparativo-analítico, buscando estabelecer intersecções epistemológicas entre as áreas da Fonoaudiologia, Psicologia e Geografia Escolar, com o intuito de propor um modelo interdisciplinar de implementação da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA).

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE: A CONVERGÊNCIAS DOS TERRITÓRIOS SEMIÓTICOS

A análise da implementação da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) à luz da interdisciplinaridade revela que a eficácia da inclusão não reside na sofisticação tecnológica do recurso, mas na qualidade das mediações territoriais e simbólicas. Ao confrontarmos as práticas atuais com o referencial de Milton Santos, percebe-se que muitas escolas operam sob uma lógica de "objetos técnicos isolados". Santos (2006) argumenta que o espaço é definido pelo uso; logo, uma prancha de comunicação ou um *tablet* adaptado que permanece guardado na mochila do aluno ou restrito à Sala de Recursos configura-se como um objeto sem ação, falhando em produzir espaço geográfico e cidadania.

A justificativa teórica para a integração da Geografia reside na "legibilidade do território". Para que o aluno exerça sua autonomia, o espaço escolar deve oferecer pistas semióticas constantes. Se a Fonoaudiologia provê o sistema de CAA, é a Geografia Escolar que deve garantir que esse sistema se materialize no pátio, no refeitório e nas zonas de lazer. Sem essa externalização visual, o aluno torna-se um "estrangeiro" em seu próprio ambiente educativo, privado do que Santos denomina "espacialidade do cotidiano". A análise demonstra que a sinalização ambiental atua como uma extensão do corpo comunicativo do estudante, permitindo que ele "leia" e "responda" ao espaço de forma independente.

No campo da Psicologia, a ampliação do argumento baseia-se no processo de *internalização* de Vigotski (1991). O autor postula que o que é interpsicológico (social) torna-se intrapsicológico (individual). Portanto, se o ambiente escolar não valida o uso da CAA nas interações espontâneas, o aluno não consegue internalizar esse sistema como sua "voz". A discussão revela que a mediação psicológica deve romper com a visão puramente instrumental da CAA. É preciso considerar a dimensão do afeto: a criança comunica-se para ser reconhecida. Quando o psicólogo media a relação entre o aluno e seus pares, ele está criando a "zona de desenvolvimento proximal" necessária para que o recurso técnico seja ressignificado como linguagem afetiva e social.

Por fim, a teoria bakhtiniana da enunciação justifica a necessidade de transformar a escola em um ambiente polifônico. Bakhtin (2011) ensina que a palavra é o território compartilhado. A análise crítica das práticas inclusivas mostra que, frequentemente, o aluno com CAA é colocado em uma posição passiva de resposta, e não de iniciativa. A intersecção das áreas propõe que a escola deve ser treinada como uma "comunidade de fala". A discussão conclui que a implementação da CAA só é plena quando o professor, o funcionário e o colega de classe também se tornam "falantes" daquele código. Essa fluidez entre os sujeitos e o espaço transforma a tecnologia assistiva em um *gênero do discurso* vivo, garantindo que o direito à comunicação seja, simultaneamente, um direito ao lugar e à subjetividade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intersecção epistemológica e prática proposta neste capítulo, articulando os campos da Geografia Escolar, da Psicologia e da Fonoaudiologia, permite concluir que o direito à comunicação transcende a dimensão clínica para situar-se como um pilar fundamental da cidadania e da produção do espaço. A implementação da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) não pode mais ser compreendida sob um viés meramente instrumental ou técnico; ela deve ser elevada ao status de uma práxis intersetorial, ética e, fundamentalmente, política. Ao longo desta reflexão, evidenciou-se que o silenciamento de um aluno com necessidades complexas de comunicação não é apenas uma falha linguística, mas uma forma de exclusão territorial e subjetiva que nega ao sujeito o seu direito ao lugar.

Conclui-se que a autonomia do estudante só é plenamente atingida quando o território escolar se torna legível. A aplicação dos conceitos de Milton Santos revelou que a escola, enquanto sistema de objetos e ações, precisa ser reconfigurada. Uma escola que não sinaliza seus espaços comuns através da CAA é um território que silencia e desorienta. Portanto, a acessibilidade comunicacional deve ser vista como uma estratégia de "horizontalidade", onde o espaço geográfico deixa de ser um receptáculo passivo de corpos e passa a ser um agente ativo que convida à enunciação. A legibilidade do território é a condição *sine qua non* para que o aluno deixe de ocupar o espaço como um "objeto" de cuidado e passe a habitá-lo como um "sujeito" de direitos.

No plano da subjetividade, a mediação simbólica constante, fundamentada na perspectiva vigotskiana, mostrou-se essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A inclusão não se efetiva no vácuo afetivo; ela depende de um entorno que valide a CAA como linguagem legítima. A Psicologia, nesse contexto, desempenha o papel crucial de desconstruir a visão medicalizante

da deficiência, enfatizando a compensação social e a internalização de ferramentas culturais. Quando a comunidade escolar reconhece a CAA como parte da identidade do aluno, ocorre uma transformação na Zona de Desenvolvimento Proximal, permitindo que a tecnologia assistiva deixe de ser uma "prótese externa" para tornar-se uma "voz interna" mediadora do pensamento.

Ademais, a fundamentação bakhtiniana da enunciação reforça que o ato comunicativo é, por essência, social e polifônico. A Fonoaudiologia, ao estruturar sistemas de CAA integrados ao cotidiano escolar, promove a entrada do aluno no "grande tempo" da cultura e do diálogo. A escola inclusiva, portanto, não é aquela que meramente tolera a presença do diferente, mas aquela que se reorganiza espacial, subjetiva e linguisticamente.

Esta reorganização exige que o corpo docente, a gestão e os pares tornem-se coautores da comunicação, garantindo que o repertório de enunciados do aluno seja respeitado em todos os gêneros do discurso, da formalidade da sala de aula à espontaneidade do pátio.

Diante do exposto, este capítulo reafirma que a democratização do espaço escolar passa obrigatoriamente pela garantia do direito à voz. A intersetorialidade aqui defendida não é uma utopia teórica, mas uma exigência ética da Política Nacional de Educação Especial. É imperativo que as instituições de ensino abandonem a fragmentação dos saberes e adotem uma postura multiterritorial e dialógica. Somente através dessa união de esforços entre a técnica fonoaudiológica, o suporte psicológico e a organização geográfica será possível assegurar que as "rugosidades" da exclusão sejam superadas. A meta final é a construção de uma escola onde o silêncio não seja o destino imposto pela deficiência, mas onde cada território, de cada corredor a cada sala, seja um convite à existência plena e ao dizer de cada estudante.

Por fim, espera-se que as reflexões aqui tecidas sirvam como subsídio para novas práticas pedagógicas e políticas públicas que enxerguem o aluno não por sua falta, mas por sua potência de interagir e transformar o mundo. A verdadeira inclusão é aquela que garante que ninguém seja silenciado dentro de seus muros, transformando a escola em um território de enunciação para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 02 de março de 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015** . Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão** . 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de Defectología. Madrid: Visor, 1997.

DA FORMAÇÃO À PRECEPTORIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA MESMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO MÉDICO

Ana Paula da Silva Rodrigues de Almeida[1]
Alice Cristina da Silva Rodrigues[2]

INTRODUÇÃO

A formação médica envolve muito mais do que a simples aquisição de conteúdos teóricos. Trata-se de um processo que exige do estudante o desenvolvimento de habilidades práticas, capacidade de tomada de decisão e, sobretudo, a construção de uma postura profissional diante das situações reais que irá enfrentar ao longo da carreira. Nesse percurso, a articulação entre teoria e prática se mostra essencial, uma vez que aprender medicina não se limita ao que está nos livros, mas se concretiza, principalmente, no contato com a prática e com os sujeitos envolvidos nesse processo. Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2002) destacam que o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior deve favorecer a integração entre saberes teóricos e experiências práticas, possibilitando ao estudante desenvolver competências que vão além da memorização de conteúdos.

Ao longo da formação, é comum que os estudantes se deparem com desafios relacionados à insegurança na execução de procedimentos, à dificuldade de integrar o conhecimento teórico com a prática clínica e à necessidade de desenvolver autonomia. Esses aspectos fazem parte do processo formativo, mas também evidenciam a importância de estratégias de ensino que favoreçam uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Nesse sentido, como

1 Médica, especialista em UTI adulto e gestão do paciente crítico e didática do ensino superior, mestranda em saúde pública. Docente do curso de medicina da Uninassau – Vilhena. E- mail: dra.anapaulasra@gmail.com. Lattes:https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do;jsessionid=598B2FC5188EFE53A8BE996454793602.buscatextual_0.

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná / Rondônia. Professora da Secretaria Estadual de Educação - Vilhena/Rondônia. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Acessibilidade Metodológica (GPAM). E-mail: alice.rodrigues.unir.t5@gmail.com. Lattes: https://lattes.cnpq.br/8883497635398274.

apontam Pimenta e Anastasiou (2002), o ensino superior não deve se limitar à transmissão de conteúdos, mas precisa criar condições para que o estudante desenvolva competências por meio da articulação entre teoria e prática, favorecendo a construção ativa do conhecimento.

Diante disso, a experiência de permanecer na mesma instituição, primeiro como estudante e, posteriormente, como preceptora, permite um olhar diferenciado sobre o processo de formação. Vivenciar esses dois lugares possibilita compreender, de forma mais sensível, as dificuldades enfrentadas pelos alunos, bem como refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas. Essa trajetória contribui para a construção de uma atuação docente mais consciente, especialmente no que se refere à mediação entre teoria e prática e ao acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.

Nesse sentido, a experiência formativa vivida pelo próprio docente passa a influenciar diretamente sua prática pedagógica, uma vez que ensinar também envolve refletir sobre o percurso de aprendizagem e as estratégias que o constituíram. Como destaca Schön (2009), o profissional reflexivo constrói seu conhecimento a partir da análise de suas próprias experiências, refletindo sobre elas no exercício da prática. De modo complementar, Pimenta e Anastasiou (2002) ressaltam que a docência no ensino superior exige intencionalidade e consciência pedagógica, sendo fundamental que o professor compreenda o processo de aprendizagem para melhor mediar a construção do conhecimento.

A preceptoria, nesse contexto, ocupa um papel central na formação médica, pois é nesse espaço que o estudante tem a oportunidade de vivenciar a prática de forma mais próxima da realidade profissional. O preceptor não atua apenas como alguém que orienta tecnicamente, mas como um mediador do processo de aprendizagem, auxiliando o estudante na construção do raciocínio clínico e na tomada de decisões. Como discutem Botti e Rego (2008), essa relação é fundamental para a formação de profissionais mais seguros e preparados para a atuação.

Dessa forma, este capítulo tem como objetivo apresentar um relato de experiência sobre a trajetória de formação e atuação como preceptora na mesma instituição de ensino médico, destacando como essa vivência influenciou a prática docente. Além disso, buscamos refletir sobre os desafios e possibilidades presentes no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que diz respeito à construção da autonomia e da segurança dos estudantes ao longo da formação.

A relevância deste estudo está justamente na possibilidade de refletir sobre a formação médica a partir de uma experiência vivida, considerando que ensinar também envolve revisitar a própria trajetória. Nesse sentido, a prática docente se aproxima da ideia de reflexão constante sobre a ação, como propõe Schön (2009), permitindo que o ensino se torne mais significativo, humano e conectado às reais necessidades dos estudantes.

1. A TRAJETÓRIA COMO ESTUDANTE E A CONSTRUÇÃO DO OLHAR CRÍTICO (VERSÃO AMPLIADA)

A trajetória formativa enquanto estudante foi marcada por uma postura ativa diante do processo de aprendizagem. O interesse não se restringia ao conteúdo formal apresentado em sala de aula, mas envolvia a busca constante por aprofundamento teórico e compreensão mais ampla da prática médica. Havia uma inquietação em compreender não apenas o "como fazer", mas também o "por que fazer", o que tornava o processo de aprendizagem mais significativo. Nesse sentido, como destaca Freire (1996), aprender não se limita à memorização de conteúdos, mas envolve a construção crítica do conhecimento a partir da curiosidade, da reflexão e da participação ativa do sujeito no processo educativo.

Essa postura foi influenciada, em grande medida, pela experiência prévia com a docência, o que contribuiu para o desenvolvimento de um olhar mais crítico e reflexivo sobre o ensino. Ao vivenciar o processo formativo, não se observava apenas o conteúdo apresentado, mas também as formas como ele era conduzido, as estratégias utilizadas pelos professores e, principalmente, as dificuldades que surgiam ao longo desse percurso. Esse movimento de observar e refletir sobre o ensino permitiu identificar aspectos que favoreciam a aprendizagem, assim como aqueles que, em alguns momentos, limitavam a compreensão dos conteúdos. Nesse sentido, como destaca Schön (2009), a formação profissional se fortalece quando o sujeito é capaz de refletir sobre sua própria experiência, analisando a prática e aprendendo a partir dela.

Ao longo da graduação, especialmente nas atividades práticas, esse olhar crítico se tornou ainda mais evidente. Em muitas situações, era possível perceber que a aprendizagem não dependia apenas da exposição teórica, mas dá oportunidade de vivenciar a prática, errar, refletir e tentar novamente. Nesse sentido, a experiência como estudante foi sendo construída não apenas pela aquisição de conhecimentos, mas também pela reflexão constante sobre como se aprende e como se ensina. Essa ideia se aproxima do que Schön (2009) discute ao tratar da importância da reflexão sobre a prática como elemento central na formação profissional.

Além disso, essa postura ativa contribuiu para o desenvolvimento de maior autonomia ao longo da formação. A busca por compreender os conteúdos de forma mais aprofundada e a necessidade de estabelecer relações entre teoria e prática favoreceram um aprendizado mais consistente, ainda que, em alguns momentos, também tenham evidenciado fragilidades no processo formativo. Essas fragilidades, longe de serem apenas dificuldades, passaram a ser compreendidas como oportunidades de reflexão e crescimento, influenciando diretamente a forma como, posteriormente, se passou a enxergar o papel da docência na formação médica.

2. FRAGILIDADES NA FORMAÇÃO E DESAFIOS VIVENCIADOS (VERSÃO AMPLIADA)

Durante a graduação, especialmente nas atividades práticas e no internato, foram identificadas fragilidades no processo formativo. Entre elas, destacam-se a insegurança na execução de habilidades clínicas e as dificuldades na integração entre teoria e prática. Embora o conhecimento teórico estivesse presente, nem sempre havia segurança suficiente para aplicá-lo em situações reais, o que gerava dúvidas e, em alguns momentos, receio diante da prática.

Em diversas situações, a atuação exigia não apenas conhecimento técnico, mas também autonomia e capacidade de tomada de decisão, aspectos que nem sempre eram plenamente desenvolvidos ao longo da formação. Esse cenário evidencia um dos desafios centrais da educação na área da saúde, que é justamente preparar o estudante para lidar com situações complexas e, muitas vezes, imprevisíveis. Como destacam Pimenta e Anastasiou (2002), a formação profissional precisa ir além da transmissão de conteúdos, sendo necessário criar condições para que o estudante desenvolva competências relacionadas à ação, à reflexão e à tomada de decisões.

Além disso, a dificuldade em articular teoria e prática se mostrou como um ponto recorrente ao longo da formação. Em alguns momentos, o ensino teórico não dialogava diretamente com as situações vivenciadas no campo prático, o que dificultava a compreensão mais integrada do conhecimento. Essa distância entre o que se aprende e o que se faz também é discutida por Schön (2009), ao apontar que a formação profissional deve considerar a prática como um espaço de reflexão e construção do conhecimento, e não apenas de aplicação de conteúdos previamente aprendidos.

Outro aspecto importante refere-se à construção da autonomia e da confiança ao longo da formação. A ausência de experiências práticas mais orientadas e progressivas pode contribuir para que o estudante se sinta inseguro diante de situações que exigem posicionamento e tomada de decisão. Nesse sentido, a presença de um acompanhamento mais próximo, como o realizado na preceptoria, torna-se fundamental para apoiar esse processo. Conforme discutem Botti e Rego (2008), a mediação do preceptor é essencial para favorecer o desenvolvimento das competências clínicas e da segurança profissional.

Dessa forma, as experiências vivenciadas ao longo da graduação evidenciam lacunas no processo de ensino-aprendizagem que impactam diretamente na construção da identidade profissional. No entanto, mais do que apontar fragilidades, essas vivências também contribuíram para uma reflexão mais profunda sobre a formação médica e sobre a importância de práticas pedagógicas que valorizem a integração entre teoria e prática, o desenvolvimento da autonomia e a construção de um aprendizado mais significativo.

3. A ATUAÇÃO COMO PRECEPTORA: RESSIGNIFICANDO A EXPERIÊNCIA (VERSÃO AMPLIADA)

A atuação como preceptora na mesma instituição trouxe novas perspectivas sobre o processo formativo. A vivência anterior como estudante passou a constituir uma ferramenta importante na prática docente, permitindo reconhecer, com mais sensibilidade, as dificuldades enfrentadas pelos alunos ao longo da formação. Essa experiência prévia possibilita não apenas compreender as fragilidades do processo de ensino-aprendizagem, mas também repensar estratégias que favoreçam uma aprendizagem mais significativa.

Nesse sentido, a prática pedagógica passou a ser orientada de forma mais intencional, buscando minimizar as lacunas identificadas durante a própria formação. O ensino passou a valorizar, principalmente, o desenvolvimento de competências práticas, o raciocínio clínico e a construção progressiva da autonomia dos estudantes. Essa mudança de postura reflete a compreensão de que formar profissionais na área da saúde envolve preparar o estudante para agir, decidir e refletir diante de situações reais, e não apenas reproduzir conteúdos teóricos. Como destacam Pimenta e Anastasiou (2002), a docência exige uma atuação consciente e planejada, voltada para a formação integral do sujeito.

Além disso, a experiência como preceptora reforçou a importância do acompanhamento mais próximo do estudante durante as atividades práticas. A presença do docente nesse momento permite orientar, corrigir, incentivar e, principalmente, criar um ambiente mais seguro para a aprendizagem. De acordo com Botti e Rego (2008), a preceptoria desempenha um papel fundamental na formação médica, pois contribui para o desenvolvimento das habilidades clínicas e para a construção da segurança profissional.

Outro aspecto relevante diz respeito à forma como a experiência anterior influencia diretamente as escolhas pedagógicas. Ao recordar as próprias dificuldades enquanto estudante, torna-se possível antecipar desafios e propor estratégias que auxiliem os alunos a superá-los. Esse movimento de revisitar a própria trajetória dialoga com a ideia de reflexão sobre a prática, discutida por Schön (2009), na qual o docente aprende continuamente a partir de sua própria experiência.

Dessa forma, a atuação como preceptora na mesma instituição não representa apenas uma continuidade da trajetória acadêmica, mas uma oportunidade de ressignificar experiências e transformar a prática docente. Ao reconhecer as limitações vivenciadas no passado, abre-se espaço para a construção de um ensino mais atento, mais humano e mais alinhado às necessidades reais dos estudantes em formação.

As atividades desenvolvidas no contexto da preceptoria apresentam forte enfoque prático, compreendido como essencial para a formação médica. A

proposta consiste em proporcionar aos estudantes experiências que favoreçam a aplicação do conhecimento teórico em situações reais, sob supervisão. Esse contato direto com a prática possibilita que o estudante compreenda melhor os conteúdos, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades fundamentais para a atuação profissional.

Nesse sentido, a prática deixa de ser apenas um momento de aplicação do conhecimento e passa a ser compreendida como parte do próprio processo de aprendizagem. Ao vivenciar situações reais, o estudante é desafiado a mobilizar conhecimentos, tomar decisões e refletir sobre suas ações, o que contribui para um aprendizado mais significativo. Essa perspectiva dialoga com o que Schön (2009) propõe ao destacar a importância da aprendizagem baseada na reflexão sobre a prática, especialmente em profissões que envolvem situações complexas e imprevisíveis.

Além disso, busca-se promover um ambiente de aprendizagem que estimule a confiança, o protagonismo e a segurança dos alunos, preparando-os de forma mais consistente para as etapas finais da formação, como o internato. A construção dessa segurança não ocorre de forma imediata, mas de maneira progressiva, a partir de experiências orientadas, feedbacks constantes e oportunidades de participação ativa. Como destacam Botti e Rego (2008), a preceptoria tem papel fundamental nesse processo, ao possibilitar um acompanhamento mais próximo e uma orientação mais individualizada.

Outro aspecto importante refere-se à valorização do estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Ao participar de forma mais direta das atividades práticas, o aluno deixa de ocupar um lugar passivo e passa a assumir maior responsabilidade pela própria formação. Essa postura contribui não apenas para o desenvolvimento técnico, mas também para a construção da autonomia e da confiança profissional, aspectos essenciais na área da saúde. Nesse sentido, o ensino se aproxima de uma perspectiva mais formativa, conforme discutem Pimenta e Anastasiou (2002), na qual aprender envolve agir, refletir e reconstruir o conhecimento continuamente.

Dessa forma, a valorização da prática no ensino médico não se limita à execução de procedimentos, mas envolve a criação de experiências que integrem conhecimento, ação e reflexão. Ao proporcionar esse tipo de vivência, contribui-se para a formação de profissionais mais preparados, críticos e seguros para atuar diante das demandas da prática clínica.

4. REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DOCENTE E RESPONSABILIDADE FORMATIVA

Atuar como preceptora na instituição em que se foi formada implica um significativo senso de responsabilidade. Trata-se de um compromisso que vai além da transmissão de conhecimentos, envolvendo também a possibilidade de contribuir para a transformação do processo formativo a partir de uma experiência vivida. Estar nesse lugar permite olhar para a formação não apenas como algo a ser conduzido, mas como algo que também foi, em algum momento, experienciado, o que torna a prática docente mais sensível e consciente.

Nesse contexto, a docência passa a ser compreendida como uma prática que exige intencionalidade, escuta e reflexão constante. Não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de acompanhar o desenvolvimento do estudante, reconhecendo suas dificuldades, potencialidades e ritmos de aprendizagem. Como apontam Pimenta e Anastasiou (2002), o papel do professor envolve a mediação do conhecimento, sendo necessário considerar o estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

A prática docente, nesse cenário, é constantemente orientada pela reflexão sobre a própria trajetória. As experiências vividas enquanto estudante tornam-se referência para repensar escolhas pedagógicas, ajustar estratégias e buscar formas mais efetivas de contribuir com a formação dos alunos. Esse movimento de refletir sobre a ação e, ao mesmo tempo, aprender com ela, aproxima-se da perspectiva apresentada por Schön (2009), ao destacar a importância do profissional reflexivo no contexto da prática.

Além disso, assumir o papel de preceptora na mesma instituição reforça o compromisso com a qualidade da formação oferecida. Há uma preocupação não apenas com o domínio técnico dos estudantes, mas também com a construção de uma formação mais humanizada, que considere o cuidado, a ética e a responsabilidade profissional. Nesse sentido, o ensino passa a ser orientado não apenas pelo que se ensina, mas pela forma como se ensina e pelo impacto que isso gera na formação dos futuros profissionais.

Dessa forma, a prática docente se configura como um processo em constante construção, marcado pelo diálogo entre experiência, reflexão e ação. Ao revisitar a própria trajetória e reconhecer as transformações ao longo do caminho, fortalece-se a compreensão de que ensinar também é um processo de aprendizagem contínua, no qual o docente se reinventa a partir das experiências vividas e das demandas do contexto educacional.

CONCLUSÃO

A experiência de transitar entre a condição de estudante e a atuação como preceptora na mesma instituição de ensino possibilita uma compreensão mais ampla e sensível sobre o processo formativo em medicina. Essa vivência permite não apenas reconhecer fragilidades presentes ao longo da formação, mas também reelaborá-las a partir da prática docente, transformando dificuldades vividas em possibilidades de melhoria no ensino.

Os achados deste relato indicam que a valorização da prática, aliada à reflexão constante sobre o processo de ensino-aprendizagem, contribui de forma significativa para a formação de profissionais mais seguros, críticos e preparados para a atuação clínica. Nesse sentido, destaca-se a importância de um ensino que vá além da transmissão de conteúdos, favorecendo experiências que integrem teoria e prática e promovam o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, como também apontam Pimenta e Anastasiou (2002).

Outro aspecto importante refere-se ao papel da preceptoria como espaço de mediação do conhecimento e de construção da identidade profissional. Ao proporcionar acompanhamento, orientação e oportunidades de vivência prática, o preceptor contribui diretamente para o desenvolvimento das competências necessárias à atuação médica. Esse processo, marcado pela reflexão sobre a prática, aproxima-se da perspectiva do profissional reflexivo discutida por Schön (2009), na qual aprender e ensinar se constituem em um movimento contínuo.

Dessa forma, conclui-se que a experiência relatada evidencia a importância de integrar vivências formativas e práticas docentes, fortalecendo a qualidade do ensino médico e promovendo uma formação mais significativa. Mais do que formar profissionais tecnicamente preparados, trata-se de contribuir para a construção de sujeitos mais conscientes, seguros e comprometidos com sua atuação.

Por fim, destaca-se que a prática docente, quando atravessada pela própria experiência formativa, ganha novos sentidos e possibilidades. Ensinar, nesse contexto, também se torna um exercício de revisitar a própria trajetória, aprender com ela e, sobretudo, transformar essa experiência em caminhos mais acessíveis e significativos para aqueles que estão iniciando sua formação.

REFERÊNCIAS

BOTTI, S. H. O.; REGO, S. Preceptor, supervisor, tutor e mentor: quais são seus papéis? **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 363–373, 2008. Disponível: SciELO Brasil - Preceptor, supervisor, tutor e mentor: quais são seus papéis? Preceptor, supervisor, tutor e mentor: quais são seus papéis? Acesso em: 14 de abr de 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: Pedagogia da Autonomia. Acesso em: Acesso em: 14 de abr de 2026.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**: construindo caminhos. Formação docente: rupturas e possibilidades. Campinas: Papirus, 2002. Acesso em: 14 abr. 2026.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2009.

NOVOS CONCEITOS, CATEGORIAS E SUJEITOS NA GEOGRAFIA: FORMAÇÃO INICIAL, PESQUISAS ACADÊMICAS, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Francisco Fernandes Ladeira[1]
Vicente de Paula Leão[2]
Ana Maria Pereira de Oliveira[3]

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, mudanças epistemológicas, curriculares e transformações mais amplas da sociedade fizeram com que a Geografia – tanto na academia quanto nas escolas – incorporasse novos conceitos e categorias, de modo que aspectos como raça, juventude, gênero, religião e orientação sexual passaram a ser considerados elementos centrais na análise e produção do espaço. Afinal, a sociedade é composta por sujeitos diversos cujas diferentes identidades interferem na maneira como vivenciam o espaço e se situam no mundo. Por isso, já não é mais possível analisar a apropriação do espaço geográfico apenas pelas relações de produção pautadas no viés econômico; é preciso levar em conta as reivindicações dos "novos sujeitos", que lutam por demandas específicas e arranjos espaciais diferenciados, que contemplem as suas necessidades existenciais a partir dos seus modos de vida.

Na Geografia acadêmica, essas abordagens vêm sendo exploradas em pesquisas que articulam raça, gênero, juventude e sexualidades ao espaço escolar e à formação docente, como aquelas que investigam a homossexualidade no ambiente escolar, as histórias de vida de professores homossexuais, as concepções de gênero nas aulas de Geografia, a construção da feminilidade na escola, as implicações de gênero no exercício da docência, as vivências espaciais

1 Pesquisador de pós-doutorado do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – *campus* Ouro Preto. E-mail: ffernandesladeira@yahoo.com.br

2 Professor da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). E-mail: leao@ufsj.edu.br.

3 Professora do PPG Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail ana.pereira@uffs.edu.br.

de alunas negras e periféricas dentre outras. A produção de teses e dissertações com esse enfoque é essencial para que a perspectiva interseccional deixe de ser um apêndice marginal e se torne constitutiva da pesquisa em ensino de Geografia e da formação inicial de professores.

Sendo assim, levando em consideração as reflexões tecidas nos parágrafos anteriores, neste capítulo apresentaremos alguns argumentos que podem auxiliar no entendimento de como novos conceitos, categorias e sujeitos têm dialogado ou não, com a ciência geográfica. Das temáticas trabalhadas no texto destacam-se a "Geografia das Juventudes" e a "Interseccionalidade", abordadas a partir da formação inicial de docentes, das pesquisas acadêmicas, do currículo e das práticas pedagógicas.

A PESQUISA NA ÁREA DE ENSINO DE GEOGRAFIA

A pesquisa no campo do Ensino de Geografia constitui um subcampo fundamental e complexo, situado na interface entre a ciência geográfica e a educação. Sua especificidade reside no duplo diálogo que estabelece: com os fundamentos epistemológicos da Geografia, que fornecem as categorias de análise do espaço, e com as teorias educacionais e didáticas, que iluminam a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Para abordar essa temática, é necessário, inicialmente, demarcar os conceitos de teoria e método. Entende-se por teoria o conjunto sistematizado de conceitos, princípios e proposições que orientam a leitura da realidade, fornecendo o referencial interpretativo da pesquisa. Já o método refere-se ao caminho sistemático, às estratégias e procedimentos adotados para investigar o objeto, articulando a teoria com os dados empíricos.

A pesquisa sobre o ensino de Geografia não se confunde com a pesquisa geográfica *stricto sensu*. Seu principal lócus de investigação é a escola, sobretudo a sala de aula, e seu foco recai sobre os processos de mediação didática, a formação de conceitos geográficos, as práticas docentes e as aprendizagens dos estudantes. Conforme Ghedin e Franco (2011), a produção de conhecimento na área educacional exige rigor metodológico e solidez teórica para que os resultados sejam cientificamente válidos. No caso específico da Geografia, essa produção precisa considerar tanto as categorias espaciais – como lugar, paisagem, território e região – quanto as teorias de aprendizagem que fundamentam a prática pedagógica. Trata-se, portanto, de um campo de confluência, que demanda do pesquisador um olhar atento às contribuições de ambos os universos epistemológicos.

Nesse sentido, um sólido referencial teórico é fundamental, pois fornece a base conceitual que orienta toda a investigação, inserindo as reflexões no

conhecimento já produzido, garantindo consistência à análise e possibilitando um diálogo crítico com outros pesquisadores, situando o estudo no debate acadêmico da área. Como ressalta Paulo Freire (2011), não há prática sem teoria e tampouco teoria sem prática. Ambas são indissociáveis. A reflexão sobre a prática ressalta a teoria, sem a qual a ação (ou a prática) não é verdadeira. A prática, por sua vez, ganha uma nova significação ao ser iluminada por uma teoria.

Pesquisadoras como Cavalcanti (1996) e Callai (2001) têm destacado a importância de mobilizar categorias geográficas para compreender os processos de ensino e aprendizagem. Por exemplo, investigar a percepção ambiental dos estudantes pode ter o "lugar" como categoria estruturante, analisando como eles constroem sua identidade e seus vínculos afetivos com o espaço vivido. A teoria, assim, não é um fim em si mesma, mas uma lente que permite ao pesquisador interpretar a complexidade da realidade escolar.

No que se refere às abordagens metodológicas, a pesquisa em Ensino de Geografia comporta diferentes possibilidades, cada qual com potencialidades e limites, e a escolha do método alinhada ao objeto de estudo e às perguntas de pesquisa. Conforme Ladeira (2024, p. 35), "questões complexas e universos heterogêneos (como os que estão presentes nas pesquisas em Educação) requerem observações em diferentes escalas de análise, bem como desenhos metodológicos que combinem diferentes formas de amostragem". As abordagens quantitativas são úteis para mapear fenômenos em larga escala, como o desempenho de estudantes em avaliações padronizadas ou a distribuição de determinadas práticas docentes, utilizando técnicas como questionários fechados e análises estatísticas. Já as abordagens qualitativas predominam no campo educacional por permitirem a compreensão aprofundada dos processos, significados e interações, empregando técnicas como observação participante, entrevistas semiestruturadas, grupos focais e análise documental. Um estudo sobre as concepções de espaço com professores dos anos iniciais, por exemplo, pode valer-se de entrevistas e narrativas para captar suas trajetórias formativas. As abordagens participativas e colaborativas ganham crescente espaço, valorizando os sujeitos da pesquisa como coprodutores de conhecimento.

Nessa perspectiva, professores e alunos não são meros objetos de estudo, mas protagonistas. Como defende Ferraço (2023), suas narrativas e saberes precisam ser considerados não como ilustrações dos discursos acadêmicos, mas como elementos tão legítimos quanto as teorias consagradas. As pesquisas (auto)biográficas e narrativas também têm se destacado por permitir que os docentes reflitam sobre suas trajetórias e práticas, contribuindo para a formação e a transformação da identidade profissional (Denzin; Lincoln, 2003). Além disso, os métodos mistos, que combinam técnicas quantitativas e qualitativas,

podem enriquecer a análise ao triangular dados de diferentes naturezas (Ghedin; Franco, 2011).

Um princípio ético central na pesquisa em Ensino de Geografia é a valorização dos sujeitos do cotidiano escolar. Straforini (2018) aponta que os professores operam em suas aulas com múltiplos conhecimentos – pedagógico, institucional, da experiência e do contexto socioespacial da escola e dos alunos – que ressignificam o saber acadêmico-científico em um tipo específico: o conhecimento escolar. Ignorar esses saberes seria reproduzir uma visão hierarquizada que desqualifica a escola como espaço produtor de conhecimento. Nesse sentido, a sala de aula não deve ser concebida como mera reprodutora de conceitos sistematizados na universidade, mas como espaço privilegiado de construção de novos saberes, que precisam ser comunicados, refletidos e aproveitados no ambiente acadêmico.

Sendo assim, consideramos as pesquisas realizadas com professores não se resumem à coleta de dados para análise posterior; espera-se que os educadores, a partir de sua participação, possam refletir sobre suas práticas e ampliar sua consciência acerca da realidade escolar. As transformações docentes se efetivam à medida que o professor desenvolve conhecimentos teóricos e críticos sobre sua própria atuação.

A articulação entre teoria e método pode ser ilustrada por algumas possibilidades investigativas. Uma pesquisa sobre o raciocínio geográfico de alunos do ensino fundamental, por exemplo, pode adotar a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1998) como referencial e utilizar entrevistas ou análises de produções cartográficas como método, buscando compreender como os conceitos espaciais são internalizados. Um estudo sobre a utilização de livros didáticos de Geografia pode combinar análise documental do conteúdo e das imagens e entrevistas com professores, investigando como este material é apropriado na prática cotidiana. Já uma investigação sobre a formação continuada de professores de Geografia pode adotar a pesquisa colaborativa, na qual pesquisador e docentes planejam, executam e avaliam conjuntamente ações formativas, produzindo conhecimento sobre o processo e sobre a própria prática. Esses exemplos demonstram que o método é, antes de tudo, um exercício de operacionalização das categorias teóricas, articulando conceitos e dados empíricos de forma coerente e rigorosa.

Por fim, a pesquisa em Ensino de Geografia, situada na confluência entre a ciência geográfica e a educação, exige do pesquisador um olhar atento à dupla filiação epistemológica do campo. A articulação consistente entre teoria e método é condição para a produção de conhecimento relevante, capaz de iluminar a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem e de contribuir para a formação docente e a melhoria da educação básica. Dessa

forma, os desafios contemporâneos incluem o fortalecimento de abordagens que valorizem os sujeitos escolares como protagonistas, a incorporação de métodos emergentes, como as pesquisas narrativas e colaborativas, e o compromisso ético com a transformação da realidade. Ao reconhecer a escola como espaço legítimo de produção de saberes e ao articular rigor teórico com sensibilidade metodológica, a pesquisa em Ensino de Geografia cumpre seu papel social e acadêmico, construindo pontes sólidas entre a universidade e o cotidiano escolar.

GEOGRAFIA DAS JUVENTUDES

Nos últimos anos, a Geografia das Juventudes tem emergido como um campo de estudos que analisa as vivências, espacialidades, culturas e interações dos jovens com o ambiente físico-social em diferentes escalas. As pesquisas nessa área focam em entender os jovens não apenas como alunos, mas como sujeitos espaciais que produzem cultura e interagem com o território, abordando suas experiências nos espaços urbanos, rurais, de lazer e de ensino. Neste tópico, defende-se que a consolidação da Geografia das Juventudes no âmbito escolar requer não apenas a incorporação teórica do conceito de juventudes no plural, mas, sobretudo, a adoção de abordagens metodológicas que coloquem as espacialidades vividas pelos jovens no centro do processo de ensino e aprendizagem, articulando currículo, escuta ativa e práticas investigativas.

Segundo autores como Oliveira (2020) e Turra Neto (2018), o conceito de juventude em Geografia é frequentemente abordado no plural – como juventudes –, não se limitando a uma faixa etária biológica. Esse conceito é entendido como uma construção social e espacial, que varia de acordo com o contexto histórico, econômico e cultural, sendo profundamente influenciado pelo espaço geográfico onde o jovem vive. Nesse sentido, conforme Abramo (1997), um conceito fundamental para abordarmos a temática das juventudes é a ideia de "situação juvenil", que se refere às múltiplas formas como a condição juvenil é vivenciada nas diferentes realidades da sociedade.

Em estudo sobre o estado do conhecimento das pesquisas sobre juventudes na Geografia brasileira, Henriques (2025) constatou que esse campo está em um processo de consolidação, com crescimento de disciplinas universitárias, eventos acadêmicos, grupos de estudo e publicações científicas. Nesse último ponto, o recorte temático principal é o territorial, o que evidencia a ênfase na relação entre juventude e espaço geográfico, seguida pela área de ensino, confirmando a forte ligação do campo em questão, com o ambiente escolar e a Educação Geográfica. O cenário predominante das investigações é a cidade e a escola.

No que tange à Educação Geográfica, os estudos sobre juventudes urbanas demonstram a potencialidade de utilizar o espaço vivido do aluno

como ponto de partida para a análise geográfica dos conteúdos, organizados em habilidades, como a segregação socioespacial, a mobilidade urbana, a violência, ou as manifestações culturais e políticas que ocorrem no território da cidade. Para que essa potencialidade se concretize, é fundamental adotar metodologias que privilegiem a escuta e a participação ativa dos jovens. Entre elas, destacam-se: a cartografia participativa, por meio da qual os alunos mapeiam seus itinerários cotidianos, lugares de medo e de afeto; as saídas de campo orientadas por narrativas espaciais, em que os jovens atuam como guias de seus próprios territórios; e a pesquisa-ação escolar, que envolve os estudantes na identificação e na proposição de soluções para problemas socioespaciais da comunidade (Henriques, 2025).

Um exemplo concreto de prática pedagógica é a construção de mapas afetivos do bairro, nos quais os jovens registram, por meio de desenhos, fotografias ou relatos, os lugares onde se sentem pertencentes ou excluídos, relacionando essas vivências aos conceitos de território e cidadania. Diante dessa realidade, o desafio que se coloca aos educadores é o de transcender a mera descrição da cidade, promovendo um ensino que estimule os jovens a reconhecerem e a entender que estão ativos nas suas múltiplas territorialidades. No entanto, como adverte Oliveira (2020), é crucial que a Geografia contribua para que os alunos não apenas identifiquem os processos de produção e apropriação do espaço urbano – como a luta pelo direito ao lazer –, mas que também se sintam parte da construção dessa geografia e capazes de se posicionar criticamente sobre ela. Lembrando as palavras de Henriques (2025, p. 54): "quando falamos de juventudes e do ensino de Geografia, não estamos abordando apenas os conteúdos escolares e suas metodologias, mas fenômenos que extrapolam as 'paredes' da escola". Dessa forma, surgem novas e auspiciosas possibilidades para se trabalhar em sala de aula os conceitos-chave da ciência geográfica: espaço, paisagem, território e lugar[4].

Levando em consideração que o espaço geográfico é o objeto de estudo da Geografia, escutar as juventudes traz consigo as diversas relações dos jovens com o espaço, buscando entender inúmeras questões, desde os lugares de pertencimento e não pertencimento até as relações de disputas territoriais. Igualmente relevantes são as noções de rede e escala, pois as experiências juvenis articulam-se frequentemente em redes de sociabilidade – presenciais e digitais

4 Essas categorias constituem os alicerces sobre os quais se estrutura o pensamento geográfico. Mais do que meros conteúdos a serem "transmitidos", essas categorias funcionam como instrumentos analíticos que permitem ao geógrafo e ao professor de Geografia recortar, interpretar e problematizar a realidade. No contexto do ensino, dominar essas categorias é condição essencial para formar o raciocínio geográfico dos alunos, capacitando-os a compreender o mundo em que vivem e a nele atuar de forma crítica e cidadã.

– que conectam o local ao global. Compreender como os jovens se organizam em redes permite ao professor explorar fenômenos como os fluxos migratórios, as mobilidades pendulares ou as conexões estabelecidas por meio das tecnologias digitais, ampliando a análise para além do recorte local. Assim, ao aproximar-se das juventudes e de suas territorialidades, o professor de Geografia abre espaço para uma prática educativa em que o conteúdo escolar deixa de vir de fora e passa a ser construído em diálogo com os sujeitos.

Ao relacionar o estudo das juventudes com a paisagem, é possível captar os elementos visíveis, mas também os invisíveis – isto é, os significados que os jovens atribuem a essas formas. Logo, a paisagem deixa de ser apenas um recorte visual e se transforma em uma construção simbólica, carregando memórias, afetos e práticas culturais. Além disso, estudar os jovens atrelados ao conceito de lugar significa compreender como esses sujeitos se apropriam e significam os espaços. De acordo com Oliveira (2020), quando relacionado aos jovens, o conceito de território é entendido como o espaço de apropriação, de posse, de pertencimento. As distintas territorialidades urbanas demarcadas pelos jovens constituem-se em uma rede de espaços de posse, na qual a cidade é cenário e partícipe ao mesmo tempo. Lugares e territórios, portanto, fazem parte da constituição urbana dos sujeitos, em especial dos sujeitos jovens.

Além das espacialidades físicas, as juventudes contemporâneas constroem e habitam intensamente os espaços virtuais. As redes sociais, os aplicativos de geolocalização e as comunidades digitais configuram novas territorialidades que não se limitam à contiguidade territorial, mas que produzem pertencimento, disputas simbólicas e formas de ação política. Para a Geografia Escolar, isso significa incorporar a análise desses espaços como parte do espaço geográfico, discutindo, por exemplo, como as plataformas digitais influenciam a percepção do lugar, a segregação socioespacial e o direito à cidade (Ladeira, 2024).

Bonfim (2018) argumenta que a relação dos jovens com o território é fundamental e suas práticas devem ser pensadas como manifestações de uma cidadania ativa, principalmente quando se constata que as desigualdades sociais também são características desse contexto. Por exemplo, jovens de classes populares muitas vezes encontram dificuldades para acessar determinados espaços da cidade, seja por falta de infraestrutura, por custo elevado ou até mesmo por práticas discriminatórias. Ao mesmo tempo, criam novas territorialidades, ressignificando praças, ruas e espaços periféricos com diferentes manifestações culturais. Dessa forma, Cassab (2023) afirma que o espaço geográfico não é entendido apenas como palco onde ocorrem interações sociais e políticas, mas como um elemento ativo na construção das identidades juvenis.

INTERSECCIONALIDADE E GEOGRAFIA

Recentemente, no âmbito acadêmico, a maior presença de professores e estudantes negros, o fortalecimento dos movimentos sociais e a criação de núcleos de estudo têm intensificado a pesquisa sobre as relações étnico-raciais e a diversidade, permitindo a inserção da temática racial nos currículos de licenciatura e o questionamento das práticas pedagógicas no ensino básico. Nesse sentido, o conceito de interseccionalidade, cunhado por Crenshaw (1991), mostra como marcadores sociais – raça, gênero, classe, sexualidade e deficiência – se cruzam e interagem, criando formas únicas de opressão ou privilégio. Para Akotirene (2018), a interseccionalidade dá instrumentalidade à inseparabilidade entre racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, atingindo mulheres negras pelo cruzamento sobreposto de gênero, raça e classe. Assim, essa perspectiva impõe o desafio de analisar categorias como gênero, raça e sexualidade não como identidades estanques, mas como construções sociais aglutinadas em complexas relações de poder que operam também na produção do espaço, que não é um palco neutro onde as diferenças simplesmente coexistem. Ele é ativamente produzido por relações de poder e, ao mesmo tempo, produz e hierarquiza corpos, identidades e trajetórias. Uma mulher trans negra, por exemplo, vivencia a cidade de modo profundamente distinto de um homem branco de classe média – e essas diferenças são espacialmente estruturadas no acesso à moradia, ao transporte, ao lazer e à segurança (Souza, 2023). Nesse processo, a Geografia tem papel central, pois seu ensino parte das experiências e vivências dos estudantes no espaço-tempo.

Contudo, pesquisas como as de Browne e Ferreira (2015), Silva e Souza (2021) e Santos *et al.*, (2024) indicam que, apesar do aumento das linhas de pesquisa na área e dos demais avanços mencionados neste trabalho, o tratamento da temática racial e de outros elementos interseccionais ainda ocupa lugar discreto no campo do ensino de Geografia. Análises geográficas que problematizam gênero, raça, etnia e sexualidades permanecem marginalizadas, devido à tradição masculinizante e ao legado moderno-colonial do pensamento geográfico, que relegou grupos subalternizados ao lugar de objetos (e não sujeitos) de pesquisa. Estudos sobre geografias lésbicas, por exemplo, são insuficientes não apenas no Brasil, mas também em países onde as discussões sobre as geografias das sexualidades já estão consolidadas[5]. Ou seja, há uma negligência do campo científico geográfico sobre vivências espaciais de mulheres lésbicas (Lenzi; Silva, 2018).

5 As geografias lésbicas são pautadas na interseccionalidade entre gênero e sexualidade, ou seja, como tais categorias identitárias se relacionam em diferentes dinâmicas espaço-temporal (Santos *et al.*, 2024).

> As geografias lésbicas dizem respeito às possibilidades de encontrar, ressignificar e criar espaços onde o trânsito das lésbicas e/ou mulheres queer seja possível. As geografias de lésbicas fornecem uma crítica importante das interseções do patriarcado, dos sexos, da homofobia e do heterossexismo, bem como a garantia de que as lésbicas e as espacialidades femininas queer tornem-se visíveis (Polesso, 2018, p. 6)

É nesse contexto que se inscreve a proposta das chamadas geografias dissidentes: uma vertente do pensamento geográfico que se coloca deliberadamente contra a hegemonia epistêmica eurocêntrica, heteronormativa, colonial e racionalista, buscando construir conhecimentos a partir das margens e dos corpos historicamente silenciados. A interseccionalidade, nesse quadro, não é apenas uma ferramenta analítica, mas o próprio fundamento de uma Geografia que se pretende dissidente, ao reconhecer que as opressões não operam isoladamente e que o espaço é um dos principais terrenos onde essas opressões se materializam. Portanto, é importante que a Geografia Escolar faça uma leitura da realidade a partir da espacialidade, reconhecendo as diferenças presentes nas relações sociais. Como qualquer conteúdo geográfico pode ser racializado, generificado ou atravessado por questões de sexualidade, a disciplina precisa dispor de estratégias didático e pedagógicas que evidenciem as hierarquias raciais e outras assimetrias na produção do espaço ao longo da história do território brasileiro. É fundamental que as abordagens teórico-metodológicas inspiradas na interseccionalidade não se limitem à inclusão superficial de "temas transversais", mas operem uma transformação efetiva no próprio fazer geográfico. Uma dessas abordagens é o estudo do lugar a partir de múltiplos marcadores, onde estudantes são convidados a mapear, seus próprios territórios de vida, raça, gênero e classe e perceber os condicionantes das trajetórias, acessos e vulnerabilidades.

Outra possibilidade é a autobiografia espacial, recurso formativo em que futuros professores narram suas próprias experiências de pertencimento e exclusão no espaço, conectando vivência subjetiva com análise teórica. Há ainda metodologias como a pesquisa participante e o mapeamento colaborativo, que permitem que grupos historicamente invisibilizados, como mulheres periféricas, populações quilombolas ou jovens LGBTQIA+, produzam narrativas espaciais a partir de suas próprias perspectivas (Souza, 2023). Nesse sentido, as "Geografias corpóreas" e as "Cartografias do Corpo" permitem reflexões críticas sobre as múltiplas formas de violência que atravessam os corpos em diferentes territórios, a partir do estudo sobre temáticas como o fenômeno da misoginia e lesbofobia em espaços escolares (Gabanini, 2024).

Conforme apresentado pelo Manifesto por uma Geografia Negra, exibido no XIII Encontro Nacional da ANPEGE em 2019, as questões para uma

geografia negra podem ser observadas e acionadas em múltiplas dimensões: no espaço urbano – na segregação, nos territórios e lugares, na espacialidade dos movimentos sociais; no rural – na terra, nos quilombos; nos estudos de população – nos percentuais populacionais, nos projetos de genocídio negro; e no ambiente – nas situações de vulnerabilização das terras indígenas e quilombolas, nos riscos socioespaciais e socioambientais.

Entretanto, Menezes (2015) ressalta que a (complexa) relação entre a Geografia acadêmica e a escolar não é marcada somente por encontros, mas também de desencontros. Em diversos momentos, é possível que a realidade do ensino de Geografia é explicada em função da assimetria, do descompasso e do distanciamento entre essas duas vertentes. Nesse sentido, Silva, Tieppo e Sousa (2022, p. 132) propõem os seguintes questionamentos:

> até que ponto o avanço científico da Geografia Universitária influenciou a Geografia Escolar? Até onde elas, a Geografia Universitária e Escolar, convergem ou divergem, se alimentam e/ou se retroalimentam? A Geografia Universitária e a Geografia Escolar estão atentas ao contexto atual do espaço geográfico, bem como os sujeitos que produzem e reproduzem a suas condições de existência nele e a partir dele? A ciência geográfica está possibilitando uma mediação didática de conhecimentos conceituais em conteúdo escolar?

Zanatta (2010), a partir de procedimento de revisão bibliográfica, percebe um distanciamento das práticas pedagógicas presentes na Geografia Escolar em relação à produção acadêmica sobre o ensino dessa disciplina. A autora reconhece que a investigação de base teórica para o ensino de Geografia tem como objetivo influenciar a prática docente e, assim, alcançar certos resultados de aprendizagem dos alunos. No entanto, apesar de alguns professores produzirem uma Geografia renovada e diferenciada da tradicional, "uma versão empobrecida da Geografia permanece enraizada na prática de um significativo número de professores" (Zanatta, 2010, p. 302). Por sua vez, Souza (2023) observa que o aumento do número de teses e dissertações que compreendem a questão racial, de gênero e as sexualidades como importantes elementos para o ensino de Geografia e para a formação inicial de docentes desta disciplina não surtiu o mesmo efeito nas práticas pedagógicas na educação básica. Isso significa que a chamada diversidade ou a diferença étnico-racial é uma questão que ainda é pouco discutida ou apresentada junto aos conteúdos disciplinares em sala de aula. Para a autora, essa ausência dos temas ligados às diferenças exemplifica o pouco contato que há entre a pesquisa em ensino de Geografia e o trabalho dos professores nos Ensinos Fundamental e Médio.

Melo (2023), em análise sobre o conteúdo de um livro didático de Geografia do 7° ano do ensino fundamental II, da coleção Tempo de Geografia, aprovada

pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/2020), constatou a invisibilidade de pessoas LGBTQIA+ nessa produção. Não obstante, como denunciam Macedo e Barbosa (2019), grupos ultraconservadores têm atuado para dificultar a implementação de uma educação antirracista, preocupada com a equidade de gênero e com o debate sobre sexualidade na sala de aula, rotulando essas iniciativas como "doutrinamento" ou "subversividade". Sendo assim, esse cenário torna ainda mais urgente que a Geografia escolar se afirme como espaço de resistência e de construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa breve, porém importante explanação, caracterizamos como urgente a maior inserção dos marcadores interseccionais no ensino e na pesquisa em Geografia, voltando a formação docente para a valorização das diferenças e a superação das desigualdades. A consciência crítica exige que o conhecimento escolar faça sentido fora da escola, incorporando práticas cidadãs e de respeito às diferenças. Embora já se observe a presença das temáticas de gênero, raça e sexualidade em pesquisas acadêmicas e em livros didáticos, ainda há silenciamento no debate sobre a formação de professores e sobre o próprio ensino de Geografia. Quando aparece, esse debate costuma se limitar à apresentação de metodologias isoladas ou à abordagem dos temas transversais, sem conectar essas questões ao fazer geográfico propriamente. Defende-se, assim, uma Geografia que considere as diferenças como elementos constituintes do espaço, reconhecendo que indivíduos e coletividades são afetados por seus pertencimentos identitários e condições sociais.

Uma Geografia que se propõe a romper com o sistema hegemônico excludente precisa, necessariamente, romper com a estrutura eurocêntrica que invisibiliza e segrega as camadas mais menos favorecidas da sociedade. É nessa direção que as geografias dissidentes, ancoradas na interseccionalidade, oferecem caminhos teórico-metodológicos potentes para que o ensino de Geografia se comprometa com a leitura crítica de um espaço marcado por desigualdades múltiplas e sobrepostas e, principalmente, com a transformação desse espaço. Dessa forma, será possível fomentar aquilo que Paulo Freire (2003) define como "unidade na diversidade". Trata-se da construção de um objetivo comum por meio do diálogo e respeito às diferenças culturais, sem ignorar as divisões de classe – corte que perpassa todas as identidades e minorias socias. Seu foco está na luta coletiva (unidade) valorizando a riqueza humana da pluralidade (diversidade), essencial para uma educação libertadora, antirracista e democrática.

Além disso, o campo da Geografia Escolar se apresenta como uma via estratégica para pensar e pesquisar as juventudes, sobretudo quando se leva em consideração realidades como o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas quais esses sujeitos estão inseridos. Como bem pontuou Oliveira (2020), a pesquisa com jovens nos ajuda a entender questões que são pouco abordadas dentro dos currículos escolares. Contudo, para que essa compreensão se traduza em práticas efetivas, é necessário que os currículos oficiais – a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – sejam lidos e mobilizados de forma crítica, reconhecendo nas competências e habilidades espaços para a inserção das temáticas juvenis, como o estudo dos lugares de vivência, das territorialidades urbanas e da cidadania participativa.

Nesse processo, a formação de professores assume papel central, tanto a inicial como a continuada. É imprescindível que os futuros docentes tenham contato com os fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia das Juventudes, desenvolvendo sensibilidade para escutar os alunos e para co-construir o conhecimento geográfico a partir de suas experiências. Como já nos ensinou Paulo Freire (1996), é fundamental que o professor respeite os saberes dos educandos, os quais trazem consigo uma bagagem de conhecimentos adquiridos por meio de suas experiências de vida. Tais saberes, conforme Freire, devem valorizados e incorporados ao processo educativo. Dessa forma, conhecendo melhor nossos alunos e seus múltiplos modos de habitar o espaço, conseguiremos utilizar estratégias didático-metodológicas mais assertivas, contribuindo para que a produção das diversas geografias na escola seja, de fato, significativa e comprometida com a formação de sujeitos críticos e ativos.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPEd, n. 5, maio-agosto; n. 6, setembro-dezembro, p.25-36, 1997. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781997000200004&script=sci_abstract>. Acesso em: 28 mar. 2026.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

BOMFIM, Natanael Reis. Representações e práticas sociais de juventudes no espaço geográfico. **GeoSABERES**, Fortaleza, v. 9, n. 18, p. 1-18. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/55160>. Acesso em: 31 mar. 2026.

BROWNE, K.; FERREIRA, E. **Lesbian Geographies:** gender, place and power. Farnham: Ashgate Publishing Limited, 2015.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a geografia? **Terra Livre**, São Paulo, n.16, p. 133-152, 2001.

CASAB, Clarice. Pensando juventudes e cidade a partir da experiência de jovens cotistas. *In*: OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel (org.). **Geografias das juventudes**. Porto Alegre: GEPUVE, 2023. p. 77. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/256855. Acesso em: 30 mar. 2026.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus,1996.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **Handboock of Qualitative Research**. Toasand Oaks: Sage Publications, 2003.

ENSHAW, Kimberley W. Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against women of color. **Stanford Law Review**, n. 43, 1991.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. *In*: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método:** pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 15.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

___. **Pedagogia da esperança**: em reencontro com a pedagogia do oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GABANINI, Luciana. **Geografias corpóreas**: o corpo como território para insurgir paisagens. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2024.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HENRIQUES, Matheus de Paoli. **Estado da arte das geografias das juventudes:** um olhar sobre o campo através de periódicos científicos e trabalhos de conclusão de curso. 2025.

LADEIRA, Francisco Fernandes. **TDIC no ensino de geografia:** saberes docentes construídos no contexto do ensino remoto emergencial. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Geociências, Campinas, 2024.

LENZI, M. H.; SILVA, J. M. 'Faço de Conta que Eu Não Existo e Você Faz de Conta que Não Me Vê': Geografias Lésbicas na Ditadura Militar em Florianópolis – SC, Brasil. **Revista Latino Americana de Geografia e Gênero**, v. 9, n. 2, p. 114-152, 2018.

MACEDO, Aldenora C. de; BARBOSA, Jaqueline A. A Pedagogia engajada como prática de resistência: pensando a práxis educativa progressista em bell hooks e Paulo Freire. *In*: Melo, Paula Balduino de [et al.] (org.). **Descolonizar**

o feminismo [recurso eletrônico]: VII Sernegra – Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência Tecnologia de Brasília, p. 94-109, 2019.

MELO, Joice Darlene de. **Representatividades étnicas-raciais em livros didáticos de Geografia, Diálogos com o pensamento Decolonial**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Geografia) – Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ, São João del-Rei, 2023.

MENEZES, Victória Sabbado. A historiografia da Geografia acadêmica e escolar: uma relação de encontros e desencontros. **Geographia Meridionalis**, v. 1, n. 2, p. 343 - 362, 18 dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/Geographis/article/view/6188>. Acesso em: 3 abr. 2026.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. **Jovens olhares sobre a cidade:** lugares e territórios urbanos de estudantes porto-alegrenses. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

POLESSO, N. B. Geografias lésbicas: literatura e gênero. **Criação e Crítica**, n. 20, p. 3-19, 2018.

POR UMA GEO-GRAFIA NEGRA. **Manifesto apresentado no XIII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Geografia (ANPEGE)**, setembro de 2019.

SANTOS, A. E. C.; CHAGAS, B. I. L.; ORNAT, M. J. A produção científica brasileira sobre travestilidades e transexualidades: da doença à resistência. **Terr@ Plural**, v.14, p. 1-19, 2020.

SANTOS, Adelaine Ellis Carbonar dos. Produção científica geográfica brasileira sobre lesbianidades: invisibilidade acadêmica e social. **Educação:** Teoria e Prática, Rio Claro, v. 34, n.67, 2024.Disponível em: < https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/17931/13141>. Acesso em: 5 abr. 2026.

SILVA, Cíntia Cristina L. da; SOUZA, Lorena F. de. Geografia e racialidades: as mulheres que produzem o campo científico. *In:* **Anais do XIV Encontro Nacional da ANPEGE**, formato online, 2021.

SILVA, Tiago Dionisio; TIEPPO, Stefania Luiza Marques; SOUSA, Victor Pereira de. Mapeamento das pesquisas sobre o ensino de geografia e a questão racial (2006 - 2016), **Revista Continentes**, [S.l.], v. 1, n. 21, p. 124-154, mar. 2023. Disponível em: <https://revistacontinentes.com.br/index.php/continentes/article/view/352>. Acesso em: 1 abr. 2026.

SOUZA, Lorena Francisco de. As temáticas interseccionais nas pesquisas sobre o ensino de Geografia no Brasil: avanços e ausências. **Revista da ANPEGE**, [S. l.], v. 19, n. 38, 2023. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/15703. Acesso em: 2 abr. 2026.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática

espacial de significação, **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 175-195, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/kRrXfwBFZLLDtKqNRmgRHpH/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2026.

TURRA NETO, Nécio. **Múltiplas trajetórias juvenis em Guarapuava:** territórios e redes de sociabilidade. 2008. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. As Referências Teóricas da Geografia Escolar e sua Presença na Investigação Sobre as Práticas de Ensino. **Revista Educativa** – Revista de Educação, Goiânia, Brasil, v. 13, n. 2, p. 285–305, 2011. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1419>. Acesso em: 4 abr. 2026.

NARRAR PARA (RE)CONHECER: A ESCRITA DE SI E DO OUTRO COMO CAMINHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO À LUZ DO JORNALISMO DE HORIZONTALIDADE

Carlos Augusto Pereira dos Santos Júnior[1]
Tatyana Di Lissandra Magalhães Neves[2]

INTRODUÇÃO

Pensar a educação contemporânea implica reconhecer que os processos de ensino-aprendizagem não se restringem tão somente à transmissão de conteúdos. A prática de educar, assumindo uma perspectiva mais humanística e centrada na realidade do aluno e seu entorno, envolve disputas de sentido, produção de subjetividades e formas de inscrição no mundo: o que, de algum modo, podemos entender como política ou ação política do ser no espaço em que se habita. Nesse contexto, a escrita de si e do outro, sobretudo no ambiente escolar, emerge como prática pedagógica capaz de articular experiência, memória e linguagem, ao deslocar o estudante da posição de mero "receptor" para a de "sujeito" que narra, interpreta e igualmente produz conhecimento. Tal movimento aproxima-se de uma compreensão ampliada da educação como prática ética, estética e política, na qual narrar não é descrever o vivido. É construir modos de existência e de pertencimento (Freire, 1996).

Tendo em vista essa noção de educação, atrelada à partilha do relato mais

1 Carlos Augusto Pereira dos Santos Júnior é jornalista e atualmente doutorando (pesquisador visitante) na School of Business and Law da Universidade St Mary's, em Twickenham, Londres, Reino Unido e na Universidade Federal Fluminense, em Niterói, Rio de Janeiro (PPGCOM/UFF). Realiza MBA em Data Science and Analytics pela Universidade de São Paulo (USP). Sua pesquisa concentra-se em jornalismo, memória, testemunho, narrativas midiáticas e as interseções entre corpo, performance, gênero e comunicação. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4192700297124530.

2 Tatyana Di Lissandra Magalhães Neves é atualmente mestranda do PROFARTES - Programa de Pós-Graduação em Artes (PROFARTES) no Instituto Artes e Ciências Professor Milton Santos (UFBA), em Salvador, Bahia. É professora concursada da Rede Estadual de Ensino da Bahia, licenciada em Letras com Inglês pela UNEB, com habilitação em Literaturas Brasileira, Portuguesa e Inglesa, é também especialista em Literatura Brasileira pela UESB. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5959287777248282.

subjetivo, e ao trazer para o centro da prática pedagógica a escrita atravessada pela escuta, a proposta delineada neste capítulo dialoga diretamente com as tradições que compreendem a narrativa como mediação entre experiência e linguagem. Como sugere Paul Ricoeur (1994), toda narrativa organiza o tempo vivido[3] e atribui inteligibilidade à experiência, ainda que permaneça marcada por lacunas e incompletudes: haja visto que narrar nunca é fim em si. As narrativas sempre encontram pontos de alargamento ou retração do sentido produzido. Nessa direção, escrever sobre si e sobre o outro não significa fixar identidades. Narrar, como tomamos aqui, é reconhecer sua condição processual, relacional e historicamente situada. Trata-se de assumir que toda narrativa é atravessada por vozes múltiplas, por tensões e por silêncios que desafiam a ideia de verdade única ou transparente. Essa compreensão também se ancora na pesquisa de mestrado, em desenvolvimento, por uma das autoras deste capítulo, Tatyana Di Lissandra (2026)[4], professora da rede estadual da Bahia, no campo da educação, na qual a escrita e a escuta são mobilizadas como práticas formativas articuladas à construção de sentidos, à memória e às experiências dos sujeitos em contextos pedagógicos. Vale ressaltar que a proposta também remete ao Xodó com Versos[5], programa audiovisual de relatos e narrativas sobre diferentes saberes extraídos do campo social, por meio da fala e entrevista diretos com as fontes.

É nesse ponto que a perspectiva jornalística se apresenta como eixo metodológico e ético. Ao incorporar procedimentos próprios do jornalismo, como a escuta qualificada, a apuração, o confronto de fontes e a responsabilidade com o outro narrado, a prática pedagógica amplia suas possibilidades formativas. Ao assumir uma posição próxima à do jornalista, o estudante é convocado a investigar, questionar, construir versões situadas da realidade e compreender que toda narrativa implica escolhas e efeitos de poder (Resende, 2009; Moraes, 2022). Aqui, o jornalismo ultrapassa o entendimento do senso comum de somente um campo profissional, e passa a operar como dispositivo pedagógico que tensiona a relação entre sujeito, linguagem e mundo.

3 Para Paul Ricoeur (1996), a narrativa é a forma pela qual os seres humanos organizam sua experiência temporal e conferem sentido à vida, compreendendo o tempo cronológico em tempo humano. A identidade narrativa permite que o sujeito se compreenda por meio de histórias, articulando ação, tempo e memória.

4 A dissertação está sendo desenvolvida no PROFARTES - Programa de Pós-Graduação em Artes (PROFARTES) no Instituto Artes e Ciências Professor Milton Santos (UFBA), em Salvador, Bahia.

5 "Xodó com Versos" é um projeto de autoria da mestranda em Artes, Tatyana Di Lissandra Magalhães Neves Souza, que concorreu ao Prêmio Cultura na Palma da Mão, na Bahia. O título sugere uma iniciativa artística, musical, poética e narrativo, voltada para a difusão cultural. Disponível em: <https://www.youtube.com/@Xod%C3%B3comVersos>. Acesso em: 8 abr. 2026.

A partir dessa inflexão, permite-se problematizar a tradição escolar centrada em narrativas homogêneas e frequentemente dissociadas das experiências concretas dos estudantes. Ao valorizar a oralidade, a memória e os saberes locais, a escrita de si e do outro constitui um gesto de reconhecimento de vozes historicamente marginalizadas. Como aponta Freire (1996), não há educação sem diálogo, e este só se efetiva quando os sujeitos são reconhecidos como produtores legítimos de conhecimento. Por isso, segundo Freire (1996), a escuta e a narrativa tornam-se práticas de formação crítica, capazes de promover autonomia intelectual e consciência histórica. Além disso, ao articular escrita, oralidade e investigação, a proposta insere-se em um horizonte que compreende a educação como prática de pesquisa. Em diálogo com Demo (2006), parte-se do princípio de que aprender implica investigar, comparar, argumentar e reconstruir saberes. A incorporação de uma lógica investigativa, inspirada no fazer jornalístico, contribui para deslocar o ensino de uma perspectiva transmissiva para uma dinâmica ativa, na qual o conhecimento é produzido na relação entre sujeitos, contextos e experiências.

Este capítulo, portanto, propõe discutir a escrita de si e do outro como caminho pedagógico na educação e articular práticas de investigação, tradição oral e experimentação artística sob uma perspectiva jornalística. A partir de um recorte empírico situado no Ensino Médio, busca-se compreender de que maneira essas práticas podem contribuir para a construção de saberes significativos, para a valorização das identidades e para o fortalecimento de uma pedagogia comprometida com a escuta, a ética e a pluralidade.

OBJETO, OBJETIVOS E METODOLOGIA

O recorte empírico do capítulo concentra-se em turmas do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Senhor do Bonfim[6], em Salvador, Bahia, no ano de 2025, considerando esse contexto como espaço privilegiado de elaboração identitária e de inserção social. A escolha desse objeto parte da constatação de que, embora a escola mobilize práticas de leitura e escrita, estas ainda se encontram, em grande medida, dissociadas das experiências concretas dos sujeitos e das dinâmicas culturais que atravessam seus cotidianos. Ao propor a escrita de si e do outro mediada por procedimentos do campo jornalístico, desloca-se o eixo da atividade pedagógica para uma prática investigativa que

6 O Centro Estadual de Educação Profissional Professor Paulo Batista Machado, localizado em Senhor do Bonfim (NTE 25), é uma unidade de destaque na rede estadual da Bahia. Com investimento de R$ 25 milhões, oferece infraestrutura moderna com 24 salas, laboratórios, campo *society* com pista de atletismo, auditório e refeitório, atendendo alunos em tempo parcial e integral com ensino médio profissionalizante.

exige escuta, confronto de versões, análise de contextos e responsabilidade ética na construção das narrativas.

O objetivo geral consiste em analisar como a incorporação da escrita de si e do outro, articulada a uma perspectiva jornalística, pode operar como estratégia pedagógica no ensino de Arte, contribuindo para a construção de saberes críticos, para o fortalecimento da autonomia intelectual e para a valorização das identidades culturais. Como objetivos específicos, busca-se: compreender o papel da escuta e da oralidade na produção de narrativas pedagógicas; investigar de que maneira procedimentos do jornalismo, como apuração e verificação de fontes, podem ser apropriados no contexto educativo; analisar as relações entre memória, identidade e produção estética no processo de ensino-aprendizagem; e refletir sobre os efeitos dessas práticas na formação dos estudantes.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, orientada pelos pressupostos da pesquisa em educação e em Arte/Educação. Parte-se do entendimento de que os processos analisados envolvem dimensões subjetivas, simbólicas e relacionais que demandam interpretação contextualizada. O percurso metodológico estrutura-se em três eixos principais.

O **primeiro eixo** consiste na investigação temática, na qual os estudantes são instigados a pesquisar determinados conteúdos a partir do confronto entre fontes institucionalizadas, como produções acadêmicas e registros midiáticos, e fontes empíricas, oriundas de experiências vividas, relatos orais e memórias coletivas. Essa etapa incorpora procedimentos do fazer jornalístico, como levantamento de informações, escuta de diferentes vozes e problematização das versões disponíveis, aproximando o estudante de uma postura investigativa. O **segundo eixo** refere-se à produção narrativa, entendida como escrita de si e do outro. Nesse momento, os estudantes elaboram narrativas que articulam os dados coletados com suas próprias interpretações, reconhecendo-se como sujeitos implicados no processo. A escrita não se limita ao registro informativo, mas envolve escolhas, enquadramentos e responsabilidades éticas diante das histórias narradas. A oralidade, nesse contexto, não é apenas fonte, mas elemento constitutivo da linguagem e da experiência narrativa.

É nesse ponto que se insere, como fundamento teórico-metodológico, a noção de jornalismo de horizontalidade, proposta de tese em desenvolvimento no âmbito do doutorado em Comunicação na Universidade Federal Fluminense, pelo doutorando em Comunicação Carlos Augusto Pereira dos Santos Júnior (2024), sob orientação do professor Dr. Fernando Resende, em articulação com o doutorado sanduíche na St Mary's University Twickenham, em Londres, sob supervisão do professor Jacob Johanssen. Tal perspectiva propõe uma inflexão

crítica na forma de compreender a prática jornalística, questionando a estrutura hierárquica tradicional que posiciona o jornalista como autoridade e detentor do saber, enquanto a fonte é reduzida a objeto de coleta de informações.

O **terceiro eixo** corresponde à experimentação artística, na qual os saberes produzidos são mobilizados em criações estéticas diversas, com destaque para a produção audiovisual, especialmente documentários. A arte é compreendida como espaço de elaboração sensível e crítica, que permite traduzir, tensionar e ampliar as narrativas construídas. O objetivo não é a formação técnica de artistas, mas a criação de condições para que os estudantes experimentem modos de expressão que articulem conhecimento, sensibilidade e contexto.

1. DA ESCUTA E ESCRITA À NARRAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

> De qualquer modo, compreender a narrativa como lugar de produção de conhecimento significa dar ênfase à idéia de jornalismo como atividade própria de um espaço dinâmico em que se articulam estratégias de poder e como parte de um processo no qual representações e mediações são indissociáveis (Resende, 2009, p. 36).

A proposição da escrita de si e do outro como prática pedagógica, à luz das práticas jornalísticas de enunciação, demanda situar a educação em um campo ampliado, no qual linguagem, experiência e cultura se entrelaçam na produção de conhecimento. Nesse horizonte, a narrativa passa a ser compreendida para além de mero instrumento de registro. Essa perspectiva dialoga com Hernández (2000), ao conceber o ensino a partir de projetos de trabalho que integram pesquisa, produção e reflexão. Quando os temas investigados se articulam aos contextos de vida dos estudantes, estes não apenas acumulam informações de forma ativa, empírica e socialmente compartilhada, mas constroem relações de sentido que aproximam saberes escolares e experiências cotidianas, sem reduzi-los a uma ordem social única e predeterminada. A centralidade da escuta remete, por sua vez, à tradição da pedagogia do diálogo. Em Freire (1996), o saber não se constitui de forma unilateral: ele emerge na relação entre sujeitos que se reconhecem mutuamente como interlocutores.

No campo da linguagem, a contribuição de Bakhtin (1997) permite compreender a narrativa como espaço de polifonia, no qual diferentes vozes se entrecruzam e produzem sentidos. Cada enunciação carrega marcas sociais, históricas e ideológicas, o que impede a existência de discursos neutros ou transparentes. Ao trabalhar com a escrita de si e do outro, a prática pedagógica passa a reconhecer essa multiplicidade, criando condições para que diferentes vozes ganhem visibilidade e se confrontem no espaço educativo. Essa

compreensão é aprofundada quando articulada à noção de memória coletiva. Halbwachs (1990) demonstra que lembrar não é um ato individual isolado. É um processo social, sustentado por grupos e contextos que dão forma às lembranças. Pollak (1989), por sua vez, evidencia que a memória é atravessada por disputas, silêncios e estratégias de resistência.

Nesse contexto, é relevante frisar que a oralidade não pode ser reduzida à fonte de informação. Em Zumthor (1997), ela é compreendida como performance, como acontecimento que mobiliza corpo, voz e presença. Isso nos remete à reflexão de Benjamin (1994) sobre o narrador. Segundo o autor (1994), a figura do narrador contribui para esse debate ao indicar que a experiência compartilhada por meio da narrativa oral carrega uma densidade que se perde em contextos marcados pela aceleração e pela fragmentação. No campo da literatura e da produção de conhecimento situada, a noção de escrevivência[7], proposta por Evaristo (2003), reforça a articulação entre experiência individual e memória coletiva. Ao escrever sobre si, o sujeito inscreve também as marcas de sua comunidade, de sua história e de suas condições de existência. A dimensão ética dessa proposta se fortalece quando articulada à noção de ensino como prática de liberdade, desenvolvida por bell hooks (1994), e à pedagogia crítica de Giroux (1997), que enfatiza a necessidade de problematizar relações de poder no espaço educativo.

2. JORNALISMO E NARRATIVA HORIZONTALIZADA: ESCUTA, CORPO E RELAÇÃO

"Eu não sou eu nem sou o outro,
Sou qualquer coisa de intermédio
Pilar da ponte de tédio
Que vai de mim para o Outro."
(Sá-Carneiro, 1914)

Os versos de Mário de Sá-Carneiro oferecem uma chave de leitura para pensar o jornalismo para além de sua dimensão técnica ou informativa. O sujeito que narra não se sustenta como unidade estável, tampouco como instância neutra que observa o mundo à distância. Ele se constitui na relação, no "entre", no "atravessamento" contínuo por outras vozes, corpos e experiências. Essa compreensão tensiona a ideia tradicional de jornalismo como campo de transmissão de verdades objetivas e desloca o foco para a narrativa como espaço de encontro, de mediação e de implicação.

7 Escrevivência é um conceito teórico-literário criado pela escritora brasileira Conceição Evaristo que une escrita e vivência. A ideia define uma produção literária nascida das experiências, memórias e cotidiano de mulheres negras. Diferente da escrita de si narcísica, ela representa a história de uma coletividade.

A proposta de um jornalismo de horizontalidade (Santos Júnior, 2026)[8] emerge como crítica a essa estrutura. Desenvolvida no âmbito do doutorado em Comunicação na Universidade Federal Fluminense, com interlocução na St Mary's University Twickenham, essa perspectiva propõe repensar a prática jornalística a partir de uma ética da relação. Em vez de uma hierarquia entre jornalista e fonte, sugere-se a construção de uma narrativa que reconheça o outro como sujeito de conhecimento, capaz de tensionar, deslocar e co-produzir os sentidos do relato. Em Freud (1905), o sujeito aparece marcado pela pulsão, por uma busca que nunca se completa. Em Lacan (1998), essa incompletude se radicaliza na noção de falta estrutural, que impede qualquer fechamento totalizante do sentido.

A noção de corpo também se torna central nesse deslocamento. Em Anzieu (1989), o "eu-pele", conceito desenvolvido pelo autor (1989), sugere que a identidade se constitui como superfície de contato, espaço de trocas e de limites. Pensar o jornalismo a partir do corpo implica reconhecer que a narrativa não é produzida apenas por uma racionalidade abstrata, mas por sujeitos situados, afetados e implicados nas relações que estabelecem. O encontro com o outro, nesse sentido, não é neutro.

Ao deslocar a prática jornalística para uma lógica de horizontalidade, a narrativa passa a ser compreendida como partilha de incompletude. Em vez de pensar o jornalismo como detentor de uma verdade, a ideia é construir versões situadas, conscientes de seus limites e abertas ao outro. Como argumenta Ricoeur (1994), a narrativa sempre media experiência e linguagem sem esgotar o real. Pollak (1989) reforça que a memória, base de muitos relatos jornalísticos, é fragmentada e marcada por disputas. Um exemplo que permite observar deslocamentos nessa direção pode ser encontrado no trabalho do jornalista Chico Felitti, especialmente na obra *Ricardo e Vânia* (2019). Ao narrar a trajetória de sujeitos historicamente marginalizados, Felitti constrói uma narrativa que se recusa a reduzir seus personagens a categorias fixas ou estigmatizadas. A relação estabelecida com Ricardo e Vânia ultrapassa à coleta de informações. Envolve encontros, impasses e dilemas éticos que atravessam o próprio processo de apuração.

8 A tese está em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói, Rio de Janeiro. Além disso, o autor está atualmente em Londres, no Reino Unido, desenvolvendo os capítulos em programa de doutorado sanduíche na St Mary's University Twickenham London, pela CAPES.

3. ANÁLISE: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS ENTRE ESCRITA, ESCUTA E INVESTIGAÇÃO

As experiências desenvolvidas ao longo de 2025 com turmas do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Senhor do Bonfim permitem observar, em nível empírico, os desdobramentos da articulação entre a escrita de si e do outro, investigação de inspiração jornalística e experimentação artística. Mais do que produtos finais, o que se evidencia é a constituição de um percurso formativo no qual os estudantes são convocados a ocupar uma posição ativa na produção de conhecimento, deslocando-se de uma lógica reprodutiva para uma prática investigativa e relacional. De modo geral, os trabalhos desenvolvidos partem de um mesmo princípio metodológico: a construção do conhecimento a partir do confronto entre narrativas institucionalizadas e narrativas oriundas da experiência.

Esse movimento, orientado pela escuta e pela apuração, contribui em aproximar os estudantes de uma postura investigativa que tensiona versões estabilizadas da realidade. Muitas vezes, o que era familiar passou a gerar incômodo, a trazer questionamentos, a se perguntarem por que a realidade tal como vista se apresentava de tal forma. Ao mobilizar procedimentos associados ao jornalismo, como a busca por fontes diversas e a verificação de informações, os estudantes também passaram a compreender que todo conhecimento é, igualmente, situado: parte de lugar, de escolhas, de situações de poder..

A primeira experiência[9] teve como temática a influência africana na culinária baiana, tomando o acarajé como objeto de investigação. O ponto de partida foi um tensionamento contemporâneo em torno do reconhecimento do acarajé como patrimônio cultural, o que abriu espaço para problematizar disputas simbólicas em torno da cultura: qual o significado do acarajé, como chega ao Brasil, como se transforma em mercadoria? Ao confrontar discursos institucionais com narrativas de sujeitos diretamente implicados na produção e circulação do alimento, os estudantes puderam perceber a complexidade histórica, cultural e política que atravessa práticas aparentemente cotidianas e que, nesse caso, estavam ali representadas pelas comidas, por um hábito culinário, pela representatividade. Nesse processo, a escuta de vozes vinculadas à tradição revelou dimensões que escapam às versões oficializadas e evidenciou a importância da culinária baiana e da memória oral, repassada de geração em geração, como forma de produtora de saberes.

A segunda experiência[10] centrou-se nos blocos afro de Salvador, com foco em Ilê Aiyê[11], Filhos de Gandhy e Olodum, à busca de compreender suas

9 Disponível em: https://youtu.be/xjOUeNzrpy0.

10 Disponível em: https://youtu.be/3HKsHEgVcKw.

11 O Ilê Aiyê é o primeiro bloco afro do Brasil, fundado em 1974 no Curuzu, Salvador,

contribuições para a construção de pertencimento e resistência. Nesse caso, a investigação permitiu aos estudantes reconhecer os blocos como manifestações culturais, como também espaços de produção política e identitária. Nesse contexto, a escuta de narrativas vinculadas a essas organizações evidenciou trajetórias de luta, afirmação e reinvenção cultural que frequentemente não são plenamente contempladas em abordagens superficiais. Ao se aproximarem dessas histórias, os estudantes foram levados a repensar suas próprias relações com a cultura local, produzir narrativas que articulam conhecimento histórico e experiência vivida.

A terceira experiência[12] abordou as representações da Bahia em telenovelas e filmes, com o objetivo de investigar processos de estereotipação. A análise inicial indicou a recorrência de imagens que reduzem a complexidade do estado a recortes específicos, frequentemente associados ao litoral e a determinadas expressões culturais. No entanto, ao aprofundar a investigação, os estudantes identificaram que tais estereótipos não se limitam a olhares externos. São, na verdade, reproduzidos internamente. Esse deslocamento foi central para a experiência, pois permitiu problematizar a construção das identidades como imposição externa e pensá-las mais como processo também atravessado por internalizações. A produção final evidenciou uma ampliação do olhar dos estudantes, que passaram a reconhecer a diversidade da Bahia para além de representações cristalizadas.

Nos três casos, observa-se que a incorporação de procedimentos inspirados no jornalismo, articulados à noção de horizontalidade, produziu efeitos significativos no processo formativo. A escuta deixou de ser instrumento de coleta para tornar-se prática de relação, na qual o encontro com o outro implica deslocamentos de perspectiva. Os estudantes não reconheceram as fontes como instâncias subordinadas. Viu nelas sujeitos de saber, o que tensiona a lógica hierárquica tanto do jornalismo quanto do próprio ambiente escolar.

Além disso, a articulação com a experimentação artística ampliou as possibilidades de expressão e elaboração dos conteúdos investigados. A produção de documentários, em particular, mostrou-se potente por integrar imagem, som, narrativa e performance, além de permitir com que os estudantes construíssem formas complexas de representação. Esse processo reforça a compreensão da arte como espaço de investigação e de expressão, alinhando-se à proposta de uma pedagogia que integra conhecimento e sensibilidade.

Do ponto de vista da escrita de si e do outro, as experiências evidenciam que

sendo um ícone de resistência cultural, política e racial. Com raízes no candomblé, o bloco utiliza o carnaval para valorizar a ancestralidade africana, combater o racismo e elevar a autoestima negra através de música, dança e indumentária.

12 Disponível em: https://youtu.be/xjOUeNzrpy0.

narrar implica sempre uma posição ética. Ao escrever sobre o outro, os estudantes se confrontam com a responsabilidade de representar experiências que não lhes pertencem integralmente. Ao escrever sobre si, são convocados a refletir sobre suas próprias inserções no mundo. Essa dupla dimensão produz um movimento de implicação que tensiona fronteiras entre sujeito e objeto, aproximando-se da perspectiva de uma narrativa relacional. Em síntese, os resultados indicam que a articulação entre investigação, escuta e criação artística, orientada por uma perspectiva jornalística horizontalizada, contribui para a construção de práticas pedagógicas mais críticas, sensíveis e contextualizadas. Ao deslocar o foco da transmissão para a produção de conhecimento, essas experiências apontam para possibilidades de renovação do ensino que reconhecem a centralidade da narrativa na formação dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dito, a análise das experiências desenvolvidas evidencia que a articulação entre a escrita de si e do outro, investigação de inspiração jornalística e experimentação artística produz deslocamentos significativos nas formas de aprender, narrar e se posicionar diante do conhecimento. Esses deslocamentos não se restringem à aquisição de conteúdos. Incidem sobre a maneira como os estudantes se percebem como sujeitos implicados na produção de sentidos. Tal movimento aproxima-se da noção de "saberes localizados", proposta por Donna Haraway (1988), ao evidenciar que todo conhecimento é situado, parcial e atravessado por perspectivas específicas.

Nesse contexto, a escuta de sujeitos historicamente marginalizados opera como estratégia de ampliação epistemológica, permitindo que outras formas de saber ingressem no espaço escolar. Esse processo também produz efeitos na relação com a autoria. Ao assumirem a tarefa de investigar, escutar e narrar, os estudantes deslocam-se de uma posição de reprodução para uma posição autoral. Essa transformação pode ser compreendida à luz da "função autor", discutida por Michel Foucault (1969), na medida em que a escrita deixa de ser apenas exercício escolar e passa a constituir-se como prática de enunciação situada, na qual o sujeito se inscreve e assume responsabilidade pelo que diz. A escrita de si e do outro, nesse sentido, não apenas registra experiências, mas produz modos de subjetivação.

Outro resultado importante refere-se à ampliação da consciência crítica diante das representações culturais. A investigação sobre a culinária, os blocos afro e as representações audiovisuais da Bahia evidenciou que os estudantes passaram a reconhecer os processos de construção simbólica que atravessam essas práticas. Tal movimento dialoga com a noção de representação como

campo de disputa, conforme discutido por Stuart Hall (1997), ao indicar que os significados não são fixos, mas produzidos em contextos históricos e atravessados por relações de poder.

Nesse sentido, a aprendizagem aproxima-se daquilo que Jacques Rancière (2005) denomina de emancipação intelectual, na medida em que rompe com a lógica da explicação como forma de subordinação e reconhece a capacidade do sujeito em produzir conhecimento. Outro elemento que se destaca é a ampliação da percepção de si em relação ao outro. Esse movimento pode ser compreendido a partir da noção de alteridade em Emmanuel Levinas (1961), para quem o encontro com o outro implica uma convocação ética que desestabiliza o sujeito e o retira de uma posição autocentrada. Portanto, como resultado das hipóteses aqui satisfeitas, as experiências indicam uma ampliação do repertório expressivo dos estudantes. A combinação entre oralidade, escrita e linguagem possibilita a mobilização de diferentes formas de expressão, o que contribui para uma compreensão mais ampla da linguagem.

REFERÊNCIAS

ANZIEU, Didier. **O Eu-pele**. Tradução de Thereza Christina Stummer e J. C. Stummer. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1989.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAROLINA MARIA DE JESUS. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 1960.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio.** Belo Horizonte: Mazza, 2003.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalité et Infini:** essai sur l'extériorité. La Haye: Martinus Nijhoff, 1961.

FOUCAULT, Michel. **L'archéologie du savoir**. Paris: Gallimard, 1969.

FELITTI, Chico. **Ricardo e Vânia: o maquiador e a travesti** – uma história de amor e coragem. São Paulo: Todavia, 2019.

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

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1996 [1905].

GIROUX, Henry. **Pedagogia crítica e prática cultural.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 1990.

HARAWAY, Donna. **Situated Knowledges:** The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. Feminist Studies, v. 14, n. 3, p. 575-599, 1988.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

MORAES, Fabiana. **A pauta é uma arma de combate: subjetividade, prática reflexiva e posicionamento para superar um jornalismo que perpetua desigualdades**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2022.

POLLAK, Michel. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos, v. 2, n. 3, 1989.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível:** estética e política. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental org; Editora 34, 2005.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papirus, 1994.

RESENDE, Fernando. **Textualidades contemporâneas: os discursos do jornalismo e a construção de sentidos**. São Paulo: Annablume, 2009.

HALL, Stuart (ed.). **Representation:** Cultural Representations and Signifying Practices. London: Sage/The Open University, 1997.

ZAMIN, A. (2015). **Jornalismo de referência**: O conceito por trás da expressão. Famecos, 21(3), 918-942. https://doi.org/10.15448/1980-3729.2014.3.16716.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz:** a literatura medieval. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

O PAPEL DO ESTÁGIO PROFISSIONAL SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O CASO DO MAGISTÉRIO DO SOYO

José Simba Kumenda[1]
Garcia Lukombo[2]

1. INTRODUÇÃO

A profissão docente é uma actividade que requer preparação em todos os níveis partindo desde o profissional, antropológico, sociológico, e psicológico. A profissão docente com sucesso começa com uma formação solidificada tendo como base a formação inicial.

No caso concreto de Angola, Lukombo (2022) afirma que a implementação pelo Ministério da Educação (MED), da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, L.B.S.E.E. n.º (17/2016) e posteriormente alterada pela Emenda da lei n.º (32/2020), que aprovou as Bases do Sistema de Educação e Ensino, permitiu o crescimento de todos os subsistemas de ensino e contribuiu para o desenvolvimento dos diferentes sectores da vida nacional, permitindo a criação de condições mais adequadas para a aplicação das políticas públicas e dos programas nacionais visando continuar a assegurar e a redinamizar o crescimento e o desenvolvimento económico-social do País, bem como a adopção, aperfeiçoamento ou modificação de distintos instrumentos de governação.

Nesse quesito, entre os diferentes aspectos considerados pertinentes, destaca-se a implementação de alguns programas de formação em diferentes modalidades, para atualizar os procedimentos didáticos metodológicos aos professores.

Em Angola, a formação inicial dos Professores começa a partir do Ensino Secundário Pedagógico. É, por via do Subsistema do Ensino Secundário Pedagógico, que tem a responsabilidade de formar professores para atender a

1 Professor Assistente. Instituto Superior Universitário Nimi Ya Lukeni. Zaire, Angola. kumendaj@gmail.com, 947158068.

2 Professor Assistente. Instituto Superior Universitário Nimi Ya Lukeni. Zaire, Angola. lukombo1974@gmail.com, 923575245.

demanda da educação nos primeiros níveis de ensino, nomeadamente, Educação Pré-escolar, Ensino Primário e I ciclo do Ensino Secundário. Os quadros formados a este nível são capazes de contribuir na formação das novas gerações através da experiência e habilidades que aprendem.

Para garantir a efetivação dos conteúdos aprendidos na formação inicial, os professores são submetidos em programas de estágio Profissional supervisionado com intuito de colocar em práticas os conhecimentos adquiridos, com a possibilidade de consolidar o vínculo entre a teoria e a prática.

Assim, o estágio supervisionado é uma etapa muito importante para garantir a componente prática da formação de professor na sua fase inicial. Entende-se que o estágio é um elemento curricular que ajuda a materialização de todos os pressupostos aprendidos durante a fase da formação escolar. Desta maneira, é imprescindível refletir sobre os principais desafios enfrentados pelos estudantes estagiários na realização das suas actividades nas escolas de aplicação, considerando, elementos como acompanhamento da escola de origem e do professor tutor, no caso da escola acolhedora.

O estágio Profissional supervisionado apresenta muitas vantagens para os alunos que se encontram no início da sua carreira profissional. Uma das vantagens desta prática reside na melhoria das habilidades teóricas em relação à sua área de formação, já que este tem o acompanhamento dos professores mais experientes. É pensando neste desiderato que este trabalho busca refletir sobre o papel estágio Profissional supervisionado na formação inicial dos professores. Esta preocupação levanta uma questão de pesquisa importante para nortear o trabalho: De que maneira o Estágio Profissional Supervisionado influencia a Formação Inicial dos Professores?

Daí que, constitui objectivo deste trabalho, refletir sobre o papel do estágio supervisionado na formação inicial dos Professores. Especificamente buscou-se analisar a influência do estágio profissional supervisionado nos alunos do Magistério do Soyo; identificar os principais desafios pelos estagiários nas escolas de aplicação; destacar o vínculo existente entre a teoria aprendida e a prática no local de estágio.

A relevância desta pesquisa destaca-se pela necessidade que existe em estudar continuamente as novas abordagens sobre a formação inicial dos professores, visando garantir a aproximação entre o conhecimento adquirido e o praticado. Logo, é importante pesquisar sobre o estágio profissional supervisionado por ser um componente fundamental para garantir uma formação docente sólida, capaz de atender os desafios actuais e futuros.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Concepção sobre Formação incicial de Professores

Entende-se, portanto, que a formação inicial do professor se faz dentro dos muros da academia e também no chão da escola, numa relação dialógica entre teoria-prática, estas aliadas para subsidiar o professor em formação, trabalhando elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos dos quais o mesmo poderá lançar mão em sala de aula, possibilitando a compreensão da complexidade das práticas nela contidas, assim a formação possibilita a reflexão crítica que se materializa na construção e re(construção) da teoria e da prática (Almeida, Silva & Lins, 2015, apud Almeida, Mendes & Azevedo, 2019, p. 7).

Importa enfatizar que, em Angola, as políticas educativas são sustentadas por Legislação própria, partindo do Angola (17/16), alterada pela Angola (32/20), de 12 de Agosto, que aprova a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, estabelece, nos artigos 43.° a 51.° os objectivos e estrutura do Subsistema de Formação de Professores, Angola (205/18), que aprovou o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente, assim como o Decreto Presidencial n.º 273/20 de 21 de Outubro, que aprova o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário em dois modelos diferenciados, que são: formação de professor de modelo integrado e a formação de professores de modelo sequencial, em especial no seu capítulo II, Organização dos cursos de Formação Inicial de Professores que, no artigo 8º, destaca a Formação inicial organizada segundo o modelo integrado ou sequencial (Angola, 2020).

Assim, a formação inicial de professores refere-se ao processo educacional no qual futuros professores adquirem o conhecimento, as habilidades, atitudes, valores, ética e a experiência necessárias para o trabalho em educação básica e outros níveis de educação. Esse treinamento é geralmente oferecido e destinado ao futuro professor, que se prepara para obter qualificações profissionais para a docência.

Do ponto de vista desse ordenamento jurídico, a formação inicial de professores organizada conforme o modelo integrado, adquire-se em cursos que integram a formação geral em uma ou mais disciplinas a ensinar para o formando, e a formação profissional docente, teórica e prática, consagrada ao processo do seu ensino, é adquirida especificamente, nas Escolas de Formação de Professores ou Magistério, portanto, a Formação Inicial de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Primário, apenas pode ser organizada conforme o modelo integrado, enquanto a Formação Inicial de Professores do Ensino Secundário Geral, Técnico-Profissional e Pedagógico deve ser prioritariamente organizada consoante o modelo sequencial (Angola, 2020).

Já no que concerne ao segundo modelo, sendo o modelo organizado de forma sequencial, adquire-se em cursos de agregação pedagógica que ministram a formação profissional docente, teórica e prática, consagrada ao processo de ensino, subsequentes aos cursos do II Ciclo do Ensino Secundário ou de graduação do Ensino Superior que assegurem previamente a formação geral na disciplina ou disciplinas a ensinar. Porém, essa formação engendrada para o tipo de professor que se pretende conforme os desafios do momento está em grande medida à mercê da estrutura curricular concebida e construída e o seu funcionamento. Daí que a abordagem curricular a ser assumida pode determinar o sucesso ou insucesso das políticas públicas voltadas à formação de professores.

No processo de formação dos professores, no que concerne a área de formação profissional, contempla o programa do Estágio Profissional Supervisionado, como parte integrante da grelha curricular ou do plano de estudo de todos os cursos de formação inicial de professores, elaborado e aprovado nos termos do artigo 17 º do Decreto Presidencial 237/ 20 de 21 de Outubro ponto 1 do Artigo 35 º, e sob responsabilidade do Departamento Ministerial, atribuindo competências na área de formação de quadros da educação, que elabora e aprova o regulamento do Estágio Profissional Supervisionado.

É importante referir que a formação inicial constitui a fase em que o futuro professor adquire saberes, competências e capacidades para iniciar o exercício qualificativo da profissão docente e que, por sua vez, é "considerado um dos conhecimentos fundamentais para o sucesso da actuação"(Gaspar, 2019, p. 67, apud Sábala, 2018, p. 3).

Desta forma, refletir sobre a formação inicial de professores implica, também, pensar sobre as atividades práticas que são realizadas no contexto escolar, atividades estas que são sempre mencionadas, embora de difícil sistematização (Almeida *et al.*, 2019, p. 7).

Na formação inicial de professores, os futuros professores têm a oportunidade adquirirem um conjunto de conhecimentos para a prática da profissão docente com sucesso. Tardif (2004, apud Oliveira, Ricardo & Baschera, 2021, p. 19), apresenta como saberes docentes: saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Abaixo são apresentados os saberes definidos por Tardif no quadro 1 que se segue:

Quadro I – Saberes docentes definidos por Tardif.

Os saberes docentes	Definição
Saber da formação profissional	Se refere às teorias da aprendizagem e aos modos e técnicas de ensinar;
Saber disciplinar	Se originaliza nas disciplinas específicas estudadas nos cursos de formação;
Saber curricular	Vão sendo absorvidos pelos professores ao longo do exercício da profissão. Estão contemplados nos projectos políticos pedagógicos das instituições onde o professor trabalha.
Saber experiencial	Se origina no quotidiano do trabalho docente. O professor ao executar as funções que lhe competem em sua prática pedagógica vai desenvolvendo um saber-fazer que lhe é próprio, construído individual e coletivamente, e que vai formando a base de sua experiência profissional.

Fonte: Tardif (2004, *apud* Oliveira, Ricardo & Baschera, 2021, p. 19).

Fazendo analogia dos saberes apresentados anteriormente pode-se aferir que o professor de Educação Física deve buscar continuamente melhorar os domínios do saber da formação profissional, o saber disciplinar, o saber curricular e o saber experiencial.

No caso do saber da formação profissional é imprescindível que se busque incansavelmente as novas teorias de ensino e aprendizagem desta disciplina de modo a manter-se contextualizado com os aspectos da ciência vigentes.

No quesito do saber disciplinar, o professor é chamado a consolidar as diversas informações adquiridas ao longo da formação nos cursos e disciplinares feitas uma vez que estas são a base da sua área de actuação.

Os saberes curriculares são adquiridos com as actividades da docência em curso. Isso ocorre quando o professor consegue construir saberes ao longo dos anos de trabalho através da conciliação de outras áreas do saber com a sua. Aqui ressalta-se a importância da interdisciplinaridade, na prática docente.

Finalmente, o saber experiencial é constante dum conjunto de informações e conhecimentos que o professor constrói ao longo do seu trabalho, como se diz "a experiência torna o homem sábio".

2.2. Estágio Profissional Supervisionado

O Estágio Profissional Supervisionado é antecedido da Prática Pedagógica, esta que normalmente tem início na décima primeira classe, visa a realização de actividades de observação e analise, do contexto escolar e da comunidade escolar onde o futuro docente exerce o seu desempenho profissional ponto 5 do Artigo 5 º do Decreto Presidencial 237/ 20 de 21 de Outubro.

O Estágio Profissional Supervisionado, decorre nas realiza se ao longo de um ano lectivo e em várias classes no mesmo domínio de docência para o qual os cursos frequentados pelos estagiários qualificam e habilitam, tem como critérios de acesso, a aprovação em todas as outras unidades curriculares ou disciplinas do curso. Destaca-se aqui também, a existência de um protocolo que deve ser assinado entre a Escola de Formação e a escola de aplicação, com cláusulas estabelecidas, determinando as responsabilidades de ambas as escolas, entre as várias, destaca-se a existência de um professor Tutor, da escola de aplicação que deve acompanhar a evolução do estagiário, assim como do professor acompanhante, que é da escola de Formação, responsável pela interação entra as duas escolas.

Este processo, termina com a apresentação pública diante de um corpo de jurado, constituído por diferentes personalidades, a luz do decreto 273/21, no seu artigo 40.º, do Relatório do Estágio Profissional Supervisionado, e o seu processo decorre com base aos diferentes critérios estabelecidos no artigo 41.º, desde que termina com êxitos o processo com a classificação de apto na avaliação final do estágio profissional supervisionado, então pode adquirir o diploma de habilitação para o exercício da profissão docente.

O estágio supervisionado estimula a reflexão crítica, possibilitando a análise das próprias práticas e a busca contínua por aprimoramento. Os estagiários, ao receberem orientação e feedback dos professores supervisores, têm a chance de reconhecer as suas fortalezas e identificar pontos a melhorar. Esse processo de aprendizado contínuo fortalece não apenas as habilidades pedagógicas, mas também o compromisso com a prática educativa de qualidade.

Pimenta (2012, apud Pereira, Nogueira e Cavalcante, 2019 p. 2), o estágio supervisionado é compreendido como um processo que cria, investiga, interpreta e intervém na realidade escolar, educacional e social, favorecendo ao estagiário conhecimentos necessários à formação e atuação docente. E neste espaço escolar podem vir a encontrar temáticas reflexivas que deem embasamento para o desenvolvimento de pesquisas que envolvem o seu fazer docente.

Assim, o estágio pedagógico é compreendido como uma etapa importante no treinamento inicial dos professores e proporcionam experiência prática em actividades educacionais em ambientes escolares. Consiste na aplicação do conhecimento teórico adquirido em cursos de treinamento em situações educacionais reais, para que o futuro possa desenvolver habilidades educacionais, habilidades interpessoais e considerações importantes sobre a sua prática.

O estágio supervisionado, objetiva instrumentalizar o aluno do curso de Pedagogia para este poder construir a sua práxis pedagógica, ou seja, possibilita ao graduando compreender as relações existentes no processo de constituição

escolar e analisá-las de forma crítica colaborando para estabelecer transformações neste processo para que a escola venha a desempenhar a sua função da melhor forma possível (Alves, Sanchez & Magalhães, 2013, p. 2).

É de reiterar que o estágio permite o entrelaçamento entre teoria e prática sendo um momento de confirmação do desenvolvimento de um processo que busca a construção de um saber estruturado durante o curso (Araújo, 2009, apud Almeida *et al.*, 2019, p. 5).

No estágio, realizam-se atividades de observação e participação que auxiliaram a pensar sobre a futura atuação dos alunos como docentes, momentos singulares de implicações pela aproximação com o grupo de alunos e a professora regente de sala (Silva & Gaspar, 2018, p. 4).

Durante o estágio, os alunos sempre terão a oportunidade de observar, planejar, implementar e avaliar atividades educacionais sob a direção de professores experientes e superiores acadêmicos. Essa interação entre teoria e prática permite que ele entenda os desafios da dinâmica da sala de aula, diversidade de estudantes e contexto educacional.

Nesta senda Almeida *et al.*, (2019, p. 7), o estágio supervisionado vem oportunizar a vivência com o ambiente profissional, podendo favorecer o diálogo entre a teoria, a prática e os desafios do processo de ensino aprendizagem a partir da apropriação de instrumentos teóricos e metodológicos importantes para a atuação profissional.

Esse conjunto de vivências vem caracterizar o estágio como momento de reflexão e desenvolvimento da aprendizagem de saberes docentes, ao invés de sair desse objetivo e simplificar esse momento formativo como expressão de criticar a metodologia dos professores e identificar as carências existentes na escola. Entretanto, é importante ressaltar que há alguns fatores contribuintes para as possíveis dificuldades no cerne dos saberes necessários a prática docente (Pereira, Nogueira & Cavalcante, 2019, p. 9).

Quanto ao objectivo do Estágio Supervisionado, Alves *et al.,* (2013, p. 4), observa,

> O Estágio Supervisionado tem por objetivo principal propor um vínculo real a relação teoria e prática, pois o conhecimento acadêmico encontra uma aplicabilidade nas atividades da sala de aula, dessa forma a práxis realmente ganha sentido ao atingir seu objetivo maior, ou seja, o conhecimento teórico dando sustentação para a prática, e, por conseguinte promovendo um melhor ensino e aprendizado para todos os envolvidos nesse processo.

2.3. O papel do Estágio Supervionado na Formação Inicial de Professores

O estágio supervisionado promovem o desenvolvimento das identidades profissionais dos professores. A experiência prática permite que os alunos enfrentem dilemas reais, experimentem maneiras diferentes e adaptem as suas práticas para atender às necessidades dos alunos. Esse processo contínuo de aprendizado e reflexão contribui para a construção de atitudes críticas e positivas de uma perspectiva educacional.

Na visão de Pereira *et al.*, (2019, p. 13), o estágio supervisionado contribui na formação do pedagogo, no que diz respeito ao espaço para a reflexão sobre o ser pedagogo, a sua identidade pessoal e coletiva, como a compreensão do seu papel no ensino e a função da educação para a sociedade, sendo a sua transformação.

Outro aspecto relacionado é a possibilidade de interação com a comunidade escolar. Durante o estágio, os futuros professores conhecerão a cultura institucional, desenvolverão uma perspectiva mais ampla sobre o papel social das escolas, incluindo políticas educacionais. Essa imersão também apoia a construção de relacionamentos interpessoais e o fortalecimento das habilidades sócio-emocionais.

É inquestionável, portanto, a importância desse componente para o currículo de formação docente inicial, por possibilitar o diálogo entre a teoria e a prática, mas esse olhar que se entrecruza possui estreita relação com a forma de compreender a dimensão formadora do componente, que não se deu por acaso, mas a partir das inquietações de quem pratica, pensa e teoriza a educação, demandando diretrizes e regulamentações para os cursos de formação de professores (Silva & Gaspar, 2018, p. 3).

O estágio, desse modo é uma experiência ímpar na formação dos saberes docentes. Embora, com todos os percalços que ainda limitam o estágio supervisionado, é possível encontrar momentos de satisfação que serão enriquecedores aos estagiários (Pereira *et al.*, 2019, p. 11).

Pimenta (2010, p. 103, apud Alves *et al.*, 2013, p. 2), afirma que "estágio como reflexão da práxis possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na área docente".

Barreiro e Gebran (2010, p. 22, apud Araújo, Araújo & Alvarenga, 2018, p. 8), afirmam que a formação inicial é o começo da busca de uma base para o exercício da atividade docente. Por isso, a formação de professores deve propiciar o crescimento do estudo, da escolha e do enfrentamento com as práticas e teorias, e realizar novos conhecimentos que são referidos no contexto escolar, e o estágio supervisionado como parte integrante do currículo, consente essa comparação.

Nesse contexto, o estágio supervisionado emerge como um componente essencial do currículo dos cursos de formação docente. Ele permite que os estudantes vivenciem a realidade das salas de aula, enfrentem desafios quotidianos e desenvolvam competências práticas. Essa experiência prática proporciona uma oportunidade valiosa para que os futuros professores apliquem conhecimentos teóricos, identifiquem estratégias pedagógicas eficazes e compreendam as dinâmicas escolares.

3. METODOLOGIA

A metodologia de investigação científica explica de uma forma clarividente como ocorre uma pesquisa, considerando os seus pontos de vista de abordagem objetivos instrumentos de recolha de dados somente de anual de dados população e amostra.

Nesta pesquisa foi adotada a abordagem quantitativa visando o aprofundamento sobre a compreensão da influência do estágio supervisionado na formação inicial de professores. Com esta abordagem pretendeu-se colher opiniões dos inquiridos a cerca das experiências vividas no estágio realizado nas escolas de aplicação.

Quanto aos fins, a pesquisa é exploratória e descritiva. A pesquisa descritiva ajudou a compreender sobre o fenômeno em estudo, no caso estágio supervisionado e a sua relação com a formação inicial de professores. Neste caso, foi preocupação do pesquisador entender como fenômeno em estudo influencia a qualidade dos quadros formados neste nível.

A pesquisa exploratória foi aplicada para colher opiniões junto dos estudantes finalistas da escola do Magistério do Soyo acerca da sua experiência em relação ao estágio pedagógico supervisionado efectuado nas escolas de aplicação. A partir desta análise foi possível averiguar o impacto do estágio curricular na vida dos estudantes em causa e, para o efeito, recorreu-se a técnicas padronizadas de colecta e análise de dados.

Do ponto de vista dos procedimentos realizou-se uma pesquisa do estudo de caso do tipo único tendo como unidade de análise o Magistério do Soyo. O estudo de caso único permitiu compreender na unidade em análise como o impacto do estágio supervisionado dos alunos formados na escola em destaque, tendo como principal foco os alunos finalistas do curso do Ensino Primário, Pré-escolar, Língua Portuguesa e EMC, Biologia/Química e Matemática/Física. Recorreu-se ainda a pesquisa bibliográfica para o levantamento de artigos científicos livros e dissertações de autores que sustentam a temática de estágio supervisionado e a formação inicial dos Professores.

Para o levantamento de dados foi utilizado a técnica de questionário do tipo fechado aplicado através da pesquisa de levantamento com recurso a Google forms. O referido formulário foi colocado a disposição dos estudantes através do grupo dos finalistas no WhatsApp. Os estudantes tiveram a possibilidade de responder ao inquérito via remota, tendo em conta o critério de acessibilidade de informação e a celeridade da pesquisa. Para o efeito o questionário aplicado refletiu diretamente em duas secções: características gerais e experiência no estágio.

Quadro II – Dimensões de análise

Dimensões	Quantidade de questões
Características gerais	P01 – Género dos inquiridos.
	P02 – Distribuição da amostra por área/opção de formação.
Experiência com estágio Profissional supervisionado	P01 – Você considera que o estágio profissional supervisionado contribui para sua preparação como futuro professor?
	P02 - Como você avalia a relação entre a teoria aprendida em sala de aula e a prática vivenciada no estágio?
	P03 – Durante o estágio, você recebe acompanhamento adequado por parte dos professores supervisores?
	P04 – O estágio profissional ajudou a desenvolver as suas habilidades de planeamento e organização de aulas?
	P05 – Você sentiu-se preparado para lidar com os desafios encontrados na sala de aula durante o estágio?
	P06 – O estágio contribuiu para o desenvolvimento das suas habilidades interpessoais e de comunicação com os alunos?
	P07 – Você acredita que a carga horária do estágio é suficiente para uma boa formação prática?
	P08 – Quais são os maiores desafios enfrentados durante o estágio?
	P09 - O estágio influenciou a sua decisão de seguir a carreira docente?

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Constitui amostra da pesquisa de 16 alunos que se encontram a frequentar o estágio pedagógico supervisionado no presente ano lectivo, 2024/2025. Quanto ao critério de seleção da amostra, foi baseado em amostra probabilística aleatória simples, onde cada aluno teve a mesma chance de participar no estudo.

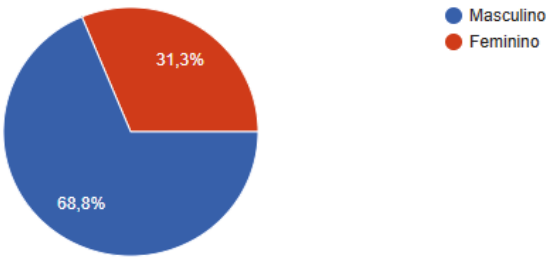
Os dados quantitativos foram analisados a partir da estatística inferencial com possibilidades de geração de gráficos, percentagens e frequências. Usou-se o Microsoft Excel para o processamento e análise dos dados do questionário.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Caracterização da amostra

P01 – Género dos inquiridos.

Figura 1 – Género dos inquiridos.

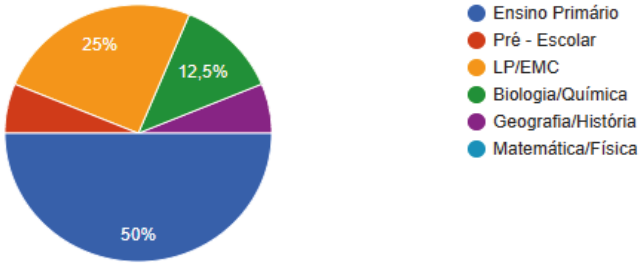


Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Relativamente a distribuição da amostra dos alunos inquirida por género, é composta por 68,8% do género masculino e 31,3% é feminino.

P02 – Distribuição da amostra por área/opção de formação.

Figura 2 – Áreas de formação dos participantes.



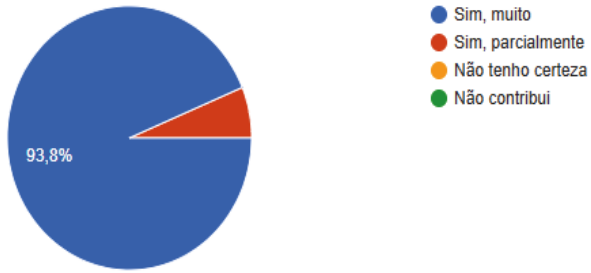
Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Quanto às opções de estudo dos alunos inquiridos, 50% são estudantes finalistas matriculados na opção Ensino Primário, 25% são alunos da opção de Língua Portuguesa/EMC, 12,5% encontram-se matriculados no curso de Biologia/Química. As opções Pré-escolar e Geografia/História encontram-se representados por 6,3% cada.

4.2. Experiência com estágio profissional supervisionado

P01 – Você considera que o estágio profissional supervisionado contribui para sua preparação como futuro professor?

Figura 3 – Contributo do estágio pedagógico supervisionado.



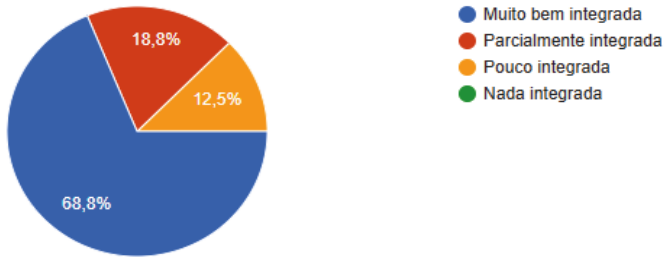
Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

No que concerne ao contributo do estágio pedagógico supervisionado procurou-se saber junto dos estudantes finalistas se reconhecem a relevância desta prática na sua preparação como futuros professores. Os resultados a está perguntam indicam que a maioria, isto é, 93, 8% dos alunos reconhecem o contributo desta actividade na sua preparação enquanto futuros professores e 6,3% dizem sentir este contributo de forma prática.

Quanto ao acima exposto, pode se afirmar que o estágio pedagógico supervisionado é uma componente curricular importante tal como é cimentado no estatuto do Ensino Secundário Pedagógico, uma vez que oferece uma oportunidade aos futuros professores execerem, na prática as experiências aprendidas no decurso da formação.

P02 - Como você avalia a relação entre a teoria aprendida em sala de aula e a prática vivenciada no estágio?

Figura 4 – Relação entre a teoria aprendida e a prática no estágio.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

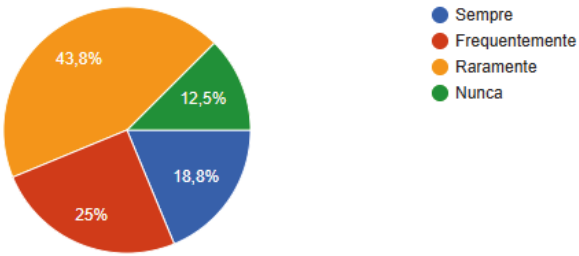
Na segunda pergunta procurou-se saber da parte dos alunos sobre a relação entre a teoria e aprendida em sala de aula e a prática vivenciada no estágio realizado nas escolas de aplicação. Desta forma, os resultados evidenciaram que 68,8% dos estagiários consideraram que a relação entre estas duas componentes estão "Muito bem integrada", 18,8% dos alunos assinalaram que estes dois elementos encontram-se "Parcialmente integradas". Finalmente, 12,5% dos estudantes finalistas consideram que a relação entre a teoria aprendida na sala de aula e a experiência vivida no estágio está "Pouco integrada".

De acordo com Silva e Gaspar (2018, p. 4) os alunos interagem com a realidade, reflectem sobre as acções observadas e partilhadas no contexto em que estão inseridos, criando as suas próprias formas de ser e agir, como futuros pedagogos. Trata-se de um momento fundamental da formação, capaz de explorar as demandas impostas diariamente na sala de aula.

É importante assinalar que o estágio pedagógico serve como momento em que os alunos estagiários colocam em prática os saberes didácticos e pedagógicos adquiridos durante a formação. Embora que em alguns contextos a realidade vivida pelos alunos acaba distanciar-se do conhecimento aprendido por falta de um bom acompanhamento da escola de origem e da aplicação é imprescindível congregar esforços para a superação das potenciais barreiras.

P03 – Durante o estágio, você recebe acompanhamento adequado por parte dos professores supervisores?

Figura 5 – Acompanhamento adequado dos supervisores durante o estágio.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

No que diz respeito ao acompanhamento adequado dos professores supervisores durante a realização do estágio, 18,8% dos inquiridos assumiram que "Sempre" receberam este acompanhamento, 25% firmou que tem recebido "Frequentemente", 12,5% disseram "Nunca" ter recebido acompanhamento dos supervisores e, 43,8%, por sinal a maioria dos inquiridos considerou que "Raramente" tem recebido acompanhamento.

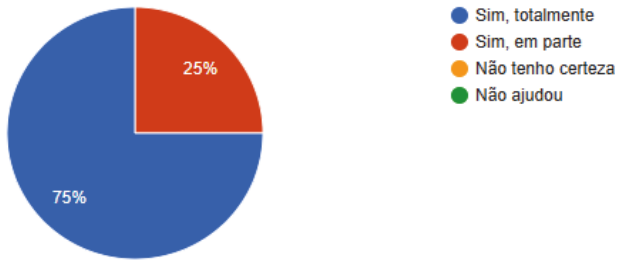
Fazendo análise dos resultados alcançados quanto ao acompanhamento adequado dos supervisores durante o estágio manifesta-se preocupante o cenário

apresentado, uma vez a maioria declarou receber o acompanhamento raramente, o que pode comprometer a formação dos estagiários. O acompanhamento nesta fase de aprendizado acaba sendo crucial por permitir que o estagiários consigam perceber os seus pontos forte e fracos, buscando a melhoria contínua das suas práticas.

Acompanhar os estagiários é um grande desafio levando em consideração a carga horária do professor supervisor, quantitativo de alunos e variedade de instituições. Porém, torna-se imprescindível ressaltar que é esse acompanhamento realizado de modo qualitativo que irá subsidiar os estagiários, ajudando-os articular os conhecimentos do curso com as práticas do estágio (Silvia, 2013, p.82, apud Santos & Almeida, 2015, p. 3).

P04 – O estágio profissional ajudou a desenvolver as suas habilidades de planeamento e organização de aulas?

Figura 6 – Desenvolvimento das habilidades de planeamento e organização de aulas.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

O estágio pedagógico supervisionado quando bem realizado e acompanhado gera mudanças significativas na vida profissional dos alunos estágios. A partir da quarta pergunta colocada aos participantes da pesquisa ficou patente que 75% dos alunos assumiram "Sim, totalmente" que o estágio ajudou-os a melhorar as suas habilidades de planeamento e organização das aulas e 25% apontaram que o estágio joga este papel, mas "Sim, em parte".

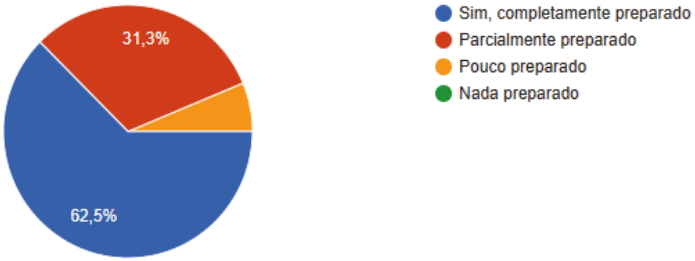
O estágio supervisionado é uma actividade que oferece aos futuros professores a possibilidade de melhorar as suas habilidades relacionadas com a preparação e organização de aulas, gestão da sala de aula, melhoria da comunicação e estabelecimentos de relações interpessoais com os colegas e professores experientes.

Partindo da ação docente, compete organizar, sistematizar, instrumentalizar e articular as diversas atividades que devem ser desenvolvidas no espaço e o tempo da escola. Para isso ocorrer, os professores regentes devem ser orientados a perceber que da entrada até a saída das crianças tudo deve

ser planeado, pois tudo é pedagógico, ou seja, possui uma intencionalidade educativa, na qual precisa ser pensado, planeado, refletido e avaliado (Pereira, Nogueira & Cavalcante, 2019, p. 9).

P05 – Você sentiu-se preparado para lidar com os desafios encontrados na sala de aula durante o estágio?

Figura 7 – Preparação dos estágios mediante os desafios na sala de aula.



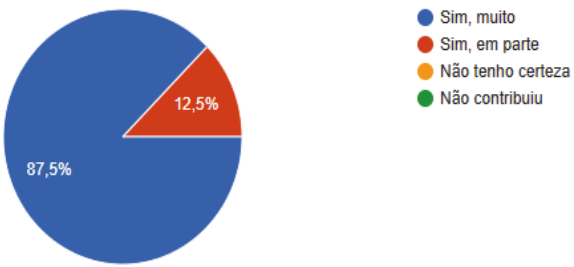
Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

No tocante a preparação dos alunos estagiários perante aos desafios encontrados na sala de aula durante a realização do estágio pedagógico, 62,5% assumiram que estão "Sim, completamente preparados" para os desafios enfrentados na sala de aula, 31,3% declararam que estão "Parcialmente preparados" e 6,3% apontaram estarem "Pouco preparados" para os desafios desta fase.

O estágio pedagógico apresenta vários desafios aos alunos estagiários, entre estes podem destacar-se: gestão da sala de aula, gestão de conflitos entre os alunos, manutenção de um bom clima de aprendizagem e relação com os encarregados dos alunos.

P06 – O estágio contribuiu para o desenvolvimento das suas habilidades interpessoais e de comunicação com os alunos?

Figura 8 – Contributo do estágio no desenvolvimento de habilidades interpessoais e comunicação com os alunos.

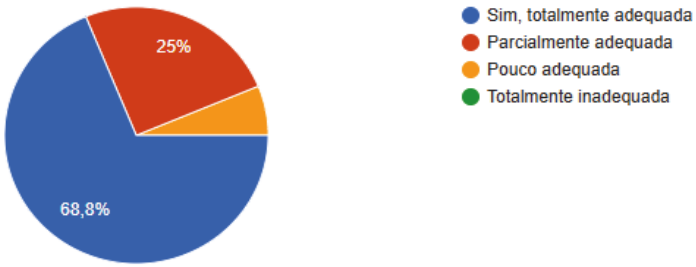


Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

O estágio é um momento de desenvolvimento e aprofundamento das habilidades interpessoais e de comunicação com os alunos. Assim, os resultados sobre este desiderato indicam que, 87,5% dos alunos participantes na pesquisa assumiram que o estágio ajudou-os "Sim, muito" a desenvolver as habilidades mencionadas anteriormente e 12,5% afirmaram que os ajudou, mas "Sim, parte".

P07 – Você acredita que a carga horária do estágio é suficiente para uma boa formação prática?

Figura 9 – Disponibilidade da carga horária para uma formação prática.

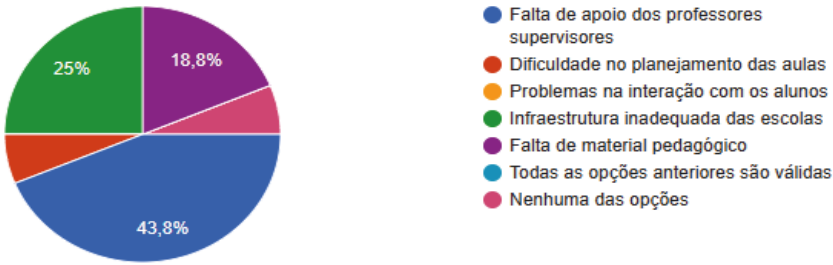


Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

No quesito da suficiência da carga horária do estágio para uma formação prática, 68,8% dos estagiários assinalaram que "Sim, totalmente adequado". Ou seja, o horário está adequado para o exercício das actividades de estágio. 25% dos indagados disseram que este horário encontra-se "Parcialmente adequado" para uma boa formação prática e, 6,3% apontou que o horário encontra-se "Pouco adequado".

P08 – Quais são os maiores desafios enfrentados durante o estágio?

Figura 10 – Desafios enfrentados durante o estágio.



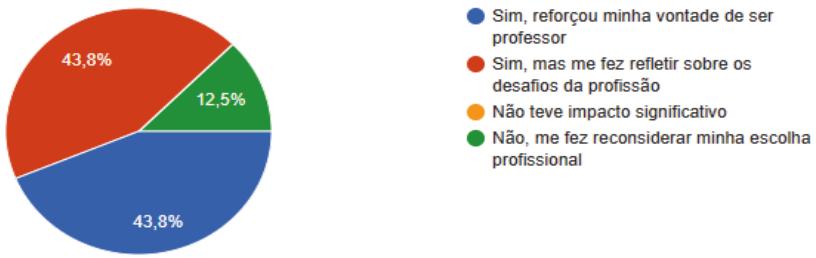
Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Durante a realização do estágio os alunos encontram vários desafios, podendo ser estes relacionados com materiais didácticos, infraestruturas, materiais de ensino e a falta de um acompanhamento e apoio dos supervisores.

Quanto a estes desafios, 43,8% apontaram como principal desafio a "Falta de apoio dos professores supervisores", 25% assinalou as "Infraestruturas inadequadas das escolas", 18,8% apontou a "Falta do material pedagógico". A opção dificuldade no planeamento das aulas foi escolhida por 6,3% dos alunos inquiridos.

P09 - O estágio influenciou a sua decisão de seguir a carreira docente?

Figura 11 – Influência do estágio na decisão de seguir a carreira docente.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Na nona e última pergunta reflectiu sobre a influência do estágio na tomada de decisão dos estágios seguirem carreira docente depois desta fase. Assim, 43,8% disseram que o estágio "Sim, reforçou a minha vontade de ser professor", de igual número, isto é, 43,8% apontaram que "Sim, mas fez-me reflectir sobre os desafios da profissão" e 12,5% assumiram que "Não, fez-me reconsiderar a minha escolha profissional".

Desta forma, a formação inicial tem um papel importante no preparo profissional por garantir que o futuro professor tome para si os conhecimentos teóricos e pedagógicos e possa vivenciar, da sua própria maneira o processo de aprendizagem, o progresso de capacidade necessária para exercer o seu papel como docente nesses tempos de hoje (Araújo, Araújo & Alvarenga, 2018, p. 8).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial de professores constitui-se num desafio importante para o exercício da profissão docente, pois é a partir desta etapa que se prepara os futuros profissionais da área, adoptando-os com conhecimentos e saberes relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

Considerando a pesquisa realizada com os estudantes estagiários do Magistério do Soyo ajudou reflectir o impacto desta prática na formação inicial dos professores. Os fundamentos teóricos apresentados neste trabalho debatem sobre a importância da realização do estágio pedagógico supervisionado tendo como ponto de partida a legislação sobre o funcionamento do Ensino Secundário

Pedagógico bem como as teorias apresentadas por vários autores consultados na revisão da literatura.

Desta feita, os resultados alcançados na pesquisa de campo realizado com os estudantes estagiários ajudaram a evidenciar que o estágio pedagógico supervisionado é uma fase muito relevante na vida dos futuros professores, uma vez que serve de preparação dos futuros professores em matérias didáctico-pedagógicos, influenciando a sua capacidade de enfrentar os desafios da sua profissão.

No decurso do estágio pedagógico supervisionado os alunos encontram vários desafios. No caso dos alunos pesquisados, no decurso da realização de estágio encontram como dificuldades: falta de supervisão dos professores supervisores, falta de material pedagógico e a precariedade das infraestruturas escolares.

Assim sendo, este trabalho destaca a importância da actividade de estágio pedagógico supervisionado com uma fase cricial na qualificação dos futuros professores desde ponto de vista pedagógico e didáctico. Este momento deve serve como oportunidade de colocar em prática os conhecimentos aquiridos ao longo da formação, com o devido acompanhamento dos professores das escolhas de aplicação e as de proveniência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L.A.A., Mendes, S. A. O., & Azevêdo, A. P. L. A. (2019). O Estágio Supervisionado na Formação de Professores como espaço-tempo de reflexão sobre e na prática. **Laplage em Revista (Sorocaba)**, 5 (1), p.108-120. DOI: https://doi.org/10.24115/S2446-6220201951615p.108-120

ALVES, V. P., Sanchez, A. B., & Magalhães, C. (2013). O Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia: "E quem já é professor"? Vivências e Experiências da Prática de Estágio. **Revista Eletrônica Pro-Docência/UEL.** 4 (1). http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope

ANGOLA (205/18). Decreto Presidencial que aprova o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente. **Diário da República Iª-Serie, nº 135.** Assembleia Nacional. Luanda, 18 de Setembro.

ANGOLA. (17/16). Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que estabelece os princípios e as regras gerais do sistema de Educação e Ensino. **Diário da República nº 170. Iª-Serie.** Assembleia Nacional. Luanda, de 07 de outubro.

ANGOLA. (273/20). Decreto Presidencial que aprova o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário. **Diário da República Iª-Serie, nº 168.** Assembleia Nacional. Luanda, 21 de Outubro.

ANGOLA. (32/20). Lei de bases do sistema de educação e ensino, que estabelece os princípios e as regras gerais do sistema de educação e ensino. **Diário da República Iª- Serie N.º123.** Assembleia Nacional. Luanda, 16 de Agosto.

ARAÚJO, C.S.S., Araújo, M.T.S., & Alvarenga, G. N. (2018). **Os desafios dos estagiários de pedagogia na educação infantil.** https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/os-desafios-dos-estagiarios-de-pedagogia-na-educacao-infantil.pdf

LUKOMBO, G. (2022). O Gestor escolar, sua influência na gestão democrática e participativa no magistério do Soyo. **Revista De Políticas Públicas E Gestão Educacional (POLIGES)**, 2(3), 4-31. https://doi.org/10.22481/poliges.v2i3.9711

OLIVEIRA, A. C. P. De.; Ricardo, C.; & Baschera, J. de F.P. (2021). **O perfil dos profissionais de educação física e seus saberes docentes.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Diretoria Acadêmica da Sociedade Educacional Santa Catarina – UNISOCIESC referente ao Curso de Graduação em Licenciatura de Educação Física.

PEREIRA, A.L.S., Nogueira, M.S., & Cavalcante, M.M.D. (2019). **O estágio supervisionado e Paulo Freire**: contribuições para a formação do pedagogo. VI CONEDU. 1. Realize Editora, p. 2556-2570.

SÁBALA, T. A. S. (2023). Experiência de supervisão de estágio pedagógico na formação inicial de professoresem Luanda. **Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, 3(I).108-121.

SANTOS, W. L., & Almeida, M. S. (2015). Perspectivas e desafios da prática de estágio supervisionado no curso de pedagogia. **Revista Científica da FASETE.** https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2015/9/perspectivas_e_desafios_da_pratica_de_estagio_supervisionado_no_curso_de_pedagogia.pdf.

SILVAI, H. I., & Gaspar, M. (2018). Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** 99(251). 205-221.

O USO DAS GEOTECNOLOGIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES PARA A APRENDIZAGEM ATIVA[1]

Silvana Afonso Costa[2]
Fernando de Matos e Silva[3]
Rogério da Silva de Aguiar Sato[4]
Laís Moreira Miguel[5]

INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais tem transformado significativamente as práticas educacionais, especialmente no ensino de Geografia. Entre essas inovações, destacam-se as geotecnologias, que englobam ferramentas como os Sistemas de Informação Geográfica (SIG), o sensoriamento remoto e o Sistema de Posicionamento Global (GPS). Essas tecnologias possibilitam análises espaciais mais precisas, favorecendo metodologias de ensino que estimulam a aprendizagem ativa e investigativa.

Nos últimos anos, a literatura científica tem destacado o papel das geotecnologias no desenvolvimento do raciocínio espacial dos estudantes. Segundo Pereira e Melo (2020), a inserção dessas ferramentas no ambiente escolar permite que os alunos compreendam fenômenos espaciais com maior clareza, conectando teoria e prática por meio da manipulação de dados georreferenciados.

Contudo, a efetiva implementação dessas tecnologias na Educação Básica enfrenta desafios estruturais e pedagógicos. Fatores como a falta de

1 Publicado na REVISTA SOCIEDADE CIENTÍFICA, VOLUME 8, NÚMERO 1, ANO 2025 - ISSN: 2595-8402 - DOI:https://doi.org/10.61411/rsc31879

2 Mestre em Geografia. Universidade Federal do Amapá, Macapá, Brasil. Email: p.sil.geo@gmail.com.

3 Doutorando em Geografia. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Brasil. Email: fernando.garramx@gmail.com.

4 Especialista em Geoprocessamento. Instituto Federal de Rondônia, Colorado do Oeste, Brasil. Email: rojayuu@hotmail.com.

5 Mestre em Ciências Ambientais. Universidade Federal de Rondônia, Vilhena, Brasil. Email: englaismiguel@gmail.com.

infraestrutura, a limitação no acesso à internet e a carência de formação continuada dos professores dificultam a integração plena das geotecnologias ao currículo escolar. De acordo com Ribeiro *et al.*, (2022), esses obstáculos tornam urgente a promoção de políticas públicas que assegurem não apenas recursos materiais, mas também o preparo docente para uso crítico e contextualizado dessas ferramentas.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo revisar a produção científica recente sobre a utilização das geotecnologias no ensino de Geografia, discutindo suas potencialidades didático-pedagógicas, bem como os entraves enfrentados no contexto educacional brasileiro.

2. DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

2.1 Geotecnologias e a Transformação do Ensino de Geografia no Século XXI

O uso de geotecnologias no ensino de Geografia tem provocado mudanças significativas nas práticas pedagógicas, redefinindo a relação dos alunos com o espaço geográfico. A passagem de uma representação estática, centrada em mapas físicos e atlas impressos, para uma abordagem dinâmica e interativa, baseada em dados georreferenciados e plataformas digitais, inaugura uma nova forma de compreender, analisar e representar o território.

Esse processo se tornou mais evidente a partir da incorporação de ferramentas como os Sistemas de Informação Geográfica (SIG), o sensoriamento remoto e os aplicativos de geolocalização. Segundo Silva, Lima e Oliveira (2022), essas tecnologias não apenas ampliam a capacidade de visualização espacial dos estudantes, mas também promovem a construção de hipóteses, a análise crítica de fenômenos e a elaboração de representações cartográficas personalizadas.

Experiências didáticas desenvolvidas com o uso de softwares livres, como o QGIS e o Google Earth, mostram que os estudantes se engajam mais ativamente em atividades que envolvem a coleta, o tratamento e a representação de dados espaciais. De acordo com Brito (2024), quando o aluno participa da produção do conhecimento geográfico por meio de projetos que integram o cotidiano e o entorno da escola, há maior consolidação do raciocínio espacial e uma melhor articulação entre teoria e prática. Além disso, a possibilidade de trabalhar com múltiplas camadas de informação dados demográficos, climáticos, ambientais, entre outros permite uma abordagem interdisciplinar que fortalece a compreensão multi escalar dos fenômenos. Nesse sentido, estudos apontam que o uso pedagógico de geotecnologias contribui não apenas para a alfabetização cartográfica, mas também para o desenvolvimento de competências críticas e investigativas, essenciais à formação cidadã.

Contudo, essa transformação não ocorre de forma uniforme. Há uma

concentração das experiências em regiões com melhor estrutura tecnológica e maior acesso à formação continuada. Em sua análise sobre práticas escolares no Nordeste brasileiro, Ribeiro *et al.*, (2022) identificaram que a adoção das geotecnologias depende diretamente da infraestrutura disponível, da autonomia pedagógica e da atuação de professores capacitados. Apesar dos entraves, a tendência de expansão do uso de geotecnologias no ensino de Geografia é crescente. A pandemia de COVID-19, ao acelerar o uso de recursos digitais, evidenciou tanto as limitações quanto as possibilidades dessas ferramentas em contextos remotos e híbridos. Para Bastos e Martins (2021), essa conjuntura provocou uma ressignificação das práticas pedagógicas e consolidou o papel das geotecnologias como mediadoras do conhecimento geográfico na contemporaneidade.

2.2 Desafios e Estratégias para a Implementação das Geotecnologias no Ensino

Apesar das inúmeras potencialidades das geotecnologias no ensino de Geografia, sua efetiva inserção nas escolas brasileiras encontra barreiras estruturais, pedagógicas e formativas. A ausência de laboratórios de informática adequados, o acesso limitado à internet e a escassez de equipamentos digitais são obstáculos recorrentes, especialmente nas redes públicas de ensino. Segundo Ribeiro, Lima e Araújo (2022), esses fatores comprometem a viabilidade de projetos didáticos baseados em ferramentas geoespaciais, resultando em um descompasso entre os avanços teóricos e as condições materiais disponíveis.

Além da infraestrutura, destaca-se a necessidade de formação docente continuada e contextualizada. Muitos professores ainda enfrentam dificuldades em integrar as geotecnologias ao currículo de forma crítica e significativa, especialmente quando sua formação inicial não contemplou o uso dessas ferramentas. De acordo com Bastos e Martins (2021), não basta o domínio técnico: é essencial que o educador compreenda as implicações pedagógicas das geotecnologias e seja capaz de mobilizá-las para promover aprendizagem significativa.

Para enfrentar esses desafios, diversas estratégias vêm sendo propostas na literatura recente. Uma delas é o uso de softwares livres e plataformas de código aberto, como o QGIS e o OpenStreetMap, que reduzem custos e ampliam o acesso. Também têm ganhado destaque experiências de ensino baseadas em projetos, nas quais os estudantes são estimulados a investigar problemas do território em que vivem, utilizando dados espaciais reais. Conforme destaca Brito (2024), essa abordagem aproxima os alunos da realidade local, desenvolve habilidades investigativas e fortalece o protagonismo estudantil.

Outro caminho importante é a articulação entre disciplinas, promovendo

ações interdisciplinares que envolvam Geografia, Ciências, História e Matemática. Essa integração curricular favorece uma visão mais complexa dos fenômenos socioespaciais e amplia as possibilidades de uso das geotecnologias em diferentes contextos. Santos, Cardoso e Ferreira (2023), afirmam que a interdisciplinaridade é um fator-chave para consolidar o uso dessas ferramentas no cotidiano escolar, contribuindo para a construção de um ensino geográfico mais contextualizado e emancipador.

Por fim, é essencial que as políticas públicas priorizem a formação docente voltada para o uso de tecnologias educacionais. Incentivar parcerias entre universidades, secretarias de educação e escolas pode promover ações de capacitação que respeitem as especificidades locais e considerem os desafios reais enfrentados pelos professores em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que as geotecnologias vêm assumindo um papel cada vez mais relevante no ensino de Geografia, ao possibilitar novas formas de leitura, interpretação e representação do espaço geográfico. Ferramentas como os Sistemas de Informação Geográfica (SIG), o sensoriamento remoto e os aplicativos de geolocalização contribuem para a construção de práticas pedagógicas mais dinâmicas, investigativas e alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

Os resultados indicam que a incorporação dessas tecnologias no ambiente escolar favorece o desenvolvimento do raciocínio espacial, da autonomia intelectual e da aprendizagem significativa, especialmente quando associada a metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a análise de problemas do território vivido. Nesse contexto, o ensino de Geografia deixa de assumir um caráter meramente transmissivo e passa a constituir-se como espaço de produção de conhecimento, no qual o estudante é protagonista do processo de aprendizagem.

Entretanto, a efetiva implementação das geotecnologias nas escolas públicas ainda enfrenta desafios significativos. Questões relacionadas à infraestrutura tecnológica, ao acesso limitado à internet e à insuficiência de formação docente continuada representam entraves importantes para a consolidação dessas práticas no cotidiano escolar. Tais limitações evidenciam a necessidade de políticas públicas que garantam não apenas o acesso a recursos tecnológicos, mas também a formação pedagógica adequada para o uso crítico e contextualizado dessas ferramentas.

Diante desse cenário, torna-se fundamental fortalecer iniciativas

que promovam a integração entre tecnologia, currículo e realidade local, valorizando o território como espaço educativo e ampliando as possibilidades de aprendizagem. A utilização de softwares livres, a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de projetos voltados à análise de problemáticas socioespaciais constituem estratégias promissoras para superar os desafios identificados.

Conclui-se, portanto, que o uso das geotecnologias no ensino de Geografia apresenta elevado potencial para contribuir com a formação de estudantes críticos, capazes de compreender as dinâmicas espaciais e atuar de forma consciente na transformação do espaço em que vivem. Assim, a consolidação dessas práticas pedagógicas representa um passo importante para a construção de uma educação mais inovadora, inclusiva e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

BASTOS, J. R.; MARTINS, G. R. Ensino remoto emergencial e o uso das geotecnologias: desafios e perspectivas. **Revista Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 57, p. 112–131, 2021.

BRITO, I. A. de. A utilização das geotecnologias na formação inicial docente: uma análise de artigos da área de Geografia (2019–2023). **Anais do Congresso Brasileiro de Geógrafos**, 2024.

CARVALHO, L. A. S.; SILVA, A. C. Geotecnologias e educação: desafios e possibilidades para o ensino de Geografia. **Revista Geographia Meridionalis**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 45–62, 2020.

PEREIRA, E. S.; MELO, M. A. **O uso das geotecnologias no ensino de Geografia**: possibilidades para a alfabetização cartográfica na Educação Básica. Revista EDUGeo, Curitiba, v. 15, n. 3, p. 208–223, 2020.

RIBEIRO, M. M. C. *et al*. Desafios para a inserção das geotecnologias no ensino básico: uma análise da infraestrutura e da formação docente. **Revista Ensino de Geografia** (Recife), Recife, v. 8, n. 2, p. 144–159, 2022.

RIBEIRO, M. M. C.; LIMA, R. M.; ARAÚJO, T. V. Geotecnologias no ensino de Geografia: entraves e experiências na Educação Básica. **Revista Ensino de Geografia** (Recife), Recife, v. 8, n. 2, p. 144–159, 2022.

SANTOS, A. L.; CARDOSO, B. M.; FERREIRA, H. J. O uso das geotecnologias no ensino de Geografia como estratégia de formação cidadã. **Revista Geosaberes**, Fortaleza, v. 14, n. 31, p. 45–64, 2023.

SILVA, C. R.; LIMA, J. M.; OLIVEIRA, L. G. Geotecnologias aplicadas ao ensino de Geografia: potencialidades para o ensino médio. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 12, n. 36, p. 86–101, 2022.

ENSINO DA GEOGRAFIA E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA CRÍTICA NO SÉCULO XXI[1]

Silvana Afonso Costa[2]
Fernando de Matos e Silva[3]
Rogério da Silva de Aguiar Sato[4]

1. INTRODUÇÃO

O mundo parece acelerar, e com ele os conflitos, os deslocamentos, as transformações ambientais, os fluxos de informação que atravessam fronteiras em segundos. Há quem diga que a educação nunca teve um papel tão delicado e talvez tão estratégico como agora. Não basta mais formar indivíduos que saibam nomes de rios, capitais de países ou delimitações cartográficas. O desafio é outro: formar sujeitos capazes de ler o mundo, de decifrar as camadas invisíveis que compõem o espaço onde vivem.

É nesse intervalo entre o que é visto e o que é vivido que o Ensino de Geografia se reposiciona. A disciplina, tantas vezes reduzida à memorização de listas e mapas, ganha outra espessura quando pensada como ferramenta de leitura crítica da realidade. A Geografia passa a ser um campo de investigação sobre as relações entre sociedade e natureza, sobre os modos de produção e apropriação do espaço, sobre as desigualdades que se escondem nas paisagens mais banais.

Essa não é uma virada recente. Desde a década de 1970, principalmente com a força dos movimentos de renovação pedagógica no Brasil, a Geografia Crítica vem desestabilizando velhas formas de ensinar. Pontuschka, Paganelli e Cecete (2007), lembram que o espaço não é neutro. Pelo contrário: é tecido

1 Publicado na REVISTA SOCIEDADE CIENTÍFICA, VOLUME 8, NÚMERO 1, ANO 2025 - ISSN: 2595-8402 - DOI:https://doi.org/10.61411/rsc31879.

2 Mestre em Geografia. Universidade Federal do Amapá, Macapá, Brasil. E-mail: p.sil.geo@gmail.com.

3 Doutorando em Geografia. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Brasil. E-mail: fernando.garramx@gmail.com.

4 Especialista em Geoprocessamento. Instituto Federal de Rondônia, Colorado do Oeste, Brasil. E-mail: rojayuu@hotmail.com.

por interesses, disputas, exclusões e resistências. Perguntar onde algo acontece é só o começo. O que importa, de fato, é perguntar por que acontece ali, a quem interessa, com que efeitos. É uma pedagogia que incomoda, que tensiona, que convida ao deslocamento inclusive o intelectual.

E o século XXI só tornou essa urgência mais evidente. Globalização, migrações, conflitos geopolíticos, emergência climática. O território, como bem discute Vesentini (2004), deixa de ser apenas uma delimitação física para se revelar como espaço de poder, disputa e identidade.

Entender isso é mais do que localizar pontos no mapa. É perceber que cada lugar carrega histórias, conflitos e resistências, em escalas que vão do local ao global. Um ensino que se limita à superfície do mapa não dá conta. É preciso ensinar a ver as camadas.

2. DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

2.1 Geografia Crítica e a Urgência da Cidadania no Século XXI

Há algo que se torna inevitável quando nos aproximamos do século XXI: a constatação de que a Geografia, quando pensada criticamente, deixa de ser um exercício de localização para se transformar numa chave de leitura do mundo. Não se trata mais de descrever o espaço como quem anota o cenário de um teatro. O espaço, na perspectiva da Geografia Crítica, é movimento, é disputa, é produção social. Ele carrega as marcas dos interesses que o atravessam, das tensões que o moldam, das contradições que o sustentam.

Sandra Lencione (2000) é direta ao dizer: a Geografia Crítica "busca desvelar as contradições do espaço, as formas como ele é produzido e as relações de poder que se estabelecem em sua materialidade". Não há neutralidade. O espaço é sempre resultado de escolhas, de forças, de exclusões e resistências.

E talvez seja justamente por isso que o ensino de Geografia, hoje, ganha um lugar de urgência. Porque vivemos um tempo de desafios que parecem se sobrepor: a crise climática que redefine territórios, a desinformação que distorce percepções de mundo, o abismo social que se amplia e os fluxos migratórios que redesenham fronteiras humanas e políticas.

O estudante que passa por um ensino geográfico pautado pela crítica aprende a ler o território não só em suas linhas visíveis, mas também em suas camadas profundas. Aprende a identificar onde estão os conflitos, as desigualdades, as resistências. Compreende, sobretudo, que o mapa nunca é apenas um desenho: é um documento político.

Marcelo Moraes Caixeta (2013) reforça essa ideia quando afirma que a leitura geográfica do mundo é condição para a construção de uma cidadania

ativa, capaz de questionar estruturas e imaginar outras possibilidades de organização do espaço. Em outras palavras, aprender Geografia, nesse contexto, é aprender a perguntar e a não aceitar as respostas fáceis.

Há um incômodo inevitável quando se olha para o espaço com os olhos da Geografia Crítica. Porque o que antes parecia dado, natural, imutável a pobreza que se repete nos mesmos bairros, a violência que marca certas periferias, a degradação ambiental que avança em territórios já vulnerabilizados passa a ser lido como o que realmente é: fruto de escolhas, de processos históricos, de relações de poder.

A escola, nesse contexto, não pode se limitar a informar. A Geografia não cabe mais em um conjunto de conceitos soltos ou em mapas silenciosos. Como lembra Ferreira (2011), trata-se de uma "educação para a emancipação", uma proposta que convida à pergunta incômoda: quem ganha e quem perde quando o espaço é organizado dessa maneira?

O aluno que se forma sob essa perspectiva aprende a desconfiar das explicações fáceis. Entende que os fenômenos socioespaciais são construídos, que a distribuição dos recursos, das oportunidades, e até dos riscos, não acontece ao acaso. E, talvez mais importante, percebe que pode agir. Que conhecer o mundo é também um primeiro passo para transformá-lo.

A sala de aula, então, se torna outro espaço de disputa. Não de forma hostil, mas como um território de diálogo real, de confronto de ideias, de construção coletiva de sentido. O debate sobre o uso da terra, a gestão da água, os impactos da urbanização deixam de ser apenas conteúdo e vira exercício de cidadania. Expressar opiniões, ouvir o outro, sustentar argumentos com base em dados, tudo isso passa a fazer parte do processo formativo.

Formar uma cidadania ativa, nesse cenário, é preparar os estudantes para a complexidade e para o dissenso. É ensinar que as soluções não virão prontas, mas serão fruto de análise, reflexão e, muitas vezes, de posicionamento ético e político diante do espaço que habitam.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que o ensino de Geografia, quando orientado por uma perspectiva crítica, ultrapassa a dimensão meramente descritiva do espaço e assume um papel central na formação de sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade em que estão inseridos. Ao reconhecer o espaço geográfico como produto de relações sociais, históricas e políticas, a Geografia se consolida como um campo fundamental para a construção de uma cidadania crítica no século XXI.

Nesse sentido, torna-se evidente que a prática pedagógica em Geografia não pode limitar-se à transmissão de conteúdos fragmentados ou à memorização de informações. Ao contrário, deve favorecer o desenvolvimento de habilidades analíticas, interpretativas e reflexivas, permitindo que os estudantes compreendam as dinâmicas socioespaciais em suas múltiplas escalas. A leitura crítica do território, nesse contexto, revela-se como um instrumento essencial para a compreensão das desigualdades, dos conflitos e das contradições que estruturam o espaço contemporâneo.

Os resultados apontam que a incorporação dos princípios da Geografia Crítica no ambiente escolar contribui significativamente para a formação de estudantes mais autônomos, questionadores e conscientes de seu papel social. Ao problematizar as relações entre sociedade e natureza, bem como os processos de produção e apropriação do espaço, o ensino de Geografia passa a estimular o pensamento crítico e a participação ativa dos alunos na construção de soluções para os desafios contemporâneos.

Entretanto, a efetivação dessa abordagem ainda enfrenta desafios importantes, como a permanência de práticas pedagógicas tradicionais, a insuficiência de formação continuada voltada para metodologias críticas e a necessidade de maior articulação entre teoria e prática no contexto escolar. Superar tais limitações exige investimentos na formação docente, na revisão curricular e na valorização de estratégias pedagógicas que promovam o diálogo, a problematização e a construção coletiva do conhecimento.

Diante desse cenário, reafirma-se que o ensino de Geografia possui um potencial transformador, especialmente quando orientado para a formação cidadã. Mais do que compreender o mundo, trata-se de formar sujeitos capazes de questioná-lo, reinterpretá-lo e atuar de maneira ética e responsável na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Assim, conclui-se que fortalecer a Geografia enquanto prática crítica no espaço escolar é um passo essencial para a consolidação de uma educação comprometida com a emancipação social e com a formação de cidadãos conscientes, capazes de ler, compreender e transformar o espaço em que vivem.

REFERÊNCIAS

CAIXETA, Marcelo Moraes. O ensino de geografia e a formação da cidadania crítica. **Revista de Geografia da PUC Minas**, v. 10, n. 2, p. 51-64, 2013.

FERREIRA, João Carlos. **Geografia e cidadania**: o espaço como categoria de análise na formação do cidadão. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LENCIONE, Sandra. **A questão do espaço no ensino de geografia**. São Paulo: Contexto, 2000.

PONTUSCHKA, Nídia N.; PAGANELLI, Tomoko I.; CECETE, Núria H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VESENTINI, José William. **Geografia e ensino**: a prática do espaço. Campinas, SP: Papirus, 2004.

LER, ESCREVER E EXISTIR: PRÁTICAS DE LEITURA DE MENINAS NEGRAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA PERIFERIA DE CATU-BA

Miriam Laudicéa Leal Pereira[1]

1. INTRODUÇÃO

As práticas de leitura no contexto escolar brasileiro têm sido historicamente compreendidas a partir de perspectivas normativas que privilegiam habilidades técnicas, padrões linguísticos hegemônicos e repertórios culturais eurocentrados. Esse enquadramento, ao tratar a leitura como uma competência neutra e universal, tende a invisibilizar as experiências de sujeitos historicamente marginalizados, em especial aquelas produzidas por meninas negras em contextos periféricos.

Nesse cenário, a escola frequentemente opera como um espaço de reprodução de desigualdades raciais e sociais, ao deslegitimar modos plurais de ler, interpretar e produzir sentidos que emergem de outros territórios culturais e epistêmicos.

Partindo de uma abordagem crítica da cultura, este estudo compreende a leitura como uma prática social situada, atravessada por disputas simbólicas, relações de poder e processos de pertencimento. Conforme propõe Muniz Sodré (2005), a cultura constitui-se como um campo de mediações no qual linguagem, poder e identidade se articulam, produzindo hierarquias simbólicas que definem quais práticas são legitimadas e quais são marginalizadas. Ler, nesse sentido, não é um ato neutro, mas uma prática cultural inscrita em estruturas sociais que organizam o acesso ao conhecimento, à palavra e à autoria.

1 Pedagoga. Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, IF Baiano, *Campus* Catu-Ba. Atua como Supervisora Escolar na Rede Municipal de Ensino de Catu-Ba. Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação do estado da Bahia - SEC-Ba, lotada no Colégio Estadual de Tempo Integral de Catu-Ba. E-mail: miriam.habnerleal@gmail.com; lealmiriam12@yahoo.com.br.

A fundamentação teórica deste artigo foi estruturada a partir dos debates realizados na disciplina Educação e Políticas Culturais, ministrada pela Profa. Dra. Lícia Maria de Lima Barbosa e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (PÓS-CRÍTICA) da UNEB, Campus II, no semestre 2025.2, na condição de aluna especial do doutorado.

Essa compreensão articula-se às contribuições de Stuart Hall (2006), para quem os significados e as identidades são produzidos no interior das práticas culturais e discursivas. Aplicada ao campo da leitura, essa perspectiva permite compreender que os sentidos atribuídos aos textos não estão apenas no texto em si, mas são construídos a partir das posições sociais dos sujeitos leitores, de suas experiências históricas e de seus pertencimentos culturais.

Assim, as práticas de leitura das meninas negras revelam processos de construção identitária que se dão em diálogo, e, muitas vezes, em tensão, com os discursos escolares hegemônicos.

No contexto da escola pública da periferia de Catu-BA, essas práticas leitoras são atravessadas por relações raciais historicamente constituídas. Antonio Sérgio Alfredo de Guimarães (2009) demonstra que o racismo opera como um sistema de classificação social que define lugares, expectativas e possibilidades para os sujeitos.

No espaço escolar, esse sistema manifesta-se na valorização de determinados repertórios culturais e linguísticos em detrimento de outros, produzindo hierarquias simbólicas que incidem diretamente sobre quem é reconhecido como leitor legítimo. As meninas negras, nesse cenário, constroem suas práticas de leitura a partir de um lugar social marcado pela racialização, pelo gênero e pelo território.

Diante desse quadro, este artigo parte do entendimento de que ler, escrever e existir constituem dimensões indissociáveis da experiência escolar dessas estudantes. A leitura é compreendida não apenas como prática pedagógica, mas como prática cultural e política, por meio da qual as meninas negras elaboram sentidos sobre si, sobre suas histórias e sobre seus lugares no mundo.

A ideia central que orienta o estudo, e que configura seu objetivo geral, é compreender como as práticas de leitura de meninas negras, em contexto escolar periférico, se constroem como experiências situadas que articulam identidade, pertencimento e enfrentamento da colonialidade no espaço educativo.

Para sustentar essa análise, o artigo dialoga com autoras e autores do campo da Crítica Cultural, dos estudos culturais e dos feminismos negros. Além de Muniz Sodré (2005), Stuart Hall (2006) e Antonio Sérgio Alfredo de Guimarães (2009), mobilizam-se as reflexões de Lélia Gonzalez (2018) e Luiza Bairros (1995), cujas contribuições permitem compreender como raça e gênero estruturam historicamente o acesso ao conhecimento letrado e produzem efeitos persistentes nas experiências educacionais das mulheres e meninas negras. Esses referenciais fundamentam a análise das práticas de leitura como experiências racializadas, generificadas e territorializadas.

Do ponto de vista metodológico, o estudo insere-se no campo da Crítica Cultural, adotando uma abordagem qualitativa que privilegia a análise das

práticas de leitura a partir das experiências concretas das estudantes. As situações pedagógicas, os textos trabalhados em sala de aula e os modos de leitura das meninas são compreendidos como textos culturais, nos quais se expressam disputas de sentido, processos de exclusão simbólica e estratégias de resistência.

O artigo organiza-se em quatro partes principais, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção apresenta o Referencial Teórico, estruturado em três eixos: a leitura como prática cultural situada; as práticas de leitura em articulação com identidade e relações raciais; e a leitura como prática de existência. A segunda parte detalha a Metodologia, caracterizada como uma pesquisa-ação de natureza qualitativa, fundamentada nos pressupostos da Crítica Cultural. A terceira seção dedica-se aos Resultados e Discussões, desenvolvendo a análise das práticas de leitura das meninas negras na escola pública da periferia de Catu-BA por meio da articulação entre a intervenção realizada, os dados empíricos e as categorias teóricas. Por fim, as Considerações Finais retomam os achados do estudo e suas implicações pedagógicas e sociais.

Ao propor essa reflexão, o artigo busca contribuir para o deslocamento de olhares sobre a leitura no espaço escolar, reconhecendo as práticas leitoras das meninas negras não como ausência ou déficit, mas como produções culturais potentes, atravessadas por memória, resistência e existência. Ler, nesse contexto, constitui-se como um ato de afirmação simbólica e de disputa por reconhecimento em um espaço historicamente marcado pela negação de direitos às populações negras.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Ler como prática cultural situada

As práticas de leitura são compreendidas, neste estudo, como práticas culturais situadas, produzidas em contextos históricos, sociais e territoriais específicos. Essa concepção afasta-se de entendimentos universalizantes da leitura, que a tratam como habilidade neutra e homogênea, e aproxima-se de uma perspectiva crítica que reconhece a leitura como produção de sentidos atravessada por relações de poder. Conforme propõe Muniz Sodré (2005), a cultura constitui-se como um campo de mediações e disputas simbólicas, no qual linguagem, poder e pertencimento se articulam. Ler, nesse sentido, é sempre um ato cultural inscrito em hierarquias simbólicas que organizam quem pode ler, o que pode ser lido e quais leituras são legitimadas.

No espaço escolar, essas hierarquias manifestam-se de forma particularmente intensa. A escola pública da periferia de Catu-BA configura-se como um território cultural marcado por desigualdades raciais, sociais e

espaciais que incidem diretamente sobre as práticas de leitura. O território, aqui, não é apenas um dado geográfico, mas um espaço vivido, atravessado por memórias, experiências coletivas e formas próprias de produção de sentido. As meninas negras que participam desta pesquisa constroem suas práticas leitoras a partir desse território, mobilizando repertórios culturais que dialogam com a oralidade, a memória, o cotidiano e as narrativas comunitárias.

Compreender a leitura como prática cultural situada implica reconhecer que os sentidos atribuídos aos textos não são dados a priori, mas produzidos na interação entre sujeitos, textos e contextos. Stuart Hall (2006) contribui para essa compreensão ao afirmar que os significados são construídos socialmente no interior das práticas discursivas. Assim, as práticas de leitura das meninas negras não podem ser analisadas apenas a partir do texto escolar em si, mas das posições sociais que essas leitoras ocupam e das experiências que atravessam seus modos de ler e interpretar.

Nesse cenário, as práticas de leitura desenvolvidas na escola da periferia revelam tensões entre os modelos hegemônicos de leitura, associados a padrões culturais eurocentrados, e os modos plurais de ler que emergem das experiências das meninas negras. Muitas vezes, esses modos plurais são desconsiderados ou deslegitimados pela instituição escolar, produzindo processos de exclusão simbólica. Contudo, ao observar as práticas leitoras em sua dimensão cultural, torna-se possível identificar estratégias de apropriação, negociação e ressignificação dos textos, nas quais a leitura se converte em espaço de disputa simbólica e produção de pertencimento.

Assim, este estudo parte do entendimento de que as práticas de leitura não apenas refletem desigualdades sociais, mas também constituem um terreno no qual tais desigualdades podem ser tensionadas. Ao situar a leitura no campo da cultura, do território e do poder, cria-se a base analítica necessária para compreender, nos tópicos seguintes, como as práticas de leitura das meninas negras se articulam à construção de identidades raciais e ao enfrentamento da colonialidade no espaço escolar.

2.2 Práticas de leitura, identidade e relações raciais: quem lê, como lê e a partir de onde se lê

As práticas de leitura não podem ser dissociadas dos processos de construção identitária nem das relações raciais que estruturam o espaço escolar. Neste estudo, ler é compreendido como uma prática social e cultural, que envolve modos específicos de apropriação dos textos, formas de interpretação e posições de sujeito historicamente constituídas. Essa perspectiva afasta-se de concepções técnicas da leitura e reconhece que os sentidos produzidos no ato de

ler estão diretamente relacionados às experiências sociais, culturais e territoriais dos sujeitos leitores.

Conforme Stuart Hall (2006), as identidades são produzidas no interior das práticas culturais e discursivas, sendo permanentemente negociadas a partir das experiências vividas. Aplicada ao campo da leitura, essa compreensão permite afirmar que as práticas leitoras das meninas negras revelam não apenas competências escolares, mas processos de identificação, pertencimento e resistência. Ler, nesse sentido, constitui-se como uma prática por meio da qual essas estudantes elaboram sentidos sobre si mesmas e sobre o mundo, posicionando-se frente aos discursos que as atravessam no cotidiano escolar.

No contexto da escola pública da periferia de Catu-BA, as práticas de leitura das meninas negras são atravessadas por expectativas raciais e sociais que historicamente associam a figura do "bom leitor" a determinados padrões culturais, linguísticos e raciais. Antonio Sérgio Alfredo de Guimarães (2009) demonstra que o racismo opera como um sistema de classificação social, definindo lugares, capacidades e limites para os sujeitos. No campo da leitura escolar, esse sistema manifesta-se na valorização de certos repertórios culturais em detrimento de outros, produzindo hierarquias simbólicas que incidem diretamente sobre quem é reconhecido como leitor legítimo.

As meninas negras, nesse cenário, constroem suas práticas de leitura em diálogo, e, muitas vezes, em tensão, com essas hierarquias. Ler, para elas, implica negociar sentidos entre o texto escolar legitimado e os saberes produzidos em seus territórios de vida. As práticas leitoras observadas nos materiais e experiências pedagógicas mobilizam a oralidade, a memória, a experiência cotidiana e a afetividade como estratégias de compreensão e interpretação dos textos. Esses modos de ler desafiam concepções universalizantes de leitura, que desconsideram os contextos socioculturais dos sujeitos leitores.

Ao evidenciar que os modos de ler são plurais, situados e atravessados por relações de poder, este estudo reafirma que a leitura não pode ser compreendida apenas como habilidade cognitiva individual. Trata-se de uma prática cultural que participa ativamente da construção de identidades raciais e da produção de pertencimento. Ao lerem, as meninas negras elaboram sentidos sobre si, sobre suas histórias e sobre seus lugares no mundo, enfrentando processos de deslegitimação simbólica e, simultaneamente, produzindo estratégias de afirmação identitária.

Assim, a leitura configura-se como um espaço no qual se expressam tanto as marcas da exclusão quanto as possibilidades de resistência e reexistência. Reconhecer quem lê, como lê e a partir de onde se lê é fundamental para compreender as práticas de leitura das meninas negras não como déficit, mas

como produções culturais situadas, atravessadas por raça, território e experiência. Essa compreensão sustenta a análise desenvolvida no tópico seguinte, no qual a leitura é abordada como prática de existência e enfrentamento da colonialidade no espaço escolar.

2.3 Ler como prática de existência

As práticas de leitura das meninas negras, conforme discutido no tópico anterior, não se limitam à aquisição de habilidades escolares, mas produzem sentidos sobre si, sobre o território e sobre o lugar que essas estudantes ocupam no espaço social e educativo. Ler, nesse cenário, constitui-se como uma prática por meio da qual as meninas elaboram formas de existência simbólica em um ambiente historicamente marcado pela deslegitimação de corpos, saberes e experiências negras.

Essa compreensão dialoga diretamente com as reflexões de Lélia Gonzalez (2018), ao evidenciar que as relações raciais e de gênero estruturam profundamente os processos de produção de sentido na sociedade brasileira. No espaço escolar, essas estruturas incidem sobre as práticas de leitura ao definir quais vozes são autorizadas, quais narrativas são valorizadas e quais experiências tendem a ser silenciadas.

Ler, para as meninas negras da periferia de Catu–BA, acontece a partir de um lugar social marcado pela articulação entre raça, gênero e território. Conforme argumenta Luiza Bairros (1995), a experiência das mulheres negras não pode ser compreendida a partir de categorias universais, pois é produzida em um ponto específico da estrutura social no qual diferentes sistemas de opressão operam de forma articulada. Aplicada às práticas de leitura, essa perspectiva permite compreender que os modos de ler dessas meninas são atravessados por essa posição social específica.

As práticas leitoras observadas evidenciam que os textos ganham significado quando conectados às experiências vividas pelas estudantes. A leitura é mediada pela oralidade, pela memória coletiva, pelas narrativas familiares e pelo cotidiano da periferia. Nesse movimento, as meninas não apenas interpretam textos, mas os ressignificam a partir de seus repertórios culturais, produzindo leituras que escapam aos modelos escolares normativos. Trata-se de um processo no qual a leitura se transforma em espaço de negociação simbólica e produção de pertencimento.

De forma indireta, esse processo dialoga com a noção de ponto de vista desenvolvida no campo dos feminismos negros, segundo a qual o lugar social ocupado por sujeitos historicamente subalternizados produz formas específicas de conhecimento e interpretação da realidade (Bairros, 1995). Assim, as práticas

de leitura das meninas negras não devem ser compreendidas como deficitárias, mas como situadas: expressam um ponto de vista construído a partir da experiência racializada e territorializada.

Ao lerem a partir de seus lugares sociais, essas estudantes afirmam sua existência simbólica no espaço escolar. Mesmo quando os textos não dialogam diretamente com suas realidades, produzem sentidos que conectam o conteúdo lido às suas vivências, estabelecendo relações com temas como pertencimento, desigualdade, violência, cuidado e resistência. Nesse sentido, a leitura funciona como uma prática de existência, pois permite que se reconheçam como sujeitos de conhecimento e de interpretação do mundo.

Dessa forma, compreender as práticas de leitura das meninas negras implica reconhecer que ler é um ato profundamente político, ainda que nem sempre explicitamente enunciado como tal. A leitura constitui-se como um espaço no qual se expressam tanto os efeitos do racismo e do sexismo quanto as possibilidades de enfrentamento simbólico dessas estruturas. Ler, nesse contexto, é existir: é afirmar a própria presença, disputar sentidos e produzir narrativas sobre si em um ambiente que historicamente nega esse direito às populações negras.

Diante dessas reflexões, as práticas de leitura das meninas negras da periferia de Catu-BA revelam-se como experiências profundamente marcadas por relações históricas de raça, gênero e território, mas também como espaços de produção de sentidos, autoria e afirmação simbólica. Ler, nesse contexto, ultrapassa a dimensão escolar e se configura como uma prática de existência, por meio da qual essas estudantes negociam pertencimentos, enfrentam processos de deslegitimação e constroem modos próprios de interpretar o mundo. Ao reconhecer a leitura como uma prática situada, este estudo evidencia que as experiências leitoras das meninas negras não apenas refletem desigualdades estruturais, mas também produzem deslocamentos e possibilidades de reinvenção no interior do espaço escolar. Essas compreensões orientam as considerações finais, nas quais se retomam os principais achados da pesquisa e se discutem suas implicações para o campo da educação, da leitura e da Crítica Cultural.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação de natureza qualitativa, inserida no campo da Crítica Cultural. Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação pressupõe uma participação ativa do pesquisador na realidade investigada, visando não apenas a compreensão, mas a transformação de uma situação coletiva. Nesse sentido, minha atuação como Coordenadora Pedagógica viabilizou um ciclo constante de planejamento, ação e reflexão crítica sobre as

práticas de leitura, permitindo que a investigação ocorresse de forma integrada à rotina escolar.

Para a sustentação desse processo, os instrumentos de coleta de dados foram selecionados de modo a captar a complexidade das interações no campo. A observação participante constituiu o eixo central, com o registro sistemático em diário de campo das interações ocorridas durante as atividades propostas. Complementarmente, realizou-se a análise de documentos, voltada ao exame criterioso dos materiais pedagógicos utilizados, buscando compreender as bases que orientam o ensino da leitura na instituição.

A dimensão subjetiva e dialógica da pesquisa foi assegurada por meio de rodas de conversa, configuradas como momentos de escuta sensível com as meninas negras. Esses encontros foram fundamentados na perspectiva de Barbier (2002), privilegiando a construção de um espaço de confiança onde as vozes das estudantes pudessem emergir. Assim, a triangulação entre as observações, a análise documental e as falas colhidas permitiu uma compreensão profunda das práticas de leitura como atos de existência.

A adoção da escuta sensível, conforme proposta por Barbier (2002), não é aqui compreendida apenas como um recurso técnico de coleta de dados, mas como um imperativo ético e político. Esta escolha dialoga diretamente com a pedagogia engajada de bell hooks (2013), que defende a sala de aula como um espaço de cura e de mútua parceria. Ao priorizar a escuta das meninas negras, a pesquisa buscou romper com o silenciamento histórico imposto a esses corpos, validando suas subjetividades e transformando o ato de ouvir em uma ferramenta de emancipação e reconhecimento de suas humanidades.

Essa postura metodológica também se fundamenta nas discussões de Stuart Hall (2006) sobre a identidade cultural. Para Hall (2006), as identidades são construídas no interior da cultura e através da representação. Assim, as rodas de conversa e a observação participante permitiram compreender como as estudantes negociam seus pertencimentos e produzem sentidos sobre si mesmas a partir das práticas de leitura.

A escuta, portanto, funcionou como o elo necessário para captar os processos de identificação e as tensões presentes nos discursos dessas jovens, revelando como elas utilizam a palavra para navegar e resistir às estruturas coloniais do ambiente escolar.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante as intervenções, um momento emblemático ocorreu quando uma estudante, ao ler um trecho sobre ancestralidade, afirmou: *"Eu nunca tinha pensado que minha história começa antes da escravidão"*. Essa fala revela que a

leitura, para essas meninas, funciona como um espelho e uma janela. No ciclo da pesquisa-ação, observamos que o silenciamento inicial deu lugar a debates calorosos. Elas deixaram de ser receptoras passivas para se tornarem intérpretes críticas, relacionando o texto com suas vivências na periferia de Catu. A leitura tornou-se, portanto, um espaço de fala.

Durante as intervenções, observou-se o que bell hooks (2013) define como o ato de "erguer a voz". Para a autora, esse movimento não é apenas fala, mas uma transição política da condição de objeto para a de sujeito. No contexto de Catu-BA, o silenciamento inicial das estudantes, muitas vezes confundido com desinteresse, revelou-se como um reflexo de um currículo que não as espelhava. Ao encontrarem textos que dialogavam com suas realidades, as meninas romperam esse silêncio. Uma estudante, ao ler sobre ancestralidade, afirmou: *"Eu nunca tinha pensado que minha história começa antes da escravidão"*. Essa fala demonstra que a leitura, mediada por uma pedagogia engajada, torna-se um espaço de cura e de reconhecimento da própria humanidade.

Para fundamentar essa discussão, vamos utilizar o conceito de "Erguer a voz" de bell hooks. Para a autora, falar não é apenas um ato comunicativo, mas um gesto de resistência que transforma a pessoa de "objeto" (quem é falado pelos outros) em "sujeito" (quem fala por si mesma).

O uso de textos de autoras como Conceição Evaristo (2007) e Lélia Gonzales (2018) foi o divisor de águas. O conceito de "Escrevivência" de Evaristo (2007) permitiu que as meninas identificassem suas próprias dores e sonhos nas páginas. Diferente dos manuais didáticos tradicionais, esses materiais não apenas ensinam gramática, mas promovem a alfabetização racial. A discussão mais rica surgiu do poema *"*Ainda assim eu me levanto*"*, onde as estudantes mapearam termos que simbolizavam sua resistência cotidiana, transformando a aula em um laboratório de crítica cultural e política.

Como Coordenadora Pedagógica, a maior evidência do sucesso da pesquisa-ação foi o deslocamento do olhar docente. Professores que antes viam "dificuldades de aprendizagem" passaram a reconhecer "potencialidades culturais". A intervenção mostrou que, quando o currículo abraça a identidade das estudantes, a evasão e o desinteresse diminuem. O projeto institucionalizou a ideia de que uma educação antirracista não é um tema transversal datado, mas a base de toda a prática leitora da escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou compreender as práticas de leitura de meninas negras em uma escola pública da periferia de Catu–BA, tomando a leitura como uma prática cultural, social e politicamente situada. Ao longo da fundamentação

teórica, argumentou-se que ler, escrever e existir constituem dimensões indissociáveis da experiência escolar dessas estudantes, uma vez que as práticas leitoras se constroem no interior de relações históricas marcadas por raça, gênero, território e desigualdades estruturais. Assim, a leitura foi analisada não como habilidade neutra ou universal, mas como prática atravessada por disputas simbólicas, processos de reconhecimento e produção de sentidos.

Ao compreender a leitura como prática cultural situada, o estudo evidenciou que os modos de ler das meninas negras são produzidos a partir de seus territórios de vida, de suas memórias, de suas experiências cotidianas e de seus repertórios culturais. As análises demonstraram que esses modos de leitura, frequentemente deslegitimados pela escola, mobilizam a oralidade, a memória coletiva, a afetividade e a experiência como estratégias legítimas de interpretação. Longe de configurarem déficit, tais práticas revelam formas próprias de apropriação dos textos e de produção de pertencimento, desafiando concepções hegemônicas e eurocentradas de leitura.

Ao focalizar quem lê, como lê e a partir de onde se lê, o artigo destacou que as práticas de leitura das meninas negras são atravessadas por expectativas raciais e sociais que historicamente associam o "bom leitor" a determinados padrões culturais, linguísticos e raciais. Nesse contexto, o racismo opera como um sistema de classificação que incide diretamente sobre o reconhecimento das leitoras e sobre a valorização de seus repertórios. Ainda assim, as análises evidenciaram que essas meninas constroem estratégias de negociação simbólica, ressignificando os textos escolares a partir de suas vivências e produzindo leituras que afirmam identidades, histórias e modos de existir.

Ao tratar a leitura como prática de existência, o estudo evidenciou que ler, para as meninas negras da periferia de Catu–BA, constitui-se como um gesto político, ainda que nem sempre explicitamente nomeado como tal. As práticas leitoras analisadas revelam processos de afirmação simbólica em um espaço historicamente marcado pela negação do direito à palavra escrita às populações negras. Ao produzirem sentidos a partir de seus lugares sociais, essas estudantes afirmam sua presença no espaço escolar, disputam narrativas e constroem possibilidades de reexistência frente às estruturas de racismo e sexismo que atravessam a educação brasileira.

Dessa forma, este artigo contribui para o campo da educação, da leitura e da Crítica Cultural ao evidenciar que as práticas de leitura das meninas negras não apenas refletem desigualdades estruturais, mas também produzem deslocamentos, resistências e possibilidades de reinvenção no interior da escola. É fundamental reiterar que este trabalho não se configura apenas como um

estudo de crítica literária, mas apresenta-se, sobretudo, como uma proposta de saberes pedagógicos decoloniais aplicados ao chão da escola. Reconhecer a leitura como prática cultural situada implica repensar os modos de ensinar, avaliar e legitimar as experiências leitoras no espaço escolar, apontando para a necessidade de uma pedagogia comprometida com a justiça racial, a pluralidade cultural e a valorização das vozes historicamente marginalizadas.

Ler, escrever e existir, nesse contexto, constituem-se como práticas inseparáveis de uma educação que reconhece a dignidade, a autoria e o direito à palavra das meninas negras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAIRROS, Luiza. Mulher negra: o reforço da subordinação. *In*: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina (org.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995. p. 458–466.

BAIRROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 458–463. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Nossos_Feminismos_Revisitados_Luiza_Bairros.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

BARBIER, René. **A escuta sensível**. Tradução de Lucie Didier. Curitiba: Editora UFPR, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivências:** a escrita de nós. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa 1 ed. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida**: por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine**. Construyendo interculturalidad crítica.** La Paz: III-CAB (Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello), 2010. p. 75-96. Disponível em: https://archive.org/details/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/page/n1/mode/2up. Acesso em: 20 set. 2025.

RASURANDO O CÂNONE: A LEITURA COMO PRÁTICA POLÍTICA E EPISTEMOLÓGICA DE MENINAS NEGRAS

Miriam Laudicéa Leal Pereira[1]

1. INTRODUÇÃO

A leitura, quando compreendida como prática política e epistêmica, ultrapassa a função instrumental e assume um papel de resistência e reexistência. O presente artigo tem como objetivo analisar como práticas de leitura literária realizadas com meninas negras em uma escola pública da periferia de Catu (BA) possibilitam a reconstrução de identidades e a afirmação de saberes subalternos. Inspirado no material *Rima Comigo*, produzido em contexto escolar por jovens leitoras e escritoras negras, o estudo busca compreender como a palavra, oral e escrita, transforma-se em território de disputa simbólica, memória e emancipação.

O problema que orienta a pesquisa parte do seguinte questionamento: como as práticas de leitura literária, mediadas por uma perspectiva decolonial, podem contribuir para a construção de subjetividades críticas e o fortalecimento da identidade de meninas negras em contextos escolares periféricos? Essa indagação emerge de uma inquietação central: a escola, historicamente, tem reproduzido hierarquias raciais, de gênero e culturais, invisibilizando as narrativas e as produções simbólicas da população negra. O ensino da literatura, frequentemente pautado por um cânone eurocentrado, tende a excluir as vozes que representam outras formas de ser e estar no mundo, reforçando desigualdades cognitivas e simbólicas.

1 Pedagoga. Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, IF Baiano, *Campus* Catu-Ba. Atua como Supervisora Escolar na Rede Municipal de Ensino de Catu-Ba. Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação do estado da Bahia - SEC-Ba, lotada no Colégio Estadual de Tempo Integral de Catu-Ba. Email: miriam.habnerleal@gmail.com; lealmiriam12@yahoo.com.br.

A fundamentação teórica deste artigo foi estruturada a partir dos debates realizados na disciplina Educação e Políticas Culturais, ministrada pela Profa. Dra. Lícia Maria de Lima Barbosa e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (PÓS-CRÍTICA) da UNEB, Campus II, no semestre 2025.2, na condição de aluna especial do doutorado.

O objeto de estudo deste trabalho são as práticas de leitura literária de meninas negras, desenvolvidas no contexto do projeto *Rima Comigo*, cujos textos e performances expressam as vivências, afetos e memórias de estudantes da rede pública municipal de Catu (BA). Essas práticas são analisadas como espaços de criação, escuta e resistência, onde a leitura e a escrita assumem função social e política, afirmando a experiência negra feminina como forma de conhecimento. O *Rima Comigo*, nesse sentido, é tomado não apenas como material pedagógico, mas como corpus estético e epistêmico que revela uma pedagogia da libertação, forjada na palavra e na coletividade.

O objetivo geral do artigo é compreender de que modo a leitura literária, atravessada pelas escrevivências e pela oralitura, contribui para a emancipação cognitiva e o fortalecimento da identidade de meninas negras no espaço escolar. Como objetivos específicos, propõe-se: a) analisar as produções textuais e poéticas do *Rima Comigo* à luz dos conceitos de escrevivência (Evaristo, 2007), rasura e oralitura; b) discutir o papel da leitura literária como prática política e epistemológica; c) articular as práticas de leitura ao pensamento de Lélia Gonzalez, Luiza Bairros e Ochy Curiel, evidenciando o diálogo entre feminismo negro e pedagogia decolonial; d) refletir sobre o papel da escola como espaço de produção e legitimação de saberes subalternos.

A justificativa desta pesquisa reside na urgência de repensar as práticas de leitura e os currículos escolares sob uma perspectiva antirracista e decolonial. Em um país marcado por desigualdades históricas, a escola ainda se constitui como espaço de silenciamento das vozes negras, especialmente das mulheres e meninas. Nesse cenário, estudar as práticas de leitura de meninas negras significa reconhecer nelas o direito de narrar, interpretar e produzir conhecimento. A leitura literária, quando mediada por abordagens críticas e sensíveis à diversidade, torna-se ferramenta de reconstrução identitária e justiça cognitiva, conforme propõem hooks (2019) e Walsh (2020). Além disso, compreender como essas jovens utiliza a palavra para elaborar suas memórias e resistências é fundamental para a formação de uma educação pública comprometida com a equidade racial e de gênero.

A relevância da temática está no potencial de articulação entre literatura, educação e crítica cultural, promovendo um diálogo entre práticas pedagógicas e epistemologias feministas negras e decoloniais. Ao dar visibilidade às produções poéticas das meninas de Catu, este estudo contribui para o debate sobre a democratização do conhecimento e para a valorização das culturas afro-brasileiras na escola. Trata-se de uma reflexão que transcende o âmbito pedagógico e se insere no campo das lutas políticas por reconhecimento, dignidade e representatividade.

Do ponto de vista teórico, o artigo fundamenta-se em três eixos principais: o pensamento de Lélia Gonzalez (1984), que propõe o conceito de *amefricanidade* e a crítica ao mito da democracia racial, possibilitando compreender a educação como espaço de resistência e reconfiguração cultural; as contribuições de Luiza Bairros (1995), que situam o feminismo negro como práxis teórico-política e reconhecem a experiência como categoria de conhecimento; a abordagem de Ochy Curiel (2019), que, a partir do feminismo decolonial, questiona a hegemonia epistêmica e defende a produção de saberes insurgentes, nascidos das margens e dos corpos racializados.

Essas autoras dialogam diretamente com Conceição Evaristo (2007), cujas *escrevivências* inspiram a compreensão da escrita como gesto político de reexistência, e com bell hooks (2019), que propõe a educação como prática da liberdade. Juntas, elas oferecem o alicerce teórico para a análise das práticas de leitura do *Rima Comigo*, permitindo pensar a leitura não apenas como exercício cognitivo, mas como ato político, ético e estético de afirmação da vida.

Em síntese, o artigo parte da convicção de que rasurar o cânone significa muito mais do que incluir novos textos ou autoras: é deslocar o próprio centro da narrativa, reconhecendo que as meninas negras são leitoras, escritoras e produtoras de saber. Assim, as práticas de leitura literária, quando atravessadas pelas escrevivências e pela oralitura, constituem-se como caminhos de emancipação intelectual, de reparação histórica e de construção de um futuro em que a palavra negra, feminina e periférica ocupe o lugar que lhe é de direito, o de fundamento da cultura e da humanidade.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Lélia Gonzalez: racismo, sexismo e amefricanidade

Gonzalez (1984) propõe uma análise profunda da interseccionalidade entre racismo e sexismo na formação da cultura brasileira. A autora denuncia o mito da democracia racial e evidencia como as mulheres negras ocupam posição subalterna tanto no imaginário nacional quanto nas relações sociais. Seu conceito de *amefricanidade* propõe o reconhecimento da herança afro-indígena como fundante da identidade latino-americana. No contexto das práticas de leitura, essa perspectiva possibilita repensar o currículo escolar, incorporando vozes e experiências que expressam as múltiplas dimensões da identidade negra feminina.

A *amefricanidade*, conceito cunhado por Gonzalez, é mais do que um termo cultural: é um projeto político de descolonização. Ela nos convida a compreender a América Latina não como extensão da Europa, mas como território constituído

por matrizes africanas e indígenas que foram historicamente silenciadas. Quando essa concepção é transposta para o campo da educação, ela exige uma reestruturação epistemológica: ler e ensinar a partir da *amefricanidade* implica reconhecer a pluralidade dos modos de saber e das formas de expressão. Nas práticas de leitura analisadas em *Rima Comigo*, essa noção se materializa quando as meninas negras articulam suas experiências cotidianas às heranças ancestrais, ressignificando o que é ser negra, mulher e leitora no Brasil contemporâneo.

Ao denunciar o mito da democracia racial, Gonzalez desvela também o racismo institucional que atravessa a escola e os currículos. A ausência de representações positivas da população negra nos materiais didáticos e literários perpetua a ideia de inferioridade cultural. Nesse cenário, a proposta de Gonzalez dialoga com Bairros (1995), ao enfatizar que a luta antirracista e feminista precisa começar pela reconfiguração do conhecimento escolar. O reconhecimento da *amefricanidade* dentro do espaço educativo permite que a escola se torne um território de valorização da ancestralidade e da oralidade, aspectos centrais nas práticas de leitura mediadas pela oralitura e pela escrevivência.

A perspectiva de Gonzalez também se aproxima da de Ochy Curiel (2019), na medida em que ambas compreendem a colonialidade como estrutura persistente de poder. A *amefricanidade* e o feminismo decolonial convergem ao reivindicar a centralidade das mulheres racializadas na produção do saber. Curiel propõe uma ruptura epistemológica com o eurocentrismo, e Gonzalez antecipa essa crítica ao afirmar que a experiência da mulher negra latino-americana é marcada por múltiplas opressões, mas também por uma força criativa singular. Essa tessitura entre corpo, memória e resistência ecoa nas produções do *Rima Comigo*, onde a palavra das meninas negras atua como ferramenta de libertação e reconstrução identitária.

A contribuição de Gonzalez também ressoa nas reflexões de hooks (2019), especialmente na defesa da educação como prática da liberdade. Assim como hooks, Gonzalez compreende que a linguagem é o primeiro espaço de dominação e, simultaneamente, o primeiro território de libertação. Quando as meninas negras aprendem a narrar suas experiências com autonomia e sensibilidade, estão realizando o que ambas as autoras chamam de *transgressão pedagógica*: o rompimento com as hierarquias impostas pelo conhecimento colonial. A leitura e a escrita, nesse contexto, tornam-se instrumentos de poder simbólico, capazes de transformar o espaço escolar em lugar de fala e de cura coletiva.

Por fim, a *amefricanidade* dialoga diretamente com o conceito de *escrevivência* formulado por Conceição Evaristo (2007). Se Gonzalez propõe o reconhecimento da herança africana e indígena como eixo da identidade latino-americana, Evaristo concretiza essa herança na linguagem, escrevendo a partir

da experiência e da memória de mulheres negras. As meninas do *Rima Comigo*, ao produzirem suas narrativas poéticas, atualizam essa tradição de resistência: sua escrita é uma *amefricanidade em ato*, um gesto de rasura e criação que reinscreve a história coletiva na palavra. Assim, a teoria de Gonzalez não apenas fundamenta o estudo, mas o atravessa em sua dimensão política e estética, revelando que rasurar o cânone é também amefricanizar o saber.

2.2. Luiza Bairros: feminismo negro e crítica ao universalismo

Em *Nossos feminismos revisitados*, Bairros (1995) revisitam as principais correntes do feminismo e aponta suas limitações em incorporar as dimensões de raça e classe. A autora defende que o feminismo negro constitui uma práxis teórica e política que reconhece a experiência das mulheres negras como fonte de conhecimento e transformação social. A noção de experiência, central em sua reflexão, é compreendida como categoria de análise que articula corpo, memória e ação. A escrita e a leitura, nesse contexto, tornam-se práticas que produzem novas epistemologias e desafiam os discursos de poder.

Ao afirmar a experiência como lugar de produção de conhecimento, Bairros desloca a centralidade da teoria abstrata para o vivido, o cotidiano, o relacional. Essa virada epistemológica aproxima-se do que Gonzalez (1984) chamará de *amefricanidade*: a consciência de uma identidade coletiva que é, ao mesmo tempo, política, cultural e histórica. Assim, o feminismo negro brasileiro se torna também um projeto de reescrita da história, uma forma de rasura teórica e prática que questiona as hierarquias do saber e reinscreve as mulheres negras como protagonistas de sua própria narrativa. Nesse sentido, as práticas de leitura realizadas com meninas negras operam como continuidade desse gesto político: ler e escrever é, aqui, resistir e reexistir.

Bairros (1995) nos convida a compreender a leitura como prática de libertação, não apenas individual, mas coletiva. Sua concepção de feminismo negro articula as dimensões do saber e da ação, pensar e fazer como um mesmo movimento. Essa articulação se manifesta nas oficinas e rodas de leitura do *Rima Comigo*, onde as meninas negras transformam a leitura literária em espaço de encontro, escuta e partilha. Quando leem poemas de Conceição Evaristo ou escrevem suas próprias escrevivências, essas jovens produzem o que a autora chama de "consciência coletiva": uma pedagogia do nós, fundada na solidariedade e no reconhecimento mútuo.

A perspectiva de Bairros também converge com o pensamento de Ochy Curiel (2019), ao reconhecer a dimensão política da afetividade e do corpo. Para ambas, a experiência corporal e emocional das mulheres negras não é apenas um tema de estudo, mas um ponto de partida epistêmico. O corpo é um

arquivo, nele estão inscritas as memórias coloniais, mas também as potências de libertação. Nas práticas de leitura analisadas, esse corpo aparece de modo simbólico e performático: as meninas leem em voz alta, gesticulam, cantam, movimentam o texto com o corpo. Essa performance constitui uma forma de *oralitura*, na qual o saber é vivido e compartilhado de maneira encarnada.

A partir de Bairros, é possível compreender que o feminismo negro não busca apenas inclusão, mas transformação. Ele não pretende adaptar as mulheres negras a um sistema de saber preexistente, mas desestabilizar esse sistema, revelando suas bases coloniais. Essa proposta ecoa o conceito de *rasura* utilizado neste estudo, a ação de reescrever o texto dominante, desobedecendo à linearidade e ao cânone. As meninas do *Rima Comigo* realizam, por meio de suas leituras e escritas, esse mesmo gesto: tomam a palavra e a reconfiguram, produzindo um discurso que desafia o silenciamento histórico e projeta novas formas de existir no mundo.

A tessitura entre as teorias de Bairros, Gonzalez e Curiel revela que a luta das mulheres negras é, antes de tudo, uma luta pela legitimidade epistemológica. O direito de pensar, de narrar e de ser ouvida torna-se um ato político. Nesse sentido, o feminismo negro pode ser compreendido como uma pedagogia insurgente, que ensina a pensar criticamente a partir da experiência vivida. Essa pedagogia é também a que se manifesta na leitura literária: ao interpretar o mundo por meio da palavra poética, as meninas negras ampliam o campo do possível e transformam o espaço escolar em território de reexistência e criação.

Por fim, a contribuição de Bairros (1995) para este estudo reside em sua capacidade de unir teoria e prática, emoção e razão, corpo e discurso. A experiência da leitura, mediada pela escrevivência e pela rasura, torna-se um campo fértil para a construção de subjetividades críticas. O *Rima Comigo*, ao mobilizar esses elementos, corporifica a proposta de uma educação decolonial e antirracista. Cada texto produzido pelas meninas é, ao mesmo tempo, um testemunho e um manifesto, uma forma de dizer ao mundo que o conhecimento não pertence a poucos, mas é tecido pelas mãos e vozes de quem ousa rasurar o silêncio.

2.3. Ochy Curiel: decolonialidade e lesbianismo político

Curiel (2019) introduz o feminismo decolonial como ruptura com o pensamento eurocêntrico, propondo a construção de epistemologias insurgentes a partir das margens. Sua concepção de *antropologia da dominação* amplia a compreensão das estruturas de poder e convida a pensar o conhecimento como campo de disputa política. Para a autora, o feminismo decolonial é prática viva e coletiva, nascida da resistência cotidiana das mulheres racializadas e dissidentes.

Essa perspectiva ilumina o conceito de rasura, o ato de reescrever o mundo desde o lugar do corpo, da memória e da coletividade, como prática política e pedagógica.

O pensamento de Curiel desestabiliza as hierarquias coloniais do saber ao afirmar que as epistemologias ocidentais foram historicamente construídas a partir da negação dos corpos e das culturas subalternizadas. Nesse sentido, a produção de conhecimento não pode ser compreendida como neutra, mas como um espaço de poder onde determinadas vozes são legitimadas e outras silenciadas. Ao reivindicar a centralidade das experiências das mulheres negras, indígenas e lésbicas na produção teórica, Curiel propõe uma verdadeira desobediência epistêmica, uma recusa ativa de pensar a partir dos marcos colonial. Essa recusa é também um gesto de criação: pensar desde o corpo e a comunidade implica inventar linguagens, metodologias e narrativas próprias.

Essa perspectiva dialoga diretamente com o conceito de *rasura* presente no projeto de tese e nas práticas de leitura do *Rima Comigo*. Rasurar o cânone, sob a ótica curieliana, é mais do que um ato de contestação: é um movimento de deslocamento, de reinscrição simbólica do que foi apagado. Ao escreverem sobre si mesmas, as meninas negras reconfiguram as fronteiras entre o sujeito e o objeto do conhecimento, transformando a leitura e a escrita em práticas de libertação. A rasura, portanto, não é destrutiva, é um gesto de reconstrução ontológica e política, que desafia a lógica binária e hierarquizante imposta pela colonialidade.

Além disso, o pensamento de Curiel contribui para compreender a leitura e a escrita como práticas de resistência coletiva. A autora enfatiza que a decolonialidade não é apenas uma teoria, mas uma ação situada, uma prática que emerge dos corpos e territórios marginalizados. Nas oficinas e rodas de leitura do *Rima Comigo*, essa dimensão é evidente: as meninas, ao compartilharem suas histórias, constroem uma pedagogia da escuta e da fala que rompe com a verticalidade do saber escolar. A leitura torna-se, assim, um espaço de insurgência, onde o conhecimento é produzido de modo afetivo, horizontal e colaborativo.

Curiel também propõe que a libertação epistêmica deve ser acompanhada de uma libertação afetiva. Ao desafiar as estruturas patriarcais e coloniais, o feminismo decolonial reconhece que o afeto é parte essencial do processo de resistência. Essa dimensão é observada nos textos e performances das meninas negras, em que a emoção, o desejo e a ternura se tornam ferramentas políticas. A rasura, nesse contexto, é um ato amoroso, um gesto de cuidado e de reconstrução das subjetividades feridas pelo racismo e pelo sexismo. O afeto, como propõe Curiel, é força revolucionária: une corpos e saberes, permitindo que novas epistemologias floresçam desde a vulnerabilidade e a solidariedade.

Por fim, ao compreender o feminismo decolonial como prática viva e relacional, Curiel amplia a noção de pedagogia crítica. O conhecimento, nessa perspectiva, é sempre coletivo e situado. Quando as meninas negras de *Rima Comigo* escrevem e leem juntas, estão não apenas aprendendo sobre si, mas produzindo teoria, uma teoria encarnada, construída com o corpo e a palavra. Assim, a contribuição de Curiel não se limita a uma crítica ao eurocentrismo; ela oferece uma ética e uma metodologia de resistência. A rasura, nesse sentido, torna-se o gesto que materializa o que a autora chama de "vida digna", uma existência que se afirma fora dos marcos colonial e dentro da plenitude da experiência humana.

3. METODOLOGIA

O estudo adota uma abordagem qualitativa, interpretativa e participativa, orientada pelos princípios da crítica cultural e da educação antirracista. As práticas de leitura analisadas foram desenvolvidas em uma escola pública na periferia de Catu (BA), envolvendo meninas negras entre 14 e 17 anos. As atividades incluíram rodas de leitura, oficinas de oralitura e produção de textos poéticos e autobiográficos, resultando em narrativas publicadas no projeto *Rima Comigo*.

A análise seguiu os procedimentos da análise temática (Bardin, 2016), com foco nos temas de ancestralidade, resistência e identidade. Foram observadas as recorrências simbólicas que traduzem o gesto de rasura, entendido como processo de reinscrição da experiência e de deslocamento das narrativas dominantes. O diálogo entre teoria e prática se estabeleceu na medida em que as produções das meninas evidenciaram como a leitura literária pode se tornar ato político e epistemológico.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1. A palavra como território de memória

Nos textos do *Rima Comigo*, as meninas constroem narrativas que ressignificam a experiência de ser negra e periférica. Em versos como *"Sou raiz, resistência e flor",* observa-se a apropriação simbólica da palavra como instrumento de afirmação identitária. Essa prática dialoga com Gonzalez (1984), ao propor que a cultura negra brasileira é uma produção amefricana, ou seja, um território híbrido e insurgente. As leituras e escritas revelam o protagonismo das estudantes na criação de um novo lugar de fala, em que o corpo e a memória se tornam matrizes de sentido.

A noção de *amefricanidade* proposta por Gonzalez (1984) é central para compreender como essas produções poéticas se inscrevem em um movimento

de reinscrição cultural. As meninas do *Rima Comigo* não apenas evocam referências africanas, mas reinventam a herança afro-brasileira em diálogo com suas experiências urbanas e escolares. Essa interseção entre o ancestral e o contemporâneo evidencia a vitalidade da cultura negra, que se manifesta como prática viva e cotidiana. A escrita torna-se, assim, uma forma de afirmar a presença e resistir à exclusão simbólica que marca o espaço escolar e social.

Os textos das estudantes também revelam a dimensão afetiva da resistência. Ao narrar o amor, a amizade e a dor, as meninas constroem um repertório emocional que desafia o imaginário racista que as reduz à subalternidade. O corpo negro feminino, tantas vezes objetificado, reaparece como território sagrado de potência e criação. Como lembra Bairros (1995), o feminismo negro desloca o olhar hegemônico e afirma o corpo da mulher negra como fonte de conhecimento, não como objeto de estudo. Nesse sentido, cada poema se torna um testemunho da força do corpo que fala, sente e cria um corpo que escreve a si mesmo como sujeito.

Além disso, a dimensão espacial das narrativas merece destaque. Ao retratarem o bairro, a escola e as ruas da periferia, as meninas constroem cartografias afetivas que descolonizam o olhar sobre o território. A periferia, geralmente associada à falta e à carência, é reimaginada como espaço de potência, pertencimento e produção cultural. Essa reconfiguração do espaço reflete o que Curiel (2019) denomina *desobediência epistêmica*: um gesto de ruptura com o modo colonial de ver e narrar o mundo. As meninas, ao escreverem sobre seu cotidiano, reivindicam o direito de ser narradoras de suas próprias histórias.

Os poemas analisados também evidenciam um diálogo entre a linguagem e a ancestralidade. As escolhas lexicais, o uso de metáforas naturais e o ritmo da fala revelam uma estética marcada pela oralidade. Essa presença da voz ancestral na escrita traduz o que Gonzalez (1988) chamou de *pretuguês*, uma forma de linguagem que nasce da mistura e ressignifica o português a partir das vivências negras. No *Rima Comigo*, essa linguagem insurgente transforma a gramática da opressão em poética da libertação. As meninas rasuram o idioma para escrever o mundo segundo suas próprias regras de sentido e afeto.

Por fim, a escrita das meninas negras em *Rima Comigo* materializa uma pedagogia da memória. Cada verso é uma tentativa de lembrar o que foi esquecido, de reinscrever histórias silenciadas e de afirmar uma genealogia feminina e negra. O gesto de escrever, nesse contexto, é também o gesto de curar: cura simbólica das feridas coloniais e raciais que atravessam o cotidiano escolar. Ao transformarem suas experiências em poesia, essas meninas se tornam educadoras de si mesmas e de sua comunidade, exemplificando o que hooks (2019) define como "educação como prática da liberdade". A palavra, portanto,

não apenas narra, ela emancipa, reconstrói e rasura os limites impostos pela colonização do ser e do saber.

4.2. Escrevivências em rasura: narrar-se para resistir

As produções analisadas revelam uma escrita que emerge das vivências e reinterpreta a história a partir da experiência do cotidiano. Como propõe Evaristo (2007), a escrevivência é a escrita de si que carrega o peso e a beleza das ancestralidades. Quando atravessada pela rasura, essa escrita desestabiliza o discurso colonial e cria brechas para novas leituras do mundo. Bairros (1995) contribui para essa compreensão ao afirmar que o feminismo negro é uma pedagogia da experiência, e o que essas meninas fazem ao escrever é justamente transformar experiência em conhecimento.

A escrevivência, quando lida em diálogo com a rasura, revela-se como gesto duplo de memória e invenção. Memória, porque reinscrevem as vozes apagadas da história, as de mães, avós e ancestrais silenciadas pela narrativa oficial; e invenção, porque produz novas possibilidades de dizer e existir no mundo. A rasura é, portanto, um movimento de insurgência epistemológica: não se trata apenas de corrigir o texto hegemônico, mas de reescrever o próprio sentido de humanidade a partir do corpo negro feminino. Nesse sentido, as meninas do *Rima Comigo* não apenas escrevem, mas instauram um modo outro de produzir conhecimento.

As narrativas poéticas das estudantes inscrevem a experiência cotidiana como campo de saber. Ao tematizarem o cabelo crespo, a pele, o bairro ou a relação com a escola, as autoras transformam o que antes era motivo de exclusão em potência discursiva. A estética dessas produções é marcada pela oralidade, pelo ritmo e pela emotividade, elementos que evocam a tradição da oralitura e reforçam a dimensão coletiva da escrita. Cada texto é um gesto de resistência, no qual o eu poético se confunde com o nós ancestral, rompendo com o individualismo típico das epistemologias ocidentais.

Essa relação entre corpo, linguagem e ancestralidade aproxima-se da proposta de hooks (2019), ao compreender a educação como prática da liberdade. A leitura e a escrita, mediadas por experiências afetivas e políticas, tornam-se estratégias de emancipação cognitiva. As meninas, ao se reconhecerem como autoras, passam a reivindicar o direito de nomear o mundo e de produzir saberes legítimos sobre si mesmas. Assim, a escrevivência não é apenas expressão estética, mas processo pedagógico que afirma a vida e o pertencimento.

A rasura, nessa perspectiva, não implica destruição, mas reconstrução. Ao reescrever o cânone, as meninas negras criam um espaço de coexistência entre o que foi herdado e o que é reinventado. Elas não negam a tradição literária, mas

a deslocam, inserindo nela suas experiências, vozes e memórias. Esse gesto é profundamente político, pois evidencia que o conhecimento não é neutro e que toda leitura é atravessada por relações de poder. As escrevivências em rasura, portanto, materializam um projeto de justiça cognitiva que desafia o monopólio das epistemologias eurocentradas.

Por fim, é possível afirmar que o ato de escrever, nesse contexto, é também o ato de existir. As meninas negras, ao registrarem suas histórias e afetos, criam fissuras na lógica colonial que insiste em negá-las. Cada palavra torna-se território de afirmação e de esperança, um modo de "falar com a própria voz" (Curiel, 2019) e de construir pontes entre passado, presente e futuro. Assim, a escrita das meninas de *Rima Comigo* configura-se como prática de reexistência: um gesto de rasura que, ao mesmo tempo, cura, educa e liberta.

4.3. Oralitura e ancestralidade como pedagogia decolonial

A oralitura, enquanto prática pedagógica e estética evidencia a dimensão política da voz e da palavra. Como aponta Cuti (2010), narrar-se não é apenas compartilhar experiências individuais, mas criar uma ponte entre o sujeito e sua comunidade, ressignificando a memória coletiva. Nos encontros de leitura e escrita, as meninas não apenas reproduzem histórias, mas as recriam, imprimindo ritmo, melodia e corporeidade às suas falas. Essa transformação da escrita em performance reforça a compreensão de hooks (2019) sobre a pedagogia da voz: a fala é instrumento de empoderamento, que desafia as normas hegemônicas de produção de conhecimento. Ao se expressarem, as estudantes experimentam a agência sobre sua própria história, posicionando-se como autoras e narradoras de mundos que frequentemente são marginalizados.

Além disso, a prática da oralitura permite um diálogo entre o individual e o coletivo. Curiel (2019) ressalta que as epistemologias das margens produzem saberes que não se subordinam aos cânones acadêmicos, mas que emergem da experiência vivida e compartilhada. Ao transformarem suas histórias em performances, as meninas criam um espaço de enunciação que tensiona as hierarquias tradicionais de poder na escola. Esse movimento pedagógico promove o reconhecimento de múltiplas formas de conhecimento, valorizando a oralidade e a experiência cotidiana como instrumentos legítimos de aprendizagem. Assim, a escola se torna um território de resistência e de construção de subjetividades plurais.

A dimensão afetiva da oralitura também merece destaque. A inserção do canto, do ritmo e da poesia nos relatos das estudantes fortalece vínculos comunitários e cria um ambiente de acolhimento e reconhecimento mútuo. Como enfatiza Cuti (2010), a voz que narra é também a voz que cuida e que

sustenta a memória coletiva. Nesse sentido, a oralitura articula-se com práticas de cuidado e pertencimento, pois permite que cada participante reconheça e valorize suas próprias experiências, ao mesmo tempo em que reconhece a história do outro. Essa sensibilidade coletiva contribui para a construção de um espaço pedagógico mais inclusivo, no qual a diferença é celebrada e não silenciada.

A oralitura, ainda, funciona como um ato de resistência cultural. Ao dar voz a narrativas que historicamente foram marginalizadas, as estudantes desafiam o silenciamento imposto pelas estruturas coloniais de poder. Hooks (2019) destaca que a pedagogia crítica implica a utilização da voz como ferramenta de emancipação, permitindo que sujeitos subalternizados se posicionem e questionem as normas sociais e educativas. Assim, cada desempenho oral se torna um gesto político, capaz de tensionar e reconfigurar o espaço escolar, afirmando a legitimidade de saberes e experiências periféricas e plurais.

Outro aspecto relevante é a intersecção entre oralidade e escrita. As meninas transformam suas falas em textos escritos, promovendo um trânsito constante entre o oral e o textual. Essa dinâmica reforça a ideia de que a escrita não é neutra nem desvinculada da experiência, mas um instrumento de enunciação política e cultural. Curiel (2019) evidencia que epistemologias das margens não apenas resistem à homogeneização do conhecimento, mas também inventam novas formas de expressão. Ao escrever e performar suas histórias, as estudantes produzem um saber híbrido, que dialoga com tradições orais, poéticas e performativas, consolidando práticas de aprendizagem que extrapolam o modelo escolar convencional.

Por fim, a prática da oralitura revela a potência transformadora da educação quando esta é pensada a partir da valorização de saberes locais, coletivos e afetivos. A escola, nesse contexto, deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos para se tornar um território de experimentação, resistência e criatividade. A articulação entre Cuti (2010), hooks (2019) e Curiel (2019) permite compreender a oralitura não apenas como técnica pedagógica, mas como prática epistemológica que questiona, recria e legitima formas de conhecimento historicamente silenciadas. Em síntese, as histórias narradas pelas meninas evidenciam que aprender é também narrar-se, performar-se e, sobretudo, reconhecer-se como parte de um coletivo que constrói memória, resistência e possibilidade de transformação social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências analisadas ao longo do estudo demonstram que a leitura literária, quando pensada a partir de uma perspectiva decolonial, transcende a dimensão meramente pedagógica e se constitui como prática política e

epistemológica. No contexto do projeto Rima Comigo, as meninas negras participantes transformam a leitura e a escrita em gestos de autoafirmação, resistência e criação. Esse processo evidencia que a apropriação do espaço escolar e literário pode funcionar como estratégia de reconhecimento e valorização de suas próprias histórias, rompendo com a lógica do silenciamento imposta pelo cânone dominante.

A rasura do cânone, nesse cenário, ganha contornos simbólicos e políticos. Trata-se de descolonizar o olhar e legitimar outras vozes, outras formas de narrar e existir. Ao ocupar o espaço da escrita e da oralidade, as participantes produzem narrativas que dialogam com suas experiências de vida, transformando a literatura em instrumento de resistência e memória coletiva. Essa articulação entre leitura, escrita e oralitura permite perceber que o conhecimento não é neutro: ele carrega relações de poder e, portanto, sua apropriação crítica implica também um gesto de emancipação.

As reflexões teóricas de Gonzalez, Bairros e Curiel convergem para compreender a leitura como ato de libertação e reexistência. Reconhecer as meninas negras como autoras e leitoras de si mesmas significa atribuir valor às epistemologias das margens e às experiências historicamente subalternizadas. Nesse sentido, a escola cumpre sua função mais nobre ao formar sujeitos críticos, conscientes de suas histórias, capazes de produzir sentidos e de intervir no mundo a partir da palavra. A leitura, portanto, deixa de ser um exercício mecânico para se tornar uma prática de empoderamento e construção de subjetividade.

Ao atravessar a escrita pela escrevivência e a oralitura, a leitura se revela também como ato de justiça cognitiva. As práticas desenvolvidas no Rima Comigo afirmam a vida, a memória ancestral e a coletividade, mostrando que a literatura pode ser uma ferramenta potente de resistência cultural. O espaço escolar, quando pensado a partir dessa perspectiva, deixa de ser apenas local de transmissão de conteúdos e se transforma em território de criação, reconhecimento e solidariedade entre pares.

Ademais, a análise evidencia que a leitura literária, quando integrada a práticas de performance e oralidade, fortalece o pertencimento e a autoestima das estudantes. As meninas não apenas narram suas histórias; elas performam suas experiências, consolidando um espaço de enunciação que tensiona as normas tradicionais de poder. Essa prática evidencia que a aprendizagem pode ser profundamente política, ao permitir que sujeitos historicamente marginalizados encontrem voz, legitimação e agência sobre suas próprias narrativas.

Em síntese, as considerações finais apontam para a potência transformadora da leitura e da escrita orientadas por uma perspectiva decolonial. O Rima Comigo exemplifica como práticas literárias podem ser simultaneamente

pedagógicas, políticas e epistemológicas, promovendo a valorização de saberes locais, afetivos e coletivos. Ao reafirmar a centralidade das vozes das meninas negras, o estudo demonstra que a literatura é também um espaço de resistência, criação e reexistência, capaz de transformar o sujeito e a escola em territórios de memória, justiça e afirmação da vida.

REFERÊNCIAS

BAIRROS, Luiza**. Nossos feminismos revisitados.** Estudos Feministas, n. 2, p. 458–463, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

CURIEL, Ochy. **Feminismo decolonial**: uma trajetória teórica e política insurgente. [Entrevista cedida a] Victoria Damasceno. Gênero e Número, [s. l.], 2019. Disponível em: https://www.generonumero.media/ochy-curiel-feminismo-decolonial/. Acesso em: 20 set. 2025.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivências**: a escrita de nós. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: SILVA, L. (org.). **Cidadania e raça**. São Paulo: Cortez, 1984.

GONZALES, Lélia**.** A categoria antropológica de amefricanidade. *In*: **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

hooks, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

RIMA COMIGO. **Antologia poética de estudantes negras de Catu-BA.** Catu: Escola Pública Estadual, 2021. (Acervo da escola).

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine**. Construyendo interculturalidad crítica.** La Paz: III-CAB (Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello), 2010. p. 75-96. Disponível em: https://archive.org/details/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/page/n1/mode/2up. Acesso em: 20 set. 2025.

POSFÁCIO

Chegar ao final desta obra é, na verdade, perceber que pouco se encerra. Ao longo dos textos que compõem este livro, fica evidente que pensar a educação exige movimento, escuta e, sobretudo, disposição para rever caminhos.

"Políticas, Práticas e Saberes na Educação" não se limita a reunir reflexões. Ele provoca. Instiga o leitor a olhar para a educação como um campo vivo, atravessado por desafios reais, mas também por possibilidades concretas de transformação. Em cada capítulo, encontramos não apenas análises, mas experiências, inquietações e posicionamentos que revelam o compromisso com uma educação justa, sensível e mais próxima das realidades que a compõe.

Ao percorrer estas páginas, torna-se difícil manter um olhar neutro. A obra nos convida, de forma sutil e ao mesmo tempo firme, a repensar práticas, questionar estruturas e reconhecer que ensinar e aprender são atos que carregam responsabilidade social. Não há aqui respostas prontas — e talvez esse seja um dos seus maiores méritos. O que encontramos são caminhos, provocações e, principalmente, abertura para novas construções.

Em um tempo marcado por mudanças rápidas e por tensões no campo educacional, reafirmar a educação como direito, como espaço de diálogo e como possibilidade de transformação torna-se fundamental. Este livro caminha nessa direção ao valorizar diferentes vozes, saberes e experiências, mostrando que a educação se constrói no encontro — entre sujeitos, contextos e histórias.

Encerrar esta leitura é, portanto, dar continuidade a ela em outros espaços: na sala de aula, nas pesquisas, nas conversas e nas práticas cotidianas. Que este livro não permaneça apenas como leitura, mas como impulso. Que suas reflexões ecoem nas escolhas pedagógicas, nas formas de olhar o outro e nas maneiras de construir conhecimento.

Se há algo que fica, ao final, é a certeza de que a educação não se faz sozinha. Ela se constrói coletivamente, com intencionalidade, sensibilidade e compromisso.

E talvez seja justamente esse o maior convite desta obra: seguir.

Profª Esp. Alice Cristina da Silva Rodrigues.

ÍNDICE REMISSIVO

A
Acessibilidade 36, 50, 53, 60, 62, 63, 106, 110, 113, 115, 163
Alfabetização 32, 33, 35, 36, 37, 38, 83, 85, 86, 87, 174, 177, 191
Aluno 51, 54, 63, 64, 65, 80, 82, 85, 95, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 123, 131, 142, 159, 163, 174, 180
Aprendizagem 11, 12, 13, 14, 17, 18, 24, 28, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 77, 79, 80, 81, 85, 90, 101, 104, 111, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 136, 142, 145, 152, 158, 160, 168, 170, 173, 175, 176, 177, 191, 205, 206, 207
Autonomia 25, 26, 41, 42, 44, 47, 61, 63, 81, 87, 100, 109, 110, 112, 114, 115, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 144, 145, 152, 175, 176, 198
Avaliação 12, 13, 14, 16, 18, 23, 24, 30, 36, 42, 53, 54, 56, 61, 64, 84, 159

B
Bakhtin 100, 101, 102, 105, 106, 107, 109, 110, 113, 115, 146

C
Cartografia Escolar 77, 78, 79, 80, 81, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90
Cidadania 21, 64, 109, 114, 115, 132, 133, 138, 179, 180, 181
Compreensão 11, 16, 20, 21, 22, 23, 25, 28, 32, 33, 34, 36, 37, 42, 43, 44, 45, 47, 50, 54, 59, 60, 61, 65, 81, 84, 86, 101, 102, 103, 104, 106, 109, 111, 114, 120, 121, 122, 124, 125, 128, 129, 138, 142, 143, 147, 150, 152, 156, 161, 162, 174, 181, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 197, 200, 204, 205
Comunicação 36, 44, 45, 80, 82, 83, 84, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 139, 142, 163, 167, 168, 169
Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116
Conhecimento 9, 20, 33, 36, 37, 41, 43, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 72, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 86, 91, 92, 95, 100, 101, 105, 106, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 131, 137, 138, 142, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 159, 160, 166, 174, 175, 176, 181, 183, 184, 188, 189, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209
Contemporâneo 23, 26, 28, 33, 64, 149, 181, 198, 203
Crianças 22, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 167
Crítica 20, 22, 26, 28, 32, 33, 34, 39, 46, 50, 62, 63, 66, 68, 73, 74, 78, 81, 82, 87, 94, 104, 106, 109, 113, 115, 120, 134, 137, 138, 144, 146, 147, 148, 151, 153, 156, 159, 160, 174, 175, 178, 179, 180, 181, 183, 185, 189, 191, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 202, 206, 207, 208
Cultura 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 24, 27, 33, 38, 85, 92, 95, 96, 97, 103, 116, 131, 146, 149, 150, 152, 161, 183, 185, 186, 190, 193, 197, 202, 203, 208

Cultural 32, 33, 35, 36, 55, 61, 70, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 105, 109, 111, 130, 131, 143, 149, 150, 153, 183, 184, 185, 186, 187, 190, 191, 192, 193, 196, 197, 198, 199, 202, 203, 206, 207
Curricular 41, 42, 43, 53, 63, 79, 91, 92, 95, 96, 155, 157, 158, 162, 165, 176, 181
Currículo 25, 36, 59, 61, 64, 91, 95, 96, 111, 128, 131, 161, 162, 174, 175, 177, 191, 197

D
Decolonialidade 200, 201
Democracia 20, 30, 39, 197, 198
Descolonização curricular 91, 92, 95, 96
Desenvolvimento 11, 13, 15, 17, 22, 33, 35, 36, 40, 44, 46, 47, 50, 51, 53, 54, 56, 58, 61, 63, 64, 65, 66, 70, 71, 73, 74, 77, 78, 80, 81, 90, 99, 100, 103, 106, 109, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 143, 145, 148, 154, 156, 159, 160, 161, 163, 168, 169, 173, 174, 176, 177, 181
Direito 7, 11, 12, 13, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 35, 37, 40, 50, 52, 58, 64, 104, 108, 110, 113, 115, 116, 132, 133, 189, 192, 193, 196, 197, 200, 203, 204, 209
Discente 71, 79, 104
Disciplina 77, 78, 79, 85, 86, 87, 99, 106, 135, 136, 157, 158, 178, 183, 195
Diversidade 29, 32, 33, 35, 36, 38, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 58, 61, 62, 64, 65, 66, 91, 95, 96, 101, 133, 136, 137, 150, 160, 196
Docência 119, 120, 122, 124, 127, 156, 158, 159
Docente 9, 24, 43, 47, 51, 55, 59, 62, 63, 65, 66, 69, 77, 79, 87, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 98, 100, 111, 116, 119, 122, 124, 125, 126, 127, 130, 136, 137, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 167, 170, 174, 175, 176, 177, 181, 191
DUA 33, 36, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66

E
Educação 1, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 22, 30, 31, 38, 39, 47, 49, 50, 52, 56, 57, 58, 64, 67, 68, 75, 76, 77, 86, 87, 88, 89, 96, 97, 99, 100, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 118, 125, 127, 129, 131, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 145, 154, 155, 156, 158, 171, 172, 173, 177, 183, 195, 209
Educação antirracista 95, 136, 191, 202
Educação Inclusiva 32, 33, 34, 35, 37, 38, 40, 47, 50, 53, 56, 58, 62, 64, 65, 66, 67, 96, 108
Educação popular 92, 95
Educacional 7, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 50, 53, 54, 55, 58, 61, 62, 63, 64, 70, 79, 110, 124, 128, 129, 156, 159, 160, 161, 174, 209
Emancipação 7, 9, 34, 38, 59, 66, 152, 180, 181, 190, 195, 196, 197, 204, 206, 207
Ensino 20, 21, 22, 24, 25, 28, 35, 36, 37, 40, 45, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 97, 100, 101, 102, 104, 112, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 136, 137, 139, 140, 142, 144, 145, 146, 147, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 190, 195
Ensino-aprendizagem 81, 101, 118, 119, 121, 122, 125, 142, 145

Ensino Básico 134, 177
Ensino de Geografia 88, 89, 90, 128, 129, 130, 131, 174, 177, 178
Ensino Superior 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 118, 119, 126
Equidade 12, 14, 17, 18, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 35, 37, 38, 45, 50, 52, 55, 56, 58, 59, 61, 62, 64, 65, 66, 136, 196
Escola 9, 16, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 40, 41, 44, 46, 49, 51, 54, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 66, 81, 86, 87, 90, 96, 97, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 127, 128, 130, 131, 132, 137, 138, 139, 144, 155, 156, 159, 160, 162, 166, 167, 174, 180, 183, 184, 185, 186, 187, 191, 192, 193, 195, 196, 198, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208
Escrevivência 147, 196, 198, 200, 204, 207
Espaço 7, 9, 20, 23, 29, 33, 38, 40, 46, 56, 59, 62, 64, 74, 80, 81, 82, 83, 91, 93, 96, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 119, 121, 122, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 142, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 159, 161, 167, 171, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209
Estado 11, 12, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 28, 30, 91, 139
Estágio 155, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172
Estágio Profissional 155, 157, 158, 159
Ética 55, 95, 101, 106, 115, 116, 124, 142, 144, 145, 147, 148, 151, 152, 156, 181, 202
Experiência 32, 41, 45, 47, 70, 75, 82, 92, 103, 109, 119, 120, 122, 124, 125, 130, 138, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 155, 156, 158, 159, 161, 162, 163, 166, 184, 187, 188, 189, 192, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 204, 205, 206

F
Família 21, 44, 46, 54, 58, 71
Fonoaudiologia 108, 109, 110, 111, 114, 115, 116
Formação 9, 18, 26, 34, 38, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 98, 103, 106, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 136, 137, 138, 144, 145, 146, 151, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 180, 181, 193, 196, 197
Formação inicial 38, 53, 58, 64, 66, 86, 89, 90, 128, 136, 154, 155, 156, 157, 161, 162, 170, 172, 175, 177
Formação médica 118, 119, 120, 121, 122
Formativo 61, 86, 118, 120, 121, 122, 124, 125, 135, 149, 150, 160, 180

G
Geografia 11, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 103, 106, 108, 110, 112, 113, 114, 115, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 164, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182
Gestão 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 71, 104, 113, 116, 118, 167, 168, 172, 180

H
História 34, 45, 81, 93, 135, 147, 152, 190, 191, 199, 204, 205, 206

Humanas 34, 78, 101, 179

I
Identidade 33, 35, 36, 42, 44, 46, 47, 103, 104, 112, 116, 121, 125, 129, 143, 145, 148, 153, 161, 179, 183, 184, 185, 186, 190, 191, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 202
Implementação 12, 13, 33, 37, 50, 52, 54, 55, 62, 69, 70, 75, 76, 78, 96, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 136, 154, 173, 176
Inclusão 33, 35, 36, 38, 40, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 78, 80, 83, 101, 104, 109, 111, 112, 114, 115, 116, 135, 200
Interação 33, 40, 43, 86, 101, 110, 113, 159, 160, 161, 186
Interdisciplinar 81, 108, 109, 114, 174
Interdisciplinaridade 114, 158, 176, 177
Interiorização 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76
Interseccionalidade 134, 135, 137, 138, 197

L
Letramento 32, 33, 49, 89
Licenciatura 54, 77, 78, 79, 87, 134
Linguagem 39, 60, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 97, 100, 101, 102, 105, 106, 110, 114, 115, 141, 142, 143, 145, 146, 148, 152, 183, 185, 198, 203, 204
Linguagem cartográfica 77, 79, 81, 82, 87, 90

M
Mediação 17, 18, 32, 43, 45, 61, 62, 92, 97, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 119, 121, 124, 125, 128, 136, 143, 147
Mediação pedagógica 61, 62, 92
Meninas negras 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208
Metodologia 37, 77, 79, 81, 100, 145, 160, 162, 202

O
Oralitura 196, 197, 198, 200, 202, 204, 205, 206, 207

P
Pedagogia 11, 22, 28, 54, 90, 93, 139, 144, 146, 147, 150, 172, 179, 190, 191, 193, 196, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206
Pedagógica 25, 40, 43, 44, 51, 60, 61, 62, 63, 66, 77, 79, 92, 105, 113, 119, 122, 128, 132, 142, 143, 144, 145, 146, 157, 158, 159, 175, 176, 178, 181, 184, 198, 201, 205, 206
Pensamento geográfico 77, 79, 81, 82, 86, 90, 134, 135
Política 12, 15, 17, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 28, 32, 33, 39, 52, 55, 70, 71, 75, 76, 95, 115, 133, 142, 149, 150, 152, 153, 184, 191, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 205, 206, 207, 208
Política pública 19, 21, 25, 55, 75
Prática clínica 118, 123
Prática pedagógica 44, 51, 63, 66, 105, 119, 122, 128, 132, 142, 143, 146, 158, 181, 184, 205

Práticas 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 20, 24, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 55, 56, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 73, 74, 75, 81, 82, 84, 87, 89, 91, 92, 99, 108, 109, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 136, 137, 138, 143, 144, 145, 146, 149, 151, 155, 156, 157, 159, 161, 162, 167, 173, 174, 175, 176, 177, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 206, 207, 209
Práticas de leitura 144, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202
Práxis 32, 33, 103, 109, 115, 139, 159, 160, 161, 197, 199
Preceptoria 119, 121, 122, 123, 125
Problematização 7, 66, 105, 145, 181
Processos 9, 12, 13, 17, 18, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 33, 34, 35, 55, 56, 59, 72, 74, 84, 104, 109, 111, 117, 128, 129, 130, 132, 142, 145, 150, 151, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192
Professor 33, 36, 51, 53, 55, 59, 60, 61, 62, 63, 67, 77, 78, 79, 81, 85, 88, 91, 96, 112, 115, 119, 124, 130, 132, 138, 145, 155, 156, 157, 158, 159, 163, 165, 167, 170, 171
Psicologia 69, 75, 76, 108, 109, 111, 112, 114, 115

R
relações raciais 184, 185, 186, 188

S
Saberes 7, 9, 29, 47, 51, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 109, 116, 118, 126, 129, 130, 131, 138, 139, 143, 144, 145, 146, 149, 151, 152, 157, 158, 160, 161, 166, 170, 172, 187, 188, 193, 195, 196, 197, 201, 204, 205, 206, 208, 209
Sistemas 24, 25, 55, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 188
Sociedade 7, 20, 21, 26, 27, 28, 32, 34, 35, 38, 51, 55, 58, 64, 80, 100, 127, 131, 137, 161, 178, 181, 188
Sustentabilidade 14, 99, 100, 101, 105, 106

T
Tecnologia 18, 111, 112, 115, 116, 177
Tecnológica 114, 175, 176

V
Valores 34, 36, 62, 63, 89, 91, 156
Vivência 45, 82, 119, 122, 123, 125, 135, 138, 147, 160
Voz 109, 111, 113, 114, 116, 147, 153, 191, 200, 203, 205, 206, 207

Z
Zoologia cultural 91, 92, 97

EDITORA
SCHREIBEN