

ANA PAULA ULIANA MASON
BLAU BOELTER DA ROSA
CAROLINE WINKE ÁVILA
DILMAR RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR
GUSTAVO RODRIGUES JORDÃO
MARCOS AURELIO DA SILVA PEREIRA
(ORGANIZADORES)

CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE E O MOVIMENTO DA PRÁTICA DO PROFESSOR

VOLUME 2




EDITORA
SCHREIBEN

ANA PAULA ULIANA MASON
BLAU BOELTER DA ROSA
CAROLINE WINKE ÁVILA
DILMAR RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR
GUSTAVO RODRIGUES JORDÃO
MARCOS AURELIO DA SILVA PEREIRA
(ORGANIZADORES)

**CONSTITUIÇÃO
DA PROFISSÃO DOCENTE E
O MOVIMENTO DA PRÁTICA
DO PROFESSOR**



VOLUME 2


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: 04/05/2026

Termo de publicação: TP0322026

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)

C758 Constituição da profissão docente e o movimento da prática do professor. Vol. II / Ana Paula Uliana Mason ... [et al.]. – Itapiranga: Schreiben, 2026.
144 p. ; e-book.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-669-7
DOI: 10.29327/5847175
1. Formação de professores. 2. Prática docente. 3. Educação. I. Mason, Ana Paula Uliana. II. Rosa, Blau Boelter da. III. Ávila, Caroline Winke. IV. Silva Júnior, Dilmar Rodrigues da. V. Jordão, Gustavo Rodrigues. VI. Pereira, Marcos Aurelio da Silva. VII. Título.

CDD 370.71

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO



APRESENTAÇÃO.....	5
<i>Equipe Organizadora</i>	
ENSINO COLABORATIVO E COENSINO: UMA PARCERIA ENTRE PROFESSORAS DO AEE E DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA.....	7
<i>Kiara Lilian Bernardino de Medeiros Silva Luzia Mônica da Silva</i>	
OS DESAFIOS ESTRUTURAIS E EPISTEMOLÓGICOS DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO INCLUSIVO NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA.....	15
<i>Cristiane de Carvalho Rabelo Milvio da Silva Ribeiro</i>	
SUSTENTABILIDADE E CONSCIÊNCIA SOCIAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB A ÓTICA DA TEORIA DE AUSUBEL.....	28
<i>Caroline Winke Ávila</i>	
TUTORIA POR PARES: ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS PARA O SUCESSO ESCOLAR.....	38
<i>Dilmar Rodrigues da Silva Júnior Raimunda Nonata Paiva Andrade Brígida Lima Magalhães</i>	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EJA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E A CONSOLIDAÇÃO DA DOCÊNCIA.....	46
<i>Priscila Rosa Pereira Mariana Souza de Aguiar João Batista da Silva Goulart Ana Carolina Martins da Silva</i>	
PERSPECTIVAS FUTURAS E RECOMENDAÇÕES PARA APRIMORAR AS POLÍTICAS PÚBLICAS RELACIONADAS À INCLUSÃO DE MATERIAIS ALTERNATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	56
<i>Renata de Nazaré Nunes Tavares Sharlene Batista Silva Fábio Coelho Pinto</i>	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EJA: DIAGNÓSTICO E PRÁTICA DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE DESAFIADORA.....	68
<i>Mamadú Mutaro Embaló Mauricio Elisandro Martins Bicoski Ana Carolina Martins da Silva</i>	

EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ESCOLAS LOCALIZADAS NO PERÍMETRO URBANO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	77
<i>Silvaleide Batista da Silva Tereza Cristina Ribeiro</i>	
EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR.....	91
<i>Sharlene Batista da Silva Tereza Cristina Ribeiro</i>	
METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA UMA INCLUSÃO TRANSFORMADORA.....	104
<i>Rosilene de Souza Lemos Milvio da Silva Ribeiro</i>	
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE: UMA BREVE EXPLANAÇÃO.....	117
<i>Gabriel Cesar Costa Leticia Silveira da Rosa Ana Paula Marques</i>	
AVALIAR É UM ATO AMOROSO: EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL....	129
<i>Dilmar Rodrigues da Silva Júnior Raimunda Nonata Paiva Andrade Brigida Lima Magalhães</i>	
ORGANIZADORES.....	137
ÍNDICE REMISSIVO.....	139

APRESENTAÇÃO



A constituição da profissão docente configura-se como um processo histórico, social e em permanente transformação, atravessado por múltiplas dimensões que envolvem saberes, práticas e identidades. Neste segundo volume do e-book, intitulado *Constituição da Profissão Docente e o Movimento da Prática do Professor*, ampliam-se as reflexões acerca do fazer docente, compreendendo-o como um movimento dinâmico, marcado por desafios, reinvenções e aprendizagens contínuas.

Ao considerar a prática do professor como elemento central desse processo, este volume reúne estudos e experiências que evidenciam a docência para além de uma atuação técnica, destacando seu caráter crítico, reflexivo e comprometido com a realidade educacional. A prática docente, nesse sentido, é entendida como espaço de construção de sentidos, no qual teoria e prática se entrelaçam de forma indissociável.

As discussões aqui apresentadas buscam provocar o leitor a refletir sobre o papel do professor na contemporaneidade, suas condições de trabalho, os contextos em que atua e os saberes que mobiliza no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, reafirmam a importância da formação contínua e do protagonismo docente na construção de uma educação mais significativa, inclusiva e transformadora.

Dessa forma, este volume propõe um aprofundamento das temáticas já iniciadas, fortalecendo a compreensão de que a constituição da profissão docente se dá no movimento da prática, nas relações estabelecidas e nas experiências vividas ao longo da trajetória profissional.

Desejamos numa excelente leitura,

Equipe Organizadora.

ENSINO COLABORATIVO E COENSINO: UMA PARCERIA ENTRE PROFESSORAS DO AEE E DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Kiara Lilian Bernardino de Medeiros Silva¹

Luzia Mônica da Silva²

INTRODUÇÃO

O presente documento relata um trabalho de observação em uma Escola Pública da cidade de Natal/RN com a finalidade de oportunizar-mos a vivência no chão da escola na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva. A atividade foi realizada em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, onde há estudantes público alvo da Educação Especial, na qual acontece ações na perspectiva colaborativa entre a professora titular da turma e a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

É importante salientar que as metodologias colaborativas vem ganhando bastante espaços nas discussões promovidas pelas universidades, como uma forma de melhorar o ensino e a aprendizagem dos estudantes típicos e atípicos nas escolas em todo o país. Alinhado a essa perspectiva, no trabalho final da disciplina de “Metodologia Colaborativa, Acolhimento e Cuidado na Educação Inclusiva” foi proposto a observação de uma ação colaborativa numa turma de uma instituição de ensino.

Nesse sentido, a atividade teve como objetivo observar em uma escola pública ações e trabalhos na perspectiva da metodologia colaborativa com experiências que tem a finalidade de ampliar os processos inclusivos no contexto escolar.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEL/UERN. Especialização em Educação Infantil pela UFRN. Especialização em Psicopedagogia e Educação Especial pela Faculdade de Educação São Luís. E-mail: kiaramedeiros10@gmail.com.

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEL/UERN. Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade de Patos-PB e Especialização em Educação Especial pela Faveni. E-mail: lmonica10@gmail.com.

Como afirma Mendes (2010, p. 251–260), a inclusão escolar vai além do acesso físico à escola, exigindo transformações nas práticas pedagógicas e na interação entre os profissionais da educação. A partir dessa concepção, buscou-se observar e refletir sobre as ações desenvolvidas em uma instituição pública, com foco na colaboração entre a professora do AEE e a docente do ensino regular. Dessa forma, concebe-se que se faz necessário mudanças partindo de ações coletivas no que diz respeito as práticas pedagógicas e a postura das profissionais, ou seja, é de grande relevância que seja proporcionado nas instituições educacionais espaços de diálogo, reflexão e construção coletiva.

Pensando nisso, percebe-se que a inclusão escolar na perspectiva do ensino colaborativo favorece esse lugar de discussão e reflexões nas instituições educacionais visando uma mudança no que diz respeito às práticas pedagógicas adotadas para garantir a aprendizagem de todos os estudantes. No contexto brasileiro, a educação inclusiva é compreendida como um princípio orientador das políticas públicas educacionais, fundamentado na defesa do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular.

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) estabelece que os sistemas de ensino devem organizar-se para eliminar barreiras e promover condições de igualdade, assegurando o desenvolvimento das potencialidades de todos os estudantes e incentivando práticas pedagógicas que valorizem a diversidade no ambiente escolar.

Além disso, a legislação brasileira reforça que a educação inclusiva deve ser garantida por meio de ações articuladas entre professores da sala comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demais agentes educacionais, favorecendo práticas colaborativas no planejamento, na execução e na avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Assim, o ensino colaborativo torna-se uma estratégia pedagógica relevante, pois incentiva a corresponsabilidade entre os profissionais da educação e contribui para a transformação das práticas pedagógicas, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprendizagem e participação no contexto escolar.

Nesse artigo ganha destaque uma análise partindo do ensaio de trabalho colaborativo entre profissionais da educação, em especial entre professora do ensino regular e professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A partir disso, essa observação visa analisar como se desenvolve essa prática colaborativa em uma escola pública do município de Natal/RN, tendo como foco a parceria entre uma professora do AEE e uma docente do 1º ano do Ensino Fundamental.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A observação foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino na cidade de Natal/RN. A instituição atende estudantes do ensino fundamental I nos turnos matutino e vespertino, possui seis salas de aulas, uma sala de professores, uma sala de Recursos Multifuncional, duas professoras de Atendimento Educacional Especializado (matutino e vespertino), uma biblioteca, um refeitório, uma secretária e direção.

O trabalho de observação aconteceu com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, do turno matutino, com 25 alunos matriculados com a faixa etária de 06 anos, com diferentes níveis de aprendizagens, dentre os quais, dois estudantes tem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (nível II de suporte) e a professora do AEE do turno matutino.

A professora do Atendimento Educacional Especializado, que é aluna do mestrado profissional explicou os objetivos do trabalho acadêmico à professora regente da sala regular que prontamente se dispôs a participar da atividade. Foi aplicado um questionário com questões abertas com a temática das metodologias colaborativas e coensino para a docente regente da turma. O questionário teve como objetivo nos ajudar a compreender melhor o olhar da profissional a respeito do ensino colaborativo e coensino e como ele acontece no cotidiano escolar da instituição observada. Segundo Damiani (2008), inspirada em autores como Parrilla (1996 apud ARNAIZ *et al.*, 1999), grupos colaborativos compartilham decisões e responsabilidades, respeitando as particularidades e interesses de seus integrantes.

RELATO E DISCUSSÃO DA EXPERIÊNCIA

Com base em leituras e reflexões de autores como Damiani (2008), Beber (2017) onde reforçam que o trabalho colaborativo é mais que uma divisão de tarefas: trata-se de uma construção conjunta, pautada no diálogo, na escuta ativa e na corresponsabilidade entre os profissionais da educação, realizou-se uma observação e aplicação de questionário, partindo das práticas de ensino de duas professoras de uma Instituição escolar no Município de Natal/RN, sendo uma professora do AEE e uma docente do 1º ano do ensino fundamental, visando a promoção de práticas de ensino colaborativas e coensino.

Nesse sentido, foi realizado a observação das práticas docentes, bem como aplicação de um questionário com as professoras. Ambas com vários anos de docência e experiência com alunos com deficiência.

Esse trabalho tem como objetivo analisar como é desenvolvido o trabalho colaborativo e coensino entre uma professora regente de uma sala de 1º ano

do Ensino Fundamental e a professora do AEE, pensando em uma estratégia metodológica que fortalece a inclusão e amplia as possibilidades pedagógicas para todos os alunos.

O trabalho das professoras começa logo no início do ano letivo com um levantamento conjunto das necessidades dos alunos com e sem deficiência, em seguida parte-se da observação das potencialidades e desafios pedagógicos presentes na turma. A partir disso, realizam-se planejamentos quinzenais para elaboração de atividades, e em sequência, a aplicação pela professora regente de sala, que nos encontros quinzenais traz as devolutivas de como se deu o trabalho com a turma, para, a partir do seu olhar, e da visão que a professora de AEE projetar sobre o relato da professora regente de sala, pensarem juntas sobre as possíveis intervenções.

A partir das observações foi possível perceber que não há ainda uma participação direta da professora de AEE no momento da aplicação da proposta de atividade dentro da sala de aula regular. Refletindo no princípio fundamental do trabalho colaborativo e coensino, esta prática acontece entre as professoras de forma parcial. Fullan e Hargreaves (2000), ao estudarem as características que as culturas de trabalho conjunto podem adquirir nas escolas, revelam que “a simples existência de colaboração não dever ser confundida com a consumação de uma cultura de colaboração” (p.71, no original).

Ponderando o que diz Mendes (2007) um modelo muito promissor é o de ensino colaborativo, que consiste em uma parceria entre os professores de educação regular e os professores de educação especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes.

Pensando em como deve se dá esse trabalho a luz do trabalho colaborativo e coensino, observa-se que há necessidade de aprofundamento desses conceitos, bem como dos princípios do desenho universal para aprendizagem (DUA) nesta Instituição escolar, mais efetivamente voltado para as professoras do AEE e professores da sala regular.

Dito isto, nota-se que acontece uma avaliação contínua e compartilhada da proposta aplicada, porém o enfraquecimento da proposta se dá por não ser ambas que a executam. Além disso, permeia no questionário aplicado um relato que denota ainda uma compreensão elementar da importância do ensino colaborativo no contexto escolar.

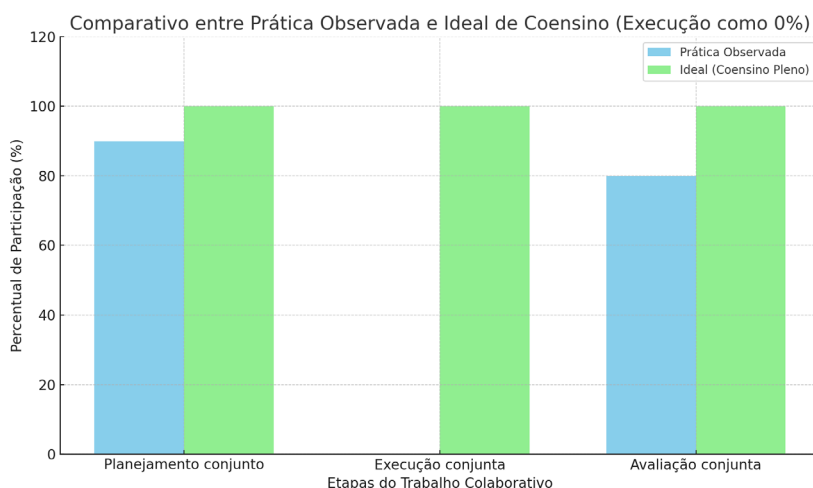
Retomando a aplicação do questionário, a docente destacou como essencial o apoio da equipe gestora e, especialmente, da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atua de forma ativa tanto no suporte pedagógico em sala quanto na elaboração dos planejamentos e na realização de formações voltadas ao desenvolvimento de práticas inclusivas.

Dessa forma, a prática de ensino colaborativo e coensino tem se mostrado presente, ainda que de forma inicial, mediada por parcerias construídas no cotidiano escolar. A docente da sala regular reconhece a relevância de tais práticas para o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, sobretudo aqueles com deficiência ou em situação de dificuldade no processo educacional.

Ainda que o ensino colaborativo e o coensino estejam em estágio inicial de implementação em muitas escolas, sua efetividade depende da consolidação de uma cultura de parceria entre os profissionais da educação. Segundo Beber, Ferreira e Oliveira (2019), a atuação conjunta entre professores da sala regular e do AEE promove o compartilhamento de saberes e responsabilidades, favorecendo a construção de práticas pedagógicas inclusivas capazes de atender às singularidades dos estudantes com deficiência de forma mais justa e planejada.

ANÁLISE REFLEXIVA DO GRÁFICO COM BASE NA PRÁTICA OBSERVADA E NO IDEAL DE COENSINO

Com o objetivo de ilustrar de forma mais clara a distância entre a realidade observada e os fundamentos do coensino, apresenta-se a seguir um gráfico comparativo entre a prática recentemente desenvolvida em uma escola da rede Municipal de Natal-RN e o modelo ideal de trabalho colaborativo. Essa representação visual permite revelar os pontos fortes e as fragilidades no processo de implementação do ensino colaborativo, destacando a necessidade de avanço nas ações pedagógicas conjuntas entre os professores da sala regular e os do Atendimento Educacional Especializado (AEE).



De acordo com o gráfico apresentado, com base na observação realizada e questionário aplicado, compreendemos que, em relação ao planejamento conjunto entre as duas docentes da escola, existe uma prática muito aproximada do ideal na proposta do coensino. Na avaliação conjunta dos estudantes também ocorre essa aproximação, contudo, no que diz respeito a “execução”, ou seja, na aula propriamente dita em classe com todos os estudantes, ainda não acontece, tendo em vista que as professoras não atuam conjuntamente em sala de aula com os alunos. Essa fragilidade será trabalhada na intervenção proposta aqui nesse relato.

O gráfico revela um desequilíbrio entre o ideal de coensino e a prática observada na instituição escolar investigada. A etapa de Execução conjunta, que é fundamental para o ensino colaborativo de fato, demonstra ausência total de prática (0%), o que compromete consideravelmente o trabalho educacional inclusivo. Em contrapartida, mesmo se observando níveis significativamente altos de participação no Planejamento conjunto (90%) e na Avaliação conjunta (80%), o fato de que a execução das atividades não ocorre de forma compartilhada entre as professoras da sala comum e do AEE enfraquece toda a proposta de coensino.

Essa fragilidade observada sinaliza a necessidade de um estudo dos conceitos de ensino colaborativo e coensino, assim como uma formação princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)³.

A prática de ensino colaborativo vem se constituindo de forma pontual, e muitas vezes sustentada pelo esforço individual da professora do AEE, que é citada como referência em apoio pedagógico, planejamento e formação continuada. Dessa forma, mesmo que haja um reconhecimento, por parte da professora da sala comum, da importância do coensino para o processo de aprendizagem dos estudantes, a execução isolada da proposta pedagógica reflete um entendimento restrito do ensino colaborativo. O apoio da gestão escolar é apontado como fator essencial, reforçando a necessidade de uma atuação mais institucionalizada e menos dependente de iniciativas individuais.

Portanto, se faz necessário dizer que as ações colaborativas precisam avançar para além do planejamento e da avaliação conjunta, para que possa garantir aos estudantes, principalmente aqueles com deficiência ou em situação de dificuldade, uma aprendizagem significativa, conforme preconizam os marcos legais da educação inclusiva e os princípios do DUA.

Considerando como deve se dá o trabalho colaborativo e o coensino no contexto escolar, sugere-se como contribuição uma proposta de trabalho

3 -é uma abordagem que propõe a criação de práticas pedagógicas planejadas desde o início para atender à diversidade dos estudantes, com base em três princípios: múltiplas formas de representação, múltiplas formas de ação e expressão, e múltiplas formas de engajamento¹.

desenvolvida pelas professoras ora analisada a luz das teorias acerca do trabalho colaborativo e coensino. Com esse intuito, propomos uma intervenção metodológica, a saber: um encontro formativo na Instituição Escolar tendo como tema o ensino colaborativo e coensino.

Além disso, sugere-se uma intervenção metodológica a partir da aplicação de uma atividade semanal com ambas profissionais em sala de aula, atuando de forma integrada, utilizando como padrão o apoio complementar para os encaminhamentos das atividades e condução da proposta com a turma, uma avaliação contínua e compartilhada partindo dos registros reflexivos dos planejamentos, das práticas e avanços dos alunos, replanejamento e análise das estratégias.

Dessa forma, espera-se o fortalecimento da cultura do trabalho em equipe na escola, como também a ampliação da acessibilidade pedagógica, o maior engajamento dos alunos nas atividades, o reconhecimento e valorização do papel do AEE como coeducador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, o presente relato de observação e análise das práticas de ensino da professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da professora regente da turma do 1º ano do Ensino Fundamental, turno matutino, da escola ora citada, são práticas pautadas nos princípios do ensino colaborativo e coensino, onde se faz presente o acolhimento, a escuta sensível, diálogos permanentes, respeito mútuo, ações e estratégias que são construídas e (re) construídas ao longo do ano letivo e que fortalecem o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes.

Em vista dos resultados obtidos, é possível afirmar que os objetivos da realização deste trabalho final da disciplina Metodologia Colaborativa, Acolhimento e Cuidado na Educação Inclusiva foram alcançados, pois foi observada na prática uma experiência na perspectiva da metodologia colaborativa e do coensino que acontecem em uma escola pública na cidade de Natal/RN e que ampliaram o nosso olhar sobre os processos inclusivos nas escolas. Algumas fragilidades e limitações precisarão ser repensadas, discutidas e modificadas pelas docentes da instituição de ensino para que a efetivação do trabalho colaborativo e do coensino aconteça com a participação das duas professoras realizando a mediação na sala de aula com todos os estudantes. Essas alterações foram colocadas como uma intervenção metodológica para o trabalho futuro das docentes com os estudantes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Desenho Universal para a Aprendizagem**: uma proposta para o desenvolvimento do currículo na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SECADI, 2015.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- BEBER, Irene Carrillo Romero; FERREIRA, Bárbara Cristina; OLIVEIRA, Fabiana Aparecida de. Práticas pedagógicas colaborativas entre professores da sala comum e do AEE: o que dizem os sujeitos envolvidos? *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; BATISTA, Cátia Regina. **Inclusão escolar**: diferentes contextos, múltiplos olhares. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 137-158.
- DAMIANI, Magda Floriana. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

OS DESAFIOS ESTRUTURAIS E EPISTEMOLÓGICOS DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO INCLUSIVO NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Cristiane de Carvalho Rabelo¹

Milvio da Silva Ribeiro²

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar constitui um dos maiores desafios da educação contemporânea, especialmente quando se considera a complexidade das transformações sociais, culturais e epistemológicas que caracterizam o século XXI. O planejamento pedagógico inclusivo, nesse cenário, configura-se como um campo estratégico de ação e reflexão docente, por meio do qual se articulam objetivos, metodologias e práticas que visam atender à diversidade dos sujeitos que compõem o ambiente escolar (Mantoan, 2015). Trata-se de um processo que ultrapassa a simples inserção de alunos com deficiência nas salas regulares, exigindo a construção de um novo paradigma educacional, fundamentado na equidade, na valorização das diferenças e na promoção da aprendizagem significativa para todos. Assim, o planejamento pedagógico deve ser compreendido como espaço de mediação entre a teoria e a prática, em que o professor atua como sujeito crítico e reflexivo, comprometido com a transformação social e com a democratização do acesso ao conhecimento.

No entanto, a efetivação de práticas inclusivas enfrenta múltiplos entraves que perpassam tanto o âmbito estrutural quanto o epistemológico. Em muitas escolas brasileiras, persistem deficiências materiais e organizacionais que limitam a concretização de ações inclusivas, como a falta de recursos didáticos acessíveis, adaptações arquitetônicas inadequadas e ausência de apoio técnico especializado

1 Pedagoga especialista em Neuropsicopedagogia e educação inclusiva, mestranda em Ciências da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Facultad de Ciencias Sociales Interamericana/Fics. E-mail: rabelocristiane25@gmail.com.

2 Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Pará – PPGeo/UFPA. Professor na Faculdade de Teologia, Filosofia e Ciências Humanas Gamaliel – FATEFIG, Pedagogo; Geógrafo. E-mail: milvio.geo@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1118-7152>.

(Aranha, 2004). Essas condições estruturais refletem a desigualdade histórica do sistema educacional brasileiro e revelam a distância entre o discurso legal das políticas de inclusão e a realidade vivenciada pelas escolas públicas. Além disso, as dificuldades são agravadas pela sobrecarga de trabalho docente e pela falta de tempo destinado à reflexão e ao planejamento coletivo, elementos fundamentais para a consolidação de uma prática pedagógica inclusiva e colaborativa (Beyer, 2010).

Outro fator determinante para o avanço ou estagnação da inclusão escolar diz respeito à formação docente. A formação inicial ainda é marcada por lacunas no trato das diferenças, limitando-se, muitas vezes, à dimensão teórica e desconsiderando as demandas concretas do cotidiano escolar. A formação continuada, por sua vez, quando existente, tende a ocorrer de forma pontual e desvinculada das necessidades reais do professor, o que dificulta o desenvolvimento de competências pedagógicas voltadas à inclusão (Carvalho, 2019). Como destaca Nóvoa (2009), é indispensável que o professor seja compreendido como um profissional que aprende continuamente em interação com seus pares e com o contexto em que atua, construindo saberes a partir da experiência e da reflexão crítica sobre sua prática.

A dimensão epistemológica da inclusão remete à necessidade de repensar o próprio conceito de conhecimento e suas formas de produção e transmissão. O paradigma tradicional, baseado em uma racionalidade excludente e hierarquizadora, sustenta uma visão homogênea de ensino e aprendizagem que desconsidera as diferenças culturais, cognitivas e sociais dos sujeitos. Nesse sentido, o planejamento pedagógico inclusivo deve romper com a lógica da padronização e reconhecer a multiplicidade de saberes e modos de aprender presentes na escola contemporânea (Santos, 2010). Essa transformação implica compreender o conhecimento não como um fim em si mesmo, mas como instrumento de emancipação e de construção da autonomia dos sujeitos, reafirmando o caráter político da educação (Freire, 1996).

Paralelamente, a consolidação de uma cultura escolar inclusiva requer o fortalecimento das políticas públicas de educação, que devem garantir suporte institucional e recursos adequados para o trabalho docente. A ausência de políticas consistentes de valorização profissional, a precarização das condições de trabalho e a fragmentação das ações intersetoriais comprometem o avanço da inclusão. É fundamental que os sistemas educacionais promovam a integração entre gestão, currículo e formação, assegurando que o planejamento pedagógico seja um processo coletivo, participativo e coerente com os princípios de justiça social (Brasil, 2015). Além disso, a escola deve assumir um papel ativo na articulação entre as dimensões estrutural e epistemológica da inclusão, criando espaços de diálogo e reflexão que potencializem a prática pedagógica.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar os desafios estruturais e epistemológicos do planejamento pedagógico inclusivo na escola contemporânea, buscando compreender como os diferentes fatores institucionais, políticos e formativos interferem na consolidação de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva. A investigação propõe uma reflexão crítica sobre os limites e possibilidades da inclusão, enfatizando a necessidade de compreender o planejamento pedagógico como instrumento de transformação social e de enfrentamento das desigualdades. Dessa forma, pretende-se contribuir para o fortalecimento de uma educação democrática e emancipadora, pautada no reconhecimento das diferenças e no compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender, de forma interpretativa e crítica, os fenômenos que envolvem o planejamento pedagógico inclusivo na escola contemporânea. Essa abordagem permite analisar as dimensões estruturais e epistemológicas da inclusão escolar a partir de referenciais teóricos e normativos que orientam a prática educativa no Brasil. Segundo Minayo (2012), a pesquisa qualitativa se caracteriza pela ênfase no significado e na compreensão dos processos sociais, privilegiando o olhar sensível e contextualizado sobre a realidade estudada. Assim, mais do que quantificar dados, o estudo busca apreender sentidos, valores e contradições que perpassam o campo educacional, especialmente no que se refere à efetivação da inclusão.

Conforme Gil (2019), a pesquisa bibliográfica possibilita uma análise crítica e sistemática das produções teóricas já existentes sobre determinado tema, permitindo identificar lacunas, convergências e avanços no campo de estudo. Nesse sentido, a revisão bibliográfica realizada neste trabalho fundamenta-se em autores que discutem a inclusão, o currículo e a formação docente, como Mantoan (2015), Freire (1996), Beyer (2010), Aranha (2004) e Santos (2008). Esses autores contribuíram significativamente para o entendimento de que a inclusão não deve ser tratada apenas como uma política compensatória, mas como uma dimensão ética e epistemológica da educação. A partir de suas contribuições, foi possível problematizar a maneira como as práticas pedagógicas e os currículos escolares ainda reproduzem exclusões e desigualdades históricas, mesmo em contextos que se afirmam como inclusivos.

A pesquisa documental, por sua vez, complementa a investigação teórica ao possibilitar a análise de materiais institucionais e normativos que orientam as políticas públicas de educação. De acordo com Lüdke e André (2013), esse

tipo de pesquisa envolve o exame de documentos que ainda não receberam um tratamento analítico aprofundado, como leis, diretrizes, planos e relatórios oficiais. No presente estudo, foram analisados documentos fundamentais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024). Esses textos normativos servem de base para compreender as intencionalidades e contradições que permeiam a implementação da educação inclusiva no Brasil.

A análise conjunta das fontes bibliográficas e documentais permitiu identificar que, embora o discurso da inclusão esteja amplamente presente nas políticas e nas produções acadêmicas, sua efetivação nas escolas ainda enfrenta resistências de ordem estrutural, pedagógica e epistemológica. Há um descompasso evidente entre o que é proposto pelas políticas educacionais e o que se concretiza no cotidiano escolar, revelando uma distância entre a teoria e a prática. Além disso, a leitura crítica dos documentos oficiais possibilitou evidenciar como as políticas de inclusão, muitas vezes, são formuladas de maneira fragmentada e sem considerar as especificidades regionais e culturais do país, o que dificulta sua implementação efetiva.

A partir da análise crítica dos referenciais teóricos e legais, buscou-se compreender as contradições, os desafios e as potencialidades que atravessam o planejamento pedagógico inclusivo no contexto da escola pública brasileira. Essa reflexão aponta para a necessidade de repensar a formação docente, as condições de trabalho e a organização curricular como dimensões indissociáveis da inclusão. O estudo, portanto, não se limita à descrição das políticas e teorias, mas propõe uma leitura crítica e comprometida com a transformação social, reconhecendo a escola como espaço de produção de saberes e de resistência frente às desigualdades estruturais que historicamente marcam o sistema educacional brasileiro.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste estudo tem como propósito contextualizar o planejamento pedagógico inclusivo a partir das discussões que envolvem o currículo, a formação docente e as epistemologias da educação. A inclusão, nesse sentido, ultrapassa o entendimento restrito à presença física de estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais específicas na escola regular. Trata-se de uma concepção ampliada que reconhece a diversidade como valor constitutivo do processo educativo e que demanda transformações profundas nas práticas pedagógicas, nas estruturas institucionais e nas concepções de

ensino e aprendizagem. Assim, o planejamento inclusivo é compreendido como uma ação intencional e política que busca garantir a participação de todos os sujeitos no processo de construção do conhecimento.

Autores como Paulo Freire (1996) defendem que o ato educativo é, essencialmente, um ato político e libertador, em que o diálogo e a escuta ativa se tornam fundamentos de uma pedagogia voltada para a emancipação humana. Essa concepção implica compreender o currículo como espaço de disputa e de poder, no qual se definem quais saberes são legitimados e quais são silenciados. Nesse contexto, a inclusão exige repensar o currículo em sua dimensão epistemológica, rompendo com a lógica excludente e homogênea que historicamente marcou a escola moderna. Mantoan (2015) reforça que a inclusão não é um favor, mas um direito que convoca a escola a reinventar-se, acolhendo as diferenças como oportunidade de aprendizagem e enriquecimento mútuo.

Além disso, a fundamentação teórica dialoga com as reflexões de Aranha (2004), Beyer (2010) e Santos (2008), que problematizam as bases epistemológicas da educação contemporânea e as implicações das políticas públicas na efetivação da inclusão escolar. Esses autores apontam que as práticas pedagógicas inclusivas só se consolidam quando articuladas a um projeto educativo que reconheça a pluralidade cultural, social e cognitiva dos sujeitos. Desse modo, o planejamento pedagógico inclusivo deve ser compreendido como um processo coletivo, dialógico e reflexivo, sustentado pela formação continuada dos professores, pela valorização das subjetividades e pela construção de uma cultura escolar democrática e comprometida com a justiça social.

Educação inclusiva e o direito à diversidade

A educação inclusiva constitui um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal de 1988, especialmente nos artigos 205 e 206, que garantem o acesso à educação como um bem público e social, destinado a todos, sem discriminação. Esse princípio é reafirmado em legislações posteriores e em tratados internacionais ratificados pelo Brasil, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que defende o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino, com igualdade de oportunidades e respeito às diferenças. Dessa forma, a inclusão escolar é reconhecida como um componente essencial da justiça social e da consolidação de uma sociedade democrática. No entanto, sua efetivação ainda enfrenta desafios estruturais e epistemológicos que perpassam desde as condições materiais das escolas até as concepções de ensino que orientam o trabalho docente.

Segundo Mantoan (2015), incluir não significa apenas integrar alunos com deficiência em turmas regulares, mas transformar profundamente as estruturas

da escola, os currículos e as práticas pedagógicas, de modo que a diferença seja reconhecida como valor educativo e princípio de aprendizagem coletiva. A autora destaca que uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela capaz de se reinventar continuamente, buscando novas formas de ensinar e aprender que contemplem a pluralidade dos sujeitos. Essa perspectiva rompe com a lógica da homogeneização e da normalização, que historicamente orientaram o sistema educacional brasileiro, e propõe um modelo de escola em que todos têm direito de participar, contribuir e aprender em igualdade de condições.

Freire (1996), ao discutir a pedagogia libertadora, sustenta que a educação só cumpre sua função social quando reconhece os sujeitos como produtores de saberes, e não como meros receptores de conteúdos. Para o autor, a prática educativa deve ser construída no diálogo e na escuta sensível, valorizando os conhecimentos que emergem das experiências e das culturas dos estudantes. Essa concepção é central para a educação inclusiva, pois desloca o foco do déficit individual para o potencial coletivo, reconhecendo que as diferenças, longe de representarem obstáculos, constituem oportunidades de transformação e de ampliação do horizonte pedagógico.

Além disso, a efetivação da inclusão requer o desenvolvimento de políticas públicas articuladas e coerentes, capazes de oferecer suporte técnico, pedagógico e financeiro às escolas. A ausência de investimentos adequados em acessibilidade, formação docente e recursos didáticos adaptados compromete a implementação das práticas inclusivas e reforça as desigualdades já existentes. Beyer (2010) ressalta que as políticas inclusivas não podem ser apenas declarativas, mas precisam estar vinculadas a uma rede de apoio contínuo, que envolva gestores, professores, famílias e comunidades, de modo a garantir o protagonismo de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

A inclusão escolar demanda não apenas políticas públicas efetivas, mas também um reposicionamento epistemológico e ético do professor diante da diversidade. É preciso compreender que planejar de forma inclusiva implica revisitar os fundamentos do próprio ato educativo, questionando quais saberes são legitimados e quais permanecem à margem. Essa mudança exige uma postura reflexiva e crítica por parte do educador, que deve reconhecer-se como agente de transformação social. Assim, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva passa pela formação continuada dos docentes, pela valorização da diversidade como princípio pedagógico e pela consolidação de práticas curriculares comprometidas com a equidade, a justiça social e o direito à diferença.

O currículo e as epistemologias da diferença

A concepção de currículo que ainda predomina nas escolas brasileiras é fortemente marcada por influências tecnicistas e meritocráticas, herdeiras de uma tradição que associa qualidade educativa à padronização e ao desempenho mensurável dos estudantes. Segundo Silva (2011), esse modelo curricular tende a reproduzir desigualdades, uma vez que privilegia determinadas formas de conhecimento e silencia outras, especialmente aquelas produzidas por grupos historicamente marginalizados. Nessa lógica, os sujeitos cujos modos de aprender, pensar e viver não se enquadram nos padrões hegemônicos acabam sendo excluídos de maneira simbólica e prática. O currículo, assim, opera como um mecanismo de seleção e de poder, legitimando determinados saberes e desqualificando outros, o que representa um obstáculo significativo à consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

O currículo inclusivo, por outro lado, propõe uma ruptura com esse paradigma excludente ao reconhecer a pluralidade epistemológica que compõe o tecido social e cultural das escolas. Conforme Santos (2008), é necessário adotar uma “ecologia dos saberes”, ou seja, uma concepção que valorize os conhecimentos locais, culturais, tradicionais e comunitários, estabelecendo um diálogo horizontal entre os diferentes modos de produzir e interpretar o mundo. Essa proposta curricular não busca substituir o conhecimento científico, mas ampliar o horizonte educativo para incluir saberes outros — indígenas, quilombolas, populares, amazônicos — que, historicamente, foram invisibilizados pelo projeto moderno-colonial de educação. Dessa forma, a escola torna-se um espaço de encontro e de reconhecimento mútuo entre diferentes racionalidades e formas de existência.

Nesse contexto, o planejamento pedagógico inclusivo assume papel central, pois é por meio dele que se definem as estratégias de ensino, as abordagens metodológicas e as relações entre os sujeitos que participam do processo educativo. Para Beyer (2010), o planejamento deve ser entendido como um processo dinâmico e contínuo de reflexão sobre a prática, que articula as dimensões cognitivas, afetivas e sociais da aprendizagem. Essa perspectiva exige do educador uma postura crítica e investigativa, capaz de repensar constantemente suas ações e de adaptar o percurso pedagógico às necessidades concretas dos estudantes, sem reduzir a inclusão à mera aplicação de técnicas ou instrumentos normativos. O planejamento, assim, torna-se um exercício permanente de diálogo, escuta e reconstrução coletiva do saber.

Ao romper com a lógica tradicional da “adaptação curricular”, o currículo inclusivo propõe a reconstrução dos saberes e metodologias a partir da diversidade presente na sala de aula. Isso significa reconhecer que cada

estudante traz consigo um repertório de experiências, valores e conhecimentos que enriquecem o processo educativo. Em vez de ajustar o aluno à escola, busca-se ajustar a escola ao aluno, criando condições para que todos possam aprender e participar de forma significativa. Essa mudança implica compreender a diversidade não como problema a ser resolvido, mas como potência criadora que impulsiona novas práticas pedagógicas e epistemológicas. O currículo inclusivo, nesse sentido, é um projeto político e ético de transformação social.

É importante destacar que a construção de um currículo inclusivo requer condições institucionais e formativas que sustentem essa transformação. A formação inicial e continuada dos professores deve contemplar a reflexão crítica sobre as bases epistemológicas da educação, promovendo o reconhecimento das diferenças como dimensões constitutivas do ato educativo. Além disso, as políticas educacionais precisam oferecer suporte concreto — recursos, tempo, formação e acompanhamento — para que os docentes possam desenvolver práticas inclusivas de forma consistente. Assim, o currículo deixa de ser um documento prescritivo e torna-se um campo vivo de disputas, negociações e aprendizagens coletivas, em que o compromisso com a diversidade e a justiça social se materializa no cotidiano da escola.

DESAFIOS ESTRUTURAIS DO PLANEJAMENTO INCLUSIVO

Os desafios estruturais da inclusão escolar estão profundamente ligados às condições materiais, administrativas e organizacionais das instituições de ensino, que ainda refletem um modelo escolar excludente e centralizado. Em muitas redes públicas, as escolas enfrentam sérias limitações em termos de infraestrutura, equipamentos e recursos humanos, o que dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. As desigualdades regionais acentuam esse cenário, especialmente nas zonas rurais e periferias urbanas, onde as condições de funcionamento das escolas são precárias. Assim, a inclusão não pode ser compreendida de forma isolada das condições estruturais que sustentam o cotidiano escolar, pois é nelas que se materializam — ou se inviabilizam — as políticas e as intenções educativas voltadas à equidade e à justiça social.

Um dos principais entraves refere-se à acessibilidade física e arquitetônica das escolas. Apesar dos avanços legais, como o Decreto nº 5.296/2004 e as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), muitas instituições ainda carecem de rampas, banheiros adaptados, sinalização tátil, mobiliários adequados e transportes acessíveis. Essas lacunas estruturais limitam o acesso pleno de estudantes com deficiência e comprometem sua permanência e participação ativa nas atividades escolares. Conforme Aranha (2004), a ausência de infraestrutura

adequada representa uma forma de exclusão silenciosa, pois impede que o direito à educação se concretize em sua totalidade. A escola, enquanto espaço público, precisa garantir condições físicas e simbólicas de pertencimento a todos os sujeitos.

Além da acessibilidade, outro aspecto estrutural crítico está relacionado aos recursos pedagógicos e tecnológicos necessários ao ensino inclusivo. Salas de recursos multifuncionais, materiais adaptados e tecnologias assistivas ainda são insuficientes ou mal distribuídos entre as redes de ensino. Muitas vezes, os professores não dispõem de suporte técnico para utilizar esses recursos de maneira eficaz. A carência de profissionais de apoio especializados — como intérpretes de Libras, cuidadores e psicopedagogos — agrava o problema, sobrecarregando o professor regente e comprometendo a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Beyer (2010), a inclusão só se efetiva quando a escola é capaz de oferecer condições materiais e humanas que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes.

As políticas de financiamento da educação, por sua vez, nem sempre garantem os recursos necessários para atender à diversidade de demandas das escolas públicas. Embora programas federais, como o Fundeb e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), representem avanços, ainda há uma grande disparidade entre o que é previsto em lei e o que é efetivamente implementado nas instituições. Essa defasagem impacta diretamente o planejamento pedagógico inclusivo, uma vez que limita a autonomia das escolas e a capacidade dos professores de desenvolver práticas diferenciadas. Conforme Mantoan (2015), não há inclusão possível sem o compromisso político e financeiro do Estado, pois a educação inclusiva requer investimentos contínuos e sustentáveis.

Outro desafio estrutural importante diz respeito à organização do tempo e do espaço escolar, tradicionalmente estruturados de forma rígida e homogênea. O modelo fragmentado de horários, disciplinas e turmas tende a dificultar a implementação de práticas pedagógicas interdisciplinares e colaborativas, essenciais à inclusão. A gestão escolar, muitas vezes centralizada, restringe a autonomia docente e inibe a criação de projetos que valorizem a diversidade. Para que a inclusão se torne realidade, é necessário repensar a cultura organizacional das escolas, promovendo maior flexibilidade curricular, tempos de aprendizagem diversificados e espaços de escuta e participação. Assim, conforme defende Mantoan (2015), a efetivação da inclusão escolar depende não apenas de condições estruturais adequadas, mas também de uma transformação profunda na lógica de funcionamento das instituições educativas.

DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS E FORMATIVOS

Os desafios epistemológicos da inclusão escolar estão profundamente ligados às concepções de conhecimento que orientam o ensino, o currículo e o próprio ato de planejar. Tradicionalmente, o campo educacional brasileiro foi moldado por uma racionalidade moderna, centrada em paradigmas eurocêntricos, científicos e universalizantes, que estabelecem hierarquias entre os saberes e determinam o que deve ser ensinado e aprendido. Essa lógica, ao privilegiar determinadas formas de conhecimento em detrimento de outras, produz exclusões simbólicas e cognitivas, invisibilizando os saberes oriundos das culturas populares, indígenas, afro-brasileiras e amazônicas. Assim, os desafios epistemológicos não se limitam à dimensão teórica do conhecimento, mas se expressam nas práticas cotidianas que definem o que é considerado legítimo no espaço escolar (SANTOS, 2008).

A formação docente, ainda amplamente pautada por perspectivas normativas e tecnicistas, tende a reforçar essa visão fragmentada e homogeneizadora do conhecimento. De acordo com Freire (1996), a educação bancária — aquela que deposita conteúdos prontos nos alunos — impede o desenvolvimento da autonomia e da reflexão crítica, reduzindo o professor a um mero executor de programas e o planejamento a um exercício burocrático. Tardif (2012) complementa ao afirmar que o saber docente é plural, situado e construído na prática social, e não pode ser reduzido a um conjunto de técnicas. Essa visão tecnocrática esvazia o sentido político e emancipatório do planejamento, afastando o professor do papel de criador e pesquisador de sua própria prática.

Nesse sentido, compreender o planejamento pedagógico como uma prática epistemológica significa reconhecer o professor como um intelectual reflexivo, nos termos propostos por Giroux (1997). O docente, ao planejar, não apenas organiza atividades, mas interpreta o mundo, problematiza a realidade e produz conhecimento a partir de sua experiência e do diálogo com os estudantes. Essa concepção rompe com a ideia de neutralidade pedagógica e afirma o caráter político e ético do ensino. O planejamento, assim, deixa de ser um ato técnico e passa a constituir-se como um espaço de criação, investigação e resistência às formas hegemônicas de saber.

A formação inicial e continuada dos professores, portanto, deve ser orientada por uma epistemologia plural, que promova o diálogo entre teoria e prática e valorize os diferentes modos de conhecer. É fundamental que os cursos de licenciatura e os programas de formação continuada incentivem a construção de saberes pedagógicos sensíveis à diferença, à diversidade cultural e à realidade social dos sujeitos. Essa formação deve articular dimensões cognitivas,

afetivas e éticas, possibilitando ao educador reconhecer-se como parte de um processo coletivo de transformação. Como destaca Freire (1996), ensinar exige compreender que o conhecimento não é neutro, mas historicamente situado e permeado por relações de poder.

Boaventura de Sousa Santos (2008) contribui de forma decisiva para essa discussão ao propor a ideia de uma ecologia de saberes, na qual diferentes formas de conhecimento — científico, tradicional, popular e ancestral — coexistem e dialogam em condições de horizontalidade. Essa perspectiva desafia a hegemonia do saber científico eurocêntrico e amplia o horizonte do planejamento inclusivo, transformando-o em um espaço de resistência e de produção de novas racionalidades educativas. Nesse contexto, planejar de modo inclusivo significa criar pontes entre mundos epistêmicos distintos, reconhecendo que a educação, quando orientada pela diversidade e pelo diálogo intercultural, torna-se um processo verdadeiramente emancipador e comprometido com a justiça cognitiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento pedagógico inclusivo representa um dos eixos centrais para a consolidação de uma escola democrática, plural e socialmente comprometida. Ele constitui o espaço em que as intenções educativas se transformam em ações concretas, articulando objetivos, metodologias e estratégias voltadas à diversidade dos sujeitos que compõem o ambiente escolar. Entretanto, sua efetivação ainda se depara com inúmeros desafios, tanto estruturais quanto epistemológicos. De um lado, persistem as limitações materiais das instituições, a falta de acessibilidade, a carência de recursos tecnológicos e humanos e a insuficiência de políticas públicas consistentes de financiamento. De outro, as concepções tradicionais de currículo, ensino e diferença continuam sustentando práticas excludentes, que marginalizam os saberes e experiências de grupos historicamente subalternizados.

Os resultados da pesquisa bibliográfica e documental realizada indicam que o avanço da inclusão escolar depende de uma articulação sólida entre políticas públicas, valorização docente e transformação cultural nas instituições educativas. É preciso compreender que o planejamento pedagógico não se restringe a um documento burocrático, mas constitui um espaço político de decisão e de criação coletiva. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de mediador crítico, capaz de problematizar as condições sociais de produção do conhecimento e de propor alternativas pedagógicas sensíveis à pluralidade cultural e epistemológica dos estudantes. Como defendem Freire (1996) e Giroux (1997), o planejamento deve ser concebido como uma prática reflexiva

e transformadora, na qual o educador atua como agente de mudança social e intelectual comprometido com a justiça e a emancipação humana.

A superação dos desafios estruturais e epistemológicos que limitam a efetivação da inclusão requer, portanto, um investimento contínuo em formação docente, em condições dignas de trabalho e em políticas institucionais que ofereçam suporte real às práticas pedagógicas inclusivas. Isso implica repensar o papel da escola como espaço de diálogo e de produção de novos sentidos para o conhecimento, rompendo com a lógica homogeneizadora que historicamente orientou a educação brasileira. Somente mediante a integração entre teoria e prática, entre estrutura e epistemologia, será possível consolidar uma educação que reconheça e valorize a diversidade como princípio fundamental. Assim, o planejamento pedagógico inclusivo se afirma como caminho para a construção de uma escola democrática.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Inclusão social e municipalização:** concepções e práticas. Brasília: MEC/SEESP, 2004.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2015.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. 13. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SUSTENTABILIDADE E CONSCIÊNCIA SOCIAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB A ÓTICA DA TEORIA DE AUSUBEL

Caroline Winke Ávila¹

INTRODUÇÃO

As mudanças ambientais recentes, como as alterações climáticas e a degradação dos ecossistemas, requerem que a escola se transforme num espaço dinâmico, capaz de promover aprendizagens que ultrapassem a simples transmissão de conteúdo. Neste contexto, o conceito de um currículo verde emerge como a solução pedagógica indispensável para educar estudantes cientes de sua responsabilidade social e ecológica (RODRIGUES *et al.*, 2025). Para que essa mudança se torne eficaz, a educação ambiental precisa ser abordada de maneira transversal e proativa, convertendo a escola em um ambiente de educação sustentável que habilite os jovens para as complexidades do mundo contemporâneo.

No entanto, nota-se que o ensino de matérias como Geografia e Sociologia em escolas públicas ainda se depara com o desafio de ultrapassar métodos pedagógicos convencionais focados na memorização e na reprodução mecânica de informações (OLIVEIRA *et al.*, 2020). A questão principal desta pesquisa é como a adoção de práticas sustentáveis no contexto escolar pode superar esse modelo de memorização, conhecido como “decoreba”, para construir um conhecimento que tenha relevância real para o aluno. De acordo com a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de David Ausubel (1993), a verdadeira aquisição de conhecimento ocorre quando novas informações interagem de maneira não aleatória e substancial com o que o estudante já possui, incorporando-se de maneira estável à sua estrutura cognitiva.

A hipótese apresentada neste estudo sustenta que a experiência prática concreta, como a gestão de resíduos, a compostagem e a manutenção de hortas escolares, atua como um subsunçor cognitivo (âncora cognitiva) fundamental

¹ Professora da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Mestranda em Energia e Sustentabilidade pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: carollwinke@gmail.com.

(AUSUBEL, 2003). Esses conhecimentos práticos e vivenciados funcionam como alicerce para que o estudante apoie e entenda conceitos teóricos de grande complexidade, como o metabolismo social, a justiça ecológica e os processos globais. Ao tornar a escola um *living lab* ou laboratório vivo, a interdisciplinaridade possibilita que o aluno conecte a teoria científica à sua realidade diária, promovendo a criação de novos significados a partir do contato direto com a natureza e a sociedade (GARCIA *et al.*, 2025).

Levando em conta a necessidade urgente de preparar as futuras gerações para os desafios mundiais, a finalidade principal deste artigo é examinar a vivência de práticas sustentáveis e formação de conhecimentos conceituais sólidos sobre as interações entre a sociedade e a natureza. O objetivo é evidenciar que o protagonismo dos estudantes reforça a identidade cultural e a consciência crítica, habilitando-os a atuar como agentes de mudança social e disseminadores de conhecimento em suas respectivas comunidades. Dessa forma, a prática pedagógica deixa de ser uma atividade passiva de assimilação de informações, assumindo um compromisso fundamental para a construção de cidadãos conscientes e um futuro responsável.

REFERENCIAL TEÓRICO

A aprendizagem significativa, um princípio fundamental na teoria de Ausubel (1993), acontece quando um novo conhecimento se relaciona de forma não arbitrária e substancial como o conhecimento já incorporado na estrutura cognitiva do estudante. Significa que o conhecimento novo não é acumulado de maneira mecânica ou desvinculada, mas sim fundamentado em conceitos especificamente pertinentes, conhecidos como subsunçores. Este método de ancoragem possibilita que a aprendizagem ganhe um sentido psicológico autêntico para o aluno, tornando a retenção de informações muito mais sólida e duradoura do que a mera memorização literal.

[...]os processos de assimilação na fase da aprendizagem significativa incluem: (1) ancoragem selectiva do material de aprendizagem às ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva; (2) interacção entre as ideias acabadas de introduzir e as ideias relevantes existentes (ancoradas), sendo que o significado das primeiras surge como o produto desta interacção; e (3) a ligação dos novos significados emergentes com as ideias ancoradas correspondentes no intervalo de memória (retenção). Como é natural, estes novos significados desempenham um papel no aumento de estabilidade, bem como no aumento da força de dissociabilidade associada, que resulta da ligação dos mesmos às ideias ancoradas mais estáveis que lhes correspondem. Como é óbvio, as próprias ideias ancoradas também se alteram de forma variável no processo interactivo, quer com as novas ideias de instrução com as quais interage, quer, mais tarde, com os novos

significados emergentes aos quais estão ligadas no armazenamento de memória. Esta ligação e armazenamento das ideias recentemente aprendidas com as ancoradas e mais estáveis também se pode considerar, como é óbvio, parte do processo de retenção, uma vez que a ligação esteja estabelecida (p.8).

O caráter substantivo do aprendizado sugere que o aluno é capaz de entender a essência do conceito, podendo explicá-lo com suas próprias palavras, ao invés de apenas repetir frases pré-definidas. Por outro lado, a não-arbitrariedade se baseia na relação lógica e plausível que se forma entre o material didático e o conhecimento prévio do estudante sobre o mundo. Para que essa mudança aconteça, Ausubel ressalta dois requisitos essenciais: o conteúdo pedagógico precisa ser potencialmente relevante e o estudante deve demonstrar uma disposição ativa para aprender, associando o novo conteúdo à sua experiência prévia (AUSUBEL, 2003).

Neste cenário, o uso de experiências práticas, tais como hortas escolares e gerenciamento de resíduos, atua como um eficaz organizador prévio ou elo cognitivo. Estes exercícios práticos auxiliam na definição de conceitos que, de outra maneira, seriam abstratos, promovendo processos de diferenciação progressiva, onde conceitos gerais são aprofundados e de reconciliação integrativa, quando o estudante resolve conflitos entre saberes novos e antigos, de acordo com o modelo ausubeliano. Dessa forma, segundo Ausubel (2003) a educação deixa de ser um processo passivo de assimilação de informações e se transforma em um processo ativo de criação de significados relevantes à realidade.

Sob a visão de Milton Santos (2006), a escola pode ser vista como um espaço geográfico vivo, caracterizado como uma combinação inseparável de sistemas de objetos e sistemas de atividade. Os objetos técnicos, como os canteiros de horta ou os coletores de lixo, não são simples objetos inativos, são materialidades carregadas de um propósito e, quando estimulados pelas ações humanas, conferem movimento e significado ao espaço, pois

[...] trata-se de formular um sistema de conceitos (jamais um só conceito!) que dê conta do todo e das partes em sua interação. Pensamos que nossa proposta atual de considerar o espaço geográfico como a soma indissolúvel de sistemas de objetos e sistemas de ações pode ajudar esse projeto. Esses objetos e essas ações são reunidos numa lógica que é, ao mesmo tempo, a lógica da história passada (sua datação, sua realidade material, sua causação original) e a lógica da atualidade (seu funcionamento e sua significação presentes). Trata-se de reconhecer o valor social dos objetos, mediante um enfoque geográfico. A significação geográfica e o valor geográfico dos objetos vêm do papel que, pelo fato de estarem em contiguidade, formando uma extensão contínua, e sistematicamente interligados, eles desempenham no processo social (SANTOS, 2006, p.49).

Ainda de acordo com o autor, essa interação entre materialidade e a vida social é conhecida como forma-conteúdo, crucial para compreender a produção de conhecimento na escola.

Ao converter a escola em um laboratório vivo (*living lab*), fomenta-se um aprendizado em que a materialidade do ambiente funciona como regra e condição para a ação pedagógica (GARCIA *et al.*, 2025). O contato direto com o ambiente físico possibilita ao estudante compreender que a disposição do território não ocorre de forma aleatória, mas sim resultado de decisões técnicas e políticas. Ao engajarem-se em ações sustentáveis neste ambiente, os alunos experimentam o que Santos (2006) denomina de conhecimento solidário, onde a proximidade física e contiguidade promovem a solidariedade e uma visão sistêmica da sociedade.

Esta perspectiva está em sintonia com a ideia de espaço educativo, no qual a escola se transforma em um espelho da realidade social e um centro de construção coletiva de conhecimento (NÓBREGA; CLEOPHAS, 2016). Segundo Milton Santos (2006), o poder do lugar está em sua habilidade de opor a racionalidade global e alienada a uma razão local, fundamentada na comunicação e no dia a dia em comum. Assim, ao incorporar métodos pedagógicos à geografia local, o ensino médio habilita os estudantes a perceberem a interconexão entre a natureza e as atividades humanas, convertendo o ambiente escolar em um palco de exercício da cidadania ativa, pois

Distanciar-se da natureza e do “natural” significa distanciar-se de uma parte daquilo que o ‘eu’ é feito. Sua ‘identidade’, ‘aquilo que é o eu individual’, e, conseqüentemente, o sentido de self e de auto-respeito, todas essas coisas acabam se desintegrando (NAESS, 1982, p. 164).

A escola é inserida no debate sobre a sociedade do risco pela Sociologia ambiental contemporânea, advertindo que os efeitos ambientais do atual modelo de desenvolvimento requerem uma atitude reflexiva e imediata. Neste contexto, a prática educativa precisa transcender a perspectiva fragmentada da natureza para fomentar a percepção de que os perigos ecológicos são, no final das contas, perigos sociais (SANTOS, 2006). Assim, o estudo da sustentabilidade não se limita a um conteúdo técnico, mas também representa um compromisso com a justiça ambiental e a conservação de recursos para as próximas gerações (SOUSA, 2023).

Neste processo, o debate acerca do consumo responsável se torna um pilar fundamental para alterar os costumes diários dos alunos. Ao examinar o metabolismo dos resíduos e a proveniência da energia, os estudantes deixam de ser simples consumidores passivos para se tornarem indivíduos críticos que entendem o efeito de suas decisões no sistema global (ALMEIDA *et al.*, 2021).

A educação ambiental crítica funciona neste contexto como um instrumento de emancipação, possibilitando ao jovem reconhecer as falhas do mercado e valorizar a responsabilidade conjunta no descarte e na conservação (PEREIRA *et al.*, 2025).

Por fim, a incorporação dessas práticas no programa de estudos reforça o protagonismo dos estudantes e a identidade social da juventude. Ao experimentar respostas concretas para questões locais, o aluno aprimora habilidades socioambientais, tais como a colaboração e a responsabilidade social. A escola desempenha seu papel de centro irradiador quando os saberes adquiridos na horta ou na reciclagem vão além de suas fronteiras, convertendo o estudante em um agente multiplicador apto a influenciar sua família e comunidade na direção de uma cultura de sustentabilidade e felicidade compartilhada, como destacam Irala e Fernandes (2001).

METODOLOGIA

Este estudo é qualitativo, com caráter exploratório e descritivo, com objetivo de investigar a incorporação da sustentabilidade no contexto educacional. A metodologia adotada baseia-se em um estudo bibliográfico e documental, focado na avaliação sistemática de trabalhos científicos e documentos normativos que direcionam a educação básica no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. A ênfase está na ligação entre práticas sustentáveis experienciadas e os princípios da Teoria da Assimilação de David Ausubel, com o objetivo de entender como as intervenções afetam a estrutura cognitiva do estudante. Dessa forma, o estudo visa identificar como a escola pode se tornar um local dinâmico de construção de conhecimentos concretos, ultrapassando os modelos convencionais de educação.

A coleta de dados foi realizada através de uma pesquisa sistemática em bases de dados reconhecidas pela sua extensa indexação acadêmica, em particular o Google Acadêmico, o Portal de Periódicos da CAPES e a biblioteca digital Scielo. A abordagem de pesquisa empregou combinações de palavras-chave e termos relacionados, tais como “aprendizagem significativa”, “educação”, “sustentabilidade”. Foram definidos critérios para a escolha do material, dando preferência a trabalhos recentes que destacam experiências reais de integração curricular e protagonismo dos estudantes. O presente levantamento teve como objetivo assegurar a atualidade das discussões e a qualidade das fontes que forneceram elementos para a análise teórica e prática do artigo.

A técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), será utilizada para a análise dos dados, o que permitirá identificar padrões e categorizar os projetos escolares encontrados na literatura. O foco da análise será identificar

projetos que combinaram a manutenção de hortas ou a administração de resíduos e energia com os programas de Geografia e Sociologia, examinando como essas atividades funcionam como elos para conceitos complexos. A avaliação procurará indícios de subsunçores - conceitos âncora significativos que auxiliaram na compreensão de tópicos como metabolismo social, justiça ambiental e globalização. Assim, o objetivo é evidenciar que a integração da teoria acadêmica com a prática sustentável pode produzir um conhecimento substancial e duradouro no estudante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O referencial teórico de David Ausubel e Milton Santos, juntamente com as evidências práticas examinadas nos estudos de caso sobre hortas e gestão energética, pode ser resumido na tabela a seguir. Esta estruturação simboliza a mudança da educação mecânica para a formação de um conhecimento substantivo e territorializado.

Tabela 1: Síntese de Resultados por Artigo e Evidência Pedagógica

Título do Artigo, Autores e Ano	Indicadores de Mudança (Evidências)	Resultados Obtidos (Impacto Cognitivo e Social)	Fundamentação Teórica Aplicada
A Natureza do Espaço (Milton Santos, 2006)	Implementação de novos “objetos técnicos” no território escolar, como hortas e sistemas de energia.	Transformação da escola de um receptáculo inerte para uma “forma-conteúdo” ativa, onde a materialidade guia a ação social.	Geografia Crítica: O espaço como um híbrido indissociável de sistemas de objetos e ações.
Construção do conhecimento... a partir de oficinas de hortas escolares (Almeida <i>et al.</i>, 2021)	Registros por desenhos que demonstraram a transição do saber comum para o técnico-ambiental.	Emergência do conceito de “felicidade” e bem-estar como um subsunçor que ancora a consciência sobre sustentabilidade.	Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS): Interação entre conhecimento prévio e novas informações para alterar a estrutura cognitiva.
Currículo Verde: A inserção da sustentabilidade na formação escolar (Rodrigues <i>et al.</i>, 2025)	Adoção de metodologias ativas integrando biologia e ciências sociais no cotidiano.	Desenvolvimento de uma consciência crítica e compreensão da interconexão entre as crises climáticas e a responsabilidade social.	Educação Ambiental Holística: Integração transversal da sustentabilidade nos processos formativos.

<p>Abordagem do ensino sobre energias renováveis... (Marcos, 2025)</p>	<p>Aplicação de Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS) e uso de Realidade Aumentada.</p>	<p>Superação da memorização mecânica; os estudantes tornaram-se protagonistas na construção de soluções para os ODS 4 e 7.</p>	<p>TAS e UEPS: Sequência didática organizada para conectar novos conteúdos aos conhecimentos prévios de forma estável.</p>
<p>UEPS no Ensino de Geografia: contribuições para o estudo de energia solar (Darroz et al., 2024)</p>	<p>Elaboração de cartilhas e projetos de ativismo ambiental a partir de situações-problema.</p>	<p>Efetivação da “diferenciação progressiva” e da “reconciliação integrativa” dos conceitos de metabolismo social e natureza.</p>	<p>Aprendizagem Significativa: O novo conhecimento relaciona-se de forma não-arbitrária e substantiva com a estrutura cognitiva.</p>

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados das fontes (2025).

As informações organizadas mostram que a horta pedagógica e a administração de resíduos não são meramente tarefas secundárias, mas sim “objetos geográficos” que estimulam a prática. Segundo Ausubel (2003), a efetividade dessas práticas está na sua habilidade de funcionar como “organizadores prévios”, proporcionando a ligação cognitiva necessária para que o estudante do Ensino Médio compreenda conceitos abstratos de Geografia e Sociologia.

A avaliação de provas, como as ilustrações de Almeida *et al.*, (2021) e as cartilhas de Darroz *et al.*, (2024), indica que o aprendizado significativo acontece quando o estudante consegue aplicar o conhecimento escolar em novos contextos, como a correta eliminação de óleo ou o uso de energia solar em suas casas. Assim, a aplicação de Currículo Verde nas Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS) legitima o ambiente educacional como um *living lab*, onde a tradição quilombola ou local encontra a ciência moderna para gerar um impacto social duradouro.

CONCLUSÃO

Em suma, o estudo realizado mostra que a adoção de práticas sustentáveis no dia a dia do Ensino Médio vai além de uma simples atividade extracurricular, se estabelecendo como uma estratégia pedagógica sólida para desafiar o modelo convencional de ensino baseado na memorização mecânica. A conclusão é que a conexão entre o saber científico e a experiência prática, baseada na TAS de David Ausubel, contribui para uma interação não-arbitrária e substancial na estrutura cognitiva do estudante, convertendo informações abstratas em

conhecimentos psicológicos concretos. Esse método de ancoragem possibilitou que tópicos complexos das emendas da Geografia e Sociologia, como globalização, metabolismo social e justiça ambiental, deixassem de ser meros termos vagos para ganharem relevância prática no dia a dia da escola pública. Assim, a meta principal desta pesquisa foi totalmente atingida ao evidenciar a correlação positiva entre a materialidade das práticas vivenciais e a formação de sólidos conhecimentos conceituais acerca das interações entre sociedade e natureza.

A suposição inicial de que a experiência prática (compostagem, hortas e gerenciamento de resíduos) funciona como um subsunçor foi reforçada pelas provas de que os objetos técnicos introduzidos no contexto escolar atuam como poderosos organizadores prévios e conexões cognitivas fortes. Na visão de Milton Santos, esses objetos não são meramente materiais inertes, mas formas-conteúdo que reconfiguram o espaço geográfico escolar, convertendo-a em um conjunto inseparável de objetos e ações que orientam a prática de ensino. A intervenção direta na realidade, seja no cuidado de uma horta educativa ou na avaliação de sistemas de energia renováveis, auxiliou nos processos de diferenciação gradual e reconciliação integrativa na mente dos estudantes. Assim, a memorização foi substituída por uma alfabetização científica ativa, onde o aluno assume a liderança na criação de novos significados e na solução de questões territoriais concretas.

A pesquisa não apenas destacou os ganhos cognitivos individuais, mas também destacou um profundo impacto social e comunitário, validando a escola como um laboratório vivo de cidadania e pensamento crítico. A combinação de saberes ancestrais e histórias locais, notada em experiências como as de escolas quilombolas, evidencia que a apreciação da identidade cultural e do território potencializa o envolvimento dos jovens em questões socioambientais. Ações coletivas de reciclagem e administração de recursos não só reorganizaram o ambiente escolar com uma nova lógica, mas também atuaram como centros de mudança para o contexto familiar e comunitário, vinculando a educação escolar aos objetivos globais da Agenda 2030. A educação ambiental crítica é o mecanismo humano ideal para a formação de sujeitos capazes de transformar sua história.

Finalmente, é importante destacar que o êxito desta estratégia pedagógica no Ensino Médio requer um planejamento cuidadoso e uma formação contínua dos professores focada no emprego de metodologias ativas e experimentais. Apesar das restrições estruturais e temporais intrínsecas ao ambiente escolar público, a replicação do modelo de UEPS se mostra como uma opção viável para a inovação curricular e para a superação do fosso entre teoria e prática. Sugere-se que pesquisas futuras investiguem o efeito dessas práticas em diversas realidades socioeconômicas, analisando a estabilidade da retenção do conhecimento a

longo prazo em relação ao fenômeno da assimilação obliterante. No final das contas, a união entre a sustentabilidade prática e a teoria de Ausubel não só capacita as novas gerações para lidar com a emergência climática, como também redefine o significado ético e político da educação na era atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Marcus Vinícius Maluf de *et al.* Construção do conhecimento em educação ambiental a partir de oficinas de hortas escolares: evidências da aprendizagem significativa através do desenho. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 419-433, 2021.

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

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

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

DARROZ, Luiz Marcelo; ROSA, Cleci Teresinha Werner da; PEREIRA, Ana Paula dos Reis. UEPS no ensino de Geografia: contribuições para o estudo de energia solar visando à sustentabilidade. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 14, n. 24, p. 05-27, 2024.

GARCIA, Anilton Salles *et al.* Inovação e sustentabilidade: horta pedagógica em uma escola quilombola no currículo escolar. **Revista Contemporânea**, [S.l.], v. 5, n. 4, p. 01-24, 2025.

IRALA, C. H.; FERNADEZ, P. M. Manual para Escolas. A Escola promovendo hábitos alimentares saudáveis. **Peso Saudável**. Brasília; 2001.

MARCOS, Carina Ferraz. **Abordagem do ensino sobre energias renováveis e desenvolvimento sustentável**: uma proposta de aprendizagem significativa voltada para educação básica. 2025. 132 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Sustentabilidade do Setor Energético) – Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá, 2025.

MOREIRA, Marco Antonio. **A Teoria da Aprendizagem Significativa**. São Paulo: EPU, 1999.

MOREIRA, Marco Antonio. Unidades de Enseñanza Potencialmente Significativas – UEPS. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 1, n. 2, p. 43-63, 2011.

NAESS, A. **Ecology, Community and Lifestyle**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

NÓBREGA, Maria Luciana da Silva; CLEOPHAS, Maria das Graças. A educação ambiental como proposta de formação de professores reflexivos: das práticas contextualizadas à ambientalização no ensino de ciências. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 3, p. 605-628, 2016.

OLIVEIRA, F. F. *et al.* (2020). Impactos de uma Feira de Ciências com materiais de baixo custo relacionados ao enfoque CTSA. **Scientia Amazonia**. 9(2).

PEREIRA, Marta da Silva; PEREIRA, Eliaquim Barbosa. A feira de ciências como estratégia inovadora para o ensino e a aprendizagem significativa. **Editora Impacto**, [S.l.], 2025.

RODRIGUES, Leandro de Oliveira *et al.* Currículo Verde: a inserção da sustentabilidade na formação escolar. **Revista ARACÊ**, [S.l.], v. 7, n. 4, 2025.

SANTOS, Gilberto De Sousa *et al.* Transformando a escola e a comunidade: o impacto da coleta seletiva. **Revista Colombiana de Ciências e Humanidades (REHCOL)**, [S.l.], v. 2, n. 2, jun. 2025.

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

SOUSA, R. R. A. DE. A Importância Da Consciência Crítica Na Educação Para O Desenvolvimento Sustentável. **Revista GESTO-Debate**, v. 23, n. 01-30, 12 nov. 2023.

TUTORIA POR PARES: ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS PARA O SUCESSO ESCOLAR

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior¹

Raimunda Nonata Paiva Andrade²

Brígida Lima Magalhães³

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

A educação contemporânea tem sido marcada por intensos debates acerca da necessidade de construção de práticas pedagógicas que promovam a inclusão, a equidade e o sucesso escolar de todos os estudantes. Nesse contexto, as instituições de ensino são desafiadas a desenvolver estratégias que considerem a diversidade presente nas salas de aula, reconhecendo que cada aluno possui ritmos, estilos e necessidades de aprendizagem diferentes. Assim, torna-se fundamental a adoção de metodologias que favoreçam a participação ativa dos estudantes no processo educativo e que contribuam para a superação das dificuldades de aprendizagem, bem como para a permanência e o êxito escolar.

Dentre as diversas estratégias pedagógicas voltadas para uma educação inclusiva, a tutoria por pares destaca-se como uma prática que valoriza a cooperação entre os alunos, promovendo a aprendizagem colaborativa e o fortalecimento das relações interpessoais no ambiente escolar. Essa abordagem consiste na interação entre estudantes, na qual um aluno, denominado tutor, oferece apoio a outro colega, o tutorado, auxiliando-o na compreensão de conteúdos, na realização de atividades e no desenvolvimento de habilidades acadêmicas. Essa dinâmica contribui para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma mais participativa, estimulando o protagonismo dos estudantes e ampliando as possibilidades de construção do conhecimento.

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

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

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

A proposta educacional com invés inclusivo tem ganhado notoriedade no contexto escolar. A legislação vigente assegura o direito a escolarização na classe comum do público da Educação Especial – PAEE, tendo como premissa acesso e qualidade no ensino para possibilitar progresso na aprendizagem. Nesse sentido, considerando a heterogeneidade dentre os estudantes, se faz necessário discutir diferentes estratégias para implementar ações nos sistemas de ensino de forma que a participação e aprendizagem do PAEE no contexto escolar possa ser facilitada com tais estratégias. A adoção de um modelo inclusivo solicita discussão sobre novas intervenções, assim, dispõem-se estudo sobre a tutoria por pares – TP como possível aliada na ação docente para prover condição ao aprendizado.

A tutoria por pares funciona com colega tutor dispondo apoio ao estudante com maior dificuldade, uma ajuda mútua passível de ampliação das oportunidades de aprendizagem aos envolvidos, de maneira que a utilização do apoio de colegas tutores poderá contribuir com o desenvolvimento educacional e social (CARTER; CUSHING; KENNEDY, 2009; ARGUIS *et al.*, 2002).

Com base nessa proposta, tem-se como questão norteadora: qual contribuição da tutoria por pares no contexto escolar para inclusão de alunos PAEE? Nesse sentido, delineou-se os seguintes objetivos: identificar a utilização da tutoria por pares para inclusão escolar do público da Educação Especial; e analisar estudos científicos que tratam da tutoria para inclusão escolar do PAEE.

O estudo justifica-se pela necessidade de desenvolver estratégias que possam contribuir com a proposta de ensino no contexto escolar para o desenvolvimento do PAEE. Esse percurso, requer pesquisas teóricas e práticas que agregue aos sistemas de ensino informações pertinentes para escolarização de todos os estudantes, dentre estes, o público da Educação Especial.

Nesse sentido, a temática, pouco discutida no contexto brasileiro, propaga informações aos profissionais da educação para promoção de uma ação docente que disponha aos estudantes um ensino condizente as suas necessidades, e para isso, inserir na proposta educacional diferentes estratégias resultará neste fim. Para tal, o material pesquisado oferece base para compreender a tutoria a partir da implantação na prática, e assim orientar novas experiências com a utilização da TP para auxiliar a inclusão escolar do PAEE.

CONCEITOS E SIGNIFICADOS DE TUTORIA POR PARES N PERSPECTIVA INCLUSIVA ESCOLAR

A tutoria por pares funciona com a ação de ajuda ao aluno que apresentem necessidades específicas de aprendizagem, a ação tutorial ocorre de forma concomitante a ação docente, um auxílio mais próximo do estudante e orientada pelo professor que acompanha a estratégia (ARGUIS, 2002). Dessa

forma, o desenvolvimento da aprendizagem adquire caráter cooperativo, os alunos colaboram entre si com organização prévia para superar desafios na aprendizagem, assim, é uma mediação sustentada por colegas da turma ou de turmas diferentes e pode acontecer em dupla, entre tutor e tutorado ou recrutamento de mais de um tutor para participar desempenhando auxílio ao aluno tutorado nas aulas (ORLANDO, 2010; ARQUIS *et al.*, 2002).

Com a tutoria, considera-se que o estudante tutorado tem a possibilidade de receber atenção extra no decorrer da aula seja em forma de orientação e/ou apoio no desenvolvimento das atividades (ORLANDO, 2010). A implantação da estratégia deve ser acordada com a turma, e estudada a necessidade dos estudantes, a viabilidade para traçar objetivos do programa de tutoria, conforme explícita Orlando:

É importante que sejam exploradas as reais condições e necessidades da pessoa com deficiência. É fundamental escutar quais são suas angústias, dúvidas e principalmente qual a melhor maneira de proporcionar ajuda pelo aluno tutor. Isso pode ser realizado de maneira informal, através de conversa, de um diálogo aberto no qual sejam expostas opiniões, preocupações, necessidade, expectativas (2010, p. 26).

O planejamento da proposta de ensino com uso da TP organiza-se com base nas características individuais dos estudantes para tanto desenvolver um plano de ação tutorial demanda compreender as especificidades do público para definir e sistematizar as etapas da tutoria. Desse modo, se inicia a estruturação do plano para implementação da tutoria, de maneira concordante com as necessidades do público, e na execução, de forma paralela, o professor acompanha, orienta, monitora a ação tutorial para fazer reajuste (TOPPING, 2000).

Nessa proposta, a tutoria pode ser planejada de diferentes formas, ou seja, entre pares, com o estudante tutorado e tutor; dispor ao tutorado mais de um tutor para dividir as atividades e possibilitar o contato mais próximo do estudante com outros colegas, ampliando a interação; e em grupo, cuja organização será definida conforme os objetivos da proposta planejado considerando as necessidades da turma (ARGUIS *et al.*, 2002; DURAN; VIDAL, 2007).

Nessa condição, a tutoria é uma intervenção para acrescentar na sala de aula afim de que haja progresso na aprendizagem do PAEE, uma ação complementar que objetiva intervir para acesso do estudante ao currículo proposto, porém, a intervenção pode ir além de benefícios no campo acadêmico e expandir seus benefícios para o campo social, afetivo e comunicacional não apenas ao tutorado, mas também a quem desempenha a função de tutor (MENDES; SANTOS, 2008; FERNANDES; COSTA, 2015).

No que se refere aos ganhos possíveis aos tutores no ato da tutoria há reflexão, discussão do conteúdo em estudo, os alunos revisitam assim seus saberes

possibilitando melhor fixá-los ao atuar na ação tutorial (SEABRA; MONTEIRO, 2008; ARGUIS *et al.*, 2002), nesse aspecto, proporcionará de forma conjunta benefícios aos envolvidos na estratégia, de modo que a aprendizagem se dará de maneira cooperativa, uma ajuda mútua entre os estudantes que favorece um ensino inclusivo ao PAEE.

No entanto, algumas etapas precisam ser seguidas para intensificar resultados benéficos, assim, assegura-se a necessidade de escolha do estudante PAEE a ser tutorado, análise das especificidades do caso, escolha do tutor ou tutores, definição de objetivos e do tipo de tutoria viável para o aluno, estruturação da proposta, treinamento dos tutores para bom desempenho da intervenção, monitoramento e avaliação na execução da tutoria (GARTNER; RIESSMAN, 1993; TOPPING, 2000). Nesse sentido, com o propósito de promover apoios para acesso do PAEE a proposta de ensino apresenta-se a seguir os artigos selecionados que tratam da tutoria no contexto escolar para inclusão do PAEE.

Na pesquisa foram selecionados cinco artigos que apresentam a temática TP no contexto escolar. O primeiro artigo “Possibilidades da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior”, este analisa e descreve a percepção dos estudantes participantes da estratégia, dentre eles os alunos foco com deficiência visual em relação ao programa de tutoria por pares. A tutoria foi desenvolvida no Instituto Federal com sete estudantes com deficiência visual sendo tutorados e doze alunos típicos na condição de tutores (COSTA; FERNANDES, 2015). A TP mostrou-se benéfica, identificando-se aspectos positivos, contudo, foi aplicada com tutores de turmas diferentes o que necessitou maior esforço, mesmo assim, não eximiu o progresso do envolvidos, e a situação que pode ser reconfigurada para estudantes da mesma classe.

No segundo artigo intitulado “Avaliação de um programa de tutoria na perspectiva de educação inclusiva” propôs a TP nos anos finais do ensino fundamental para verificar essa estratégia relacionada a participação do PAEE, participou um estudante PAEE, três tutores e dois professores de disciplinas diferentes. Nessa proposta, há destaque para a associação da tutoria em concomitância aos demais serviços dispostos ao PAEE no processo educacional, trata-se de um suporte a mais para uma escolarização inclusiva.

A proposta ainda elenca situações que podem ser aperfeiçoadas na execução da TP como: tutores suficientes para reduzir a carga que pode ser posta a um só tutor; solicita cuidado para que não resulte em dependência do tutorado sobre o tutor, indicando que pode ser condicionada de forma que o tutorado busque esse auxílio quando necessitar; afinidade entre os tutorados e professor que utiliza a estratégia; e ampliação do tempo de tutoria. Por fim indica a implantação da experiência em outros contextos e com público diverso,

bem como em colaboração entre professores da turma regular e professor especialista, ampliação da amostra de maneira a explorar a ação tutorial no contexto educacional para compreender melhor os resultados dessa ação a tutores e tutorados (MARINS; LOURENÇO, 2021).

A terceira pesquisa selecionada explora a TP em “Programa de formação de colegas tutores: a tutoria no processo de inclusão escolar nas aulas de educação física”, essa desenvolve uma análise da presença de um tutor com aluno PAEE nas aulas, o estudante diagnosticado com Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista, ao qual foi designado para a função de tutoria cinco alunos tutores. Com essa proposta foi possível maior participação do estudante PAEE, considerando boa a atuação dos tutores, realçando que interviam com as técnicas indicadas apenas quando se percebia a necessidade, enquadrando-se em sistema de intervenção mínima. De acordo com a avaliação da proposta a TP foi satisfatória ao PAEE, no entanto, sugere a ampliação as demais necessidades e aumento do tempo de intervenção e avaliação (SOUZA; MUNSTER; LEIBERMAN, 2020).

O quarto artigo “Efeitos da tutoria por pares na participação de um estudante com deficiência física nas aulas de educação física”, no qual, buscou estudar os efeitos da parceria entre colegas, aluno típico como tutor ao estudante com deficiência para viabilizar participação nas aulas no ensino fundamental. A estratégia dispôs de seis tutores, um estudante tutorado e um professor de educação física, apresentado resultados benéficos a participação do estudante com deficiência nas aulas, assim, ressalta os benefícios da TP a todos os envolvidos (SOUZA, 2018).

Os resultados dos estudos aqui expostos desenvolvem a TP com estudantes com características diferentes e níveis de ensino também diferentes, situação que expõe a viabilidade da tutoria no processo educacional de forma geral mesmo considerando a necessidade de ampliar o campo de pesquisa com maior número de escolas envolvidas, bem como professores e estudantes PAEE para maior segurança dos resultados.

Fica evidente que mesmo com dificuldades por se tratar de estudos preliminares os benefícios no desenvolvimento seja campo pedagógico ou social foram visualizados em condições diferentes, resultados estes que vão de encontro com o destaque a viabilidade da tutoria como estratégia viável para participação e aprendizagem do PAEE de forma a se estender aos demais envolvidos (FERNADES, COSTA, 2015; ARGUIS *et al.*, 2002; ORLANDO, 2010).

Estudos com experiências preliminares de tutoria por pares ou colegas, encontrada nos escritos, demonstram possibilidade de dinamizar as aulas utilizando-a como suporte para mediar a aprendizagem. Nesse processo, a

inclusão nos sistemas de ensino se faz de forma conjunta para viabilizar caminhos a aprendizagem, produzindo um percurso de ensino equitativo ao público da educação especial e a TP tem chance de tornar o processo educacional possível e prazeroso, abrindo caminho a aprendizagem ao intervir como suporte as diferentes necessidades.

Com análise dos estudos que executaram a estratégia fica claro a necessidade de maior discussão e promoção da TP no contexto escolar de forma a implantar no contexto educacional estratégia com reais possibilidades de contribuir com a aprendizagem e permitir aos professores apoio para conduzir o ensino de forma que todos os alunos tenham participe da aula e aprendam.

Vale acrescentar que como perspectiva de futuro para a presente temática, busca-se a publicação futura do trabalho, o aprofundamento desse estudo por meio da formação contínua, observação em ambiente escolar bem como análise de obras que tratam sobre esse assunto, tendo em vista que, necessita de mais publicações e trabalhos que abrangem essa área como foi percebido pela pesquisa ora apresentada para que possa assim auxiliarem os demais pesquisadores e pessoas que possuem o interesse em aumentar o conhecimento e compreender mais sobre a tutoria de pares na inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tutoria por pares apresenta-se como uma estratégia pedagógica significativa para a promoção de uma educação mais inclusiva, participativa e voltada para o sucesso escolar de todos os estudantes. Ao incentivar a colaboração entre os alunos, essa prática fortalece o processo de ensino e aprendizagem, pois possibilita que os estudantes aprendam uns com os outros, compartilhando conhecimentos, experiências e diferentes formas de compreender os conteúdos trabalhados em sala de aula. Nesse sentido, a aprendizagem deixa de ser um processo isolado e passa a ser construída coletivamente, valorizando a interação social como elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a tutoria por pares contribui significativamente para a melhoria do desempenho acadêmico, especialmente de estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem ou que necessitam de maior acompanhamento pedagógico. O apoio oferecido pelos colegas favorece um ambiente mais acolhedor, no qual o estudante se sente mais à vontade para expor dúvidas, participar das atividades e desenvolver maior confiança em suas próprias capacidades. Dessa forma, a estratégia contribui não apenas para a superação de dificuldades escolares, mas também para o fortalecimento da autoestima e da autonomia dos alunos.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento de competências sociais e atitudes de cooperação, respeito e responsabilidade entre os estudantes envolvidos no processo de tutoria. Os alunos tutores, ao assumirem o papel de mediadores do conhecimento, ampliam sua compreensão sobre os conteúdos e desenvolvem habilidades como liderança, empatia e comunicação. Já os alunos tutorados têm a oportunidade de aprender em um ritmo mais adequado às suas necessidades, recebendo apoio individualizado que muitas vezes não é possível no contexto tradicional de sala de aula.

Além disso, a implementação da tutoria por pares reforça o compromisso da escola com práticas pedagógicas inclusivas, alinhadas aos princípios de equidade e valorização das diferenças. Ao reconhecer que cada estudante possui ritmos e formas próprias de aprender, a escola passa a adotar estratégias que respeitam a diversidade e promovem a participação ativa de todos no processo educativo. Nesse contexto, a tutoria por pares torna-se uma ferramenta pedagógica potente para reduzir desigualdades de aprendizagem e favorecer a permanência e o sucesso escolar.

Portanto, conclui-se que a tutoria por pares constitui uma estratégia educativa relevante e eficaz para o fortalecimento das práticas inclusivas no ambiente escolar. Quando planejada e acompanhada pelo professor, essa metodologia potencializa o processo de aprendizagem, promove a solidariedade entre os estudantes e contribui para a construção de uma cultura escolar baseada na cooperação e no respeito às diferenças. Assim, investir em práticas colaborativas como a tutoria por pares representa um caminho promissor para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ARGUÍIS, R. *et al.* **Tutoria**: com a palavra, o aluno. (Org). Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DURAN, D.; VIDAL, V. **Tutoria**: Aprendizagem entre iguais. E. Rosa, Trad. Artmed. 2007.
- BARROS, N. M. F. C. V. Avaliação e ensino do repertório de leitura em indivíduos com Síndrome de Down com o uso do software educacional Mestre. 2009. 153 f. **Dissertação** – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L. Possibilidades da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, 2015, v. 21, n. 1, p. 39-56, jan./mar. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NdbbF87fYFSTdrRwwLB8hWP/abstract/?lang=pt>. Acesso em 28 de março de 2022.

- GARTNER, A.; RIESSMAN, F. Peer tutoring: toward a new model. **ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education**, v. 93, n. 2, p. 1-4, 1993.
- MARINS, K. H. C.; LOURENÇO, G. F.: **Avaliação de um programa de tutorial por pares na perspectiva da educação inclusiva**. Cad. Pesq. São Paulo, v. 51, p. 01-20, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QDZrqpXh6rFQHzq94znBFk/>. Acesso em 28 de Março de 2022.
- MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ORLANDO, P. O colega tutor de alunos com deficiência visual nas aulas de educação física. 2010. **Dissertação**, Universidade Federal de São Carlos, Brasil, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3052/2864.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 30 de Março de 2022.
- SANTOS, T.; MENDES, E. G.: O efeito da tutoria de colegas sobre o desempenho de alunos com deficiência em classes inclusivas. **Revista de Educação Especial**, n. 32, p. 211- 224, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/98>. Acesso em 30 de março de 2022.
- SANTOS, T. B.: Efeitos da tutoria por pares na participação de um estudante com deficiência física nas aulas de educação física. **Dissertação**, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9677>. Acesso em 24 de abril de 2022.
- SEABRA, I. L.; MONTEIRO, I.: Tutoria... tutorias. **Revista Ozarfaxinars**, nº 5, p. 1-6, 2008. Disponível em: https://www.cfaematosinhos.eu/Tutoria...Tutorias_05.pdf. Acesso em 24 de abril de 2022.
- TOPPING, K. Tutoria” **Academia Internacional de Educação**. Departamento Internacional de Educação Tradução de Margarida Vieira Gomes UNESCO Série Práticas Educativas, nº 5, 2008. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org>. Acesso 22 de abril de 2022.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EJA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E A CONSOLIDAÇÃO DA DOCÊNCIA

Priscila Rosa Pereira¹

Mariana Souza de Aguiar²

João Batista da Silva Goulart³

Ana Carolina Martins da Silva⁴

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado nos cursos de licenciatura configura-se como um espaço fundamental de aprendizagem e vivência, permitindo a transição necessária entre a fundamentação teórica acadêmica e a experimentação da prática docente. Longe de ser apenas uma etapa burocrática, esse momento representa uma atividade instrumentalizadora da práxis educacional, voltada à compreensão e à transformação da realidade existente (Pimenta, 2018). Logo, é nesse contexto de imersão que o presente trabalho se insere, configurando-se como um relato de experiência oriundo do Estágio Supervisionado V do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

Faz-se necessário apontar que a observação e a regência que fundamentam este relato foram desenvolvidas em uma escola da rede pública municipal na

1 Acadêmica do Curso de Letras: Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). E-mail: priscila-pereira@uergs.edu.br.

2 Acadêmica do Curso de Letras: Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). E-mail: mariana-aguiar@uergs.edu.br.

3 Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Professor da rede pública estadual e privada na cidade de Montenegro (RS). Integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos Integrados à Educação: linguagens e letramentos/GPEIA: Lin-Le/Uergs. E-mail: joao-goulart@uergs.edu.br.

4 Docente adjunta em Letras do Curso de Letras: Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos Integrados à Educação: linguagens e letramentos/GPEIA:Lin-Le/ Uergs. E-mail: ana-martins@uergs.edu.br.

cidade de Porto Alegre, RS, atuando diretamente em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental. A escolha por relatar as vivências nessa modalidade de ensino justifica-se pela complexidade e urgência de suas demandas. Nesse contexto, a EJA é atravessada por desafios históricos, como a defasagem escolar, o fenômeno da juvenilização, o alto índice de evasão e, sobretudo, a extrema vulnerabilidade socioeconômica de seus discentes — fatores que exigem do educador um olhar sensível e a formulação de práticas pedagógicas que sejam, a um só tempo, inclusivas e contextualizadas.

Diante desse cenário, o objetivo central deste estudo é descrever e analisar as atividades desenvolvidas durante as etapas de observação, planejamento e regência, evidenciando como a adoção de referenciais teóricos da educação crítica pode ressignificar o ensino de Língua Portuguesa. Consequentemente, a pesquisa ganha relevância ao demonstrar que, ao priorizar o trabalho com gêneros textuais diversificados (como literatura, música e histórias em quadrinhos), é possível superar a fragmentação do ensino tradicional. Logo, a experiência relatada busca confirmar a premissa de que a valorização do diálogo e o respeito às experiências de vida dos educandos — em consonância com o pensamento de Freire (1979) — são pilares indispensáveis para a consolidação da leitura e da produção textual, promovendo a autonomia, a criticidade e a participação ativa dos estudantes, embora diante de trajetórias escolares previamente interrompidas.

DESENVOLVIMENTO

Para que a práxis educativa se efetive de maneira verdadeiramente transformadora no cotidiano escolar, torna-se imperativo que o planejamento pedagógico transcenda, em absoluto, a sua dimensão de mera organização técnica ou burocrática, consolidando-se, antes, como uma contínua e intencional ação reflexiva. Conforme postula Vasconcelos (2000), ao conceber o planejamento não como um documento estático, mas sim como uma indispensável mediação teórico-metodológica para a ação, exige-se do educador uma profunda consciência das condições objetivas e subjetivas que permeiam o contexto educacional. É precisamente nesse sentido, e em estrita observância a essa premissa teórica, que as observações participantes e as subsequentes intervenções didáticas realizadas durante o período de estágio foram rigorosamente estruturadas, partindo sempre de um diagnóstico minucioso e sensível da realidade multifacetada da instituição escolhida como lócus de prática docente e das trajetórias de vida dos sujeitos nela envolvidos.

Sob essa perspectiva, compreende-se que o planejamento na Educação de Jovens e Adultos (EJA) não deve ser interpretado como um receituário de

conteúdos a serem transmitidos de forma linear, mas sim como um projeto político-pedagógico vivo, que se retroalimenta das tensões e das potencialidades emergentes no chão da escola. Tal postura exige que o docente em formação desenvolva uma escuta sensível e uma percepção aguçada para identificar as lacunas deixadas por uma escolarização interrompida, transformando as fragilidades estruturais em oportunidades de intervenções que promovam o letramento crítico e a emancipação. Assim, a articulação entre a teoria e a prática, mediada pela reflexividade constante, permite que o estágio deixe de ser um exercício de simulação para se tornar uma autêntica vivência de práxis, na qual a intencionalidade pedagógica se alia ao compromisso social de oferecer uma educação que respeite a singularidade de cada estudante.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA): Direito e reparação

A compreensão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade meramente supletiva ou compensatória tem sido, felizmente, superada por uma perspectiva que a define, primordialmente, como um imperativo de direito humano e um instrumento de reparação histórica. Conforme argumenta Paludo (2001), a EJA deve ser analisada como uma política de reparação social que visa restituir a cidadania a sujeitos que foram, por determinantes de classe, raça e gênero, precocemente alijados do sistema escolar regular. Nesse sentido, a oferta pública de escolarização para jovens e adultos não se configura como uma concessão benevolente do Estado, mas como o cumprimento de uma dívida social acumulada, cujo objetivo é mitigar as cicatrizes da exclusão e garantir que o acesso ao conhecimento sistematizado seja, de fato, um bem democrático universalmente partilhado.

Sob a ótica da política de reparação social defendida por Paludo, a EJA assume o papel ético de reconhecer as trajetórias de vida desses educandos não como histórias de fracasso individual, mas como evidências fáticas de uma estrutura social que prioriza o capital em detrimento da dignidade humana. Ao considerar que a negação do direito à educação na idade apropriada constitui uma violência simbólica e material, a prática pedagógica na EJA precisa, necessariamente, operar em uma dimensão de justiça curricular, o que exige a superação de propostas aligeiradas e infantilizadas em favor de um ensino que valorize a maturidade e a criticidade dos sujeitos. A reparação, portanto, não se limita à entrega de um certificado de conclusão, mas envolve a oferta de uma educação de qualidade que possibilite ao estudante reingressar no mundo do trabalho e na vida social com plena consciência de seus direitos e de sua capacidade de transformação da realidade.

Dessa forma, ao entrelaçar o conceito de reparação social de Paludo com a realidade observada na escola pública de Porto Alegre, percebe-se que as intervenções pedagógicas pautadas pelas experiências já vividas dos educandos funcionam como o braço prático desse direito reparador. Se a exclusão histórica retirou desses jovens e adultos a crença em seu potencial intelectual, a escola, enquanto espaço de direito, deve atuar como o território onde essa dignidade é reconstruída através do diálogo e do letramento crítico. A função reparadora da EJA materializa-se, assim, quando a instituição de ensino deixa de ser um lugar de passagem e se torna um espaço de pertencimento e de resgate de projetos de vida, garantindo que a educação seja, conforme preconiza a legislação e reforça a teoria crítica, um direito inalienável ao longo de toda a vida e um pilar fundamental para a consolidação de uma sociedade efetivamente democrática e inclusiva.

O espaço escolar e o fenômeno da juvenilização na EJA

O ambiente físico e a infraestrutura escolar, longe de se configurarem como elementos neutros ou meramente decorativos no complexo processo de ensino-aprendizagem, atuam, segundo apontam Miranda, Pereira e Rossetti (2016), como agentes que estimulam e viabilizam o aprendizado, favorecendo ou, a depender de suas condições, dificultando as interações humanas. A instituição que serviu como campo de estágio, inserida na rede pública municipal, destaca-se por possuir salas ambientes que, equipadas com recursos tecnológicos como *Chromebooks* e estruturadas com espaços voltados à leitura e à arte, refletem a materialização de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) ancorado na gestão democrática e no compromisso irrevogável com a formação cidadã. Contudo, a observação participante, exercida com o rigor necessário à pesquisa empírica, revelou as contradições e tensões inerentes ao cotidiano da escola pública: o impacto direto de obras estruturais, cujo ruído constante interferia severamente no nível de concentração dos alunos, e a progressiva padronização burocrática dos espaços. Logo, tal impacto na estrutura do espaço escolar, por vezes, tencionava a redução de manifestações identitárias cruciais, a exemplo dos murais literários anteriormente construídos e protagonizados pelos próprios discentes.

Para além da dimensão espacial, o diagnóstico pormenorizado da turma evidenciou um fenômeno sociológico de extrema relevância para a atualidade educacional: a “juvenilização da EJA”. Nas observações realizadas, constatou-se que as salas de aulas eram majoritariamente compostas por estudantes na faixa etária entre 15 e 19 anos, corroborando, assim, de maneira empírica, com a tese defendida por Carrano (2007), o qual aponta os jovens não mais como uma exceção, mas como um fenômeno estatístico dominante nessa modalidade de ensino.

Nessa esteira, essa profunda reconfiguração demográfica, ao inserir adolescentes em um espaço historicamente pensado e estruturado para o adulto trabalhador, exige, impreterivelmente, que a educação básica seja repensada a partir da criação de espaços e conteúdos que, de fato, possuam significado cultural e existencial para essas juventudes. Torna-se imperativo, portanto, romper com a rigidez curricular engessada para abraçar as múltiplas e complexas trajetórias de vida desses sujeitos, as quais, frequentemente marcadas pela evasão prematura do ensino regular e atravessadas por agudas vulnerabilidades socioeconômicas, demandam uma práxis pedagógica reinventada e plenamente atenta às suas reais necessidades formativas.

A dialogicidade e a afetividade como postura metodológica

Diante de um público intrinsecamente heterogêneo, cujas vivências são reiteradamente perpassadas por processos de exclusão social e marginalização — realidade vivamente exemplificada no relato de uma aluna que, sendo mãe de duas crianças pequenas e residente de um abrigo institucional, teve sua presença e permanência na escola garantidas quase que exclusivamente pelo vínculo de confiança construído com as docentes em formação — a afetividade emerge no cenário escolar não como um traço romântico ou meramente assistencialista, mas como uma rigorosa e indispensável exigência metodológica. Compreende-se, a partir dessa vivência, que o resgate do engajamento estudantil pressupõe, antes de qualquer intervenção puramente cognitiva ou linguística, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, terreno em que a empatia e o acolhimento atuam como alicerces insubstituíveis para a reconstrução da autoestima do educando.

Ademais, cabe ressaltar que as práticas pedagógicas, nesse cenário, transmutaram-se em verdadeiras experivivências (Goulart *et al.*, 2020), categoria teórica que pressupõe a indissociabilidade entre o experimento técnico-pedagógico e a carga subjetiva e existencial do sujeito. Logo, é mister que a prática docente adote uma mediação que valide a experiência do contato com o conhecimento a partir da vivência concreta do educando, tornando o aprendizado um dispositivo de resistência e reconhecimento identitário.

Por conseguinte, torna-se imperioso trazer à baila que a postura assumida pelo professor regente da turma observada, ao longo de toda a prática de estágio, ilustra, com rara precisão, a materialização do pensamento freireano aliada à perspectiva das experivivências. Ao abdicar de avaliações punitivas em favor de metodologias que abraçam as dores e os saberes prévios dos alunos, o docente estabeleceu a base de segurança necessária para que os estudantes recuperassem suas vozes. Foi essa mesma escuta ativa que norteou as intervenções do estágio,

permitindo que a sala de aula deixasse de ser um espaço de mera instrução para se converter em um território de trocas humanas profundas, onde a seriedade acadêmica e o “querer bem” (Freire, 2002) se fundem no processo de humanização do ensino.

Como bem ensina Freire (2002, p. 52), a abertura sincera ao “querer bem”, longe de diminuir o rigor científico da docência, é a exata maneira pela qual o educador consegue “autenticamente selar o seu compromisso com os educandos”. Foi exatamente essa mesma postura, pautada por uma escuta ativa e por um acolhimento genuíno das dores e dos saberes prévios dos alunos, que norteou o planejamento e a execução de todas as intervenções didáticas propostas durante o estágio. Com efeito, ao respeitar as experiências dos estudantes, estabeleceu-se a base de segurança necessária para que os estudantes, outrora silenciados pelo fracasso escolar, ousassem, finalmente, recuperar suas vozes e se expressar com autonomia.

Intervenções pedagógicas: o letramento e a reconstrução identitária

As regências, concebidas como o ápice da intervenção formativa do estágio, foram meticulosamente organizadas sob a égide de uma perspectiva sociointeracionista, a qual, em contraposição a modelos historicamente transmissivos, compreende a Língua Portuguesa precipuamente como uma prática social, histórica e viva. Nesse sentido, o objetivo central delineado para essas intervenções consistiu na utilização estratégica de gêneros textuais diversificados e socialmente circulantes para promover não apenas a decodificação mecânica da língua, mas a leitura crítica, a produção autoral e, de modo absolutamente imperativo na EJA, o resgate identitário de jovens e adultos cujas vozes foram reiteradamente invisibilizadas pelo sistema.

Por conseguinte, a sequência didática, estruturada com o fito de garantir uma progressão gradual de complexidade e engajamento, iniciou-se com a exploração aprofundada dos gêneros biografia e autobiografia, tendo como suporte propulsor a leitura e a análise crítica da história em quadrinhos “Persépolis”, de Marjane Satrapi (2007).. É mister salientar que, num primeiro momento, evidenciou-se uma natural resistência à prática de leitura e escrita, materializada em relatos de alunos que, desprovidos de autoestima intelectual, afirmavam taxativamente que suas próprias vidas “eram entediantes”. Contudo, a habilidosa contextualização da obra em questão, ao tangenciar temas intrincados como conflitos políticos, lutas por liberdade e questões de gênero, suscitou reflexões de tal magnitude que, ao serem instigados a narrar textualmente suas próprias trajetórias, os estudantes, rompendo com o bloqueio inicial, produziram relatos autobiográficos de notável densidade. Desse modo,

tal fenômeno atesta que a legitimação institucional de suas histórias de vida opera, inegavelmente, como o mais poderoso fator de engajamento pedagógico.

Nas aulas subsequentes, visando à ampliação substancial do repertório literário e linguístico da turma, o trabalho pautou-se na exploração estética da Poesia Concreta e na análise discursiva de letras de música popular. Nessa seara disruptiva da linguagem, a apresentação de poemas visuais, mormente os de autoria de Paulo Leminski (2013), provocou nos discentes um estranhamento altamente produtivo, o qual, ao quebrar o paradigma clássico que atrela a poesia exclusivamente à rigidez da métrica e da rima, estimulou sobremaneira a criatividade na exploração do espaço gráfico e na construção de novos sentidos textuais.

Paralelamente, a posterior análise de letras de músicas, ao eleger canções consagradas para o ensino de figuras de linguagem (tais como a metáfora, a ironia e a antítese), aproximou o conteúdo gramatical normativo do cotidiano e do gosto pessoal dos discentes. De fato, tal abordagem didática permitiu ratificar a premissa de que a complexidade da norma-padrão pode ser assimilada com pleno êxito quando ancorada em textos que se revestem de real significado existencial para os estudantes.

O ápice dessa complexa articulação entre o letramento crítico e o pleno exercício da cidadania materializou-se, por fim, nas atividades voltadas à produção do gênero textual artigo de opinião e na condução dialógica de rodas de conversa atinentes às perspectivas de futuro e aos projetos de vida. Nesse contexto, a adoção da temática da ansiedade, sintoma que aflige transversalmente essa juventude precarizada, não apenas gerou um espaço de acolhimento e escuta mútua, mas também ressignificou a própria função social da argumentação escrita.

Ademais, é importante destacar que a incorporação de recursos tecnológicos, notadamente o uso de *chromebooks* para a pesquisa de fontes confiáveis em tempo real, atestou, na prática diuturna, a absoluta necessidade de flexibilização do planejamento docente na EJA. De fato, ao constatar, *in loco*, a fática impossibilidade de realização de tarefas extraclasse por parte de alunos precocemente inseridos no mercado de trabalho ou sobrecarregados por demandas familiares incontornáveis, as práticas de experiência e evidências de aprendizagem foram adaptadas prontamente à dinâmica social do alunado, garantindo que a elaboração textual ocorresse integralmente durante o período de aula.

Por fim, o fechamento desse ciclo de regências, destinado a refletir sobre a continuidade ininterrupta da escolarização, revelou um dado assaz animador ao ser observado que, de forma inequívoca, a letargia e a apatia diagnosticadas

nas primeiras horas de observação em relação à continuidade dos estudos, após horas-aula de trocas dialógicas significativas, já demonstrava ativa articulação e vivo interesse pelo ingresso no Ensino Médio. Esse desfecho evidencia, de forma cabal, que a sensação de pertencimento, quando aliada a uma intervenção pedagógica solidamente intencional, possui a capacidade ímpar de reativar e impulsionar projetos de vida que se encontravam, até então, paralisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A culminância deste relato de experiência, solidamente alicerçado nas vivências intrínsecas ao Estágio Supervisionado V, permite asseverar que a imersão na EJA exige uma práxis que desconstrua o ensino conteudista e se ancore na valorização das experiências como motor da formação docente e discente. Desse modo, a indissociável articulação entre a teoria acadêmica e as vivências de estágio demonstraram que o ensino de Língua Portuguesa, quando mediado por gêneros textuais que dialogam com a realidade social, atua como um poderoso catalisador para o engajamento e a autonomia.

Além disso, a prática do estágio, sustentada por referenciais críticos que advogam por uma educação genuinamente emancipatória, evidenciou que o enfrentamento dos desafios crônicos inerentes à modalidade, tais como a defasagem escolar, a evasão recorrente e a extrema vulnerabilidade socioeconômica, exige do educador uma postura metodológica que desconstrua o ensino estritamente conteudista. No entanto, para que os paradigmas sejam ressignificados, é mister que a práxis se ancore, fundamentalmente, na dialogicidade e no respeito irrestrito às trajetórias de vida dos educandos.

Ademais, a análise reflexiva das intervenções didáticas implementadas ratifica, de maneira incontestada, a hipótese inicialmente delineada de que o ensino de Língua Portuguesa, quando ressignificado pelo trabalho estratégico com gêneros textuais diversificados e culturalmente relevantes — abarcando desde a literatura e a história em quadrinhos até a música popular e o artigo de opinião — atua como um poderoso catalisador para o engajamento discente. Dessa maneira, a substituição de um modelo avaliativo engessado e punitivo por uma mediação pedagógica intencional, pautada pela afetividade e pela validação dos saberes prévios, não apenas viabilizou a consolidação das competências de leitura, interpretação e produção textual, mas, sobretudo, promoveu o resgate imediato da autoestima intelectual de sujeitos cujas vozes haviam sido historicamente silenciadas ou inferiorizadas, fomentando, assim, a autonomia, a criticidade e a participação ativa em seu próprio processo de ressocialização acadêmica.

Por fim, impende destacar que o enfrentamento das inevitáveis tensões dialéticas inerentes ao cotidiano escolar — representadas pelas adversidades

infraestruturais, pela complexidade da gestão do tempo frente à “juvenilização” da turma e pela necessidade imperiosa de adaptação contínua e ininterrupta do planejamento — descortinou, durante a formação, a verdadeira essência do ato de educar, a saber: uma práxis eminentemente relacional que exige resiliência estrutural, escuta sensível e uma inabalável crença na potencialidade do outro. Assim, o resultado da experiência vivenciada, ao reativar os projetos de vida de jovens e adultos que, superando de forma cabal a letargia e a apatia iniciais, passaram a vislumbrar e a planejar ativamente seu ingresso no Ensino Médio, reafirma, em última e definitiva instância, o compromisso político, ético e social do fazer pedagógico com a defesa intransigente de uma educação pública que se pretenda, de fato, democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Georfravia Montoza; ARAUJO, Zilda Rossi. Portfólio: aproximando o saber e a experiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, p. 187-206, 2006. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/2122/2079> Acesso em: 13 dez. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jul. 2000.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Educação de Jovens e Adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda Chance”**. [S. l.: s. d.]: 2007. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/go/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos%20e%20Juventude%20-%20Carrano.pdf> Acesso em: 12 dez. 2025.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2009.
- GONÇALVES, Cleidson Pereira. O perfil do gestor escolar no Brasil: uma análise da perspectiva da Prova Brasil 2015. **Revista Unitalo em Pesquisa**, São Paulo, v. 9, n. 3, 2019. Disponível em: [http://pesquisa.italo.com.br/index.php?journal=unitalo&page=article&op=viewFile&path\[\]=304&path\[\]=272](http://pesquisa.italo.com.br/index.php?journal=unitalo&page=article&op=viewFile&path[]=304&path[]=272). Acesso em: 12 dez. 2025.

GOULART, João Batista da Silva *et al.* Retextualização em sala de aula: da leitura de um conto à criação de um roteiro, uma experi(viv)ência PIBID. *In: Práticas de ensino e de aprendizagem em Letras e suas Literaturas. PIBID UERGS: múltiplos letramentos, diversidades e ambientes na educação básica* / Reinehr *et al.* (Org). 1. ed. Porto Alegre: Editora da UERGS, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/391425361_RETEXTUALIZACAO_EM_SALA_DE_AULA_DA_LEITURA_DE_UM_CONTO_A_CRIACAO_DE_UM_ROTEIRO_UMA_EXPERIVIVENCIA_PIBID. Acesso em: 13 dez. 2025.

HADDAD, Sérgio. **Educação de Jovens e Adultos**: o desafio da formação dos educadores. São Paulo: Cortez, 2002.

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

MIRANDA, Pauline Vielmo *et al.* A influência do ambiente escolar no processo de aprendizagem de escolas técnicas. *In: II Fórum Internacional de Educação*. Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sepedu/article/view/14918>. Acesso em: 11 dez. 2025.

PALUDO, Adriane Carvalho. Educação de Jovens e Adultos como Política de Reparação Social. **Revista Científica FESA**, v. 3, n. 25, p. 341-355, 2025. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/download/715/725>. Acesso em: 13 dez. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PORTO ALEGRE. CMET PAULO FREIRE. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)**, Porto Alegre/RS, 2017. Disponível em: <https://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/cmet/material/PPP.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2025.

SATRAPI, Marjane. **Persépolis**: completo. Tradução de Paulo Werneck. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000. Disponível em: https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/vasconcellos_planejamento2.pdf. Acesso em: 13 dez. 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. Campinas/SP: Papirus, 2002.

PERSPECTIVAS FUTURAS E RECOMENDAÇÕES PARA APRIMORAR AS POLÍTICAS PÚBLICAS RELACIONADAS À INCLUSÃO DE MATERIAIS ALTERNATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Renata de Nazaré Nunes Tavares¹

Sharlene Batista Silva²

Fábio Coelho Pinto³

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e representa um período determinante para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor da criança (Nunes, 2018). Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Nesse contexto, a consolidação da Educação Infantil como política pública estruturante reflete o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, exigindo práticas pedagógicas orientadas pela inclusão e pelo respeito à diversidade.

O uso de materiais alternativos tem se mostrado uma estratégia relevante para promover equidade e atender às diferentes necessidades das crianças. Esses

1 Mestranda do programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS).

2 Mestranda do programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS).

3 Doutor em Ciências da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais - FICS; Mestre em Educação e Cultural pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura pela Universidade Federal do Pará – UFPA; Mestre em Ciências da Educação – FICS; Especialista em Gestão e Planejamento da Educação – UFPA; Especialista em Gestão Financeira e de Projetos Sociais – Faculdade de Patrocinio -FAP; Graduado em pedagogia – UFPA; Graduado em Letras Habilitação em Língua Inglesa – UFPA; Graduado em Sociologia – UNIASSELVI; Acadêmico de Direito pela Faculdade Estratego. Professor efetivo vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA); Professor efetivo vinculado à Secretaria Municipal de Educação do Município de Cametá (SEMED-Cametá-Pa). E-mail: <profphabiopinto@gmail.com>. Orcid: <<https://orcid.org/0000-0002-7169-2716>>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5684033221420587>.

materiais incluem recursos adaptados, instrumentos sensoriais, jogos inclusivos, tecnologias assistivas e materiais recicláveis estruturados pedagogicamente (Moran, 2015; Papert, 1994). Estudos indicam que sua incorporação sistemática amplia oportunidades de aprendizagem, especialmente para crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou em situação de vulnerabilidade social (Selwyn, 2016).

Apesar das potencialidades, a implementação apresenta desafios significativos. A efetividade depende da disponibilidade de recursos, da formação docente e da cultura institucional das escolas. Professores precisam desenvolver competências para utilizar materiais de forma crítica, criativa e integrada ao currículo, evitando usos episódicos ou instrumentais (Freire, 1996; Castells, 2010). Além disso, planejamento estratégico, financiamento adequado e mecanismos de monitoramento são fundamentais para que iniciativas pontuais evoluam para políticas públicas consolidadas.

Este artigo buscou analisar perspectivas futuras das políticas públicas voltadas à inclusão de materiais alternativos na Educação Infantil, discutindo oportunidades e desafios de sua implementação. Ao problematizar a questão, pretende-se oferecer recomendações que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de ambientes educativos mais equitativos e diversificados.

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e constitui espaço privilegiado para o desenvolvimento integral das crianças, envolvendo dimensões cognitivas, sociais, afetivas e motoras. Este artigo discute a inclusão de materiais pedagógicos alternativos como estratégia para promover equidade e atender à diversidade presente nas salas de aula. Para isso, são analisadas as contribuições de referenciais teóricos clássicos, bem como a base legal e normativa que sustenta a educação inclusiva no Brasil, incluindo a Constituição Federal, a LDB, a Política Nacional de Educação Especial, a Lei Brasileira de Inclusão e a Base Nacional Comum Curricular. As discussões englobam a mediação pedagógica, o papel do professor, a organização escolar, a formação docente, o financiamento e o monitoramento das políticas públicas, evidenciando como esses elementos se articulam para tornar efetiva a inclusão de crianças com diferentes necessidades e potencialidades.

Os resultados apontam que a incorporação sistemática de materiais pedagógicos alternativos favorece a aprendizagem multissensorial, estimula a autonomia infantil e fortalece a participação ativa das crianças, promovendo experiências significativas e contextualizadas. Ao mesmo tempo, evidencia-se que a efetividade dessas práticas depende de articulação entre políticas públicas estruturadas, planejamento pedagógico intencional, formação docente prática

e colaborativa, e monitoramento contínuo. A análise indica que, quando combinados, esses elementos contribuem para consolidar a inclusão como prática permanente, promovendo equidade educacional, desenvolvimento integral e valorização da diversidade desde a primeira infância.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, com o objetivo de compreender o papel dos materiais pedagógicos alternativos na Educação Infantil e sua relação com políticas públicas de inclusão. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir analisar em profundidade práticas pedagógicas, contextos institucionais e implicações legais, considerando a diversidade de experiências e interpretações no campo educacional.

O procedimento envolveu pesquisa bibliográfica e documental, incluindo análise da Constituição Federal, LDB, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Lei Brasileira de Inclusão e Base Nacional Comum Curricular, bem como obras de referência teórica sobre desenvolvimento infantil, mediação pedagógica e educação inclusiva.

A análise crítica do material buscou identificar desafios, oportunidades e estratégias para a implementação de políticas de inclusão de materiais alternativos, considerando aspectos como financiamento, formação docente, monitoramento, acessibilidade pedagógica e reorganização institucional.

Foram articulados os referenciais teóricos de Vygotsky (1991), Mantoan (2003), Mittler (2003) e Freire (1996) com a análise documental, permitindo compreender lacunas, potencialidades e recomendações para consolidar práticas inclusivas na Educação Infantil.

Por fim, a metodologia possibilita compreender não apenas o que está previsto nas políticas públicas, mas também como esses instrumentos podem ser operacionalizados na prática escolar, destacando o papel mediador dos materiais alternativos no desenvolvimento integral das crianças e na promoção de equidade educacional.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica, constituindo período fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo dimensões cognitivas, afetivas, sociais e motoras (Nunes, 2018). Nesse contexto, a mediação pedagógica emerge como elemento central para promover experiências de aprendizagem significativas, articulando recursos, estratégias e relações sociais que favorecem a autonomia e o protagonismo infantil.

A inclusão escolar, por sua vez, exige que práticas pedagógicas, currículos e materiais sejam organizados de forma a atender à diversidade, reconhecendo cada criança como sujeito de direitos e detentora de potencialidades singulares. Dessa maneira, a articulação entre mediação pedagógica e inclusão configura-se como eixo estruturante para o desenvolvimento infantil na Educação Infantil (Mantoan, 2003; Mittler, 2003).

Materiais pedagógicos alternativos, como recursos sensoriais, jogos estruturados, tecnologias assistivas e materiais recicláveis pedagógicos, desempenham papel decisivo nesse processo. Eles não apenas complementam as estratégias docentes, mas permitem que crianças com diferentes estilos e ritmos de aprendizagem explorem e construam conhecimentos de maneira ativa, colaborativa e contextualizada.

O professor, nesse cenário, assume o papel de mediador, planejando intencionalmente as experiências educativas, promovendo interação reflexiva entre sujeitos, conteúdos e contextos. A mediação pedagógica, portanto, vai além da transmissão de informações, constituindo-se como espaço de construção compartilhada do conhecimento.

Desenvolvimento infantil e mediação pedagógica no processo de inclusão

Vygotsky (1991) defende que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social e da mediação cultural. A aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento, ocorrendo preferencialmente na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), espaço em que o apoio pedagógico possibilita avanços qualitativos nas funções psicológicas superiores. Neste sentido, Vygotsky (1991, p. 90), considera que: “O aprendizado desperta uma variedade de processos internos de desenvolvimento que só operam quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e em cooperação com elas”.

O autor enfatiza que o desenvolvimento não ocorre isoladamente; ao contrário, é profundamente mediado pelas interações com outras pessoas, como familiares, professores e colegas. Quando a criança participa de atividades colaborativas, ela não apenas adquire conhecimento, mas também internaliza estratégias cognitivas, normas sociais e formas de pensar que se tornam parte de seu repertório mental. Essa abordagem sugere que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos dinâmicos e interdependentes, em que o contexto social desempenha papel crucial, fornecendo suporte, feedback e desafios que estimulam o crescimento intelectual e emocional.

Além disso, a Vygotsky (1991) indica que certas capacidades cognitivas e habilidades só podem ser ativadas ou aprimoradas por meio da cooperação e da experiência compartilhada. Trata-se, portanto, de experimentações que

são produzidas no âmbito da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), em que a criança consegue realizar tarefas mais complexas quando auxiliada por alguém mais experiente. Portanto, a aprendizagem é vista como catalisadora do desenvolvimento, e não apenas como consequência dele.

Evidencia-se então que, a educação não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas deve criar situações de interação e colaboração que permitam à criança explorar, questionar e expandir suas habilidades cognitivas em um contexto social rico e significativo. Vygotsky (1991, p. 102), esclarece que: “A Zona de Desenvolvimento Proximal define a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança e o nível de desenvolvimento potencial que pode ser alcançado com a ajuda de um adulto ou de pares mais capazes”.

A definição de Vygotsky (1991) sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) reforça a ideia de que o aprendizado é um processo social e mediado. Ela destaca que existe uma diferença entre o que a criança consegue realizar sozinha e o que é capaz de atingir quando recebe apoio de alguém mais experiente, seja um adulto ou um colega mais capaz. Esse conceito evidencia que o desenvolvimento não é linear nem autônomo; ele se dá por meio da interação, da cooperação e do compartilhamento de conhecimento, permitindo que habilidades cognitivas que ainda não estão totalmente internalizadas possam emergir com o suporte adequado.

Além disso, a ZDP tem implicações diretas para práticas pedagógicas e educativas. Ela sugere que o ensino eficaz não deve se limitar àquilo que a criança já domina, mas deve desafiar seu potencial, oferecendo tarefas que estejam dentro dessa “zona intermediária” de dificuldade. O papel do educador ou do par mais experiente é, então, fornecer *scaffolding* (apoio estruturado que guia a criança até a conquista de novas competências). Dessa forma, a ZDP não apenas orienta a compreensão do desenvolvimento cognitivo, mas também propõe estratégias concretas para maximizar a aprendizagem, transformando o processo educativo em uma experiência colaborativa e progressiva.

Nesse sentido, o conhecimento não é construído isoladamente, mas mediado por instrumentos culturais e pela linguagem. Materiais alternativos configuram-se como ferramentas mediadoras, permitindo que crianças participem ativamente do processo de aprendizagem, experimentem novas situações e internalizem conceitos de forma significativa.

A utilização de recursos multissensoriais amplia a aprendizagem, contemplando estímulos visuais, táteis, auditivos e manipulativos, adequando-se a diferentes estilos cognitivos. Jogos estruturados e tecnologias assistivas facilitam a exploração e a construção do conhecimento, potencializando a autonomia e a criatividade infantil (Vygotsky, 1991).

A mediação pedagógica qualificada exige intencionalidade didática. O

professor deve selecionar, adaptar e produzir materiais de forma planejada, organizando experiências que estimulem a participação, o raciocínio e a capacidade de resolução de problemas das crianças. Neste sentido, Freire (1996, p. 72), leciona que: “Ensinar exige respeito à autonomia do educando e reconhecimento de que ele é sujeito ativo da aprendizagem; a prática educativa deve ser dialógica e problematizadora”.

Diante do exposto, Freire (1996) reforça a visão de que o aprendizado é um processo ativo e participativo, em que o educando não é um receptor passivo de informações, mas um sujeito que constrói conhecimento. Ao enfatizar o respeito à autonomia do aluno, Freire propõe que a educação deve valorizar suas experiências, saberes prévios e capacidade de reflexão, promovendo um ambiente em que ele possa questionar, explorar e dialogar. Essa perspectiva aproxima-se da abordagem construtivista e do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, já que tanto a mediação do professor quanto a interação social são fundamentais para que o aprendiz avance cognitivamente.

Ao defender uma prática educativa dialógica e problematizadora, Freire critica métodos de ensino meramente transmissivos, nos quais o conhecimento é imposto sem engajamento crítico. Para ele, a aprendizagem significativa surge quando há diálogo, questionamento e contextualização do conteúdo, tornando o processo educativo transformador e libertador. A educação, portanto, não se restringe à transmissão de informações; ela deve ser uma experiência de construção conjunta do conhecimento, na qual educador e educando interagem, respeitando a autonomia e estimulando o desenvolvimento intelectual, ético e social do aprendiz.

Neste sentido, pode-se dizer que a incorporação de materiais alternativos nas atividades lúdicas e nas brincadeiras permite internalização de conceitos, fortalece a interação social e estimula a imaginação, elementos essenciais para o desenvolvimento integral. Esse enfoque demonstra que a disponibilidade de recursos, por si só, não garante aprendizagem; sua integração crítica e contextualizada é fundamental.

Mantoan (2003) destaca que a inclusão escolar vai além da presença física do aluno, exigindo reorganização curricular, metodológica e avaliativa. A escola inclusiva rompe com práticas tradicionais excludentes, valorizando a diversidade e promovendo estratégias pedagógicas que atendam às singularidades de cada estudante. Neste sentido, Mantoan (2003, p. 35) considera que: “A inclusão não consiste apenas na presença física do aluno na escola, mas na reorganização curricular, metodológica e avaliativa, que reconheça e valorize a diversidade”.

A autora ressalta que a inclusão requer mais que questões estruturais e infraestruturais, requer condições materiais e pedagógicas objetivas, que busquem atender as necessidades do estudante com deficiência, a construção

de um currículo e de práticas pedagógicas que não apenas reconheça, mas que valorize, socialize e respeite a diversidade e o desenvolvimento de cada sujeito.

Nesse contexto, materiais alternativos não devem ser vistos como soluções emergenciais, mas como parte constitutiva do planejamento pedagógico. Eles permitem flexibilização curricular, ampliação das estratégias de ensino e maior participação ativa das crianças, contribuindo para práticas pedagógicas equitativas (Mantoan, 2003; Mittler, 2003).

A efetividade desses recursos depende de políticas sustentáveis, formação docente continuada, monitoramento sistemático e gestão escolar comprometida com princípios inclusivos. A articulação entre planejamento estratégico, financiamento adequado e cultura institucional é condição indispensável para que a inclusão se concretize de forma efetiva.

A transformação estrutural da escola envolve revisão das práticas avaliativas, organização curricular e cultura institucional. Professores, coordenadores e equipes multidisciplinares devem atuar de forma colaborativa para identificar barreiras, propor estratégias e garantir acessibilidade pedagógica efetiva. Neste sentido, Mittler (2003, p. 48), explica que “Sem políticas sustentáveis e compromisso institucional contínuo, a inclusão corre o risco de permanecer limitada à esfera normativa, sem repercussão real nas práticas escolares”.

Freire (1996), por sua vez, considera que a prática pedagógica deve ser dialógica, problematizadora e voltada à emancipação do educando. Nesse sentido, a inclusão escolar deve reconhecer o estudante como sujeito ativo, valorizando sua autonomia, participação e capacidade de decisão sobre o próprio processo de aprendizagem.

Materiais alternativos favorecem experiências contextualizadas e significativas, permitindo exploração, experimentação e expressão diversificada do conhecimento. O professor deve observar e adaptar estratégias aos interesses, necessidades e ritmos individuais das crianças, assegurando a personalização das práticas pedagógicas (Freire, 1996).

A pedagogia freireana reforça a superação da educação bancária, promovendo interações colaborativas, reflexivas e problematizadoras. A autonomia infantil é fortalecida quando os recursos pedagógicos permitem exploração independente e descoberta guiada, promovendo autoconfiança, engajamento e autoestima.

A mediação pedagógica aliada à inclusão e aos materiais alternativos constitui, portanto, compromisso ético e político. Trata-se de democratizar o ensino, reconhecer e valorizar a diversidade, e proporcionar oportunidades equitativas de aprendizagem para todas as crianças.

A articulação entre esses elementos contribui para a construção de

ambientes educativos mais equitativos, efetivos e inclusivos, alinhando práticas pedagógicas com políticas públicas e metas de desenvolvimento integral na Educação Infantil.

A implementação efetiva depende da integração entre professores, gestão escolar, políticas públicas e famílias, garantindo que a inclusão não seja apenas uma diretriz legal, mas uma prática concreta e sustentável.

A reflexão sobre mediação pedagógica, inclusão e desenvolvimento infantil fornece subsídios para analisar políticas públicas e materiais pedagógicos alternativos, preparando o terreno para as discussões sobre desafios, oportunidades e recomendações apresentadas nas seções seguintes do artigo.

POLÍTICAS PÚBLICAS E MATERIAIS PEDAGÓGICOS ALTERNATIVOS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Brasil possui um arcabouço jurídico consolidado que assegura a educação inclusiva como direito social fundamental, garantindo igualdade de acesso e permanência na escola para todas as crianças (Brasil, 1988). Esse contexto legal sustenta a formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas à Educação Infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 estabeleceu atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, reforçando o princípio da inclusão e ampliando a responsabilidade das escolas em promover currículos adaptados e acessíveis a todos os alunos. Consta no documento que: “O atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, deve ser oferecido a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação” (Brasil, 1996).

Complementarmente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) orienta os sistemas de ensino sobre a oferta de recursos e serviços especializados, consolidando diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado e reforçando que a inclusão vai além da presença física na sala de aula. Neste sentido, se estabeleceu que “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta os sistemas de ensino a ofertarem recursos e serviços especializados, fortalecendo a inclusão de todos os estudantes” (Brasil, 2008).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) reforça a obrigatoriedade de adaptações razoáveis e a implementação de recursos de acessibilidade, estabelecendo sanções para práticas discriminatórias ao afirmar que: “É obrigatória a implementação de recursos de acessibilidade e

adaptações razoáveis, sendo vedadas práticas discriminatórias em instituições de ensino (Brasil, 2015). Apesar dos avanços, a efetividade depende da articulação entre legislação, políticas concretas e recursos pedagógicos.

A Base Nacional Comum Curricular define direitos de aprendizagem que exigem práticas inclusivas e recursos diversificados, oferecendo referência para currículos que contemplem diferentes estilos de aprendizagem e promovam experiências significativas na Educação Infantil. Assim, ficou definido que “A Base Nacional Comum Curricular estabelece direitos de aprendizagem que exigem práticas pedagógicas diversificadas, garantindo acesso equitativo e significativo a todos os alunos” (Brasil, 2017). Apesar do marco legal consolidado, observa-se que a implementação enfrenta lacunas, especialmente em relação a financiamento adequado, formação docente e monitoramento das ações.

A ausência desses elementos compromete a efetividade das políticas inclusivas. Nesse cenário, os materiais pedagógicos alternativos surgem como instrumentos estratégicos de inclusão. Jogos estruturados, instrumentos sensoriais, tecnologias assistivas e materiais recicláveis possibilitam experiências multissensoriais, colaborativas e contextualizadas (Vygotsky, 1991; Freire, 1996).

Esses recursos funcionam como mediadores do conhecimento, ampliando a autonomia da criança e potencializando sua participação ativa. Ao serem incorporados sistematicamente ao planejamento pedagógico, deixam de ser complementos e tornam-se elementos constitutivos da aprendizagem. A utilização de materiais alternativos também contribui para flexibilização curricular, permitindo que crianças com diferentes estilos e ritmos de aprendizagem explorem conceitos de forma prática e significativa.

A escola inclusiva requer reorganização estrutural e diante desta necessidade, Mantoan (2003, p. 47), leciona que: “A inclusão exige transformação estrutural da escola, incorporando a diversidade como princípio norteador de currículos, metodologias e avaliação”. Isso envolve revisão de práticas avaliativas, metodologias de ensino e a criação de uma cultura institucional que valorize a diversidade como elemento central do processo educativo.

A formação docente emerge como fator determinante para o sucesso das políticas inclusivas. É necessário articular teoria e prática, capacitando professores a construir, adaptar e utilizar materiais de forma planejada e crítica. A colaboração entre docentes e equipes multidisciplinares fortalece o desenvolvimento de repertórios metodológicos, promovendo troca de experiências e consolidando a cultura inclusiva nas instituições.

O financiamento estruturado é outro desafio essencial. A falta de planejamento orçamentário específico limita a aquisição de tecnologias assistivas, materiais pedagógicos e a manutenção de programas de formação continuada. Mittler (2003, p. 55), a respeito das questões levantadas, esclarece

que “Políticas inclusivas sustentáveis dependem de compromisso institucional, financiamento adequado e monitoramento contínuo, sem os quais a inclusão permanece limitada a projetos isolados”.

As considerações do autor relevam um grande desafio ao processo de inclusão que implica o reconhecimento dela como uma prática necessária para o desenvolvimento da sociedade como um todo. Ressalta-se a existência de desigualdades regionais que impactam diretamente a efetividade do processo de inclusão.

Neste sentido, Matoan (2003), considera que as desigualdades regionais impactam diretamente a implementação das políticas públicas, pois municípios com menor capacidade financeira enfrentam maiores dificuldades para oferecer recursos e suporte técnico adequados. Tais diferenças, impactam diretamente o monitoramento e avaliação sistemáticos que ainda são escassos, dificultando mensurar a eficácia das ações e identificar boas práticas replicáveis em outras redes de ensino. Apesar desses desafios, existem oportunidades significativas. A articulação entre políticas públicas, planejamento pedagógico estruturado e uso intencional de materiais alternativos permite transformar ações isoladas em práticas permanentes e efetivas.

A interdisciplinaridade se apresenta como oportunidade adicional. Materiais alternativos podem integrar diferentes áreas do conhecimento, promovendo aprendizagens significativas e conectando educação, sustentabilidade, tecnologia, arte e linguagem. Assim, a combinação de políticas públicas consistentes, formação docente qualificada, monitoramento contínuo e uso planejado de materiais alternativos representa caminho concreto para consolidar a inclusão na Educação Infantil, garantindo equidade, participação ativa e desenvolvimento integral das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de materiais pedagógicos alternativos na Educação Infantil configura-se como elemento central para garantir o direito à educação com equidade. Esses recursos ampliam a diversidade de experiências de aprendizagem, promovem participação ativa e favorecem a construção do conhecimento de forma significativa, indo além de simples adaptações ou complementos didáticos.

Embora o Brasil possua um arcabouço legal robusto, a implementação efetiva ainda enfrenta desafios estruturais, financeiros e formativos. A consolidação de políticas públicas inclusivas depende de planejamento estratégico, financiamento adequado e monitoramento contínuo, garantindo que a inclusão seja permanente e integrada às práticas escolares.

A aprendizagem multissensorial proporcionada pelos materiais

alternativos atende diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, permitindo que cada criança explore, experimente e construa conhecimento de maneira autônoma. Essa abordagem favorece o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor desde a primeira infância, promovendo experiências educativas significativas.

A autonomia infantil é fortalecida quando os materiais pedagógicos permitem exploração independente e descoberta guiada, estimulando criatividade, autoconfiança e engajamento. O uso intencional desses recursos transforma a mediação pedagógica, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo e reflexivo.

A formação docente é um elemento estratégico para o sucesso das políticas inclusivas. Além de fundamentos teóricos, é necessário oferecer experiências práticas de produção e utilização de materiais diversificados, fortalecendo a capacidade do professor de atuar de forma crítica, criativa e contextualizada.

Práticas sustentáveis, como a produção de materiais recicláveis, contribuem para o desenvolvimento da consciência ecológica e ampliam o significado das experiências educativas. Além disso, fortalecem vínculos comunitários e estimulam a participação ativa das crianças e famílias no processo pedagógico.

A articulação entre políticas públicas, planejamento pedagógico e gestão escolar é indispensável para que os materiais alternativos sejam incorporados ao currículo de forma estruturada. A colaboração entre professores, coordenadores e equipes multidisciplinares assegura que a inclusão não dependa apenas de iniciativas individuais, mas seja compromisso institucional consolidado.

Investir em práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade representa não apenas uma estratégia educativa, mas um compromisso ético e social. A integração de políticas públicas, materiais alternativos e planejamento intencional permite consolidar a Educação Infantil como espaço de desenvolvimento integral, equidade e participação ativa, promovendo oportunidades iguais para todas as crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146,

de 6 de julho de 2015. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MITTLER, P. **Working towards inclusive education: social contexts**. London: David Fulton Publishers, 2003.

MORAN, J. **Tecnologias e práticas educativas**. Campinas: Papirus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

NUNES, D. **A importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança**. Porto Alegre: Penso, 2018.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. São Paulo: Blücher, 1994.

SELWYN, N. **Education and technology: key issues and debates**. 2. ed. London: Bloomsbury Academic, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EJA: DIAGNÓSTICO E PRÁTICA DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE DESAFIADORA

Mamadú Mutaro Embaló¹

Mauricio Elisandro Martins Bicoski²

Ana Carolina Martins da Silva³

INTRODUÇÃO

A formação inicial docente abrange uma pluralidade de experiências que convergem para a consolidação da identidade profissional. Nesse cenário, o estágio supervisionado configura-se como um espaço formativo primordial, uma vez que permite ao licenciando a imersão no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas vigentes. Nos cursos de licenciatura, essa etapa viabiliza a articulação entre o aporte teórico construído na academia e a práxis no contexto educativo, proporcionando uma compreensão holística das múltiplas dimensões que fundamentam o fazer docente.

Este artigo consiste em um relato de experiência referente ao Estágio Supervisionado V do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), realizado no segundo semestre de 2025. A atividade formativa foi desenvolvida no turno noturno, junto a uma turma da primeira etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando uma carga horária de 60 horas, subdivididas entre observação diagnóstica, planejamento pedagógico e regência em uma instituição da rede pública.

Dadas as especificidades da EJA e os desafios inerentes a essa modalidade, urge refletir sobre como a vivência do estágio fomenta a construção de saberes

1 Acadêmico do Curso de Letras: Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), e-mail: mamadu-embalo@uergs.edu.br.

2 Acadêmico do Curso de Letras: Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), e-mail: mauricio-bicoski@uergs.edu.br.

3 Docente adjunta do Curso de Letras: Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), e-mail: anamartins@uergs.edu.br.

docentes sensíveis às realidades desses educandos. Assim, o objetivo deste trabalho é analisar as experiências vivenciadas durante o estágio, buscando compreender suas contribuições para a formação docente nesse contexto específico.

A estrutura do texto divide-se em três seções principais. A introdução delimita o tema, os objetivos e a relevância da pesquisa. Na sequência, articulam-se a fundamentação teórica e o percurso metodológico — que caracteriza o estudo como um relato de experiência — culminando na análise das práticas desenvolvidas no ambiente escolar. Tais práticas são discutidas sob a ótica de referenciais já consolidados na área. Por fim, apresentam-se as considerações finais

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento deste estudo organiza-se a partir da articulação entre o suporte teórico e a análise empírica das vivências no ambiente escolar. Inicialmente, apresentam-se os referenciais teóricos que balizam a compreensão sobre a formação docente, a prática reflexiva e as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na sequência, delinea-se o percurso metodológico adotado, caracterizando o relato de experiência como instrumento de investigação. Por fim, as seções subsequentes dedicam-se ao relato e à discussão das práticas pedagógicas realizadas, buscando interpretar as experiências do estágio à luz da literatura acadêmica e dos desafios inerentes ao cotidiano da escola pública.

Fundamentação Teórica

Para compreender o papel do estágio supervisionado na formação docente, é imperativo considerar referenciais teóricos que discutam a indissociabilidade entre teoria e prática, bem como as particularidades do trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A formação de professores abrange a construção de saberes que se articulam na prática pedagógica e se desenvolvem ao longo do percurso formativo. Nesse contexto, a etapa inicial da formação exerce uma função basilar na construção da identidade profissional, ao possibilitar que o licenciando acesse diversas perspectivas teóricas e pedagógicas de ensino e aprendizagem. Silva (2021, p. 5) destaca que compreender como “os processos de letramentos, imbricados na trajetória de formação do acadêmico, se refletem na reconfiguração do agir docente” constitui um aspecto relevante para a compreensão desse processo.

Segundo Tardif (2014, p. 18), os saberes docentes compõem um conjunto complexo de conhecimentos provenientes de várias fontes. Nessa perspectiva,

o autor afirma que “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos [...]”. Assim, os saberes do professor não se constroem estritamente a partir do aporte teórico, mas também das experiências vivenciadas no exercício do trabalho pedagógico. Como destaca o próprio autor (2014, p. 16-17), “o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula”. O docente não mobiliza apenas o que apreendeu na formação inicial; seu saber é constituído, igualmente, pela experiência cotidiana, pelas interações com os alunos, pela convivência com seus pares e pelas situações concretas do ambiente escolar. Portanto, o trabalho em sala de aula contribui incessantemente para transformar e ampliar o conhecimento profissional.

Nesse cenário, o estágio supervisionado configura-se como uma etapa formativa essencial, pois possibilita ao licenciando vivenciar situações concretas de ensino, observar a estrutura escolar e refletir sobre as dinâmicas do cotidiano. Para Pimenta e Lima (2006), o estágio não deve ser entendido apenas como um momento de aplicação da teoria, mas como um espaço de investigação e análise da realidade educacional. Nessa perspectiva, as autoras afirmam que “o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (Pimenta; Lima, 2006, p. 6).

Essa compreensão dialoga com a crítica à separação tradicional entre teoria e prática. Segundo Pimenta e Lima (2006), tal oposição não se limita a uma distinção conceitual, manifestando-se também na organização curricular, que muitas vezes atribui valores distintos a esses dois eixos. Ao vivenciar o cotidiano escolar, o futuro professor tem a oportunidade de refletir sobre as ações observadas, analisar a realidade e desenvolver uma postura investigativa diante dos desafios educacionais.

A reflexão sobre a prática também é enfatizada por Schön (2000), que propõe a concepção do professor como um profissional reflexivo. Para o autor, a prática docente não se restringe à execução de técnicas predefinidas, mas compreende um processo contínuo de reflexão sobre as situações vivenciadas. Assim, o professor aprende a partir da própria experiência, analisando os desafios cotidianos e reorganizando suas estratégias conforme as necessidades dos estudantes.

No campo da educação crítica, Paulo Freire apresenta contribuições fundamentais. Em *Pedagogia da Autonomia* (1996), o autor destaca que ensinar exige reconhecer os educandos como sujeitos históricos, detentores de saberes que devem ser considerados no processo educativo. Desse modo, o ato de ensinar implica uma reflexão permanente sobre a prática e um compromisso com a autonomia dos sujeitos. Em outra obra relevante, *A importância do ato de ler*, Freire

(1989) afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, indicando que a educação deve considerar as experiências sociais e culturais dos alunos. Nessa perspectiva, o autor afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 25). Assim, a educação deve basear-se no diálogo e na construção coletiva, superando a mera transmissão de conteúdo e visando à formação crítica e à transformação social.

Essas reflexões sobre o diálogo e a valorização dos saberes tornam-se ainda mais significativas no contexto da EJA. Arroyo (2005) destaca que esses estudantes trazem trajetórias muitas vezes marcadas pela exclusão escolar e social, o que exige uma prática atenta às suas realidades. Nesse sentido, o trabalho educativo nessa modalidade deve considerar não apenas os conteúdos, mas também as histórias de vida e as condições concretas desses sujeitos.

À luz dessas contribuições, o estágio supervisionado compreende-se como um espaço significativo de aprendizagem profissional. Portanto, a fundamentação aqui exposta baliza a análise do estágio como um tempo-espaço de escuta e intervenção sensível, preparando o terreno para o percurso metodológico que segue.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência de caráter descritivo e analítico, fundamentado na reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o estágio supervisionado. Nesse sentido, o estágio é compreendido como um espaço de investigação da realidade educacional, uma vez que a “atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade” (Pimenta; Lima, 2006, p. 14). Esta abordagem busca analisar experiências formativas por meio da reflexão crítica sobre o fazer docente em ambiente escolar.

Por tratar-se de um estágio curricular, este trabalho não foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), trâmite que autorizaria, mediante Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a exposição de dados nominais dos sujeitos. Estas reflexões, portanto, não advêm de uma pesquisa oficializada, mas constituem-se como reflexões empíricas oriundas de um componente curricular e de momentos de orientação entre docente e acadêmicos. Logo, a instituição sede, a turma e o docente titular não serão identificados, sendo referenciados pela variável “X” (exemplo: Escola 1X, Turma 2X e Docente 3X).

O estágio ocorreu no segundo semestre de 2025, entre os meses de setembro e dezembro, totalizando 60 horas de atividades formativas. O cronograma dividiu-se entre observação do ambiente escolar, planejamento pedagógico

e regência em sala de aula. Tais etapas permitiram o acompanhamento de diferentes nuances do trabalho docente e a compreensão da dinâmica pedagógica em sua totalidade.

Durante o período de observação, acompanhou-se o cotidiano da Escola 1X e a atuação do Docente 3X, com foco na organização dos espaços (como biblioteca e áreas de convivência), na dinâmica das aulas e nas características da Turma 2X. Esse diagnóstico foi primordial para identificar elementos que subsidiaram o planejamento das atividades, além de possibilitar uma leitura sobre o funcionamento institucional e as condições em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem.

Posteriormente, foram elaborados planos de aula para o ensino de Língua Portuguesa, adequados às especificidades da modalidade EJA. O planejamento buscou integrar estratégias como a leitura e interpretação de textos, análise de gêneros discursivos, produção textual e o debate de temas sociais. As práticas pedagógicas, realizadas na etapa final do estágio, visaram estimular a participação ativa dos estudantes e a construção coletiva do saber, relacionando os conteúdos às trajetórias de vida dos educandos por meio do diálogo e da reflexão crítica.

A análise aqui apresentada baseia-se nos registros reflexivos e diários de bordo produzidos ao longo do semestre. A partir desses documentos, buscou-se sistematizar a interpretação das experiências vivenciadas para compreender as aprendizagens construídas no percurso formativo. Na seção seguinte, detalham-se os aspectos observados e as práticas realizadas.

Relato e análise das experiências do estágio

A inserção no ambiente escolar permitiu observar múltiplas dimensões da organização institucional e das práticas pedagógicas. A escola sede possui uma estrutura ampla, com espaços diversificados como biblioteca, áreas de convivência e ambientes para atividades culturais e esportivas. No turno noturno, a instituição atende ao Ensino Médio e à Educação de Jovens e Adultos (EJA). A turma acompanhada (2X) integrava a primeira etapa da EJA, sendo composta por estudantes com trajetórias escolares heterogêneas, frequentemente marcadas por interrupções e pelo posterior retorno ao ensino formal.

Nas observações iniciais, constatou-se que a maioria do grupo pertence a estratos sociais de baixa renda, o que impõe a conciliação entre estudos, trabalho e responsabilidades familiares. Essa realidade impacta diretamente a dinâmica escolar, refletindo-se em frequências irregulares e nos desafios de permanência. Nesse cenário, a abordagem de temáticas voltadas à consciência negra revelou-se imperativa, pois fomentou reflexões sobre identidade, pertencimento e desigualdades sociais. Tais discussões conectaram o conteúdo programático às

vivências cotidianas, promovendo um espaço de valorização da diversidade e do protagonismo estudantil.

Esses aspectos evidenciam a complexidade do trabalho docente na EJA e reiteram a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis e sensíveis às condições de vida dos educandos. No ambiente observado, o Docente 2X conduzia as aulas de forma dialógica, incentivando a participação e a construção coletiva do conhecimento. Essa postura mediadora estimulava debates sobre os conteúdos, consolidando um ambiente de aprendizagem colaborativo e horizontal.

Com base nesse diagnóstico, planejaram-se atividades de Língua Portuguesa que contemplaram a leitura e interpretação de textos, análise de gêneros discursivos, variação linguística e o uso de textos literários curtos. Estes últimos serviram como disparadores para discutir experiências sociais e culturais dos estudantes. As propostas buscaram articular os conteúdos curriculares a temas transversais relevantes, como identidade e justiça social, tópicos intrínsecos à realidade desses sujeitos.

Durante a regência, notou-se que estratégias voltadas à participação ativa — como debates, leituras coletivas e produções textuais — geraram maior engajamento. Esse dado reforça a eficácia da perspectiva dialógica na EJA, uma vez que valoriza os saberes prévios dos alunos, conforme postulado na literatura da educação crítica. Como assevera Freire (1996, p. 13), “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos não se reduzem à condição de objeto um do outro”.

Outro ponto relevante foi o papel da biblioteca escolar. Embora o local possua um acervo diversificado e potencial pedagógico, a presença dos estudantes da EJA nesse espaço mostrou-se reduzida no turno noturno. Tal distanciamento pode estar vinculado às restrições de tempo e às condições de vida dos próprios alunos, o que aponta para a urgência de estratégias que democratizem o acesso a esse recurso e o integrem de forma mais orgânica ao cotidiano da modalidade.

Em suma, o estágio permitiu compreender que a docência na Educação de Jovens e Adultos exige sensibilidade, adaptabilidade e disposição para o diálogo. As experiências relatadas revelam as nuances do ensino nesse contexto e estabelecem uma interlocução direta com os referenciais teóricos discutidos, aprofundando a análise da práxis docente.

Discussão

A experiência do estágio evidenciou a complexidade do fazer docente na Educação de Jovens e Adultos. As situações observadas no cotidiano escolar demonstram que a prática pedagógica nesse contexto impõe desafios que se conectam diretamente às discussões teóricas sobre formação e ensino.

Nesse cenário, a heterogeneidade das trajetórias escolares e as condições socioeconômicas dos estudantes condicionam o percurso educativo. Por conseguinte, o professor deve desenvolver estratégias flexíveis, capazes de considerar as realidades dos educandos e fomentar sua participação ativa.

Nessa direção, a perspectiva freireana é fundamental para compreender a importância de uma ação baseada no diálogo e no reconhecimento dos conhecimentos prévios dos estudantes. Freire (1996, p. 17) sublinha que o processo educativo deve valorizar os saberes construídos nas experiências de vida, reconhecendo os alunos como sujeitos históricos. Como afirma o autor, “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. No ambiente observado, as práticas que privilegiaram a leitura coletiva e o debate de temas sociais mostraram-se as mais significativas, sugerindo que a valorização da bagagem cultural do aluno favorece um maior engajamento.

Além disso, a vivência do estágio ratifica a importância da reflexão sobre a prática, conforme proposto por Schön (2000). Ao analisar as ocorrências em sala de aula, o docente desenvolve a capacidade de revisar e reorganizar suas estratégias, aprimorando sua atuação. Assim, a formação prática configura-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento dessa postura reflexiva, permitindo ao futuro professor analisar criticamente tanto o trabalho observado quanto a própria regência. Tal compreensão dialoga com o pensamento de Freire (1996, p. 21) ao postular que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Esse movimento de “reflexão sobre a ação” também encontra eco em Tardif (2014), que concebe a prática como o locus da construção de saberes profissionais.

Nesse processo formativo, o estágio assume ainda uma dimensão investigativa ao problematizar as vivências escolares. Pimenta e Lima (2006, p. 14) asseveram que “a pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor”. Esse viés investigativo auxilia na compreensão de como os saberes docentes se articulam. Para Tardif (2014), os saberes profissionais constituem-se na interação entre o aporte teórico e a experiência empírica. A vivência no estágio confirmou que os conhecimentos oriundos do trabalho cotidiano são o “alicerce da prática e da competência profissionais” (Tardif, 2014, p. 10), estando intimamente ligados à identidade e à história de vida do professor.

No caso específico da EJA, essas reflexões ganham contornos de imperativo social. Como destaca Arroyo (2005), os estudantes dessa modalidade carregam marcas de exclusão, o que exige da escola práticas que reconheçam e valorizem tais trajetórias. Portanto, o trabalho docente na EJA demanda não apenas o domínio de conteúdos, mas uma sensibilidade pedagógica para acolher as expectativas de sujeitos historicamente privados do direito à educação.

Em suma, o estágio supervisionado consolidou-se como um espaço vital para a compreensão das especificidades da EJA, permitindo o desenvolvimento de uma visão crítica sobre as possibilidades do trabalho docente. As reflexões aqui apresentadas sintetizam como a união entre observação, prática e teoria contribui para a construção de saberes docentes sólidos e humanizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência formativa analisada neste artigo manifesta o papel significativo da vivência prática na constituição da identidade docente, uma vez que possibilita ao licenciando experienciar situações reais de ensino e refletir criticamente sobre sua futura atuação. A inserção no contexto escolar permitiu compreender, de maneira concreta, os desafios e as potencialidades do trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos (EJA). As atividades de observação e regência ampliaram a compreensão sobre a dinâmica da sala de aula e sobre as condicionantes sociais que atravessam a vida dos estudantes, influenciando diretamente sua participação e permanência no processo educativo.

Nesse cenário, tornou-se evidente a relevância de práticas pedagógicas que promovam a interação e considerem as experiências sociais dos sujeitos como parte integrante do currículo. As atividades desenvolvidas demonstraram que propostas que estimulam a reflexão crítica favorecem um envolvimento mais orgânico dos estudantes, tornando o aprendizado significativo. Além disso, o estágio possibilitou que os conhecimentos teóricos discutidos na academia se concretizassem na práxis cotidiana. Esse contato direto com o chão da escola fomentou o desenvolvimento de uma postura reflexiva, elemento essencial para o amadurecimento profissional do professor. A experiência evidenciou, ainda, que o trabalho na EJA exige sensibilidade para reconhecer trajetórias de vida e flexibilidade para adaptar estratégias de ensino às complexas realidades presentes na sala de aula.

Nessa perspectiva, o estágio deve ser compreendido como dimensão constitutiva da formação docente, e não como atividade complementar ou periférica. Como afirmam Pimenta e Lima (2006, p. 20), “o estágio deixa de ser considerado apenas como um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo, passando a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores”. Assim, ele consolida-se como um espaço formativo fundamental ao articular reflexão teórica, experiência pedagógica e análise crítica do contexto educacional.

Ao propiciar o contato direto com o cotidiano escolar, essa jornada contribui para que o futuro professor amplie sua compreensão acerca do papel social da docência e dos desafios implicados na efetivação do direito à

educação. Dessa forma, o estágio reafirma-se como um momento basilar da formação inicial, na medida em que une o rigor teórico ao compromisso com uma educação socialmente referenciada. Em última análise, experiências dessa natureza são fundamentais para a construção de uma prática docente crítica, sensível às realidades sociais e comprometida com a democratização do acesso ao conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3-4, p. 5–24, 2006.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, Ana Carolina Martins da. **Letramento de percurso**: uma concepção de letramento inspirada em escritas do PIBID. Itapiranga: Schreiben, 2021.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ESCOLAS LOCALIZADAS NO PERÍMETRO URBANO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Silvaleide Batista da Silva¹

Tereza Cristina Ribeiro²

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo tem se consolidado como um importante campo de estudos e práticas pedagógicas no Brasil, resultante das lutas sociais das populações rurais pela garantia do direito à educação. Historicamente, as populações do campo foram excluídas de políticas educacionais que considerassem suas especificidades socioculturais, sendo submetidas a modelos educacionais que reproduziam currículos urbanos e descontextualizados.

Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Nessa perspectiva, a consolidação da Educação do Campo como políticas públicas estruturantes reflete o reconhecimento da população do campo como sujeitos de direitos exigindo práticas pedagógicas orientadas pela inclusão e pelo respeito às diversidades.

Nesse cenário, a Educação do Campo se configura como uma proposta educativa comprometida com a valorização das identidades camponesas e com a construção de práticas pedagógicas contextualizadas, fruto das lutas históricas dos movimentos sociais do campo (Caldart, 2012). Inspirada nos princípios da educação popular defendidos por Freire (1987), busca articular escola, território e cultura, reconhecendo os sujeitos do campo como protagonistas do processo educativo. Entretanto, um dos desafios contemporâneos refere-se à presença de estudantes do campo em escolas localizadas no perímetro urbano, realidade cada

1 silvaleidebatista70@gmail.com.

2 cristapuia@yahoo.com.br.

vez mais frequente em diversos municípios brasileiros, o que evidencia tensões entre as experiências culturais dos estudantes e as práticas escolares urbanas tradicionais (Castagna Molina, 2010; Mançano Fernandes, 2009; Arroyo, 2005).

Assim, os currículos urbanocêntricos acabam priorizando práticas pedagógicas tradicionais urbanas ignorando os saberes dos povos do campo, o que não é admissível, pois a educação que não compreende e respeita o tempo e espaço dos sujeitos do campo se torna uma farsa educacional, por isso é importante que se promovam mais debates com abordagens sobre essa situação recorrente em escolas que atendem alunos oriundos do espaço rural em instituição educacional em perímetro urbano. Porém não podemos generalizar, pois existem muitos educadores que buscam usar estratégias para incluir as especificidades desses alunos do campo, mas não podemos apenas improvisar um planejamento. É necessário que aconteçam políticas públicas voltadas para formação de professores que atendem a essas realidades.

Historicamente, as pessoas atendidas são de localidades a quem foram negados direitos essenciais, como educação de qualidade, saúde, segurança e trabalho digno e que por meio de políticas de acesso e permanência, compõem hoje o novo cenário social das escolas e universidades brasileiras dos últimos anos. São outros sujeitos que exigem “outra pedagogia” (Arroyo, 2014). Além disso, a educação opressora nega a condição de potência dos povos do campo e, muitas vezes, essa condição é estabelecida por educadores e educadoras defensoras da educação libertadoras, mas com pensamento de levar a liberdade e não de construí-la com eles, libertando-os e se libertando ao mesmo tempo (Freire, 1987).

Nesses casos, permanece uma lógica de mediação verticalizada, na qual a liberdade é concebida como algo a ser conduzido ou entregue ao outro, e não construída coletivamente com os sujeitos envolvidos no processo educativo. Conforme destaca Paulo Freire (1987), a libertação não pode ser um ato de doação, mas um processo dialógico em que os educadores e educandos se reconhecem como sujeitos históricos capazes de transformar a realidade. Assim, quando a prática pedagógica ignora os saberes, as experiências e as formas próprias de organização dos povos do campo, reproduz-se de maneira velada, a mesma estrutura de dominação que a educação libertadora busca superar.

Diante dessa problemática, o presente estudo busca refletir a seguinte questão: como garantir os princípios da Educação do Campo em escolas localizadas em áreas urbanas que atendem estudantes oriundos de comunidades rurais?

Sendo assim, este artigo discute as necessidades de analisar se as práticas pedagógicas que vem sendo desenvolvidas nas escolas urbanas que atendem

alunos do espaço rural, garantem os princípios legais que estão previstos no currículo da Educação do Campo. O que se pretende é contribuir com o debate, através de referenciais teóricos clássicos que apresentam estudos sobre fundamentos importantes dentro dessa linha, também pautada na base legal e normativa que sustenta a Educação do Campo no Brasil, incluindo a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a Política Nacional da Educação do Campo (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2017/2018). As discussões englobam as práticas pedagógicas e o currículo, políticas públicas e a formação de professores, evidenciando como esses elementos precisam se articular para tornar efetivo um ensino que atenda as especificidades da Educação do Campo em perímetro urbano.

Portanto, espera-se que o resultado das discussões possa trazer reflexões para as práticas pedagógicas direcionadas aos sujeitos do campo, que precisam estar articuladas com políticas públicas estruturadas, planejamento pedagógico intencional e formação docente. Assim a análise pretende demonstrar que quando esses elementos são combinados, a educação pode se tornar cada vez mais inclusiva, promovendo a equidade educacional, valorizando e respeitando as diversidades nos espaços escolares.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar a análise interpretativa de concepções teóricas e normativas relacionadas à Educação do Campo, buscando compreender os desafios enfrentados na garantia de seus princípios em escolas localizadas no perímetro urbano que atendem aos estudantes oriundos do espaço rural.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, o estudo baseia-se em pesquisa bibliográficas, fundamentadas em autores que discutem a Educação do Campo, a educação popular e as políticas educacionais voltadas às populações camponesas. Entre os referenciais teóricos utilizados estão as contribuições de Roseli Salete Caldart, Paulo Freire, Miguel González Arroyo, Bernardo Mançano Fernandes e Mônica Castagna Molina, Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, Georgina Kalife Cordeiro, cujas produções discutem os fundamentos teóricos, políticos e pedagógicos da Educação do Campo no Brasil.

Além da revisão bibliográfica, foi realizada pesquisa documental com base na legislação e documentos oficiais que orientam a política educacional brasileira. Assim entre os documentos analisados estão a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação do Campo

(2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2017/2018). Esses documentos foram analisados com o objetivo de identificar os princípios legais que orientam a garantia do direito a educação para os sujeitos do campo e a relação com as práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos urbanos.

Nesse sentido a análise dos dados ocorreu por meio de leitura analítica e interpretativa das obras e documentos selecionados, buscando identificar categorias de discussão relacionadas ao currículo, às práticas pedagógicas, às políticas públicas e à formação de professores. A partir dessas categorias, foram desenvolvidas reflexões críticas acerca das tensões existentes entre os princípios da Educação do Campo e a realidade das escolas urbanas que recebem estudantes provenientes de comunidades rurais.

Dessa forma, a metodologia adotada possibilita compreender, a partir de referenciais teóricos e normativos, os desafios e as possibilidades de construção de práticas educativas que respeitem as especificidades socioculturais dos sujeitos do campo, mesmo em contextos escolares localizados no perímetro urbano.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO CAMPO

A Educação do Campo pode ser compreendida como um projeto educativo que busca garantir o direito das populações rurais a uma educação que respeite suas especificidades culturais, sociais e territoriais. Assim o currículo e as práticas pedagógicas escolares nos remetem a um plano organizativo, onde os conteúdos se alinham, conteúdos estes que fomentam a obrigatoriedade do trabalho docente e de certa forma, a aprendizagem dos educandos. O currículo é o fio condutor que permeia a verdadeira essência da escola. Além disso, é como fio que pode transferir cargas positivas e negativas, o qual conduz também conceitos de vidas, valores e pressões ideológicas.

O currículo é o resultado de uma seleção que envolve um conjunto de práticas relacionadas à transmissão dos saberes e conhecimentos pretendidos. Nesse sentido a questão central da teoria do currículo é compreender por que determinados conhecimentos são excluídos do currículo enquanto outros são aceitos e valorizados na constituição das identidades e diferenças (Santos;2015; p.50). Assim o currículo é o resultado de uma seleção de conhecimentos associando-se a um sistema mascarado de transmissão de interesses ideológicos, quando considera a validade de um único modelo de ensino, configurado a uma padronização social interessada, e reproduzindo identidades igualitárias, desejadas pelo modelo hegemônico social. Por isso, nossas escolas com demandas de alunos do campo reproduzem a concepção urbana de educação.

Dessa forma nas discussões cotidianas, quando pensamos em um currículo pensamos apenas em conhecimentos formais e esquecemos que o

conhecimento que constitui o currículo está vitalmente envolvido naquilo que nos tornamos; nossa identidade, nossa subjetividade (Silva;2010; p.15). Contudo, o autor considera o currículo como sinônimo da objetividade e que os conhecimentos transpassados pelo currículo estão intrinsecamente relacionados aos conhecimentos que norteiam a vida do estudante, muito conveniente com o sistema capitalista na busca e na formação de mão de obra para o mercado. Dessa forma, desconsiderando conhecimentos e saberes dos educandos do campo que chegam à escola, porque não são considerados válidos, Santos (2015), se refere a aceitação de tais conhecimentos (urbanos) e a exclusão de outros (campo) na estruturação do currículo atual.

Nesse sentido, a cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura permanecessem congelados a um passado a ser esquecido e superado. (Arroyo; Caldart; Molina; 2008; p.78-79).

Pra esses autores, a cultura urbana implantada nas escolas do campo, responde a uma necessidade mascarada da sociedade hegemônica de estabelecer uma padronização da modernidade advinda dos centros urbanos, que mistifica um modelo único de ensino a ser seguido, nesse caso, ignorando todo o contexto que se insere não só a escola, como também os alunos do campo e suas vidas.

Assim, o currículo que é pensado para as escolas do campo é aquele que compartilham dos mesmos significados, intrínsecos a realidade de todos, levando em conta os saberes, as vivências e os conhecimentos dos alunos, um currículo desenvolvido para autenticar uma identidade ora marginalizada pelo sistema padronizado e hegemônico de sociedade.

Sendo assim, Santos (2009, p.13-14), considera que: “Os conteúdos curriculares devem permitir que os alunos desenvolvam sua capacidade de argumentação, de questionamento, de crítica e sua capacidade de formular propostas e soluções para problemas detectados {...} é fundamental que o currículo trabalhe com habilidades que vão além do desenvolvimento cognitivo e envolva diferentes campos da cultura, garantindo a presença de produções culturais dos mais diferentes grupos sociais e culturais, de tal modo que os estudantes sejam capazes de lidar com a diferença, valorizando e respeitando a cultura do outro, condições necessária para vida em uma sociedade realmente democrática”.

Santos (2009), sugere um currículo que “busque a integração de conteúdos de diferentes campos, rompendo com a organização disciplinar, que se articule

com os problemas da vida cotidiana, buscando formas de trabalho que permitam ao aluno construir conhecimento, bem como diferentes habilidades intelectuais, formas de conduta e valores” (Santos; 2009, p. 13).

Nesse sentido Cordeiro (2010), fala que o currículo das escolas no/do campo deve “se alicerçar no reconhecimento e na afirmação da diversidade sociocultural, contribuindo com uma formação pautada na convivência das diferenças e na participação do conjunto de seus sujeitos, grupos e populações no rumo de um projeto {...} de desenvolvimento territorial inclusivo, sustentável e solidário” (Cordeiro; 2010, p. 60).

O processo de construção do currículo deve estar para além da dinâmica de seleção e organização dos conteúdos, voltando-se principalmente para redefinição do papel da escola. Nesse processo, os conteúdos precisam ser pensados, não como verdades absolutas e neutras, mas como saberes históricos e culturais construídos socialmente a serem questionados e confrontados com as experiências dos alunos, possibilitando a produção de novos conhecimentos produzidos “a partir do velho, negando-o e transformando-o num processo dialético de continuidade/ruptura” (Saviani; 2003; p. 73).

Sobre o currículo, Arroyo (2013) destaca que as ausências dos sujeitos populares não se dão por ingênuo esquecimento, mas tem uma intencionalidade política, fazem parte dos processos políticos de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais. Suas ausências nos centros tidos como produtos e transmissores únicos do conhecimento legítimo, do saber sério, válido, objetivo, científico que são as disciplinas e os ordenamentos curriculares é mais um dos mecanismos históricos de mantê-los ausentes, inexistentes como sujeitos sociais, políticos, culturais e intelectuais (Arroyo;2013, p. 143).

Freire (1996), explica a importância do contato pessoal entre os indivíduos no seio da comunidade escolar, considera o diálogo e as trocas de experiências entre professor-aluno como espaço fundamental para o desenvolvimento de ambos sujeitos na prática docente e na formação social/pessoal. Para o autor “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (Freire; 1996, p. 71).

Ainda nesse mesmo sentido Freire (1996), acrescenta que uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos, em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora, ensaiam a experiência profunda de assumirem-se. Assumir-se como um ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.

Arroyo (2013), por sua vez, considera que “os currículos e os livros didáticos são pensados como espaços de saberes de conhecimentos e de

concepções, deslocados de vivências da concretude sociais e política. Sobretudo, deslocados dos sujeitos humanos produtores dessas vivências sociais e dos conhecimentos. Estes aparecem em um vazio social, produzidos e reproduzidos, ensinados e aprendidos sem referência a sujeitos, contextos e experiências concretas. Consequentemente as didáticas de seu ensino aprendizagem são abstratas, válidas para todo conhecimento e para todo aluno ou coletivo. Válidas para toda vivência, todo contexto social e cultural”. (Arroyo, 2013, p. 76-77)

Sendo assim, os autores destacam que é na reflexão da prática exercida que o docente se contextualiza em busca da sua constante ressignificação do ato de educar, e o modo como se inserem no contexto que tanto o professor quanto os alunos estão submetidos, como questiona Freire (1996) “Como ensinar, como formar, sem estar aberto ao contorno geográfico, social dos educadores?” (Freire;1996, p.87).

Nesse sentido, podemos dar ênfase a fala de Roseli Salette Caldart, quando ressalta que a Educação do Campo nasce das lutas sociais dos trabalhadores rurais e representa uma proposta de educação vinculada às necessidades e às experiências dos sujeitos do campo. Com isso, Miguel Arroyo destaca que a escola deve reconhecer os sujeitos do campo como protagonistas do processo educativo, valorizando seus saberes e suas experiências.

As reflexões de Paulo Freire também contribuem significativamente para a compreensão da Educação do Campo. Para Freire, a educação deve ser baseada no diálogo e na problematização da realidade vivida pelos educandos, possibilitando o desenvolvimento da consciência crítica. De forma complementar, as contribuições de Dermeval Saviani reforçam a importância de uma educação comprometida com a transformação social. A pedagogia histórico-crítica, proposta por Saviani, defende que a escola deve garantir o acesso ao conhecimento sistematizado como instrumento de emancipação dos sujeitos.

Segundo Saviani (2008), a escola possui um papel fundamental na socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, permitindo que os estudantes compreendam criticamente a realidade social em que estão inseridos.

Nesse sentido, as contribuições de Freire e Saviani dialogam com os princípios da Educação do Campo ao defenderem uma educação que promova a formação crítica e emancipadora dos sujeitos. Portanto, esses fundamentos teóricos precisam ser analisados e compreendidos, para que mais diálogos se desenvolvam sobre esses contextos educacionais com a finalidade de garantir o que está previsto nas bases legais da Educação do Campo.

BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo no Brasil é resultado de um processo histórico de lutas sociais e de construção de políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação para as populações que vivem no meio rural. Nesse sentido, o reconhecimento da educação como direito fundamental encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, que estabelece em seu artigo 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Esse princípio constitucional constitui a base para a formulação de políticas educacionais voltadas também às populações do campo, historicamente marcadas por desigualdades no acesso à escolarização.

No âmbito da organização do sistema educacional brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) representa um marco importante ao reconhecer a necessidade de adaptações na oferta educacional destinadas às populações rurais. A legislação prevê que os sistemas de ensino devem promover adequações curriculares, metodológicas e organizacionais que considerem as condições de vida e trabalho no campo, possibilitando que o processo educativo dialogue com a realidade sociocultural das comunidades rurais. Nesse sentido, a legislação educacional reconhece que a educação no meio rural não pode reproduzir modelos urbanos descontextualizados, sendo necessário considerar as especificidades territoriais, culturais e econômicas das populações do campo.

Assim a educação do campo consiste em uma modalidade da Educação Básica prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde em seu artigo 28 preconiza que na oferta de educação básica para a população camponesa, os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, especificamente no que se refere aos conteúdos curriculares, às metodologias apropriadas, a organização escolar própria e a adequação do trabalho no campo à natureza (Brasil, 1996). É nesse contexto de educação do campo que a pedagogia da alternância se caracteriza como um modo de promover a educação com características próprias para o atendimento da população do campo. Essa proposta educacional da pedagogia da alternância contempla, respeita e valoriza os saberes em contextos socioculturais, considerando escola-família-comunidade como espaço de produção e organização e articulação de conhecimentos, por meio de instrumentos pedagógicos.

Entretanto, a consolidação da Educação do Campo como política pública não ocorreu apenas por meio da legislação educacional geral, mas também a partir das reivindicações históricas dos movimentos sociais rurais, que passaram

a questionar o modelo tradicional de educação rural, frequentemente marcado por práticas pedagógicas descontextualizadas e pela desvalorização dos saberes das comunidades camponesas. Conforme destaca Arroyo (2012), a Educação do Campo surge como uma proposta político-pedagógica construída a partir das lutas sociais, buscando afirmar o direito dos sujeitos do campo a uma educação que reconheça suas identidades, seus modos de vida e suas formas de produção do conhecimento.

Nesse contexto, a formulação de diretrizes específicas para a Educação do Campo representou um avanço significativo na institucionalização dessa perspectiva educacional. Entre essas normativas destaca-se a Resolução CNE/CEB nº 01/2002, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação, que estabelece princípios para a organização das escolas do campo, reconhecendo a diversidade social, cultural e econômica das populações rurais. Assim como a finalidade de construir políticas de expansão na rede de escolas públicas que ofertem a educação básica para a população do campo, com a correspondente criação de alternativas de organização curricular e do trabalho docente que viabilize uma alteração significativa no quadro atual, prioritariamente no que se refere a oferta dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, de modo a garantir a implementação das Diretrizes Operacionais para a educação do campo. Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 02/2008 ampliou essas orientações ao reforçar a necessidade de propostas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais, além do que reforçar o que está previsto no artigo 6º dessa resolução, que prevê a adequação do calendário escolar às fases dos ciclos agrícola, as condições climáticas e particularidade de cada região, garantido os direitos dos povos do campo, águas e florestas.

Outro instrumento importante nesse processo é o Decreto nº 7.352/2010, que institui a Política de Educação do Campo e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Esse decreto representa um avanço no reconhecimento da Educação do Campo como política pública, voltada à ampliação do acesso à educação e à garantia de permanência e qualidade da formação escolar para os sujeitos que vivem em áreas rurais, especialmente aqueles vinculados aos processos de reforma agrária.

Dessa forma, a Educação do Campo se fundamenta na compreensão de que a escola deve dialogar com a realidade social dos sujeitos que dela participam. Assim, segundo Caldart (2004), a Educação do Campo não se restringe à localização geográfica da escola, mas constitui um projeto educativo que valoriza os sujeitos do campo, seus saberes, suas culturas e suas formas de organização social. Além disso, a proposta pedagógica da Educação do Campo busca romper com modelos educativos historicamente impostos às populações rurais, que frequentemente desconsideravam suas identidades e necessidades.

Assim, estudos desenvolvidos por Mônica Molina (2015) apontam que, apesar dos avanços legais conquistados nas últimas décadas, a efetivação da Educação do Campo ainda enfrenta diversos desafios. Entre esses desafios destacam-se a insuficiência de políticas públicas voltadas à formação de professores para atuar nas escolas do campo, a precariedade da infraestrutura educacional em áreas rurais e as dificuldades de implementação das diretrizes pedagógicas previstas na legislação educacional.

Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2008), os autores lembram que o termo “educação do campo” existe há pouco mais de 10 anos. Esse termo remete à 1ª Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, realizada em Luziânia (GO), em 1998, evento considerado como um “batismo coletivo” pelo direito à educação camponesa. Até meados da década de 1990, a educação do campo era denominada de educação rural.

Dessa forma, a garantia do direito à Educação do Campo está fundamentada em diferentes dispositivos legais da legislação brasileira, ou seja, essas legislações reconhecem a necessidade de uma educação que considera as especificidades sociais, culturais e econômicas das populações do campo.

Contudo, embora o arcabouço legal brasileiro represente um avanço significativo no reconhecimento do direito à Educação do Campo, sua efetivação depende da implementação de políticas públicas que assegurem condições concretas para a oferta de uma educação contextualizada, crítica e socialmente comprometida com a realidade das populações rurais.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ESCOLAS URBANAS.

Assim a presença de estudantes do campo em escolas situadas em áreas urbanas coloca novos desafios para efetivação da Educação do Campo. Dessa forma, podemos destacar alguns desses desafios como currículos descontextualizados da realidade rural, falta de formação específicas de professores, fechamento de escolas do campo e a dificuldade de valorização dos saberes camponeses no espaço escolar.

Segundo Dermeval Saviani, a prática educativa deve ser compreendida a partir das condições históricas e sociais concretas em que ocorre, pois a educação está inserida na realidade social dos sujeitos (Saviani, 2011). Assim essa reflexão fundamenta a crítica a modelos educacionais que ignoram o contexto social e territorial dos alunos, como ocorre muitas vezes com estudantes do campo que precisam estudar em escolas urbanas.

Sendo assim, organização de escolas localizadas no perímetro urbano que atendem estudantes oriundos do campo suscita importantes debates no âmbito da educação brasileira. Conforme aponta Dermeval Saviani, a prática

educativa deve considerar as condições sociais concretas dos sujeitos, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem está diretamente relacionado à realidade histórica e social dos educandos. Nesse sentido, quando estudantes do meio rural são deslocados para escolas urbanas, pode ocorrer um distanciamento entre o currículo escolar e as experiências de vida desses sujeitos.

Essa situação tende a fragilizar o vínculo entre escola e comunidade, além de desconsiderar os saberes e práticas sociais presentes no campo como também ignorar os princípios das bases legais, que defendem a Educação do Campo. Assim, torna-se necessário refletir sobre políticas educacionais que assegurem o direito à educação, sem romper com os contextos territoriais e culturais das populações rurais. Dessa forma, torna-se fundamental que as escolas desenvolvam práticas pedagógicas que valorizem as experiências e os saberes das populações rurais.

Sobre a valorização do currículo vivenciado pelos alunos do campo nos diferentes espaços sociais de educação, Santos (2015), considera que:

na crença de podermos denotar um currículo “latente” da socialização escolar, que no sentido abstrato da palavra encontra-se oculto, mas que pode permear toda dimensão sócia cognitiva e cultural da educação. [...], a escola é por natureza um espaço privilegiado de saberes e culturas que circulam livremente, porém que precisam ser naturalizadas (familiarizadas) no currículo. Entretanto, esse processo de naturalização que deveria ser fruto de todos os grupos acaba por se tornar uma tradição seletiva da cultura hegemônica, que define o que é válido e obsoleto no currículo. Nesse sentido, a escola e o currículo se tornam espaços de legitimação da cultura hegemônica, à medida que o conhecimento é uma seleção feita pelos grupos que detêm o poder. (Santos; 2015, p. 61)

Para o autor, a escola é um espaço indissociável da construção de identidades, em que considera o currículo integrado aos conhecimentos dos educandos como uma referência para uma efetiva aprendizagem dentro do contexto dos quais os alunos estão integrados, mas que precisam ser aceitos pela escola como parte do processo educacional desses sujeitos, compreendendo toda a dimensão da realidade campesina e sua participação na sociedade, mas que infelizmente encontram-se ocultos pelo sistema gerador hegemônico social, que não leva em consideração o contexto e a realidade dos estudantes do campo, fazendo jus a uma seleção do currículo urbano totalmente excludente de conceitos e conhecimentos do campo na escola.

Conforme Araujo e Silva (2011) consideram, “a reflexão sobre o trabalho possibilita ao ser humano identificar de que maneira está inserido na sociedade e se as práticas sociais constituintes destas formas de inserção satisfazem as suas necessidades [...], a análise do próprio modo de vida e trabalho e as práticas sociais transformadoras aí engendradas são elementos indispensáveis no contexto de formação de professores” (Araújo; Silva; 2011, p. 43).

Assim, a escola pública representa um espaço fundamental para a garantia do direito à educação como bem social e dever do Estado. Nos contextos onde há alunos do campo, a escola pública deve assumir um papel estratégico na promoção da inclusão educacional, na valorização da cultura local e no fortalecimento das comunidades camponesas.

Entretanto, historicamente, as escolas do campo enfrentam desafios relacionados à falta de infraestruturas, à precarização da formação de professores, ao problema das distâncias geográficas, a falta de transportes adequados e a escassez de recursos pedagógicos. Nesse cenário, fortalecer a escola pública do campo significa investir em políticas educacionais que assegurem condições adequadas de ensino, que respeitem as especificidades territoriais e promovam práticas pedagógicas alinhadas às realidades e necessidades dos sujeitos do campo.

A transformação desse cenário desafiador nas escolas envolve revisão das práticas pedagógicas, organização curricular e cultura intencional. Professores, coordenadores, comunidade escolar devem atuar de forma colaborativa para identificar as barreiras e impor estratégias que garantam uma inclusão efetiva. Também é necessário políticas sustentáveis e compromisso institucional contínuo com a permanente formação de professores, um fator importante para identificar as reais necessidades estudantis. Assim a educação do campo pode alcançar objetivos mais coerentes promovendo a visibilidade e o protagonismo desses estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo configura-se como uma construção histórica, política e pedagógica que emerge das lutas sociais das populações rurais em defesa do direito a uma educação pública gratuita e socialmente referenciada. Mais do que uma modalidade de ensino, trata-se de um projeto educativo comprometido com a valorização dos sujeitos do campo, de seus saberes, de suas identidades e de suas formas de vida.

Pautada nas contribuições teóricas de Paulo Freire e Demerval Saviani, evidencia-se que a educação do Campo se fundamenta em uma perspectiva crítica e emancipadora, que compreende o processo educativo como prática social transformadora. Nessa direção, o currículo assume papel central, devendo romper com a lógica hegemônica e padronizadora que historicamente marginalizou os conhecimentos oriundos do meio rural, passando a incorporar as experiências concretas dos educandos como elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem.

Embora o arcabouço legal brasileiro represente um avanço significativo na garantia desse direito, a efetivação da Educação no Campo ainda enfrenta

inúmeros desafios. Entre eles, destacam-se a fragilidade na implementação de políticas públicas, a insuficiente formação de professores para atuar nesse contexto, a precarização das escolas do campo e a persistência de práticas pedagógicas descontextualizadas, sobretudo em instituições urbanas que atendem estudantes oriundos do meio rural.

Nesse cenário, se torna imprescindível o fortalecimento de políticas educacionais que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e a qualidade da educação ofertada às populações do campo. Isso implica investir em formação docente, na reorganização curricular e na construção de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade sociocultural brasileira.

Por fim, reafirma-se que a consolidação da Educação do Campo depende do compromisso coletivo entre Estado, escola e sociedade, no sentido de promover uma educação verdadeiramente democrática, inclusiva e socialmente referenciada, capaz de contribuir para a formação de sujeitos críticos, conscientes e protagonistas de sua própria realidade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel. **Educação, desigualdade e diversidade**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996**.
- BRASIL. **Decreto nº 7.352/2010**.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 01/2002**. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília: CNE, 2002.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02/2008**. Diretrizes complementares para a Educação do Campo. Brasília: CNE, 2008.
- BRASIL. **Decreto nº 7.352/2010**. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o PRONERA. Brasília: Presidência da República, 2010.
- CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. Rio de Janeiro, 2004.
- CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: notas para uma análise de percurso. [Local de publicação]: [Editora], 2012.

CASTAGNA MOLINA, Mônica. **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão.** [Local de publicação]: [Editora], 2010.

CORDEIRO, G. K; **Educação do Campo e Desenvolvimento:** reflexões referenciadas nos artigos do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

MANÇANO FERNANDES, Bernardo. **Território e identidade no campo.** [Local de publicação]: [Editora], 2009.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e políticas públicas.** Brasília: UnB, 2015.

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

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2008.

EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR

Sharlene Batista da Silva¹

Tereza Cristina Ribeiro²

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como um dos principais paradigmas educacionais contemporâneos, onde seus adeptos defendem o direito de todos os estudantes à educação em ambientes escolares comuns, independentemente de suas características físicas, cognitivas ou sociais. Essa perspectiva busca superar práticas excludentes que historicamente afastaram pessoas com deficiência do sistema educacional regular, promovendo a construção de uma escola mais democrática, acessível e comprometida com o respeito à diversidade.

No Brasil, a ampliação das políticas públicas voltadas à inclusão tem contribuído para o fortalecimento de práticas educacionais mais equitativas. A legislação educacional brasileira estabelece que estudantes com deficiência devem ser atendidos preferencialmente na rede regular de ensino, com o suporte de recursos pedagógicos e serviços especializados que favoreçam sua aprendizagem e participação no ambiente escolar. Nesse contexto, documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) reforçam o direito à educação inclusiva e orientam as instituições escolares na construção de práticas pedagógicas que atendam às necessidades da diversidade presente nas salas de aula.

Nesse cenário, a Educação Física assume papel relevante no processo educativo, uma vez que promove experiências corporais que contribuem para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo dos estudantes. As atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física possibilitam a vivência de diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, como jogos, esportes, danças,

1 sharlenesilva13@hotmail.com.

2 cristapuia@yahoo.com.br.

lutas e ginástica, favorecendo a interação social, a cooperação e o desenvolvimento de valores fundamentais para a convivência coletiva. Entretanto, a presença de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física exige do professor o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que garantam a participação efetiva de todos os alunos nas atividades propostas.

Nesse contexto, a Educação Física Adaptada surge como uma abordagem pedagógica voltada à adequação das práticas corporais às necessidades e potencialidades dos estudantes com deficiência. Por meio da adaptação de regras, materiais, espaços e metodologias de ensino, busca-se promover a inclusão e assegurar que todos os alunos tenham oportunidades de participar das atividades físicas de forma significativa. Dessa maneira, a Educação Física Adaptada contribui para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos, nos quais as diferenças são reconhecidas e valorizadas como parte do processo educativo.

Diante desse cenário, torna-se relevante refletir sobre o papel da Educação Física Adaptada no processo de inclusão escolar. Assim, este estudo parte do seguinte problema de pesquisa: de que forma a Educação Física Adaptada pode contribuir para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física na escola regular? A partir dessa problemática, o presente artigo tem como objetivo geral analisar a importância da Educação Física Adaptada no processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular. Como objetivos específicos, busca-se compreender os fundamentos da educação inclusiva no contexto escolar, discutir as contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a educação inclusiva, analisar o papel da Educação Física Adaptada na promoção da inclusão escolar e identificar estratégias pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física.

Para alcançar esses objetivos, o estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, baseada na análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais relacionados à educação inclusiva e à Educação Física Adaptada. A pesquisa bibliográfica permitiu compreender as contribuições teóricas existentes sobre o tema e identificar práticas pedagógicas que favoreçam a participação de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física.

A análise da literatura evidenciou que a Educação Física Adaptada desempenha papel fundamental na promoção da inclusão escolar, especialmente ao possibilitar a adaptação de atividades, regras e recursos pedagógicos de modo a atender às necessidades dos estudantes com deficiência. Os resultados indicam que essas adaptações favorecem o desenvolvimento de habilidades motoras, sociais e emocionais, além de promover valores como cooperação,

respeito às diferenças e solidariedade entre os alunos. Dessa forma, a Educação Física Adaptada configura-se como uma importante estratégia pedagógica para fortalecer práticas educacionais inclusivas e contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes no contexto escolar.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. A pesquisa bibliográfica consiste na análise sistemática de produções acadêmicas previamente publicadas, como livros, artigos científicos, documentos oficiais e legislações, com o objetivo de compreender e discutir determinado fenômeno a partir do conhecimento já produzido na área de estudo. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em materiais já publicados e constitui importante instrumento para o aprofundamento teórico de temas relacionados às ciências humanas e sociais.

Nesse sentido, a escolha pela abordagem bibliográfica justifica-se pela necessidade de compreender as contribuições teóricas relacionadas à educação inclusiva e à Educação Física Adaptada, bem como identificar práticas pedagógicas que favoreçam a participação de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física. Para a realização deste estudo, foram consultadas obras de referência na área da educação e da Educação Física escolar, além de documentos legais que orientam as políticas de inclusão no contexto educacional brasileiro.

Entre os principais referenciais teóricos utilizados na pesquisa destacam-se autores que discutem o processo de desenvolvimento e aprendizagem, como Lev Vygotsky, Jean Piaget, David Ausubel e Paulo Freire, bem como estudiosos da Educação Física escolar e da educação inclusiva, como Suraya Cristina Darido, Valter Bracht, Jocimar Daolio e Maria Teresa Eglér Mantoan. Além disso, foram analisados documentos oficiais que tratam das políticas educacionais inclusivas no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015).

A análise dos materiais selecionados foi realizada de forma interpretativa, buscando identificar conceitos, princípios e estratégias pedagógicas relacionadas à Educação Física Adaptada e à educação inclusiva. A partir dessa análise, foi possível compreender como as práticas pedagógicas podem ser organizadas para promover a participação de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO ESCOLAR

A educação inclusiva fundamenta-se no princípio de que todas as crianças e jovens têm direito a uma educação de qualidade em ambientes escolares comuns, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou culturais. Essa perspectiva busca promover a igualdade de oportunidades e combater práticas históricas de exclusão e segregação que, por muitos anos, afastaram estudantes com deficiência do convívio escolar. Dessa forma, a inclusão escolar representa um avanço significativo nas políticas educacionais, pois propõe a construção de um sistema educacional mais democrático e comprometido com o respeito à diversidade.

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão escolar implica uma transformação profunda na organização do sistema educacional, exigindo mudanças nas práticas pedagógicas, nas metodologias de ensino e na forma como a aprendizagem é compreendida no ambiente escolar. Para a autora, não basta apenas garantir o acesso dos estudantes com deficiência à escola regular; é necessário também que as instituições de ensino desenvolvam condições adequadas para assegurar sua permanência e participação efetiva no processo educativo.

Nesse sentido, a perspectiva inclusiva exige que professores e gestores escolares repensem suas práticas pedagógicas, buscando estratégias que favoreçam a participação de todos os estudantes nas atividades escolares. Conforme destaca Freire (1996), o processo educativo deve ser construído a partir do diálogo, do respeito às diferenças e da valorização das experiências dos sujeitos envolvidos na aprendizagem. Assim, uma educação verdadeiramente inclusiva pressupõe práticas pedagógicas que reconheçam as singularidades dos estudantes e promovam um ambiente escolar acolhedor e participativo.

No Brasil, a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular é garantida por diferentes dispositivos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que estabelece o direito à educação para todos, e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), que reforça a necessidade de garantir condições de acesso, permanência e aprendizagem para pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino. Além dessas legislações, políticas públicas voltadas à educação inclusiva têm sido implementadas com o objetivo de orientar as instituições escolares na construção de práticas pedagógicas que atendam à diversidade presente nas salas de aula.

Dessa forma, a escola inclusiva deve ser compreendida como um espaço de convivência, aprendizagem e respeito às diferenças, no qual todos os estudantes tenham oportunidades de participar ativamente do processo educativo. Nesse contexto, a valorização da diversidade torna-se um elemento fundamental para

a construção de uma educação mais justa e equitativa, capaz de reconhecer as potencialidades de cada aluno e promover o desenvolvimento integral de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Contribuições das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem

As discussões sobre inclusão escolar dialogam com diferentes teorias educacionais que buscam compreender como ocorre o processo de desenvolvimento humano e aprendizagem. A partir dessas perspectivas teóricas, torna-se possível refletir sobre práticas pedagógicas mais adequadas para atender à diversidade presente no ambiente escolar, especialmente no que se refere à participação de estudantes com deficiência nas atividades educativas. Nesse sentido, compreender as contribuições de diferentes teóricos da educação permite fundamentar pedagogicamente as práticas inclusivas e orientar a atuação docente em contextos de ensino que valorizem as potencialidades de todos os alunos.

De acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural. Para o autor, o aprendizado não é um processo individual e isolado, mas uma construção social que se realiza nas relações estabelecidas entre os sujeitos e o meio em que vivem. A teoria histórico-cultural proposta por Vygotsky destaca a importância da mediação do professor no processo educativo, especialmente por meio da chamada Zona de Desenvolvimento Proximal, que representa a distância entre aquilo que o aluno consegue realizar sozinho e aquilo que pode alcançar com a ajuda de outros indivíduos mais experientes. No contexto da educação inclusiva, essa perspectiva reforça a necessidade de que o professor organize situações de aprendizagem colaborativas, capazes de favorecer a interação entre os estudantes e promover o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e sociais.

Por sua vez, Piaget (1975) enfatiza que o desenvolvimento da criança ocorre a partir da interação ativa com o meio, sendo as experiências vivenciadas fundamentais para a construção das estruturas cognitivas. Segundo a teoria construtivista piagetiana, a aprendizagem acontece quando o indivíduo estabelece relações entre novos conhecimentos e suas estruturas mentais já existentes, por meio dos processos de assimilação e acomodação. Dessa forma, o aluno é compreendido como sujeito ativo no processo de aprendizagem, participando da construção do conhecimento a partir de suas próprias experiências e interações com o ambiente. No contexto educacional, essa perspectiva contribui para a compreensão de que as práticas pedagógicas devem estimular a participação dos estudantes em atividades que favoreçam a exploração, a experimentação e a resolução de problemas, elementos essenciais para o desenvolvimento cognitivo.

Outra contribuição relevante para a compreensão do processo de aprendizagem é apresentada por Ausubel (2003), que destaca a importância da aprendizagem significativa. Para o autor, o aprendizado ocorre de maneira mais eficaz quando novas informações são relacionadas aos conhecimentos prévios dos estudantes, permitindo que os conteúdos adquiram sentido e relevância para quem aprende. Essa perspectiva ressalta a importância de o professor considerar as experiências e vivências dos alunos ao planejar suas práticas pedagógicas. No contexto da educação inclusiva, essa abordagem reforça a necessidade de organizar estratégias de ensino que valorizem os conhecimentos prévios dos estudantes, favorecendo a construção de aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

Além dessas contribuições, a perspectiva pedagógica de Freire (1996) também desempenha papel fundamental na discussão sobre práticas educacionais inclusivas. Para Freire, a educação deve ser compreendida como um processo dialógico e participativo, no qual professores e estudantes constroem o conhecimento de forma coletiva. O autor critica modelos educacionais baseados na transmissão mecânica de conteúdos e defende uma prática pedagógica fundamentada no diálogo, na reflexão crítica e na valorização das experiências dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim, a educação inclusiva encontra respaldo nas ideias freireanas ao propor práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade dos estudantes e promovam sua participação ativa na construção do conhecimento.

Dessa forma, as contribuições teóricas desses autores evidenciam que o processo de ensino e aprendizagem deve considerar as características individuais dos estudantes, suas experiências e as interações estabelecidas no ambiente escolar. Ao dialogar com essas perspectivas teóricas, a educação inclusiva reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a participação, a cooperação e o respeito às diferenças, contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais democráticos, acessíveis e comprometidos com o desenvolvimento integral de todos os alunos.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E CULTURA CORPORAL

A Educação Física escolar tem como objetivo trabalhar pedagogicamente as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, como jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas. Essas práticas corporais constituem importantes formas de expressão cultural e social, possibilitando aos estudantes compreender o corpo como parte fundamental da construção de conhecimentos, valores e relações sociais. Nesse sentido, as aulas de Educação Física não devem se limitar apenas ao desenvolvimento de habilidades motoras, mas também contribuir para a formação crítica e cidadã dos estudantes.

De acordo com Coletivo de Autores (1992), a Educação Física escolar deve possibilitar aos alunos o acesso ao conhecimento produzido historicamente pela cultura corporal, permitindo que compreendam o significado das práticas corporais presentes na sociedade. Essa perspectiva amplia o papel da disciplina no currículo escolar, uma vez que as atividades físicas passam a ser compreendidas como manifestações culturais que refletem valores, tradições e formas de interação social construídas ao longo do tempo.

Nessa mesma perspectiva, Bracht (1992) destaca que a Educação Física escolar possui um papel importante na formação social dos estudantes, pois por meio das práticas corporais é possível desenvolver valores como cooperação, respeito às diferenças e participação coletiva. Dessa forma, a vivência das diversas manifestações da cultura corporal permite aos alunos não apenas desenvolver habilidades físicas, mas também construir relações sociais baseadas no diálogo, na solidariedade e no reconhecimento da diversidade.

Além disso, conforme aponta Daolio (1995), o corpo deve ser compreendido como uma construção cultural, sendo por meio dele que os indivíduos interagem com o mundo e produzem significados sobre suas experiências. Assim, as práticas corporais desenvolvidas na escola representam importantes oportunidades para que os estudantes ampliem sua compreensão sobre o corpo, a cultura e as diferentes formas de expressão presentes na sociedade. Sabemos entretanto, que essa mesma sociedade cria mecanismos de cobrança, de pressão sobre os indivíduos e seus corpos, tentando moldá-los dentro de padrões hegemônicos: o belo, o magro, o ágil, o branco, etc. A escola, como uma instituição societária, também é transpassada por esses tipos de definições de padrões.

Por isso, no contexto da educação inclusiva, torna-se necessário adaptar essas práticas pedagógicas para que todos os alunos possam participar das atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Isso significa que o professor deve considerar as diferentes características, necessidades e potencialidades dos estudantes, promovendo estratégias pedagógicas que garantam a participação efetiva de alunos com e sem deficiência. Dessa forma, a adaptação das atividades, dos materiais e das metodologias de ensino torna-se fundamental para que a Educação Física escolar cumpra seu papel educativo e contribua para a construção de uma escola mais inclusiva, democrática e comprometida com a valorização da diversidade.

EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

A Educação Física Adaptada pode ser compreendida como um conjunto de práticas pedagógicas que buscam adequar as atividades físicas às necessidades e potencialidades de pessoas com deficiência, garantindo sua participação nas

experiências corporais desenvolvidas no ambiente escolar. Nesse contexto, a adaptação das atividades não se restringe apenas à modificação de exercícios ou tarefas motoras, mas envolve uma reorganização das metodologias de ensino, dos recursos didáticos e das estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor.

De acordo com Darido (2003), a Educação Física escolar deve ser entendida como um espaço de aprendizagem que possibilita aos estudantes o acesso às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, promovendo experiências educativas que contribuam para o desenvolvimento integral do indivíduo. Nessa perspectiva, torna-se fundamental que as aulas sejam organizadas de forma inclusiva, respeitando as diferenças e as particularidades dos estudantes.

Para Bracht (1992), a Educação Física desempenha um papel importante na formação social dos alunos, pois por meio das práticas corporais é possível desenvolver valores como cooperação, respeito e participação coletiva. Assim, ao adaptar as atividades físicas e os jogos desenvolvidos em aula, o professor possibilita que todos os alunos participem das experiências corporais, independentemente de suas limitações físicas ou cognitivas. Nesse sentido, a adaptação das regras dos jogos, a utilização de materiais pedagógicos alternativos, a reorganização dos espaços de prática e a organização de atividades cooperativas constituem estratégias pedagógicas relevantes para favorecer a participação dos estudantes com deficiência.

Além disso, conforme destaca Daolio (1995), o corpo deve ser compreendido como uma construção cultural, sendo por meio das experiências corporais que os indivíduos interagem com o mundo e constroem significados sobre si mesmos e sobre o meio em que vivem. Dessa forma, ao promover práticas de Educação Física Adaptada, o professor contribui não apenas para o desenvolvimento motor dos estudantes, mas também para o fortalecimento das relações sociais, da autonomia e da autoestima, aspectos fundamentais para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Educação Física Adaptada e o desenvolvimento motor de estudantes com deficiência

O desenvolvimento motor é um dos aspectos fundamentais no processo de formação das crianças e adolescentes, pois está diretamente relacionado à aquisição de habilidades corporais, à autonomia e à participação nas atividades do cotidiano. No contexto escolar, as aulas de Educação Física desempenham papel relevante na promoção desse desenvolvimento, especialmente quando organizadas de forma inclusiva.

De acordo com Piaget (1975), o desenvolvimento da criança ocorre por meio da interação com o meio e das experiências vivenciadas ao longo

de seu processo de crescimento. Nesse sentido, as atividades corporais e os jogos presentes nas aulas de Educação Física contribuem para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento das estruturas cognitivas.

A prática da Educação Física Adaptada possibilita que estudantes com deficiência participem de atividades motoras que favorecem o aprimoramento da coordenação motora, do equilíbrio, da lateralidade e da percepção corporal. Essas habilidades são essenciais para o desenvolvimento global do indivíduo e para sua participação nas diferentes atividades sociais.

Segundo Vygotsky (1998), o aprendizado ocorre por meio das interações sociais e da mediação do professor. Assim, ao organizar atividades adaptadas e promover a interação entre os estudantes, o professor contribui para ampliar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Além disso, a prática regular de atividades físicas contribui para o fortalecimento da autoestima, da autoconfiança e do sentimento de pertencimento dos estudantes ao grupo. Dessa forma, a Educação Física Adaptada torna-se um importante instrumento para a promoção da inclusão e para o desenvolvimento integral dos alunos.

Práticas pedagógicas inclusivas e desenvolvimento motor na Educação Física Adaptada

A implementação da Educação Física Adaptada no contexto escolar exige planejamento pedagógico, conhecimento das necessidades dos estudantes e sensibilidade por parte do professor. Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem ser organizadas de forma a garantir a participação de todos os alunos nas atividades propostas, respeitando suas potencialidades e limites. Além de favorecer a inclusão, essas práticas contribuem para o desenvolvimento motor, social e emocional dos estudantes, fortalecendo habilidades como coordenação motora, equilíbrio, percepção corporal e interação social. Mantoan (2003), a educação inclusiva exige mudanças nas práticas pedagógicas e na organização do ensino, de modo que a escola seja capaz de atender à diversidade presente no ambiente escolar.

Entre as estratégias pedagógicas inclusivas que podem ser utilizadas nas aulas de Educação Física destacam-se as atividades cooperativas, os circuitos motores adaptados, os jogos com regras flexíveis e a utilização de recursos sensoriais, que possibilitam maior participação dos alunos com deficiência nas atividades escolares. Segundo Coletivo de Autores (1992), a Educação Física escolar deve possibilitar aos estudantes o acesso às diferentes manifestações da cultura corporal, respeitando as características e necessidades dos alunos.

As atividades cooperativas constituem uma importante estratégia pedagógica para promover a inclusão nas aulas de Educação Física. Diferentemente das atividades competitivas, nas quais o foco está na vitória individual ou de um grupo, as atividades cooperativas priorizam a colaboração, o trabalho em equipe e a participação coletiva. Dessa forma, todos os estudantes podem contribuir para a realização das tarefas, independentemente de suas habilidades físicas ou limitações, favorecendo o desenvolvimento de valores como respeito, solidariedade e empatia. Nesse sentido, a interação social desempenha papel fundamental no processo de aprendizagem, uma vez que o conhecimento é construído por meio das relações estabelecidas entre os indivíduos e o meio social, conforme destaca Vygotsky (1998).

Os circuitos motores adaptados também representam uma estratégia pedagógica eficaz para o desenvolvimento motor de estudantes com deficiência. Essa metodologia consiste na organização de diferentes estações de atividades motoras que podem envolver movimentos como saltar, correr, arremessar, equilibrar-se ou deslocar-se de diferentes maneiras. Ao adaptar os circuitos de acordo com as necessidades dos alunos, o professor possibilita que cada estudante realize as atividades dentro de suas capacidades, promovendo o desenvolvimento da coordenação motora, do equilíbrio e da percepção corporal. Para Piaget (1975), o desenvolvimento da criança ocorre a partir da interação com o meio e das experiências vivenciadas, sendo as atividades corporais fundamentais para a construção das estruturas cognitivas.

Outra estratégia relevante refere-se aos jogos com regras flexíveis, nos quais as regras tradicionais das atividades podem ser modificadas para garantir a participação de todos os estudantes. Essas adaptações podem incluir alterações no tempo de jogo, no tamanho do espaço, na quantidade de participantes ou nos materiais utilizados. Ao flexibilizar as regras, o professor torna as atividades mais acessíveis e inclusivas, permitindo que alunos com diferentes níveis de habilidade participem das práticas corporais. De acordo com Ausubel (2003), a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa quando os conteúdos são organizados de forma a considerar as experiências e os conhecimentos prévios dos estudantes.

Por fim, a utilização de recursos sensoriais também pode contribuir significativamente para a inclusão nas aulas de Educação Física. Recursos como bolas sonoras, sinalizações visuais, objetos com diferentes texturas e estímulos táteis podem auxiliar estudantes com deficiência visual, auditiva ou intelectual a compreender melhor as atividades e participar de forma mais ativa. Esses recursos ampliam as possibilidades de interação com o ambiente e favorecem o desenvolvimento das habilidades motoras e perceptivas. Nesse sentido, a perspectiva pedagógica de Freire (1996) destaca a importância de uma prática

educativa que valorize as experiências dos estudantes e promova a participação ativa no processo de aprendizagem.

Dessa forma, a utilização de estratégias pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física Adaptada contribui não apenas para a participação dos estudantes com deficiência, mas também para o desenvolvimento motor, social e emocional de todos os alunos, fortalecendo os princípios da educação inclusiva no ambiente escolar.

Tipos de deficiência e possibilidades de adaptação nas aulas de Educação Física

Para que a Educação Física Adaptada seja efetivamente inclusiva, é necessário que o professor compreenda as características das diferentes deficiências presentes no ambiente escolar e desenvolva estratégias pedagógicas adequadas para cada situação.

Peter Mittler (2003), chama a atenção para o papel da escola e todo seu corpo docente para que siga à risca as ações de inclusão. Ele afirma:

A inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a frequentam regularmente (Mittler, 2003, p.236).

Entre os principais tipos de deficiência encontrados no contexto escolar destacam-se a deficiência física, a deficiência visual, a deficiência auditiva e a deficiência intelectual.

No caso de estudantes com deficiência física, as adaptações podem envolver a modificação de equipamentos, a reorganização do espaço de prática e a adaptação das regras das atividades. Essas estratégias permitem que o aluno participe das atividades respeitando seus limites e potencialidades.

Para estudantes com deficiência visual, podem ser utilizados recursos como bolas com guizo, sinalizações sonoras e orientações verbais mais detalhadas. Essas adaptações facilitam a percepção do espaço e possibilitam maior autonomia durante a realização das atividades.

No caso de alunos com deficiência auditiva, o professor pode utilizar recursos visuais, demonstrações práticas e sinais gestuais para facilitar a compreensão das atividades propostas.

Já para estudantes com deficiência intelectual, é importante que o professor utilize instruções simples, atividades estruturadas e estratégias que favoreçam a repetição e a compreensão das tarefas.

Segundo Freire (1996), o processo educativo deve considerar as experiências e as necessidades dos estudantes, promovendo uma educação

baseada no respeito e na valorização da diversidade. Nesse sentido, as adaptações realizadas nas aulas de Educação Física devem buscar garantir que todos os alunos tenham oportunidades de participação e aprendizagem.

Portanto, compreender as diferentes necessidades dos estudantes e planejar atividades inclusivas constitui um passo fundamental para a implementação da Educação Física Adaptada no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física Adaptada constitui uma importante estratégia pedagógica para a promoção da inclusão escolar de alunos com deficiência no contexto da escola regular. Ao considerar as necessidades e potencialidades dos estudantes, essa abordagem possibilita a reorganização das práticas pedagógicas de modo a garantir que todos os alunos tenham acesso às experiências corporais desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Dessa forma, a adaptação de atividades, metodologias e recursos didáticos torna-se fundamental para assegurar a participação efetiva dos estudantes com deficiência nas práticas corporais, contribuindo para um processo educativo mais equitativo e democrático.

A partir da análise da literatura realizada neste estudo, foi possível identificar que a Educação Física Adaptada desempenha papel relevante no desenvolvimento motor, social e emocional dos estudantes, além de favorecer a construção de relações de respeito e cooperação entre os alunos. As práticas pedagógicas inclusivas, quando planejadas de forma adequada, possibilitam que os estudantes participem de atividades físicas de maneira significativa, fortalecendo habilidades como coordenação motora, equilíbrio, percepção corporal e interação social.

Outro aspecto importante evidenciado ao longo da pesquisa refere-se ao papel do professor de Educação Física na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Cabe a esse profissional desenvolver estratégias de ensino que considerem as diferenças individuais dos estudantes e promovam ambientes de aprendizagem acessíveis e participativos. Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos professores torna-se um elemento essencial para que possam atuar de forma crítica e reflexiva diante dos desafios relacionados à inclusão escolar.

Além disso, as discussões apresentadas neste estudo reforçam a importância de que as instituições escolares adotem políticas e práticas pedagógicas comprometidas com os princípios da educação inclusiva. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige não apenas mudanças nas metodologias de ensino, mas também uma transformação nas concepções de educação, aprendizagem e diversidade presentes no ambiente escolar.

Por fim, destaca-se que a Educação Física Adaptada representa um importante instrumento para promover a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência, contribuindo para a construção de uma escola mais democrática, acessível e comprometida com o respeito às diferenças. Espera-se que as reflexões apresentadas neste estudo possam contribuir para ampliar o debate sobre a educação inclusiva e incentivar o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que favoreçam a participação de todos os estudantes nas aulas de Educação Física.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.
- DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Peter Mittler; Trad. Windyaz Brazão Ferreira – Porto Alegre, Artimed, 2003
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA UMA INCLUSÃO TRANSFORMADORA

Rosilene de Souza Lemos¹

Milvio da Silva Ribeiro²

INTRODUÇÃO

A busca por uma educação mais justa e equitativa tem impulsionado o debate sobre a adoção de metodologias ativas, que se destacam por colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo maior engajamento, autonomia e desenvolvimento de habilidades críticas. No contexto educacional brasileiro, essas abordagens têm sido amplamente discutidas como alternativa ao modelo tradicional e passivo de ensino. Contudo, a transposição dessas metodologias para a educação do campo — um universo singular, marcado por especificidades sociais, culturais e estruturais — revela uma série de desafios que exigem análise aprofundada e compromisso político-pedagógico com os sujeitos do território (BACICH; MORAN, 2018).

O ambiente rural, com sua dinâmica própria de vida, produção e socialização, requer que as propostas pedagógicas sejam não apenas aplicadas, mas adaptadas e contextualizadas, de modo a se tornarem instrumentos de inclusão, fortalecimento e empoderamento comunitário. Como observa Arroyo (2012), o campo não é apenas um espaço geográfico, mas um território de identidades, saberes e lutas, no qual a educação assume papel central na afirmação de modos de existência e resistência. Assim, é necessário compreender que a escola do campo, ao articular o conhecimento científico e os saberes locais, pode se tornar um espaço de transformação social e emancipação dos sujeitos que a constituem.

1 Pedagoga, Mestranda em Ciências da Educação. E-mail: rosilenelemos123@gmail.com.

2 Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Pará – PPGEO/UFPA. Professor na Faculdade de Teologia, Filosofia e Ciências Humanas Gamaliel – FATEFIG, Pedagogo; Geógrafo. E-mail: milvio.geo@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1118-7152>.

Historicamente, a educação do campo foi negligenciada e tratada como uma versão simplificada da educação urbana. Essa marginalização produziu obstáculos que comprometem a capacidade das escolas rurais de inovar e oferecer uma educação de qualidade. Como afirmam Molina e Freitas (2011), “a escola do campo nasceu sob o signo da negação de direitos, do imprevisto e da precariedade”, refletindo um projeto histórico de exclusão das populações rurais. Um dos desafios mais urgentes é a carência de infraestrutura tecnológica. Muitas escolas do campo não dispõem de internet de alta velocidade ou de equipamentos adequados, o que aprofunda o abismo entre o conhecimento produzido na escola e as competências exigidas pela sociedade contemporânea.

Outro desafio relevante é a formação docente descontextualizada. Os programas de licenciatura e formação continuada, em geral, partem de uma perspectiva urbana, desconsiderando as especificidades da vida rural. Dessa forma, muitos professores não são preparados para lidar com turmas multisseriadas, com a escassez de recursos didáticos e com a necessidade de uma pedagogia que dialogue com o entorno natural e sociocultural. Caldart (2004) defende que a formação docente para a educação do campo deve partir do princípio da “formação pela prática social”, na qual o educador se reconhece como sujeito histórico comprometido com a transformação da realidade camponesa.

Além dos desafios estruturais, há também uma desconexão entre os currículos tradicionais e a realidade dos estudantes rurais. O modelo curricular vigente tende a privilegiar conteúdos urbanos e eurocêntricos, o que gera desinteresse e a sensação de desvalorização dos saberes locais. Essa distância entre o conhecimento escolar e o cotidiano dos estudantes enfraquece o vínculo com a instituição de ensino e compromete o sentido da aprendizagem. Conforme Santos (2008), “a monocultura do saber científico” produz epistemicídios, apagando os conhecimentos tradicionais e impondo uma racionalidade única, incompatível com a diversidade epistêmica dos povos do campo. Assim, a inclusão educacional demanda também uma decolonização curricular e pedagógica.

A adaptação das metodologias ativas, portanto, requer uma pedagogia que reconheça e valorize o potencial educativo do ambiente rural, promovendo o encontro entre o saber popular e o conhecimento formal. Essa perspectiva encontra suporte na pedagogia freiriana, que defende uma prática educativa dialógica e libertadora, fundada na consciência crítica e na práxis transformadora. Para Freire (1996, p. 39), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”. Do mesmo modo, a pedagogia do campo, proposta por Caldart (2004), compreende a escola rural

como espaço de resistência, identidade e organização social, na qual o ensino deve partir das experiências concretas das comunidades.

A inserção de metodologias ativas na educação do campo deve, portanto, ser orientada por uma concepção política de educação comprometida com a emancipação dos sujeitos e a valorização da vida rural. Como ressalta Molina (2017), o desafio é construir uma pedagogia do campo “em que a escola seja parte do projeto de desenvolvimento sustentável e solidário das comunidades camponesas”. Nesse sentido, a aprendizagem baseada em projetos, a resolução de problemas e outras práticas participativas só terão sentido se estiverem articuladas às demandas, saberes e contextos dos estudantes. A inclusão educacional, assim, deixa de ser apenas um ideal e passa a se concretizar como prática cotidiana e coletiva.

Com base nesses referenciais, este artigo propõe estratégias para a implementação de metodologias ativas que se tornem instrumentos efetivos de inclusão e emancipação. O texto discute, ainda, como essas práticas podem transformar a escola do campo em um agente de desenvolvimento comunitário e de afirmação cultural, contribuindo para a construção de uma educação plural, democrática e territorializada. Em última instância, busca-se reafirmar a importância da escola do campo como espaço de diálogo entre saberes, de produção de cidadania e de reencantamento da prática pedagógica como ato de amor e resistência.

METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, cujo propósito é compreender, por meio da análise de obras e documentos científicos, como as metodologias ativas podem contribuir para a promoção da inclusão educacional em contextos rurais. De acordo com Minayo (2001, p. 21), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações e das crenças”, o que a torna adequada para compreender fenômenos educativos em sua complexidade social. Assim, este estudo privilegia a análise interpretativa e crítica de referenciais teóricos que abordam a educação do campo e as metodologias ativas, buscando compreender a articulação possível entre práticas emancipadoras e contextos rurais.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica consiste na análise de materiais já elaborados — livros, artigos, teses e outros documentos — com o intuito de explorar determinado tema sob diferentes perspectivas teóricas. Esse tipo de investigação permite o mapeamento do estado da arte sobre o assunto, possibilitando o diálogo entre autores e o desenvolvimento de novas sínteses conceituais. Nessa direção, este trabalho parte da revisão de estudiosos que

discutem a educação do campo (CALDART, 2004; ARROYO, 2012; MOLINA, 2017) e as metodologias ativas (FREIRE, 1996; BACICH; MORAN, 2018; VALENTE, 2019), identificando convergências, tensões e complementaridades entre ambas as perspectivas.

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases acadêmicas de amplo reconhecimento, como SciELO, Google Scholar, ERIC e periódicos especializados na área da Educação. Foram utilizados descritores em português e inglês, como *educação do campo*, *metodologias ativas*, *inclusão educacional*, *pedagogia freiriana* e *práticas pedagógicas contextualizadas*. O recorte temporal priorizou publicações dos últimos vinte anos, a fim de contemplar as contribuições contemporâneas sobre o tema, sem desconsiderar autores clássicos que estruturam o debate. A seleção dos textos seguiu critérios de relevância, rigor científico e aderência aos objetivos da pesquisa.

Após a coleta dos materiais, realizou-se uma leitura analítica e interpretativa, orientada por categorias temáticas relacionadas à inclusão, à autonomia dos sujeitos e à valorização dos saberes locais. De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo permite “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens”, o que favorece a compreensão dos discursos presentes na literatura. A partir dessa metodologia, foi possível identificar núcleos de sentido que revelam as potencialidades e os limites das metodologias ativas quando aplicadas à realidade das escolas do campo.

A abordagem qualitativa, nesse contexto, não busca a generalização estatística, mas a produção de sentidos e compreensões profundas sobre o fenômeno investigado. Flick (2009) ressalta que a pesquisa qualitativa se caracteriza pela flexibilidade e pela abertura interpretativa, permitindo ao pesquisador compreender as múltiplas dimensões que atravessam o objeto de estudo. Assim, a metodologia aqui adotada privilegia a reflexão crítica e o diálogo entre diferentes autores, de modo a evidenciar caminhos pedagógicos possíveis para a promoção de uma educação do campo inclusiva, participativa e culturalmente situada.

A escolha pela pesquisa bibliográfica como eixo metodológico também se justifica pela necessidade de articular o pensamento teórico e a prática educativa. Severino (2016) afirma que a pesquisa bibliográfica, quando conduzida de forma crítica, “não se limita à compilação de ideias, mas configura-se como uma operação intelectual de reconstrução do conhecimento”. Nesse sentido, o presente estudo busca não apenas revisar a literatura existente, mas propor uma leitura interpretativa que subsidie a elaboração de práticas docentes e políticas pedagógicas comprometidas com a emancipação dos sujeitos do campo.

Dessa forma, a metodologia adotada permite compreender o fenômeno a partir de múltiplos referenciais teóricos, sem a pretensão de generalização, mas

com o objetivo de propor reflexões e estratégias aplicáveis à prática docente nas escolas rurais. Como defende Triviños (1987), a investigação qualitativa deve estar “comprometida com a transformação da realidade e com a construção de novos horizontes de sentido”. Nesse horizonte, a presente pesquisa se configura como uma contribuição teórico-reflexiva para o fortalecimento da educação do campo como espaço de inclusão, autonomia e valorização dos saberes locais.

DESAFIOS CONTEXTUAIS E ESTRUTURAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Apesar do reconhecimento crescente sobre o valor das metodologias ativas, sua aplicação nas escolas do campo não é um processo isento de dificuldades. Longe de se reduzir a uma simples questão de adaptação pedagógica, esses desafios se manifestam em múltiplas dimensões, que vão desde as limitações estruturais até os aspectos culturais e formativos. É necessário compreender que o contexto rural carrega marcas históricas de exclusão, traduzidas em desigualdades de acesso, infraestrutura precária e descontinuidade de políticas públicas. Essa realidade exige uma leitura ampliada do problema, como propõe Arroyo (2012), ao defender que a educação do campo deve ser pensada a partir da diversidade e das condições concretas de vida de seus sujeitos.

Um dos obstáculos mais evidentes nesse cenário é a carência de infraestrutura tecnológica. A maioria das escolas rurais enfrenta sérias limitações de acesso à internet, à energia elétrica estável e a equipamentos tecnológicos adequados, o que inviabiliza a adoção de práticas pedagógicas que demandam conectividade e interatividade. Moacir Gadotti (1996) observa que a exclusão digital é uma forma contemporânea de exclusão social, pois priva as comunidades rurais da participação plena no mundo da informação. Assim, a ausência de recursos tecnológicos não apenas restringe as possibilidades didáticas, mas perpetua o distanciamento entre o conhecimento produzido nas áreas urbanas e o saber que circula nas escolas do campo, aprofundando as desigualdades de aprendizagem.

A falta de acesso à tecnologia impacta diretamente na formação das competências digitais dos estudantes e compromete a implementação de propostas inovadoras. Lilian Bacich e colaboradores (2015) destacam que modalidades como a sala de aula invertida e a aprendizagem híbrida dependem de condições mínimas de conectividade para que o aluno possa exercer autonomia no processo educativo. Dessa forma, o desafio vai além da dimensão técnica: trata-se de uma questão política e social que evidencia o direito à educação como direito à inclusão digital. A superação dessa barreira requer políticas públicas específicas que contemplem o investimento em infraestrutura e o fortalecimento das redes escolares do campo como espaços de inovação e cidadania.

Outro desafio relevante se situa na dimensão curricular e cultural.

Os currículos e materiais didáticos, muitas vezes elaborados a partir de uma perspectiva urbana e eurocêntrica, desconsideram as especificidades e os saberes das populações rurais. Essa desconexão gera desinteresse e sentimento de desvalorização entre os alunos, como aponta Arroyo (2012), ao discutir a urgência de reconhecer os “outros sujeitos” da educação. O currículo, em vez de se constituir como um campo de diálogo e de trocas simbólicas, tende a funcionar como mecanismo de assimilação cultural, impondo uma visão de mundo alheia à vivência camponesa. Isso enfraquece o vínculo entre escola e comunidade e limita a potência transformadora das metodologias ativas.

Para que as metodologias ativas cumpram seu papel emancipador, é necessário um currículo flexível e contextualizado, que dialogue com as práticas, os saberes e os valores do território. Jurjo Torres Santomé (2001) critica a rigidez curricular que ignora a pluralidade cultural e impede a integração de temas relevantes à realidade dos estudantes, como a agricultura familiar, a sustentabilidade ambiental e as tradições orais. A desvalorização dos saberes locais compromete o protagonismo estudantil, base das metodologias ativas, pois impede que o aluno reconheça sentido no que aprende. Somente uma pedagogia enraizada no cotidiano comunitário pode transformar o ato de aprender em um processo de valorização identitária e de afirmação cultural.

Nesse horizonte, a pedagogia libertadora de Paulo Freire (1996) constitui um referencial indispensável. Sua proposta de uma educação dialógica e problematizadora, fundada na “leitura do mundo” do educando, inspira práticas pedagógicas que partem da realidade concreta para promover a conscientização e a autonomia. Ao conectar o conhecimento formal aos saberes populares, a escola do campo pode transformar-se em espaço de resistência e de produção de sentido. Projetos de aprendizagem que envolvem o cultivo agrícola, a oralidade, as festas tradicionais e as dinâmicas comunitárias permitem que o estudante se reconheça como sujeito ativo de sua história, e não apenas como receptor do conhecimento urbano imposto.

A implementação das metodologias ativas, entretanto, depende de um fator humano essencial: o professor. A formação docente destinada às escolas do campo ainda é, em grande parte, pautada por paradigmas urbanos, negligenciando as especificidades do ambiente rural. Muitos educadores chegam às escolas sem preparo para lidar com turmas multisseriadas, ausência de recursos e contextos socioculturais próprios. Essa lacuna formativa compromete a confiança e a criatividade docente, levando à reprodução de práticas tradicionais. Caldart (2004) destaca que a pedagogia do campo deve ser compreendida como uma modalidade com fundamentos teóricos e práticos próprios, vinculada à luta social e à construção da identidade dos povos do campo.

A formação docente, nesse sentido, precisa ser entendida como um

processo contínuo, político e emancipador. Bernardo Mançano Fernandes (2009) defende que a educação rural está profundamente associada à luta por terra, dignidade e autonomia, o que implica reconhecer o professor como sujeito engajado na transformação social. Programas de formação inicial e continuada devem promover uma postura investigativa e crítica, capacitando os educadores a atuar como mediadores de saberes e articuladores comunitários. Somente com uma formação sensível à cultura e às condições locais será possível implementar metodologias ativas que façam sentido para os estudantes e fortaleçam os vínculos entre escola e comunidade.

Superar os desafios estruturais, curriculares e formativos que atravessam a educação do campo exige, portanto, uma transformação ampla, que integre pedagogia, política e cultura. A adoção de metodologias ativas, quando contextualizada e enraizada na realidade local, pode tornar-se um instrumento poderoso de inclusão, pertencimento e emancipação. A escola do campo, ao unir o conhecimento científico aos saberes tradicionais, consolida-se como espaço de resistência e de construção coletiva do conhecimento. Assim, mais do que um local de ensino, ela se afirma como território de vida, diálogo e fortalecimento comunitário, reafirmando o compromisso ético da educação com a justiça social e a diversidade cultural.

A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DAS METODOLOGIAS ATIVAS E A PEDAGOGIA DO CAMPO

A superação dos desafios na educação do campo exige um sólido embasamento teórico que legitime a adaptação das metodologias ativas às especificidades rurais. A mera transposição de práticas pedagógicas desenvolvidas para contextos urbanos, sem reflexão crítica sobre o território e sobre a finalidade da educação, pode gerar novas formas de exclusão. Nesse sentido, a pedagogia libertadora de Paulo Freire (1996) e a pedagogia do campo de Roseli Salette Caldart (2004) oferecem bases conceituais fundamentais para pensar uma educação que articule inclusão, participação e empoderamento. Esses referenciais apontam para uma prática pedagógica que considera a realidade do estudante como ponto de partida, valorizando saberes locais e experiências vividas, alinhando-se à perspectiva de uma aprendizagem significativa e emancipadora.

Para Freire, a educação deve ser um ato de libertação, caracterizado por um processo dialógico em que educadores e educandos aprendem mutuamente. Obras como *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Pedagogia da Autonomia* (1996) enfatizam a valorização do conhecimento prévio dos estudantes, ou “saberes de experiência feitos”. Essa concepção sustenta a aplicação das metodologias ativas na educação do campo, incentivando práticas que partam da realidade

concreta dos alunos. Projetos que investigam a produção agrícola local, a gestão de recursos naturais ou as histórias comunitárias, por exemplo, permitem que a aprendizagem seja construída de maneira coletiva e significativa, promovendo a integração entre escola e território e fortalecendo o protagonismo estudantil.

O diálogo com Moacir Gadotti (1996) amplia essa perspectiva ao refletir sobre a relação entre educação e poder. Gadotti reforça que uma prática educativa libertadora deve questionar estruturas sociais que marginalizam saberes populares e rurais. No contexto do campo, isso implica confrontar a visão de que o conhecimento urbano e científico é superior ao conhecimento local. Assim, o uso de metodologias ativas torna-se mais que um recurso pedagógico: é um instrumento de conscientização e de valorização cultural, permitindo que os estudantes reconheçam a validade de seus próprios saberes e desenvolvam senso crítico em relação às condições sociais que os cercam.

A pedagogia do campo, conforme Roseli Salette Caldart (2004), complementa essa perspectiva ao tratar a educação rural como modalidade própria, fundamentada na luta social, na organização comunitária e na valorização da identidade local. Para Caldart, a escola rural é um espaço de produção de conhecimento, onde metodologias ativas podem se apropriar do ambiente e dos saberes locais para gerar aprendizado relevante. Projetos que abordam problemas concretos da comunidade — como gestão de água, preservação ambiental ou práticas agrícolas sustentáveis — fortalecem o vínculo entre escola e território, promovendo inclusão e desenvolvimento comunitário. Essa abordagem reforça o caráter político e pedagógico da educação no campo, indo além do ensino técnico ou disciplinar.

A crítica curricular de Jurjo Torres Santomé (2001) reforça a necessidade de contextualização e flexibilidade. Currículos rígidos, inspirados em uma perspectiva urbana e eurocêntrica, desconsideram as experiências e os saberes rurais, tornando a aprendizagem desinteressante e desconectada da realidade dos estudantes. Para Torres Santomé, um currículo verdadeiramente democrático deve ser multicultural e socialmente relevante, refletindo as lutas e os valores da comunidade. Na educação do campo, essa abordagem permite que as metodologias ativas se tornem instrumentos de inclusão e protagonismo, pois alinham os conteúdos escolares com a realidade e as necessidades locais, valorizando a identidade cultural e social dos alunos.

Bernardo Mançano Fernandes (2009) complementa essa análise ao destacar a dimensão política da educação do campo, relacionando-a à luta por direitos agrários e à formação cidadã. Para Fernandes, a escola rural é um espaço de resistência e de construção de consciência crítica, onde o aprendizado sobre o meio ambiente, a terra e a produção se entrelaçam com questões de

justiça social. Assim, a pedagogia do campo, apoiada nos referenciais de Caldart e Fernandes, amplia a função da escola para além da transmissão de conteúdos, transformando metodologias ativas em ferramentas de empoderamento e participação comunitária, preparando os estudantes para atuar como agentes de mudança social em seus territórios.

A articulação entre os referenciais clássicos de Freire, Gadotti, Caldart, Torres Santomé, Arroyo (2012) e Fernandes e as abordagens contemporâneas, como as apresentadas por Bacich *et al.*, (2015), possibilita a construção de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas. Bacich oferece um arcabouço prático para implementação de metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos, problemas e estudo de caso, que podem ser integradas aos princípios da pedagogia do campo. Essa combinação entre teoria crítica e estratégias metodológicas concretas permite desenvolver propostas que são, ao mesmo tempo, politicamente conscientes e pedagogicamente eficazes, promovendo a inclusão e o protagonismo dos estudantes rurais.

Dessa forma, a fundamentação teórica das metodologias ativas na educação do campo evidencia que sua implementação não pode ser genérica ou desvinculada da realidade. É necessário considerar o território, a cultura e os saberes locais como elementos centrais do processo educativo. Ao integrar teoria e prática, as metodologias ativas tornam-se instrumentos de transformação social, fortalecendo a escola como espaço de pertencimento, valorização cultural e desenvolvimento comunitário. A educação do campo, assim, deixa de ser apenas um reflexo da educação urbana e se afirma como um projeto de emancipação, inclusão e promoção da justiça social.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS PARA A INCLUSÃO

A análise dos desafios contextuais e da fundamentação teórica evidencia a necessidade de estratégias pedagógicas e políticas integradas, capazes de transformar a escola do campo em um espaço inclusivo e relevante. O ponto de partida para essa transformação é a ruptura com o modelo tradicional, muitas vezes isolado da comunidade, centrado em conteúdos descontextualizados e na transmissão unidirecional do saber. Para Freire (1996) e Caldart (2004), a escola deve se abrir para o território e reconhecer a comunidade como parceiro ativo, construindo uma educação dialógica que valorize os saberes locais e promova o protagonismo dos estudantes. A escola torna-se, assim, um centro de desenvolvimento comunitário, capaz de integrar aprendizagem, cultura e cidadania.

A criação de parcerias com a comunidade é uma estratégia central para a inclusão. Conforme Freire (1996), o educador não detém sozinho o conhecimento; ele é construído coletivamente por meio do diálogo. Pais, agricultores, líderes

e artesãos podem assumir o papel de coeducadores, compartilhando saberes práticos e culturais. Essa interação fortalece o vínculo entre escola e comunidade e legitima os conhecimentos locais, como técnicas de cultivo, produção artesanal, práticas ambientais e narrativas orais. Projetos baseados nesses saberes tornam a aprendizagem significativa, contextualizada e relevante, ampliando o engajamento dos estudantes e reforçando sua identidade cultural.

A valorização da cultura e da história local, como propõe Caldart (2004), é uma dimensão pedagógica e política da inclusão. Ao envolver a comunidade em projetos de horta, feiras de alimentos ou oficinas de artesanato, a escola não ensina apenas conteúdos formais, mas promove compreensão sobre agricultura familiar, sustentabilidade e organização social. Fernandes (2009) destaca que essas experiências permitem aos estudantes compreender seu papel político na comunidade e desenvolver senso crítico, conectando teoria e prática. Essa abordagem transforma a escola em um espaço de empoderamento coletivo, onde o conhecimento formal dialoga com saberes populares e ancestrais.

A flexibilização curricular é outra ferramenta estratégica para efetivar a inclusão. O currículo tradicional, urbanocêntrico e rígido, cria barreiras para a participação dos estudantes do campo, ao desconsiderar sua realidade e desvalorizar seus saberes. Torres Santomé (2001) argumenta que o currículo não é neutro, mas uma construção social que reproduz relações de poder. Adaptar o currículo para incorporar temas locais, como ecologia, agricultura, tradições culturais e desafios sociais, torna o aprendizado mais democrático, inclusivo e motivador. Essa flexibilidade permite que as metodologias ativas se tornem instrumentos de protagonismo, promovendo a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

O uso de recursos locais fortalece a implementação das metodologias ativas, transformando o território em um “laboratório vivo”. A natureza, a produção agrícola, a memória comunitária e os conflitos sociais podem ser integrados a projetos de aprendizagem baseada em problemas, estudos de caso ou sala de aula invertida. Bacich *et al.*, (2015) destacam que essas metodologias promovem autonomia, colaboração e resolução de problemas reais. No campo, isso se traduz em atividades que têm impacto direto na vida da comunidade, como manejo sustentável, gestão de resíduos, preservação ambiental e valorização cultural, tornando a aprendizagem prática, contextualizada e significativa.

A formação docente emerge como elemento decisivo para a efetividade dessas estratégias. Professores do campo precisam ser preparados para atuar como mediadores e facilitadores, capazes de conectar teoria e prática, respeitar saberes locais e mediar conflitos culturais. Gadotti (1996) enfatiza que a educação é sempre política; no contexto rural, isso significa que a prática pedagógica deve

valorizar a cultura local e empoderar os estudantes. A formação deve incluir aprofundamento na pedagogia do campo de Caldart (2004), nos princípios de Freire (1996) sobre autonomia e protagonismo, e nas reflexões de Arroyo (2012) sobre diversidade, garantindo que o educador esteja apto a utilizar o território como recurso didático.

Além da formação, o professor atua como articulador social, construindo pontes entre a escola e a comunidade. Ele coordena projetos, integra saberes formais e populares, e incentiva a participação ativa dos estudantes na resolução de problemas reais. Fernandes (2009) ressalta que a escola rural, nesse contexto, se transforma em espaço de conscientização política e empoderamento social. O docente deixa de ser mero transmissor de conteúdo e assume o papel de facilitador da aprendizagem, promovendo a inclusão e a construção coletiva do conhecimento, alinhando-se às metodologias ativas e à pedagogia do campo.

A implementação de metodologias ativas na educação do campo, baseada em parcerias comunitárias, currículo flexível e formação docente adequada, configura-se como uma estratégia de transformação pedagógica e social. A escola torna-se um espaço de pertencimento e empoderamento, fortalecendo a identidade cultural, promovendo cidadania e estimulando o protagonismo dos estudantes. Ao conectar teoria e prática, saberes locais e conhecimento formal, essa abordagem supera desafios estruturais e pedagógicos, consolidando a educação do campo como instrumento de inclusão, justiça social e desenvolvimento comunitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação de metodologias ativas na educação do campo configura-se como um desafio complexo, mas também como uma oportunidade singular para construir um sistema educacional mais justo, equitativo e contextualizado. Longe de se tratar de uma simples transposição de práticas urbanas, essa implementação exige sensibilidade pedagógica e compromisso com a valorização da cultura, da história e da identidade rural. A superação de barreiras estruturais, como carência tecnológica, currículos descontextualizados e formação docente limitada, demanda uma transformação pedagógica profunda, que considere o campo como espaço de produção de conhecimento e de exercício de cidadania.

O eixo central dessa transformação está no reconhecimento do campo como um “laboratório vivo”, onde o ensino se conecta diretamente com a realidade dos estudantes e da comunidade. A inclusão educacional, nesse contexto, não é apenas uma adaptação das metodologias, mas uma redefinição do papel da escola, que deve valorizar os saberes locais e integrar conhecimento

formal e popular. Freire (1996) nos oferece a base conceitual para essa prática dialógica, enquanto Caldart (2004) reforça a importância da pedagogia do campo como projeto político e pedagógico próprio, voltado para o empoderamento dos sujeitos rurais.

A conjugação das metodologias ativas com os princípios da pedagogia freiriana e do campo possibilita transformar a escola rural em um agente de desenvolvimento comunitário. Tal transformação exige esforço coletivo, envolvendo professores, estudantes e a comunidade, e se concretiza por meio de currículos flexíveis, formação docente contextualizada e parcerias efetivas com a população local. A valorização do conhecimento ancestral, das práticas produtivas e das histórias locais fortalece o protagonismo estudantil e cria pontes entre aprendizagem e realidade social, tornando a educação significativa, relevante e participativa.

O resultado dessa abordagem é uma escola que transcende funções tradicionais e se afirma como catalisadora de mudanças sociais. Ao integrar o conhecimento formal com saberes populares e promover experiências de aprendizagem contextualizadas, a instituição se torna um espaço de pertencimento, empoderamento e construção coletiva do saber. A participação ativa dos professores, capacitados para mediar e articular os recursos do território, e o engajamento da comunidade como coeducadores, consolidam a educação do campo como prática emancipatória e inclusiva.

Estratégias concretas, como o uso do ambiente rural como recurso didático e projetos de aprendizagem baseados em problemas reais da comunidade, fortalecem a dimensão social e política do ensino. Por exemplo, iniciativas voltadas à gestão da água, à produção sustentável ou à preservação ambiental permitem que os estudantes desenvolvam competências técnicas, de liderança e cidadania, enquanto se conectam diretamente com sua realidade. A escola, nesse sentido, deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimento e torna-se relevante para a vida da comunidade, contribuindo para a construção de práticas sustentáveis e de cultura cidadã.

O que está em jogo, portanto, é a continuidade e o fortalecimento das comunidades rurais. Uma educação que não reconhece a cultura local e os saberes dos estudantes contribui para o desestímulo e para o êxodo rural. Em contrapartida, uma escola que oferece ferramentas para compreender, intervir e transformar o entorno, mediada por metodologias ativas e pedagogia contextualizada, promove empoderamento, reforça vínculos comunitários e garante inclusão efetiva. A educação do campo, assim, se consolida como projeto de justiça social, capaz de formar cidadãos críticos, autônomos e comprometidos com o desenvolvimento de seu território.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Educação do campo**: diversidades, políticas e práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2012.
- BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: guia prático para transformar a aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, Lilian; COLABORADORES. **Metodologias ativas e aprendizagem significativa**: estratégias para educação do século XXI. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do campo**: teoria e prática da educação rural. Campinas: Papirus, 2004.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do campo**: políticas, currículo e formação de professores. Brasília: Liber Livro, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MOLINA, Cristiane; FREITAS, Cláudia. **Educação do campo e desafios históricos**: uma análise da escola rural no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOLINA, Cristiane. **Pedagogia do campo e sustentabilidade**: propostas e experiências educativas. Brasília: Liber Livro, 2017.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória do saber. São Paulo: Cortez, 2008.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo**: teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- VALENTE, José Armando. **Metodologias ativas e inovação pedagógica**. São Paulo: Penso, 2019.
- TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE: UMA BREVE EXPLANAÇÃO

Gabriel Cesar Costa¹

Letícia Silveira da Rosa²

Ana Paula Marques³

INTRODUÇÃO

A educação ocupa papel central na organização da sociedade, sendo a escola um espaço fundamental para a formação dos indivíduos. Nesse contexto, discutem-se diferentes concepções pedagógicas que disputam a compreensão sobre a função social da escola, especialmente diante das transformações contemporâneas.

Ao longo do desenvolvimento das teorias pedagógicas, a pedagogia histórico-crítica, surge como uma proposta teórica que busca compreender a educação a partir das relações sociais e históricas, defendendo o papel da escola na formação de sujeitos críticos e na transformação da realidade social (Saviani, 2013). Diante disso, torna-se relevante discutir como essa perspectiva contribui para a compreensão da função social da escola na atualidade.

Como justificativa para a realização deste estudo, destaca-se a necessidade de aprofundar o debate acerca do papel da escola em uma sociedade marcada por desigualdades e pela influência de pedagogias de orientação neoliberal. Nesse contexto, a problematização dessas concepções e de suas implicações mostra-se

1 Professor Efetivo da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense apoiado pela PROSUC/CAPES. Membro GEFOCS (Grupo de Estudos em Educação, Formação Cultural e Sociedade) da UNESCO. E-mail: gabrielcesarcosta05@gmail.com.

2 Professora Efetiva da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Membro GEPEFE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Escola) da UNESCO. E-mail: leticiasilveira_7@hotmail.com.

3 Professora efetiva da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense. E-mail anaproflibras@gmail.com.

fundamental para a compreensão dos desafios da educação contemporânea. Assim, o estudo da pedagogia histórico-crítica revela-se essencial para a reflexão sobre práticas educativas comprometidas com a emancipação humana.

O objetivo geral deste artigo é analisar a pedagogia histórico-crítica e sua relação com a função social da escola na contemporaneidade. Como objetivos específicos, busca-se: compreender os fundamentos dessa pedagogia, discutir a função social da escola e analisar os desafios educacionais atuais. Os objetivos específicos são desenvolvidos ao longo da fundamentação teórica, organizada em seções que abordam: os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, a função social da escola e os desafios educacionais contemporâneos.

Para atingir tais objetivos, o estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, com base em autores que discutem a temática. O artigo está organizado em quatro seções: fundamentação teórica, metodologia e análise dos resultados, seguidas das considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Educação, sociedade e trabalho educativo na pedagogia histórico-crítica

A discussão acerca da educação, sociedade e trabalho educativo na pedagogia histórico-crítica parte do reconhecimento de que a prática educativa está profundamente vinculada às condições históricas e sociais em que se desenvolve. Nesse sentido, Freire (1996) enfatiza que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, evidenciando o caráter ativo e transformador do ato educativo. Além disso, o autor reforça que a educação não é neutra, mas ideológica, ao afirmar que “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica” (Freire, 1996), o que implica compreendê-la como prática situada e atravessada por disputas de projetos de sociedade.

Nesta mesma perspectiva, Dermeval Saviani compreende que a educação é determinada pelas condições sociais e históricas, não se configurando como uma prática neutra, mas inserida nas relações sociais concretas (Saviani, 2011). Para o autor, a educação constitui-se como um fenômeno próprio dos seres humanos, sendo simultaneamente uma exigência do processo de trabalho e um processo de trabalho em si (Saviani, 2011). Tal concepção aproxima-se da visão freiriana ao destacar o caráter social e histórico da educação, entendida também como um processo de construção coletiva mediado pela realidade concreta, no qual os sujeitos se formam na interação com o mundo e com os outros (Freire, 2020).

Aprofundando essa relação entre educação e trabalho, torna-se fundamental compreender o conceito de trabalho educativo. Segundo Saviani, o trabalho educativo consiste no ato de produzir, direta e intencionalmente,

em cada indivíduo, a humanidade historicamente construída pelo conjunto dos homens (Saviani, 2011). Nesse sentido, a educação escolar não se limita à transmissão de conteúdos, mas configura-se como uma atividade intencional e sistematizada que visa à apropriação do saber elaborado, permitindo aos sujeitos compreender e transformar a realidade social. Assim, o trabalho educativo assume uma dimensão central na pedagogia histórico-crítica, pois é por meio dele que se efetiva a mediação entre o indivíduo e o patrimônio cultural da humanidade. Além disso, ao articular educação e trabalho, essa perspectiva rompe com visões espontaneístas ou tecnicistas, reafirmando o papel da escola na formação unilateral dos sujeitos.

Complementando esse debate, Newton Duarte, a partir da pedagogia histórico-crítica, contribui ao enfatizar a formação da individualidade humana em sua relação com o social. Para o autor, a formação da individualidade para si está diretamente relacionada ao processo de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (Duarte, 1993), evidenciando que o desenvolvimento do sujeito não ocorre de forma isolada, mas mediado pelas objetivações culturais. Além disso, Duarte (1993) destaca que é pela mediação da educação escolar que o indivíduo pode ultrapassar os limites da experiência imediata, apropriando-se de formas mais elaboradas de pensamento, reforçando o papel da escola como espaço privilegiado de humanização e acesso ao saber sistematizado.

Ademais, no âmbito da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2011) ressalta que a necessidade de compreender a educação em seu desenvolvimento histórico-objetivo, articulando uma proposta pedagógica comprometida com a transformação social, e não com a sua manutenção. Dessa forma, observa-se que Freire, Saviani e Duarte convergem na defesa de uma educação crítica, histórica e socialmente situada, que reconhece sua inserção nas relações sociais e sua potencialidade transformadora. Em síntese, a construção educacional é atravessada por interesses e diferentes visões pedagógicas, configurando-se como um campo de disputas no qual o trabalho educativo assume papel central na formação de sujeitos críticos, na constituição da individualidade para si e na possibilidade de transformação da sociedade.

A função social da escola: entre reprodução e transformação

A partir dessa compreensão da educação como prática social historicamente situada, torna-se necessário analisar a função social da escola no interior das contradições da sociedade contemporânea (Saviani, 2011). No contexto da modernidade, a universalização do ensino relaciona-se diretamente às demandas da sociedade burguesa, na qual o conhecimento sistematizado se torna condição para a participação social. Nesse sentido, Dermeval Saviani

(2011) aponta que a escola se consolida como forma dominante de socialização do saber.

Enquanto instituição privilegiada de educação, a escola tem como especificidade o trabalho com o conhecimento elaborado, uma vez que diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular (Saviani, 2011). Assim, sua função social não se restringe à reprodução das relações existentes, mas envolve a mediação crítica entre o saber historicamente produzido e os sujeitos.

Nessa direção, a pedagogia histórico-crítica apresenta-se como uma concepção contra-hegemônica ao defender o processo de transmissão e assimilação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (Gonzalez, 2026). Mesmo diante das transformações tecnológicas, o uso de tecnologias no trabalho educativo deve estar subordinado a finalidades pedagógicas, evitando sua redução a uma lógica meramente técnica (Gonzalez, 2026).

Sob essa perspectiva, Paulo Freire reforça que a educação desempenha papel fundamental na formação de sujeitos críticos, ao promover a reflexão sobre a realidade e possibilitar a atuação consciente na transformação social (Freire, 2020). De modo complementar, Newton Duarte (1993) destaca que o acesso ao saber sistematizado constitui condição essencial para a emancipação humana, uma vez que possibilita aos indivíduos superar os limites da experiência imediata e compreender criticamente a realidade social.

Desse modo, a função social da escola configura-se em uma tensão permanente entre reprodução e transformação. Se, por um lado, pode contribuir para a manutenção das relações sociais, por outro, ao garantir o acesso ao conhecimento elaborado, constitui-se como espaço privilegiado de formação crítica e possibilidade de transformação social.

Crise contemporânea da escola e hegemonia de novas pedagogias

As contradições que atravessam a função social da escola se expressam, na contemporaneidade, como uma crise que envolve tanto as práticas pedagógicas quanto as concepções teóricas que as fundamentam.

Conforme analisa Dermeval Saviani (2011), determinadas teorias críticas acabaram por gerar um impasse ao afirmarem que é impossível que o professor desenvolva uma prática crítica; a prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção. Tal entendimento contribuiu para a fragilização do papel docente e para a dificuldade de construção de práticas pedagógicas transformadoras.

Nesse contexto, torna-se necessário superar concepções educacionais que

reduzem o sujeito a um papel passivo no processo de aprendizagem. Conforme Paulo Freire (2020, p. 94):

“A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.”

Ademais, o autor também critica as concepções tradicionais de ensino que tratam os educandos como receptores passivos, defendendo uma educação dialógica, problematizadora e voltada à emancipação dos sujeitos na qual participam ativamente do processo de aprendizagem e desenvolvem consciência crítica sobre a realidade.

Nesse contexto de crise contemporânea da escola, torna-se necessário problematizar as pedagogias que desvalorizam o conhecimento sistematizado. Segundo Duarte (1993), a formação da individualidade para si exige a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, não podendo ocorrer de forma espontânea ou restrita à experiência imediata. Tal compreensão reforça a necessidade de reafirmar o papel da escola como espaço de mediação do saber elaborado frente às tendências pedagógicas contemporâneas.

Diante disso, a superação da crise contemporânea da escola exige a reafirmação de sua função social articulada ao trabalho educativo e ao acesso ao conhecimento sistematizado. A pedagogia histórico-crítica, ao propor a mediação entre teoria e prática e ao defender a centralidade do conhecimento na formação humana (Saviani, 2011), apresenta-se como uma alternativa consistente para enfrentar os desafios educacionais atuais.

Em síntese, a crise da escola não representa o esgotamento de sua função social, mas a expressão das contradições da sociedade capitalista. Assim, a construção de práticas pedagógicas críticas e intencionais reafirma a escola como espaço de formação humana, de desenvolvimento da consciência crítica e de possibilidade concreta de transformação social.

A atualidade da pedagogia histórico-crítica

As falsas dicotomias contra a pedagogia histórico-crítica são apresentadas através de algumas objeções: a primeira é a oposição entre forma e conteúdo. Assim, esta dicotomia focaria mais nos conteúdos, desconsiderando, portanto, as formas, os processos e os métodos pedagógicos, sendo estes um problema central da pedagogia (Saviani, 2011).

Sob outro vértice, Saviani (2011) defende a adoção de um movimento

dialético em que a ação escolar enriquece os saberes anteriores, que não são excluídos. O problema é que os conhecimentos científicos, por exemplo, só são ensinados na escola, enquanto os outros podem ser transmitidos no cotidiano. Logo, a especificidade da educação deve se concentrar na cultura erudita e não na cultura cotidiana, embora parta da prática social vivenciada pelos indivíduos.

Por outro lado, as lutas hegemônicas educacionais entre 1985 e 2025 refletem ciclos de avanço democrático e retrocessos neoliberais/neoconservadores, configurando a PHC como ferramenta de resistência coletiva (Leher e Santos, 2023).

Apesar desses avanços, o golpe parlamentar de 2016 inaugurou uma fase neoconservadora, com ataques diretos à educação pública. Nesse contexto, a BNCC de 2017 padronizou currículos sob lógica empresarial (Freitas, 2019), enquanto o Future-se (2019) promoveu a ideia de privatização universitária (Duarte, 2020). Portanto, educadores utilizaram a PHC para denunciar a exclusão incluyente (Kuenzer, 2005) e a meritocracia como ideologia (Markovits, 2021). Além disso, o governo Bolsonaro (2019–2022) intensificou o negacionismo científico e a retórica do ódio, levando a resistências como ocupações contra o “Escola sem Partido” (Leher; Santos, 2023; Frizzo, 2023). Além disso, segundo Wolter (p. 395, 2026):

Com a reconquista democrática em 2023, a PHC emerge não como relíquia, mas como bússola para a reconstrução de um sistema educacional inclusivo e transformador. Seus princípios —apropriação do conhecimento clássico, superação do dualismo teoria-prática e compromisso com a luta de classes —permanecem atuais diante da persistência da desigualdade estrutural e da ameaça de retrocessos. A concentração regional da produção acadêmica (62% no Sudeste) aponta para a urgência de ampliação geográfica e digitalização de acervos sindicais, garantindo que vozes do Norte e Nordeste integrem o debate.

Sendo assim, a pedagogia histórico-crítica, estabelece-se como uma abordagem teórica e prática fundamental para a compreensão do papel social da escola na contemporaneidade. Ao enfatizar a centralidade do conhecimento sistematizado e a necessidade da formação de sujeitos críticos, essa perspectiva contrapõe-se às correntes pedagógicas hegemônicas, especialmente aquelas que desvalorizam o ensino dos conteúdos científicos. Nesse sentido, contribui para a construção de uma educação comprometida com a transformação social e a emancipação humana (Saviani, 2011). Outrossim, González (2026) apresenta que a pedagogia histórico-crítica é, nesse sentido, apresentada como uma concepção contra-hegemônica que defende o processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e descritivo. Inicialmente, definiu-se o problema de pesquisa, buscando compreender o papel da pedagogia histórico-crítica na análise da função social da escola na contemporaneidade. Conforme Braga (2005), a definição clara do problema é fundamental para orientar os caminhos investigativos e garantir a coerência do processo científico.

A pesquisa foi desenvolvida a partir do levantamento e análise de produções acadêmicas relacionadas à temática, tendo como base autores que discutem a pedagogia histórico-crítica, a função social da escola e as transformações educacionais contemporâneas. Segundo Rauen (2015), a pesquisa científica envolve procedimentos sistemáticos de investigação com o objetivo de compreender fenômenos ainda não totalmente explorados.

Para a coleta de dados, utilizou-se a pesquisa bibliográfica em bases científicas, como Scielo e Google Acadêmico. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento de estudos já realizados, permitindo ao pesquisador construir uma base teórica sólida a partir do conhecimento acumulado. Complementando essa perspectiva, Gil (2010) afirma que esse tipo de pesquisa possibilita uma análise aprofundada de diferentes abordagens teóricas sobre o tema.

Foram incluídos artigos, livros e trabalhos acadêmicos publicados em língua portuguesa que abordam a pedagogia histórico-crítica, a função social da escola e as concepções educacionais contemporâneas. Foram excluídos materiais sem rigor científico ou que não apresentassem relação direta com a temática proposta.

A análise dos dados foi realizada por meio da interpretação crítica das obras selecionadas, buscando identificar convergências e divergências entre os autores, bem como compreender as contribuições da pedagogia histórico-crítica para o debate educacional atual. Conforme Gil (2010), pesquisas descritivas têm como objetivo analisar e interpretar fenômenos, permitindo compreender suas relações e implicações no contexto social.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise da literatura selecionada evidenciou que a pedagogia histórico-crítica compreende a educação como uma prática social intencional, vinculada às condições históricas e às relações concretas de produção da vida social. Nesse sentido, os estudos revisados apontam que a escola não pode ser entendida como instituição neutra, mas como espaço marcado por disputas ideológicas, políticas

e pedagógicas. Saviani (2011) demonstra que a especificidade da educação escolar está na socialização do saber sistematizado, isto é, na mediação do conhecimento elaborado historicamente pela humanidade. Tal perspectiva permite compreender que a função social da escola ultrapassa a simples transmissão mecânica de conteúdos, assumindo papel decisivo na formação humana e na ampliação da consciência crítica.

Os resultados também indicam convergência entre os autores analisados quanto à centralidade do conhecimento no processo educativo. Em Freire (1996; 2020), a educação aparece como prática de intervenção no mundo, comprometida com a libertação dos sujeitos e com a leitura crítica da realidade. Em Saviani (2011), por sua vez, a escola é concebida como instituição responsável por garantir o acesso ao saber elaborado, condição fundamental para que os indivíduos superem os limites do senso comum. Já Duarte (1993) reforça que a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos constitui elemento essencial para a formação da individualidade para si. Assim, a revisão evidencia que, embora partam de formulações distintas, esses autores convergem na defesa de uma educação comprometida com a humanização, a criticidade e a transformação social.

Outro aspecto recorrente na literatura examinada diz respeito à tensão entre reprodução e transformação presente na função social da escola. Os estudos mostram que, em sociedades marcadas pela desigualdade estrutural, a escola pode tanto reproduzir relações sociais excludentes quanto criar possibilidades concretas de superação dessas contradições. A pedagogia histórico-crítica se destaca justamente por reconhecer esse caráter contraditório da instituição escolar, recusando tanto uma visão ingênua quanto uma visão fatalista da educação. Nessa direção, Saviani (2011) sustenta que, embora a escola esteja inserida na lógica da sociedade capitalista, ela pode desempenhar papel contra-hegemônico ao assegurar aos estudantes o acesso ao patrimônio cultural e científico da humanidade. Desse modo, os resultados da revisão reforçam que a transformação social não decorre automaticamente da existência da escola, mas da intencionalidade pedagógica e da qualidade do trabalho educativo nela desenvolvido.

No que se refere à contemporaneidade, a literatura analisada aponta que a escola vem sendo tensionada por pedagogias alinhadas à lógica neoliberal, as quais tendem a esvaziar o papel do conhecimento sistematizado e a subordinar o processo educativo a demandas imediatas do mercado. Nesse cenário, autores como Freitas (2019), Leher e Santos (2023) e Gonzalez (2026) evidenciam que reformas curriculares, políticas de padronização e o fortalecimento de perspectivas tecnicistas têm contribuído para fragilizar a autonomia docente e

reduzir a educação a um conjunto de competências instrumentais. Além disso, tais tendências favorecem a desvalorização do ensino de conteúdos científicos, filosóficos e artísticos, comprometendo a formação omnilateral dos sujeitos. A crise contemporânea da escola, portanto, não pode ser compreendida isoladamente, mas como expressão das contradições mais amplas da sociedade capitalista e de seus efeitos sobre a educação.

Nesse contexto, os resultados da revisão demonstram a atualidade da pedagogia histórico-crítica como instrumento teórico e político de resistência. Ao reafirmar a centralidade da escola, do professor e do conhecimento sistematizado, essa perspectiva se contrapõe às pedagogias que relativizam o ensino e enfraquecem o papel da mediação docente. Conforme apontam Wolter (2026) e Gonzalez (2026), a pedagogia histórico-crítica mantém sua relevância ao oferecer fundamentos para a defesa de uma educação pública comprometida com a emancipação humana, especialmente em tempos de intensificação das desigualdades, avanço do neotecnicismo e disseminação de discursos anticientíficos. Sob essa ótica, a escola permanece como espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas educativas capazes de articular teoria e prática, conteúdo e forma, ensino e transformação social.

Diante disso, a discussão dos achados permite afirmar que a pedagogia histórico-crítica continua sendo uma referência fundamental para pensar a função social da escola na contemporaneidade. Os autores revisados demonstram que o acesso ao conhecimento elaborado não representa um elemento secundário, mas condição decisiva para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente o mundo em que vivem. Assim, a escola, quando orientada por uma prática pedagógica crítica, intencional e comprometida com a socialização do saber, pode constituir-se como importante espaço de resistência às formas de dominação e de construção de possibilidades emancipatórias. Os resultados deste estudo, portanto, reforçam a necessidade de reafirmar o papel social da escola pública e de valorizar concepções pedagógicas que reconheçam a educação como prática histórica, política e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar a pedagogia histórico-crítica e sua relação com a função social da escola na contemporaneidade, tomando como base uma revisão de literatura fundamentada em autores que discutem a educação em sua dimensão histórica, social e política. A partir das obras analisadas, foi possível compreender que a escola ocupa papel central na formação humana, especialmente quando assume a tarefa de socializar o conhecimento sistematizado produzido historicamente pela humanidade.

Ao longo da discussão, evidenciou-se que a função social da escola não pode ser reduzida a uma perspectiva meramente reprodutivista, embora ela esteja inserida em uma sociedade marcada por contradições estruturais. Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica mostrou-se relevante por reconhecer tais contradições sem, contudo, negar a possibilidade de transformação social por meio da prática educativa. Ao defender a centralidade do conhecimento, do trabalho docente e da mediação pedagógica, essa concepção reafirma a escola como espaço privilegiado de humanização, criticidade e emancipação.

Também foi possível observar que, diante dos desafios impostos pelas pedagogias hegemônicas contemporâneas, especialmente aquelas orientadas por princípios neoliberais e tecnicistas, a pedagogia histórico-crítica mantém plena atualidade. Em um contexto de esvaziamento curricular, relativização do conhecimento escolar e enfraquecimento da autoridade pedagógica do professor, essa perspectiva se apresenta como uma alternativa teórica e prática comprometida com a formação integral dos sujeitos e com a construção de uma educação pública de qualidade social.

Desse modo, conclui-se que a pedagogia histórico-crítica permanece como importante referência para pensar a escola contemporânea e sua função social. Mais do que uma teoria pedagógica, trata-se de uma concepção que reafirma a educação como prática intencional, histórica e transformadora. Assim, a defesa da escola pública, do conhecimento sistematizado e da formação crítica dos estudantes revela-se essencial para o enfrentamento das desigualdades sociais e para a construção de uma sociedade mais justa e emancipada.

REFERÊNCIAS

BRAGA, José Luiz. **Para começar um projeto de pesquisa**. Comunicação & educação, v. 10, No 3, set/dez, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2593657/mod_resource/content/2/Texto%204.pdf. Acesso em: 03 abr. 2026.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUNKER, Christian. Subjetividade em tempos de pós-verdade. In: DUNKER, C. (Org.). **Ética e pós-verdade**. 1. ed. 6. reimpr. Porto Alegre: Dublinense, 2022. p. 07-37. Disponível em: <<https://www.dublinense.com.br/livro/etica-e-pos-verdade>>. Acesso em: 25 mar. 2026.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**: uma introdução. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. Disponível em: <<https://boitempoedito-rial.com.br/produto/ideologia-uma-introducao-2a-edicao>>. Acesso em: 30 mar. 2026.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 93. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A BNCC e a pedagogia histórico-crítica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S.l.], v. 35, n. 1, p. 123-140, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.7213/1981-416X.19.061.DS06>>. Acesso em: 01 abr. 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984. Disponível em: <<https://www.corte-zeditora.com.br/produto/a-produtividade-da-escola-improdutiva>>. Acesso em: 02 abr. 2026.

FRIZZO, G. Negacionismo e ideologia: a atividade teórica nos processos de consciência. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 21, n. 44, p. 01-22, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57641>>. Acesso em: 29 mar. 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1236>. Acesso em: 03 abr. 2026.

GONZALEZ, Jeferson Anibal. Tecnologia e trabalho educativo: a pedagogia histórico-crítica frente à hegemonia do neotecnicismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 25, p. 025013, 2026. DOI: 10.20396/rho.v25i00.8681278. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8681278>. Acesso em: 4 abr. 2026.

KUENZER, Acacia Z. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 77-95. Disponível em: <<https://www.autoresassociados.com.br/li-vro/capitalismo-trabalho-e-educacao>>. Acesso em: 30 mar. 2026.

LAVOURA, T. N.; GALVÃO, A. C. Fundamentos da didática histórico-crítica: superando limites e recolocando desafios. In: GALVÃO, A. C. *et al.* (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 40 anos de luta por escola e democracia. v. I. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. p. 07-18. Disponível em: <<https://www.autoresassociados.com.br/livro/pedagogia-historico-critica-40-anos-volume-1>>. Acesso em: 28 mar. 2026.

LEHER, Roberto; SANTOS, M. R. S. Governo Bolsonaro e autocracia burguesa: expressões neofacistas no capitalismo dependente. In: LEHER, R. (Org.). **Educação no governo Bolsonaro**: inventário da devastação. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2023. p. 09-42. Disponível em: <<https://expressaopopular.com.br/produto/educacao-no-governo-bolsonaro>>. Acesso em: 02 abr. 2026.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. Atlas, São Paulo. 2003.

MARKOVITS, Daniel. **A cilada da meritocracia**: como um mito fundamental da sociedade alimenta a desigualdade, destrói a classe média e consome a elite. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021. Disponível em: <<https://www.intrinseca.com.br/livro/a-ci-lada-da-meritocracia>>. Acesso em: 03 abr. 2026.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. Disponível em: <<https://www.autoresas-sociados.com.br/livro/o-desenvolvimento-do-psiquismo-e-a-educacao-escolar>>. Acesso em: 28 mar. 2026.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de investigação científica**: os primeiros passos da pesquisa científica desde a concepção até a produção e a apresentação. Tubarão: Editora Unisul, 2015.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de pesquisa**. Rio do Sul: Nova Era, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

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

SOUZA, Pedro H. G. F. de. **Uma história da desigualdade**: a concentração da renda entre os ricos no Brasil, 1926-2013. São Paulo: Hucitec, 2018. Disponível em: <<https://www.hucitec.com.br/livro/uma-historia-da-desigualdade>>. Acesso em: 01 abr. 2026.

WOLTER, Priscila Ferreira. Pedagogia Histórico-Crítica e lutas hegemônicas (1985–2025): revisão sistemática com meta-síntese qualitativa. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 26, n. 88, p. p. 389–398, 2026. DOI: 10.7213/1981-416X.26.088.DS15. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/33776>. Acesso em: 3 abr. 2026.

AVALIAR É UM ATO AMOROSO: EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior¹

Raimunda Nonata Paiva Andrade²

Brígida Lima Magalhães³

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem constitui um dos elementos centrais do processo educativo, pois permite compreender como os estudantes constroem conhecimentos, desenvolvem habilidades e se apropriam dos conteúdos trabalhados no contexto escolar. No entanto, durante muito tempo, a avaliação foi compreendida predominantemente como um instrumento de classificação, seleção e, muitas vezes, exclusão dos estudantes. Nesse modelo tradicional, o ato de avaliar se restringia à aplicação de provas e à atribuição de notas, desconsiderando as particularidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Diante das transformações educacionais e das reflexões contemporâneas sobre práticas pedagógicas mais humanizadas, torna-se necessário ressignificar a avaliação, compreendendo-a como um processo contínuo, formativo e comprometido com o desenvolvimento integral dos educandos.

Nesse contexto, emerge a compreensão de que avaliar também pode ser entendido como um ato de cuidado, de escuta e de compromisso com a aprendizagem dos alunos. Avaliar de forma amorosa não significa ausência de critérios ou de rigor pedagógico, mas implica reconhecer o estudante como sujeito em processo de formação, respeitando seus tempos, suas dificuldades e suas potencialidades. Assim, a avaliação passa a assumir um caráter diagnóstico

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

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

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

e formativo, orientando o trabalho pedagógico do professor e contribuindo para a construção de práticas educativas mais inclusivas e significativas.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa perspectiva torna-se ainda mais relevante, pois é nesse período que as crianças vivenciam importantes processos de desenvolvimento cognitivo, social e emocional. A forma como são avaliadas pode impactar diretamente sua relação com a escola, com o conhecimento e com sua própria autoestima. Dessa maneira, o professor assume um papel fundamental ao desenvolver práticas avaliativas que valorizem o processo de aprendizagem, incentivem a participação dos alunos e promovam um ambiente educativo pautado no respeito, na sensibilidade e na valorização das diferenças.

A avaliação da aprendizagem escolar não pode ser considerada um fim em si mesmo. Falar em avaliação da aprendizagem, nos remete pensar na sua evolução ao longo da trajetória educacional. Pensar a avaliação da aprendizagem na prática escolar, desde a sua abordagem cultural tradicional até mesmo o modelo mais atual crítico-reflexivo e por que não dizer: emancipatório? Desse modo, as inúmeras bases teórico-epistemológicas que permeiam a dimensão das práticas de avaliação: seus usos e funções, favorecem o pensar sobre o agir e o agir sobre o pensar. Trata-se de uma dialética da práxis constituinte na prática do professor.

Enquanto professor, somos incumbidos a diversificar as nossas práticas pedagógicas, assim como levar em consideração as singularidades da demanda e todos os condicionantes que permeiam os itinerários educativos: a escola e o seu público. Desse modo, requer a consideração de um ato amoroso, que deixa o seu lugar muitas vezes, perverso e levando a sua manifestação com base nos estilos, ritmos e dimensões psicológicas, sociais, cognitivas entre outros aspectos.

Este texto, tem como questão geradora: quais experiências você possui no que concerne às suas práticas de avaliação da aprendizagem na rotina do processo de alfabetização de crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Delineamos como objetivo entender a experiência de uma professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no que concerne às suas práticas de avaliação da aprendizagem na rotina do processo de alfabetização.

Trata-se de um estudo orientado pelas bases teóricas-epistemológicas da fenomenologia que busca articular o sujeito ao objeto em uma perspectiva dialógica, como: Hoffmann (2001), Luckesi (2001) e Vasconcellos (1998). Utilizamos o método autobiográfico, empregando a técnica da pesquisa narrativa, por meio da conversa contextual.

Etimologicamente, o método autobiográfico, segundo Delory-Momberger (2008), também chamado de “hermenêutica prática para dar sentido à vida (*bios*),

a si mesmo (*auto*) e à própria escrita (*grafia*)". O método, pode ser conceituado segundo Nóvoa (1992, p. 24) como um trabalho de investigação e de reflexão sobre os momentos significativos dos meus percursos pessoais e profissionais.

Passeggi (2021) enfatiza que a reflexividade narrativa está estreitamente vinculada ao ato de biografar as atividades que o ser humano desenvolve ao longo de sua vida e em todas as circunstâncias da vida. Para a autora, é importante sinalizar que essa tomada de reflexão que passou a ser bastante difundida na década de 1980 do século XX, se opera no ser pensante, que aprende ao refletir sobre si mesmo e com a história contada pelo outro (heterobiografização), com a história que ele ou alguém conta sobre outro/s (biografização) e com a história que ele conta sobre si mesmo (autobiografização).

Do ponto de vista ético, perguntamos à colaboradora como ela gostaria de ser identificada. No entanto, a professora respondeu que não faria objeção alguma em ser identificada com seu nome legítimo. Desse modo, identificamos por: Profª. Dasdores. Os resultados mostram que a colaboradora considera a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, pois é preciso o professor, deixar o lado perverso de avaliar e trazer para o cenário da sala de aula, uma prática avaliativa que não leve apenas os aspectos quantitativos para formular os resultados de desempenho no final dos processos do calendário letivo, mas que o professor possa considerar a dimensão histórico-cultural da criança, sua cultura, valores, modos de vida, além dos aspectos físicos, cognitivos, psicológicos entre outros.

A seção a seguir tem por objetivo relatar a experiência de uma professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no que concerne às suas práticas de avaliação da aprendizagem na rotina do processo de alfabetização.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PERTINENTE

A avaliação sempre esteve presente em nossas vidas, seja no trabalho, no cotidiano de nossa convivência com os amigos e até mesmo nos momentos de lazer, enfim, estamos constantemente sendo avaliados e, conseqüentemente, avaliando. Na educação não é diferente. Contudo, o que percebemos na avaliação da aprendizagem, apesar dos avanços percebidos ao longo das últimas décadas, é que ainda existe uma resistência muito grande por parte de educadores quanto às inovações e propostas de uma avaliação mais humanizada, que busca a qualidade em detrimento da quantidade; de um processo onde o avaliar seja contínuo e que proporcione ao aluno um avanço progressivo e qualitativo em seu processo de aprendizado.

No Brasil, a educação tradicional teve seu marco inicial com a educação jesuítica e a publicação do *Ratio Studiorum*, em 1599. Segundo Saviani (2013),

o Ratio Studiorum consistia em um plano geral de estudos constituído por um conjunto de 467 (quatrocentos e sessenta e sete) regras, abarcando todas as atividades ligadas ao ensino da época, e que vigorava em todos os colégios da Companhia de Jesus. Para esse autor, as ideias pedagógicas manifestas nesse plano equivalem ao que passou a ser difundido na modernidade como pedagogia tradicional.

Na abordagem tradicional, o ensino é centrado no professor e está voltado para o que é externo ao educando: o programa, as disciplinas e o próprio professor. Já o educando, é apenas um executor de prescrições que lhe são determinadas por autoridades exteriores (Mizukami, 1986). Quanto à avaliação, esta é realizada tendo em vista a reprodução exata do conteúdo ministrado em sala de aula, prevalecendo a medição, baseada em provas, exames, interrogações do professor, dentre outras (Libâneo, 1994).

Outra maneira de se perceber a instrumentalização é pela ótica do tecnicismo educacional. A partir das concepções de Delgado (2015) apresenta duas tipologias antagônicas de modelos educacionais, sendo uma crítica, fundamentada na concepção de educação democrática, com vistas à qualidade social, focada na formação humana plena; e outra, instrumental, assentada na concepção educacional tecnicista, na qual a educação fica subordinada à lógica e aos interesses do mercado.

Na concepção tecnicista, “o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária” (Saviani, 2013, p. 382), cabendo ao processo, decidir o que educadores e educandos deverão fazer, e como e quando o farão. Libâneo (2011), destaca que as etapas básicas de um processo de ensino-aprendizagem baseadas no tecnicismo educacional consistem em: estabelecer os comportamentos terminais, por meio de objetivos instrucionais; analisar as tarefas de aprendizagem, com a finalidade de ordenar os passos sequenciais da instrução; fazer cumprir o programa proposto, reforçando gradualmente as respostas corretas relacionadas aos objetivos. Em relação à avaliação, essa concepção, denominada também por Mizukami (1986), de abordagem comportamentalista, busca comprovar se o educando aprendeu e se os objetivos apresentados pelo programa foram atingidos integralmente.

AValiação da Aprendizagem na Prática Escolar: Relato de Experiência

De modo geral, a avaliação da aprendizagem tem múltiplos conceitos e significados orientados a partir da perspectiva teórico-epistemológica que vai intensificando com o passar do tempo. Trata-se de um processo pelo qual indagamos sobre a necessidade de obter informações sobre os avanços e as

dificuldades dos alunos ao longo de todo o itinerário escolar. Várias perguntas levantamos considerando alguns anseios: o que é avaliar? Como avaliar? Em quais momentos eu devo avaliar? Quais instrumentos eu devo utilizar? Quais necessidades e contextos eu devo levar em consideração para o ato de avaliar?

Questão geradora com base nos pressupostos de Schutz (1992).

Quais experiências você possui no que concerne às suas práticas de avaliação da aprendizagem na rotina do processo de alfabetização de crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Quando questionada à colaboradora sobre as experiências que ela possui sobre às práticas de avaliação da aprendizagem na rotina do processo de alfabetização de crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, obtemos o seguinte relato:

Eu sou professora há mais de vinte anos. Muita coisa mudou na minha prática de avaliar. Porque eu vejo que o currículo muda. E ainda mais agora com a BNCC, apesar dos seus contrapontos, as escolas estão incumbidas de desvelar e desmistificar as diferentes nuances que demarcam a trajetória da avaliação. Eu digo assim, porque a avaliação hoje, precisa ser um ato amoroso. Pelo que eu leio, pelo que já estudo e vivenciei ao longo dessa experiência de sala de aula, precisamos deixar o lado perverso de avaliar nossos alunos pra trás. Eu sei da necessidade que preciso levar em consideração a heterogeneidade da minha turma. São alunos de toda natureza. Tem criança com deficiência, aluno com transtorno, alunos que aprendem em ritmos diferentes. Avaliação pra mim precisa ser diversificada, e aplicar os diversos instrumentos me ajuda a pensar mais a minha prática pra melhorar cada vez mais. (Profa. Dasdores).

O relato da Profa. Dasdores, descreve a complexidade e os desafios da sua rotina na sala de aula, na produção de um espaço que deve ser inclusivo na perspectiva das práticas de avaliação de aprendizagem, uma vez que deve levar em consideração os contextos singulares de cada aluno.

A partir do relato da colaboradora Dasdores, podemos inferir que se sente satisfeita em trabalhar com alfabetização, principalmente quando identifica o desenvolvimento das crianças no aprendizado. Podemos inferir, também, que a professora reconhece a necessidade de uma organização sistemática do planejamento das práticas avaliativas, concebendo este processo como “Um ato amoroso”, inclusive, preconizado na perspectiva de Luckesi (2001). Tais inferências nos leva a interpretar que esse ato amoroso da avaliação supõe a necessidade de planejar as rotinas, para que sua prática docente corresponda às especificidades de aprendizagem das crianças, pois os aspectos característicos da singularidade de suas crianças não podem ser distanciados da prática de avaliar.

Esses elementos característicos de cada aluno, por exemplo, são àqueles

que medeiam o desenvolvimento das inúmeras atividades, como por exemplo: físicos, afetivos, cognitivos, culturais, psicológicos entre outros. Por isso, considera-se ato amoroso, na condição de sensibilização para atender humanamente a heterogeneidade da turma. Então, é preciso pensarmos a respeito dos caminhos da aprendizagem exige dos professores o cuidado no lidar com o espaço da escola, fazendo com que o aluno assuma um compromisso pessoal.

A narrativa da Profa. Dasdores declara que a avaliação é um processo abrangente da existência humana que implica reflexão sobre a prática, no sentido de diagnosticar seus avanços e dificuldades e, a partir dos resultados, planejar tomadas de decisão sobre as atividades didáticas posteriores. Nesse contexto, Vasconcellos (1998), mostra que a avaliação deveria acompanhar o aluno em seu processo de crescimento, contribuindo como instrumento facilitador da aprendizagem.

Seguindo a mesma concepção, Hoffmann (2001) aponta a ação avaliativa como interpretação cuidadosa e abrangente das respostas do aluno frente a qualquer situação de aprendizagem, sendo necessário entendê-la como acompanhamento de uma trajetória. Por outro lado, Luckesi (2001), ao se referir às funções da avaliação, alerta para a importância de estarmos atentos à sua função ontológica, que é a de diagnosticar. Ela representa a base para uma coerente tomada de decisão, visto que se trata do meio de encaminhar os atos subsequentes, na perspectiva de uma situação positiva em relação aos resultados almejados.

O texto narrativo, consolidado por meio do relato de experiência de uma professora alfabetizadora que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, teve o objetivo de entender a experiência de uma professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no que concerne às suas práticas de avaliação da aprendizagem na rotina do processo de alfabetização.

Consideramos, a partir do relato da professora Dasdores, que a avaliação da aprendizagem constitui um elemento do processo didático, que deve permear toda a rotina da sala de aula. Para avaliar, é preciso levar em consideração todos os aspectos individuais e plurais dos alunos, para orientar a dimensão do trabalho educativo; neste sentido, avaliar, seria um ato amoroso e humanístico, conforme ponderou a professora.

Avaliação da aprendizagem, deixa de ser o lado perverso que em tese seria o caminho mais correto para a organização dos itinerários escolares, para ser um processo reflexivo e dialógico, sobre a realidade individual, grupal e o contexto nos quais estão inseridos à escola e seus agentes. É preciso não somente avaliar o aluno, mas, conforme Hoffmann (2001) contribui mostrando a necessidade de o professor dialogar com si. Esse diálogo parte do processo de emancipação didática, que o profissional tem livre arbítrio para orientar o seu trabalho pedagógico, sempre em busca de melhores resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação, quando compreendida em sua dimensão formativa e humanizadora, ultrapassa a simples atribuição de notas ou a verificação mecânica do rendimento escolar. Ao longo deste trabalho, buscou-se refletir sobre a concepção de que avaliar é, antes de tudo, um ato amoroso, especialmente no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, fase marcada por intensas descobertas, desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. A experiência relatada pela professora evidencia que a avaliação pode se constituir como um instrumento de acolhimento, de escuta sensível e de valorização das trajetórias individuais de aprendizagem.

Nesse sentido, a prática avaliativa, quando fundamentada no respeito, na empatia e no compromisso com o desenvolvimento integral do estudante, contribui significativamente para a construção de um ambiente educativo mais justo e inclusivo. Avaliar com amor implica olhar para o aluno como sujeito em processo, reconhecendo seus avanços, suas dificuldades e suas potencialidades. Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais de avaliação punitiva ou classificatória e assume um caráter diagnóstico e formativo, permitindo ao professor reorganizar suas práticas pedagógicas e oferecer intervenções mais adequadas às necessidades de cada estudante.

A experiência da professora dos anos iniciais demonstra que a avaliação, quando realizada de maneira reflexiva e sensível, fortalece os vínculos entre professor e aluno, favorecendo a confiança e a participação ativa no processo de aprendizagem. Nesse contexto, instrumentos diversificados, como observações, registros pedagógicos, atividades lúdicas e rodas de conversa, tornam-se estratégias importantes para compreender o percurso formativo dos alunos de forma mais ampla e significativa. Assim, o ato de avaliar deixa de ser um momento isolado e passa a integrar continuamente o cotidiano da sala de aula.

Portanto, compreender a avaliação como um ato amoroso significa reconhecer sua função pedagógica e formadora, pautada na ética, no cuidado e na responsabilidade educativa. Tal compreensão contribui para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às diferenças e mais comprometidas com a aprendizagem de todos. Dessa forma, reforça-se a importância de que professores, escolas e sistemas educacionais reflitam continuamente sobre suas práticas avaliativas, buscando transformá-las em instrumentos de promoção do conhecimento, da autonomia e do desenvolvimento humano, reafirmando a escola como espaço de acolhimento, aprendizagem e esperança.

REFERÊNCIAS

- DELGADO, D. M. **Inovação em educação na berlinda**: da instrumentalização à emancipação. *Linhas Críticas*, p. 764-783. <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193543849011.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2024.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luís Passeggi. São Paulo: Paulus, Natal: EDUFRN, 2008.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Cortez Editora, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2001.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: As abordagens do processo. EPU, 1986.
- NÓVOA, Antônio. Os professores e suas histórias de vida. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Coleção Ciências da Educação, v. 5. Porto: Porto Editora, 1992.
- PASSEGGI, Maria. da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans) formador. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i44.8018 . Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 26 mar. 2024.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil** (4ª ed.). Autores Associados, 2013.
- SCHÜTZ, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 210-222.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudanças. São Paulo: Libertad - Centro de Formações e Assessoria Pedagógica, 1998.

ORGANIZADORES



ANA PAULA ULIANA MASON

Doutoranda em Ciências da Linguagem pela UNISUL; Mestre em Tecnologias Educacionais pela UFSC; Neuropsicopedagoga Institucional e Clínica. Terapeuta Familiar e Cognitivo Comportamental. Especialista em ABA, Coaching Educacional. Especialista em Educação Infantil; Educação Especial e Inclusiva; Gestão Escolar; Linguagens e suas Tecnologias e Metodologias de Ensino. Graduada em Pedagogia, Letras Português e Inglês. Bacharel em Ciências Contábeis e Administração. Atualmente graduanda em Direito pela UNISUL. Possui interesses nas áreas de Educação inclusiva e metodologias inovadoras; Neuropsicopedagogia e desenvolvimento cognitivo; Políticas educacionais e gestão escolar; Direito e cidadania; Terapias familiares e abordagens cognitivo-comportamentais e Tecnologias digitais aplicadas à aprendizagem.

BLAU BOELTER DA ROSA

Graduado em Letras (Português, Espanhol e Respectivas Literaturas) e História; Possui especialização em Língua e Literatura - Ênfase nos Gêneros do Discurso e Gestão e Organização da Escola - Ênfase em Direção Escolar; concursado pelo município de Araranguá-SC e pelo Estado de Santa Catarina; desenvolveu atividade de tutoria em cursos promovidos pelo MEC, UFSC e IFSC; foi gestor - diretor eleito de escola; trabalhou como professor de português em curso técnico profissionalizante e professor de espanhol em instituto de línguas estrangeiras; participou como banca em comissão julgadora de concurso e como banca em trabalho de conclusão de curso; atuou como palestrante em seminário internacional; integrou o Conselho Municipal de Educação na cidade de Quaraí-RS; atualmente, integra grupo de professores articuladores da 22 CRE - regional Araranguá, além de ministrar aulas de português e espanhol no Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

CAROLINE WINKE ÁVILA

Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pelotas (2009). Também possui graduação em Licenciatura em Geografia pelo Universidade Norte do Paraná (2017) e Especialização em Metodologia

do Ensino de Geografia pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (2012). Atua como professora de Sociologia do quadro efetivo da E.E.B. Prof Maria Garcia Pessi e também E.E.B. Apolônio Ireneo Cardoso no estado de Santa Catarina. Atualmente é aluna regular do PPGES - Programa de Pós-Graduação em Energia e Sustentabilidade da UFSC na cidade de Araranguá e integrante do Laboratório de Energias Renováveis e Aceitação Social - LABERAS.

DILMAR RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR

Doutorando Educação pelo PPGEd/UFPI. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGEd/ da Universidade Federal do Piauí- UFPI, na Linha de Pesquisa: Formação de professores e Práticas da docência. Especialista em Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso pelo Instituto de Educação Athena, da Faculdade Dom Bosco. Especialista em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano- IESF. Especialista em Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica - IFMA. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão- Campus Caxias.

GUSTAVO RODRIGUES JORDÃO

Mestrando em Educação na linha de Produção do Conhecimento nos Processos Pedagógicos. Graduado em Filosofia. Especialista em Educomunicação e Tecnologia.

MARCOS AURELIO DA SILVA PEREIRA

Mestrando em Educação na linha de pesquisa de linguagem e memória, pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e estrangeira e graduado em Letras Português e Inglês.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Acessibilidade 13, 20, 22, 23, 25, 58, 62, 63, 64
Acolhimento 13, 50, 51, 52, 135
Alfabetização 35, 130, 131, 133, 134
Aprendizagem 7, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 19, 20, 21, 23, 26, 29, 32, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 49, 52, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 69, 71, 72, 73, 76, 80, 83, 87, 88, 91, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 121, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137
Atendimento Educacional Especializado (AEE) 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 63
Atividades lúdicas 61, 135
Autonomia 16, 23, 24, 26, 43, 47, 51, 53, 54, 57, 58, 60, 61, 62, 64, 66, 67, 70, 76, 90, 98, 101, 103, 104, 107, 108, 109, 110, 113, 114, 116, 124, 127, 135
Avaliação 8, 10, 12, 13, 26, 32, 33, 34, 35, 41, 42, 64, 65, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135

B

- Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 18, 26, 32, 36, 57, 58, 64, 67, 79, 80, 103, 122, 127, 133

C

- Cidadania 31, 35, 48, 52, 84, 106, 108, 112, 114, 115, 137
Coensino 9, 10, 11, 12, 13
Competências 16, 44, 53, 57, 60, 105, 108, 115, 125
Comunidade 32, 37, 82, 84, 87, 88, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115
Contemporaneidade 5, 118, 120, 122, 123, 124, 125
Convivência 70, 72, 82, 92, 94, 131
Cooperação 38, 44, 59, 60, 92, 96, 97, 98, 102
Criatividade 52, 60, 66, 109
Críticidade 47, 48, 53, 124, 126
Cultura 10, 11, 13, 16, 17, 19, 23, 27, 32, 44, 57, 62, 64, 77, 81, 87, 88, 91, 96, 97, 98, 99, 101, 103, 110, 112, 113, 114, 115, 120, 122, 131
Cultura corporal 91, 96, 97, 98, 99
Cultura local 88, 114, 115
Currículo 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 36, 40, 57, 62, 66, 75, 79, 80, 81, 82, 87, 88, 97, 109, 111, 113, 114, 116, 133

D

- Deficiência 9, 10, 11, 12, 15, 18, 19, 22, 40, 41, 42, 44, 45, 57, 62, 63, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 133
- Democrática 17, 19, 25, 26, 44, 49, 54, 81, 89, 91, 97, 103, 106, 116, 122, 132
- Democratização 15, 76
- Desafios estruturais 17, 19, 22, 26, 65, 105, 110, 114
- Desenvolvimento motor 98, 99, 100, 101, 102
- Diagnóstico 9, 47, 49, 72, 73, 129, 135
- Diálogo 8, 9, 16, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 40, 47, 49, 61, 71, 72, 73, 74, 82, 83, 94, 96, 97, 106, 107, 109, 110, 111, 113, 134
- Direito 19, 20, 23, 39, 48, 49, 56, 63, 65, 74, 75, 77, 80, 84, 85, 86, 87, 88, 91, 94, 108
- Diversidade 8, 12, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 38, 44, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 64, 65, 66, 73, 82, 85, 89, 91, 94, 95, 96, 97, 99, 102, 105, 108, 110, 114
- Docência 5, 9, 51, 73, 75, 76, 138
- Docente 5, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 39, 46, 47, 48, 50, 52, 53, 57, 58, 62, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 79, 80, 82, 83, 85, 89, 95, 101, 105, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 120, 124, 125, 126, 133

E

- Educação ambiental 28, 32, 35, 36
- Educação Básica 56, 57, 58, 84
- Educação de Jovens e Adultos (EJA) 3, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75
- Educação do Campo 77, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 114, 115
- Educação Especial 7, 8, 14, 18, 22, 26, 39, 44, 45, 57, 58, 63, 66, 103, 137
- Educação Física 91, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 117
- Educação Física Adaptada 92, 93, 97, 98, 99, 101, 102, 103
- Educação Inclusiva 8, 12, 14, 15, 18, 19, 20, 23, 38, 41, 45, 57, 58, 63, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 101, 102, 103
- Educação Infantil 7, 56, 57, 58, 59, 63, 64, 65, 66, 67, 137
- Emancipação 16, 19, 26, 32, 48, 62, 83, 104, 106, 107, 110, 112, 118, 120, 121, 122, 125, 126, 135, 136
- Ensino-aprendizagem 23, 49, 66, 72, 87, 88, 132
- Ensino colaborativo 8, 9, 10, 11, 12, 13
- Ensino Fundamental 7, 8, 9, 10, 13, 41, 42, 47, 85, 130, 131, 133, 134, 135, 137
- Ensino Médio 34, 35, 53, 54, 72, 137
- Equidade 15, 20, 22, 38, 44, 56, 57, 58, 65, 66, 79
- Escola democrática 25, 26
- Escola pública 7, 8, 13, 18, 35, 49, 69, 88, 125, 126
- Escola regular 18, 92, 94, 102
- Escolas do campo 81, 85, 86, 88, 89, 105, 107, 108, 109
- Estado 23, 48, 56, 77, 84, 88, 89, 117, 137
- Estágio Supervisionado 46, 68, 69, 70, 71, 75
- Ética 17, 135

F

Família 32, 56, 77, 84

Formação 5, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 26, 27, 29, 33, 35, 36, 37, 42, 43, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 57, 58, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 96, 97, 98, 102, 103, 105, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 129, 132

Formação Continuada 12, 16, 19, 20, 24, 64, 105

Formação docente 16, 17, 18, 20, 24, 26, 53, 57, 58, 62, 64, 65, 66, 69, 75, 79, 89, 105, 109, 110, 113, 114, 115

G

Geografia 15, 28, 33, 34, 35, 36, 104, 137, 138

Gestão 12, 16, 23, 28, 33, 49, 54, 62, 63, 66, 111, 113, 115, 137

H

Humanização 51, 119, 124, 126

I

Identidade 27, 29, 31, 32, 35, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 81, 90, 106, 109, 111, 113, 114

Inclusão 8, 10, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 38, 39, 41, 42, 43, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 77, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 127

Inclusão escolar 8, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 39, 42, 59, 61, 62, 92, 94, 95, 102

Individualidade 119, 121, 124, 126

Inovação 35, 108, 116

Interdisciplinaridade 29, 65

Intervenção 12, 13, 35, 40, 41, 42, 50, 51, 53, 71, 118, 124

J

Jogos 57, 59, 91, 96, 98, 99, 100

L

Letramento 48, 49, 51, 52, 76

Linguagem 52, 60, 65, 138

Língua Portuguesa 46, 47, 51, 53, 68, 72, 73, 138

M

Materiais alternativos 56, 57, 58, 61, 62, 64, 65, 66

Mediação 13, 15, 40, 47, 50, 53, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 66, 78, 95, 99, 119, 120, 121, 124, 125, 126

Memória 29, 30, 113, 138

Memorização 28, 29, 34, 35

Metodologias ativas 33, 35, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115
Multissensorial 57, 66

P

Pedagogia histórico-crítica 83, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128
Pedagogia libertadora 20, 109, 110
Planejamento 8, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 35, 40, 47, 51, 52, 54, 57, 62, 64, 65, 66, 68, 71, 72, 78, 79, 99, 133
Planejamento pedagógico 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 47, 57, 62, 64, 65, 66, 68, 71, 79, 99
Políticas públicas 8, 16, 17, 19, 20, 25, 57, 58, 63, 65, 66, 77, 78, 79, 80, 84, 86, 89, 90, 91, 94, 108
Prática avaliativa 131, 135
Prática pedagógica 16, 29, 48, 62, 69, 73, 78, 96, 106, 110, 114, 120, 125
Práticas 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 44, 47, 50, 52, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 120, 121, 125, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136
Práticas inclusivas 10, 15, 20, 22, 44, 58, 64, 95
Práticas pedagógicas 8, 11, 12, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 26, 38, 44, 47, 50, 56, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 66, 68, 69, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 80, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 102, 103, 107, 108, 109, 110, 112, 116, 120, 121, 129, 130, 135
Práxis 46, 47, 48, 50, 53, 54, 68, 73, 75, 105, 130
Processos 7, 13, 17, 29, 30, 33, 35, 50, 59, 69, 82, 85, 95, 121, 127, 130, 131
Projeto Político-Pedagógico (PPP) 49, 55
Protagonismo 5, 20, 29, 32, 38, 58, 73, 88, 109, 111, 112, 113, 114, 115
Protagonismo estudantil 73, 109, 111, 115

R

Recursos sensoriais 59, 99, 100
Responsabilidade 2, 10, 28, 32, 33, 44, 63, 76, 135

S

Sensibilidade 73, 74, 75, 99, 114, 130
Sociedade contemporânea 105, 119
Sociologia 28, 31, 33, 34, 35, 56, 138
Sustentabilidade 31, 32, 33, 36, 37, 65, 109, 113, 116

T

Tecnologia 65, 108
Tecnologias Assistivas 23, 57, 59, 60, 64

Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) 28, 33, 34, 36
Território 31, 33, 35, 49, 51, 77, 104, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115
Transformação social 15, 17, 18, 20, 22, 71, 83, 104, 110, 112, 119, 120, 121, 122,
124, 125, 126
Tutoria por pares (TP) 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45

V

Valores 17, 22, 70, 80, 81, 82, 92, 96, 97, 98, 100, 109, 111, 131

Z

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) 59, 60, 61, 95

