

ORGANIZAÇÃO

**Valdir Lamim-Guedes**

---

# Educação, Ciência e Inclusão

*experiências e reflexões contemporâneas*

EDUCAÇÃO • CIÊNCIA • INCLUSÃO





ORGANIZAÇÃO  
**Valdir Lamim-Guedes**

# Educação, Ciência e Inclusão

*experiências e reflexões contemporâneas*



São Paulo  
2026



# EDITORA NA RAIZ



**EDITOR-CHEFE: PROF. DR. VALDIR LAMIM-GUEDES**

## CONSELHO EDITORIAL

**PROF. DR. ALEXANDRE MARCELO BUENO** (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE) | **PROFA. DRA. ANNIE GISELE FERNANDES** (USP) | **PROF. DR. ANTÔNIO MANUEL FERREIRA** (UNIVERSIDADE DE AVEIRO, PORTUGAL) | **PROF. DR. CARLOS JUNIOR GONTIJO ROSA** (UFAC) | **PROFA. DRA. DEBORAH SANTOS PRADO** (UNIFESP) | **PROF. DR. FÁBIO AUGUSTO RODRIGUES E SILVA** (UFOP) | **PROF. DR. FELIPE W. AMORIM** (UNESP) | **PROFA. DRA. FLAVIA MARIA CORRADIN** (USP) | **PROF. DR. FRANCISCO SECAF ALVES SILVEIRA** (UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI) | **PROF. DR. HORÁCIO COSTA** (USP) | **PROF. DR. JAVIER COLLADO RUANO** (UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN, EQUADOR) | **PROF. DR. JOSÉ AUGUSTO CARDOSO BERNARDES** (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, PORTUGAL) | **PROF. DR. MARCOS PAULO GOMES MOL** (FUNDAÇÃO EZEQUIEL DIAS) | **PROF. DR. PEDRO ROBERTO JACOBI** (USP) | **PROF. DR. RENATO ARNALDO TAGNIN** (FACULDADES OSWALDO CRUZ) | **PROFA. DRA. SUZANA URSI** (USP) | **PROFA. DRA. YASMINE ANTONINI** (UFOP)

**Contatos**



**A Editora Na Raiz  
é uma empresa com  
DNA USP e  
Unicamp Ventures**



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

Educação, ciência e inclusão [livro eletrônico] :  
experiências e reflexões contemporâneas /  
organização Valdir Lamim-Guedes. -- São Paulo :  
Editora Na Raiz, 2026.  
PDF

Vários autores.  
Bibliografia.  
ISBN 978-65-88711-58-3

1. Ciência 2. Diversidade cultural  
3. Educação - Brasil 4. Inclusão 5. Inclusão digital  
6. Professores - Formação 7. Políticas curriculares  
8. Políticas educacionais 9. Quilombolas - Brasil  
10. Reflexões 11. Tecnologia 12. Território  
I. Lamim-Guedes, Valdir.

26-378782.0

CDD-370.981

### **Índices para catálogo sistemático:**

1. Brasil : Educação : Aspectos sociais 370.981

Camila Aparecida Rodrigues - Bibliotecária CRB -  
SP-010133/O



<https://doi.org/10.5281/zenodo.21988236>

# Sumário

|                           |          |
|---------------------------|----------|
| <b>Apresentação .....</b> | <b>7</b> |
|---------------------------|----------|

*Valdir Lamim-Guedes*

## **Parte I — Educação, Inclusão e Direitos**

---

|                                                                                                                |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. A alfabetização inclusiva no 1º ano: a experiência do Clube de Ciências Gambatec com alunos TEA.....</b> | <b>15</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

*Chamis Nédia Abdul Khalek, José Vicente Lima Robaina,  
Mirna de Cássia Sangenito dos Santos Roncatto*

|                                                                                                                                 |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>2. O direito constitucional à Educação das pessoas com Deficiência: acessibilidade, condição essencial à efetivação.....</b> | <b>36</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

*Rubem José Bruno Sampaio*

|                                                                                                                                |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>3. Reflexões sobre justiça curricular no contexto da Educação Inclusiva em Turmas Multisseriadas de Escolas do Campo...</b> | <b>56</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

*João Paulo Oliveira da Paz, Anderson Miguel dos Santos da Paz,  
Clayton Tôrres Felizardo*

|                                                                                                 |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>4. Docência na EJA Prisional: saberes e práticas de Matemática no contexto da APAC .....</b> | <b>95</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

*Kesia Silva Rodrigues, Lílían Gleisia Alves dos Santos*

|                                                                                                                                    |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>5. Elaboração e aplicação de materiais cartográficos táteis para o ensino inclusivo de geografia em espaço não formal .....</b> | <b>124</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

*Franciele Martins da Silva, Liliane Matos Góes, Ione Oliveira Jatobá Leal*

## **Parte II — Metodologias Ativas, Tecnologias e Linguagens no Ensino**

---

|                                                                                                                                                                                              |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>6. Programando a liberdade: Scratch como plataforma de programação em blocos na educação antirracista no 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola estadual pública em 2024 .....</b> | <b>153</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

*Douglas Gustavo Tenório, Lucia Elena da Silva*

|                                                 |            |
|-------------------------------------------------|------------|
| <b>7. Jogos e simulações em Geografia .....</b> | <b>176</b> |
|-------------------------------------------------|------------|

*Gabriel Domiciano Costa Lara, Pedro Luiz Teixeira de Camargo*

|                                                                                                      |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>8. Expressividade e subjetividade na fotografia: um diálogo entre Arte e Educomunicação .....</b> | <b>201</b> |
| <i>Marília Faustino Cruz</i>                                                                         |            |

|                                                                                                                                  |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>9. Gamificação como estratégia de ensino de Ciências da Natureza .....</b>                                                    | <b>229</b> |
| <i>Ellaine Christina Mofati Andrade de Oliveira, Danilo Almeida de Araújo, Cristiane Martins Leandro, Rúdo de Paiva Ferreira</i> |            |

|                                                                  |            |
|------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>10. O ensino de Inglês: uma proposta de intervenção .....</b> | <b>255</b> |
| <i>Claudia Elisângela Terribile Amaral</i>                       |            |

### **Parte III — Formação Docente, Currículo e Políticas Educacionais**

---

|                                                                                                          |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>11. Capacitação docente: um olhar formativo do professor para a prevenção da evasão escolar .....</b> | <b>287</b> |
| <i>Romilson Alves da Silva</i>                                                                           |            |

|                                                                                                                                            |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>12. Aulas práticas no ensino de Ciências com a promoção da Alfabetização Científica na formação de professores do CEDERJ .....</b>      | <b>303</b> |
| <i>Elisângela da Silva Duarte Julio, Anderson Miguel dos Santos da Paz, Clayton Tórres Felizardo, Danielle da Silva Santos Beaubernard</i> |            |

|                                                                                                                                                 |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>13. Novo Ensino Médio e a área de Ciências da Natureza: arestas e faces de uma política na região Sul .....</b>                              | <b>333</b> |
| <i>Micheli Bordoli Amestoy, Kéli Renata Corrêa de Mattos, Taís Regina Hansen, Andressa Freitas Lopes, Luiz Caldeira Brant de Tolentino Neto</i> |            |

|                                                                                                                |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>14. Motivações na escolha do curso de ensino de História: narrativas de estudantes do ISCED-Huíla .....</b> | <b>354</b> |
| <i>Oliveira Adão Miguel</i>                                                                                    |            |

### **Parte IV — Educação, Território, Memória e Ambiente**

---

|                                                                                       |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>15. Proposta de ensino da língua portuguesa na perspectiva agroecológica .....</b> | <b>382</b> |
| <i>Juliana Alves Barbosa Menezes</i>                                                  |            |

|                                                                                                              |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>16. Paulo Freire contra a esteira da fábrica: o papel de uma Educação para a Comunidade de Vida .....</b> | <b>415</b> |
| <i>Eduardo de Oliveira Gusmão, Reginaldo Santos Pereira</i>                                                  |            |

|                                                                                                                    |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>17. Entre memória e tradição: escrevivência quilombola nos Santos Reis de Coqueiros-BA .....</b>                | <b>437</b> |
| <i>Luciana de Jesus Pereira, Rúbia Mara de Sousa Lapa</i>                                                          |            |
| <b>18. Escolas Católicas em Salvador (BA): histórico e escolhas por localização (1739-2005) .....</b>              | <b>453</b> |
| <i>Maiesse Pinto El Sayegh Nunes</i>                                                                               |            |
| <b>19. Educação do campo: saberes quilombolas, identidade e resistência .....</b>                                  | <b>481</b> |
| <i>Luciana de Jesus Pereira</i>                                                                                    |            |
| <b>20. Proposta de Educação Ambiental infantil para o Lobo-Guará [Chrysocyon brachyurus (Illiger, 1815)] .....</b> | <b>497</b> |
| <i>Sofia Valeriano Silva Ratz, Alexandre de Gusmão Pedrini</i>                                                     |            |
| <b>Organizador .....</b>                                                                                           | <b>534</b> |
| <b>Autores e autoras .....</b>                                                                                     | <b>536</b> |
| <b>Pareceristas .....</b>                                                                                          | <b>553</b> |



# **Apresentação**

---

Valdir Lamim-Guedes



A educação, em suas múltiplas dimensões — da alfabetização científica à inclusão, da tecnologia à memória dos povos tradicionais —, permanece um dos campos mais férteis para pensarmos os desafios e as possibilidades da sociedade brasileira contemporânea. É sobre essa pluralidade de olhares, experiências e reflexões que esta obra se debruça, reunindo pesquisas que atravessam a educação básica, a formação docente, a educação inclusiva, ambiental, do campo e a distância, sempre com o compromisso de qualificar o debate educacional a partir de evidências, práticas e teorias consistentes.

Este livro é resultado de uma chamada que recebeu vinte e cinco textos submetidos por pesquisadoras e pesquisadores de diferentes instituições. Após o processo de avaliação pelos pareceristas, vinte deles permaneceram e, revisados e ajustados, compõem agora a versão final desta obra.

Ao todo, quarenta e quatro autoras e autores assinam os vinte capítulos que estruturam este volume, representando diferentes regiões do Brasil — do Sudeste ao Sul, passando pelo Nordeste e alcançando o Norte do país —, com pesquisadores vinculados a instituições de estados como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraná, Bahia, Paraíba, Amazonas e Pará, além de uma contribuição internacional vinda de Angola. Essa diversidade geográfica reflete a amplitude dos temas tratados e reforça o caráter nacional — e também internacional — do debate proposto.

Antes de chegar a esta forma final, cada capítulo foi submetido à avaliação de pareceristas, responsáveis por analisar criticamente o

rigor teórico-metodológico e a contribuição de cada texto ao campo educacional. Ao todo, 56 pesquisadores colaboraram com esse processo, e seus nomes constam ao final da obra, em reconhecimento a esse trabalho essencial, ainda que pouco visível, da produção acadêmica.

Para melhor orientar a leitura, os vinte capítulos foram organizados em quatro partes, que reúnem os textos de acordo com afinidades temáticas. A Parte I, “Educação, Inclusão e Direitos”, reúne capítulos voltados à educação inclusiva, à acessibilidade e à garantia de direitos educacionais. A Parte II, Metodologias Ativas, Tecnologias e Linguagens no Ensino', contempla propostas que exploram jogos, tecnologias digitais e diferentes linguagens — artísticas e verbais, incluindo o ensino de língua estrangeira — como estratégias pedagógicas. A Parte III, “Formação Docente, Currículo e Políticas Educacionais”, discute a formação de professoras e professores, o currículo e as políticas públicas em educação. Já a Parte IV, “Educação, Território, Memória e Ambiente”, reúne trabalhos sobre educação do campo, memória quilombola, educação ambiental e as relações entre educação e território.

A seguir, uma breve apresentação dos capítulos que compõem esta coletânea, organizados conforme a divisão em partes que estrutura a obra.

## **Parte I — Educação, Inclusão e Direitos**

O capítulo 1, “A Alfabetização Inclusiva no 1º Ano: a Experiência do Clube de Ciências Gambatec com Alunos TEA”, de Chamis Nédia Abdul Khalek, José Vicente Lima Robaina e Mirna de Cássia

Sangenito dos Santos Roncatto, analisa práticas de alfabetização científica voltadas a crianças autistas em uma escola de Porto Alegre (RS).

O capítulo 2, “O Direito Constitucional à Educação das Pessoas com Deficiência: Acessibilidade, Condição Essencial à Efetivação”, de Rubem José Bruno Sampaio, analisa a acessibilidade como elemento indispensável à efetivação do direito constitucional à educação inclusiva.

João Paulo Oliveira da Paz, Anderson Miguel dos Santos da Paz e Clayton Tôrres Felizardo assinam o capítulo 3, “Reflexões sobre Justiça Curricular no Contexto da Educação Inclusiva em Turmas Multisseriadas de Escolas do Campo”, um ensaio teórico que articula educação do campo e educação especial.

O capítulo 4, “Docência na EJA Prisional: Saberes e Práticas de Matemática no Contexto da APAC”, de Kesia Silva Rodrigues e Lílian Gleisia Alves dos Santos, discute os saberes e as práticas docentes no ensino de matemática para pessoas em cumprimento de pena em Salinas (MG).

Encerra esta parte o capítulo 5, “Elaboração e Aplicação de Materiais Cartográficos Táteis para o Ensino Inclusivo de Geografia em Espaço Não Formal”, de Franciele Martins da Silva, Liliane Matos Góes e Ione Oliveira Jatobá Leal, que apresenta a produção e a mediação de materiais de Cartografia Tátil em uma oficina realizada em espaço não formal na cidade de Piritiba (BA), voltada a uma pessoa com deficiência visual sem acesso prévio à escolarização.

## **Parte II — Metodologias Ativas, Tecnologias e Linguagens no Ensino**

O capítulo 6, “Programando a Liberdade: Scratch como Plataforma de Programação em Blocos na Educação Antirracista no 8º Ano do Ensino Fundamental II de uma Escola Estadual Pública em 2024”, de autoria de Douglas Gustavo Tenório e Lucia Elena da Silva, relata uma experiência que uniu biografias de mulheres negras e programação criativa para promover a educação antirracista em uma escola pública de São Vicente/SP.

O capítulo 7, “Jogos e Simulações em Geografia”, de Gabriel Domiciano Costa Lara e Pedro Luiz Teixeira de Camargo, sistematiza o uso de jogos didáticos, simulações e role-play como metodologias ativas para o ensino de Geografia no ensino fundamental.

Marília Faustino Cruz, no capítulo 8, “Expressividade e Subjetividade na Fotografia: um Diálogo entre Arte e Educomunicação”, reflete sobre a fotografia artística como linguagem expressiva e política, em articulação com o campo da educomunicação.

Encerra esta parte o capítulo 9, “Gamificação como Estratégia de Ensino de Ciências da Natureza”, de Ellaine Christina Mofati Andrade de Oliveira, Danilo Almeida de Araújo, Cristiane Martins Leandro e Rúdo de Paiva Ferreira, que apresenta uma revisão da literatura brasileira sobre o uso de jogos e gamificação no ensino de ciências.

O capítulo 10, "O Ensino de Inglês: uma Proposta de Intervenção", de Claudia Elisângela Terribile Amaral, relata o projeto

internacional e interdisciplinar *Meu Futuro nesta Sociedade*, desenvolvido com turmas do Ensino Médio de uma escola pública do interior de São Paulo em parceria com uma escola norte-americana, articulando o ensino de língua inglesa, tecnologias digitais e educação financeira em torno do tema da pobreza e das desigualdades sociais

### **Parte III — Formação Docente, Currículo e Políticas Educacionais**

Romilson Alves da Silva assina o capítulo 11, “Capacitação Docente: um Olhar Formativo do Professor para a Prevenção da Evasão Escolar”, que investiga a relação entre formação docente e permanência escolar, com atenção especial a contextos amazônicos.

O capítulo 12, “Aulas Práticas no Ensino de Ciências com a Promoção da Alfabetização Científica na Formação de Professores do CEDERJ”, de Elisangela da Silva Duarte Julio, Anderson Miguel dos Santos da Paz, Clayton Tôrres Felizardo e Danielle da Silva Santos Beaubernard, discute o papel das aulas práticas na formação de professores de Ciências.

Micheli Bordoli Amestoy, Kéli Renata Corrêa de Mattos, Taís Regina Hansen, Andressa Freitas Lopes e Luiz Caldeira Brant de Tolentino Neto assinam o capítulo 13, “Novo Ensino Médio e a Área de Ciências da Natureza: Arestas e Faces de uma Política na Região Sul”, que examina os impactos da reforma do Ensino Médio sobre a área de Ciências da Natureza.

Encerra esta parte o capítulo 14, “Motivações na Escolha do Curso de Ensino de História: Narrativas de Estudantes do ISCED-Huíla”, de Oliveira Adão Miguel, que investiga, a partir de Angola, os

fatores pessoais e institucionais que levam estudantes a escolher a licenciatura em História.

#### **Parte IV — Educação, Território, Memória e Ambiente**

Juliana Alves Barbosa Menezes, no capítulo 15, “Proposta de Ensino da Língua Portuguesa na Perspectiva Agroecológica”, discute o ensino de língua portuguesa articulado à agroecologia como caminho para uma prática pedagógica emancipatória e de enfrentamento das desigualdades.

Eduardo de Oliveira Gusmão e Reginaldo Santos Pereira assinam o capítulo 16, “Paulo Freire Contra a Esteira da Fábrica: O Papel de uma Educação para a Comunidade de Vida”, que discute os limites de uma educação submetida à lógica produtivista, em diálogo com o pensamento freiriano.

Luciana de Jesus Pereira e Rúbia Mara de Sousa Lapa, no capítulo 17, “Entre Memória e Tradição: Escrivência Quilombola nos Santos Reis de Coqueiros-BA”, narram os festejos de Santos Reis em uma comunidade quilombola no interior da Bahia, entre memória, oralidade e resistência.

O capítulo 18, “Escolas Católicas em Salvador (BA): Histórico e Escolhas por Localização (1739-2005)”, de Maiesse Pinto El Sayegh Nunes, reconstrói o histórico da instalação de escolas católicas na capital baiana ao longo de mais de dois séculos.

Luciana de Jesus Pereira retorna no capítulo 19, “Educação do Campo: Saberes Quilombolas, Identidade e Resistência”, desta vez para discutir a educação do campo como espaço de construção identitária e de fortalecimento de vínculos coletivos.

Por fim, o capítulo 20, “Proposta de Educação Ambiental Infantil para o Lobo-Guará [*Chrysocyon brachyurus* (Illiger, 1815)]”, de Sofia Valeriano Silva Ratz e Alexandre de Gusmão Pedrini, apresenta e testa uma metodologia de educação ambiental voltada ao público infantil, tendo essa espécie ameaçada como fio condutor.

Que a leitura desta obra seja proveitosa e inspiradora, e que os debates aqui apresentados continuem ecoando muito além destas páginas. Aos autores e autoras que tornaram este livro possível, deixamos o convite para uma leitura atenta e produtiva, na expectativa de que estes capítulos alimentem novas pesquisas, práticas e diálogos no campo da educação.



# **Parte I**

-

# **Educação, Inclusão e Direitos**

# A alfabetização inclusiva no 1º ano

*a experiência do Clube de Ciências Gambatec  
com alunos TEA*

---

Chamis Nédia Abdul Khalek

José Vicente Lima Robaina

Mirna de Cássia Sangenito dos Santos Roncatto

## **Introdução**

Este capítulo apresenta uma reflexão teórico-prática sobre a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no 1º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual de Porto Alegre (RS). A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, fundamentada na educação inclusiva e na Alfabetização Científica (AC) para analisar o relato de experiência do Clube de Ciências Gambatec. A estratégia pedagógica, desenvolvida com uma turma de Seção TEA e Educação Inclusiva com 25 crianças, foi delineada como um espaço de protagonismo e investigação para mediar o ensino da leitura e da escrita diante da heterogeneidade do grupo, operacionalizando os direitos previstos na Lei nº 12.764/2012.

No ano de 2025, o trabalho realizado foi indispensável para o acesso ao conhecimento sistematizado, exigindo do professor intencionalidade pedagógica e mediações qualificadas para garantir a aprendizagem real. Metodologicamente, o estudo contempla uma Revisão Sistemática da Literatura e a análise do projeto interdisciplinar sobre os gambás, cuja fauna local motivou investigações que culminaram na produção de um livro coletivo. A análise dos dados, realizada via Análise Textual Discursiva (ATD) conforme os pressupostos de Moraes e Galiazzi (2007), demonstra avanços significativos na consciência fonológica, na autonomia e na interação social, evidenciando que práticas contextualizadas transformam a escola em um espaço de autoria para alunos com e sem deficiência.

Nesse cenário, o Clube de Ciências Gambatec emerge como uma ferramenta estratégica para a mediação do ensino da leitura e da escrita na Escola Estadual zona urbana da cidade Porto Alegre. O presente capítulo analisa de que maneira o projeto interdisciplinar sobre gambás articulou os preceitos da Alfabetização Científica às demandas da educação inclusiva, resultando na produção de um livro coletivo. Tal experiência evidencia que práticas pedagógicas significativas possuem o potencial de transformar trajetórias escolares e promover o desenvolvimento integral de alunos com TEA, fortalecendo as políticas de inclusão no chão da escola.

Conforme destaca Orrú (2012), o Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se por desafios persistentes na comunicação e na interação social, além de padrões restritos de comportamento. Por tratar-se de um espectro amplo e heterogêneo, cada criança apresenta combinações singulares de potencialidades, o que exige um olhar sensível e individualizado do educador. Trata-se de um espectro amplo e heterogêneo, no qual cada criança apresenta combinações singulares de potencialidades e necessidades.

A perspectiva da educação inclusiva, sob a ótica de Mantoan (2015), implica a superação de modelos homogeneizadores em prol de uma escola que reconheça a diversidade como valor central. Sob esse prisma, incluir não significa adaptar o aluno à estrutura posta, mas transformar a própria escola para que a aprendizagem seja acessível a todos.

Corroborando essa ideia na prática da alfabetização de crianças com TEA, essa transformação exige flexibilização curricular e um trabalho colaborativo permanente entre professores e famílias.

## **Alfabetização, letramento e alfabetização científica**

A alfabetização não se restringe à aprendizagem do código escrito, mas envolve a construção de sentidos, a participação social e o uso funcional da linguagem escrita. Soares (2004b) defende que o letramento é um conjunto de práticas sociais e destaca a importância de articular alfabetização e letramento, garantindo que a criança compreenda para que lê e escreve.

A alfabetização científica amplia esse processo ao inserir a criança na cultura científica desde os anos iniciais, desenvolvendo a curiosidade, a investigação, a formulação de hipóteses, o registro e a comunicação de descobertas. Projetos interdisciplinares favorecem a aprendizagem significativa ao integrar ciência, linguagem, matemática e conhecimentos do cotidiano, promovendo o desenvolvimento integral.

Dessa forma, a Alfabetização Científica (AC) não é vista apenas como um conteúdo escolar, mas como uma linguagem que amplia as possibilidades de leitura de mundo da criança. Segundo Sasseron e Carvalho (2011), a AC nos anos iniciais deve pautar-se em eixos estruturantes que permitam ao aluno compreender a natureza da ciência e a relação entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente.

No contexto do Clube de Ciências Gambatec, essa perspectiva teórica ganha contornos práticos. Ao investigarem a fauna local,

especificamente os gambás, os alunos do 1º ano não apenas aprenderam sobre biologia, mas utilizaram a escrita para sistematizar o que foi observado. Como destaca Robaina (2021), os clubes de ciências funcionam como espaços de liberdade e autoria, onde o erro é parte do processo investigativo. Essa abordagem foi fundamental para os alunos com TEA, pois o objeto de estudo real e concreto (o gambá) serviu como um "âncora" para a comunicação, permitindo que o registro escrito deixasse de ser uma tarefa mecânica para tornar-se uma necessidade de partilha da descoberta.

Nesse processo, a mediação docente é o diferencial. Conforme apontam Rodrigues, Rosa e Robaina (2025), a ciência torna-se uma ferramenta de superação de barreiras quando o professor atua como um provocador de curiosidades. No 1º ano, isso se materializou nas rodas de conversa, onde cada hipótese levantada pelas crianças era valorizada e transformada em texto coletivo, garantindo que o letramento ocorresse de forma orgânica e inclusiva.

Durante a observação, um aluno notou que “o gambá tem a mão igual à minha”, o que gerou uma lista de semelhanças e diferenças entre humanos e marsupiais, exercitando a escrita de palavras-chave de forma espontânea.

## **TEA e Educação Inclusiva no Clube**

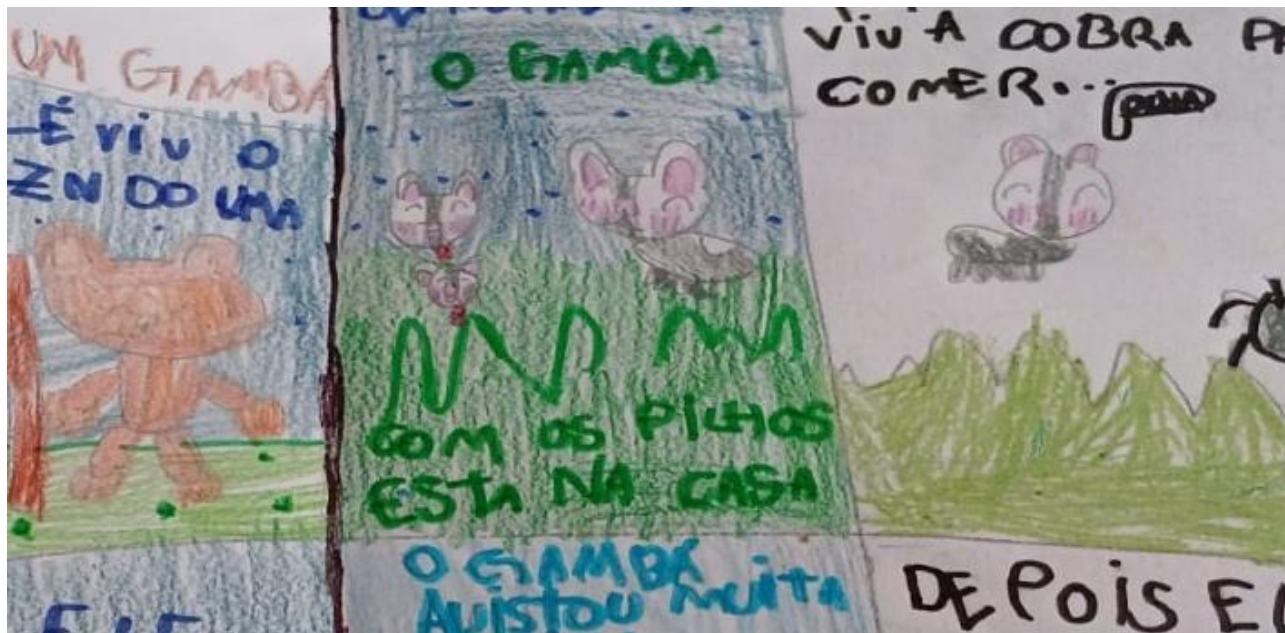
O Clube de Ciências fundamenta-se na premissa de que a inclusão não é a adaptação do aluno, mas a transformação e dinamização da escola (Mancuso, 1996). Para atender aos padrões singulares de comunicação e interação de alunos com TEA, o Clube

promove flexibilização curricular e estratégias diversificadas. A alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular não é apenas uma escolha pedagógica, mas um imperativo legal assegurado pela Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Conforme estabelece a Lei nº 12.764/2012, as instituições de ensino devem garantir o acesso à educação e a permanência desses estudantes, promovendo mediações que operacionalizem seus direitos e atendam às suas necessidades específicas de aprendizagem (Brasil, 2012). No contexto do Clube de Ciências Gambatec, essa legislação fundamenta a criação de estratégias que buscam transformar o ambiente escolar em um espaço de participação real e efetiva.

Neste contexto, o Clube de Ciências Gambatec surge como uma estratégia para mediar o ensino da leitura e da escrita na Escola Estadual (Porto Alegre/RS). Este capítulo analisa como o projeto interdisciplinar sobre gambás, tema relevante ao cenário local, articulou os referenciais da alfabetização científica e da educação inclusiva. A experiência, que culminou na produção de um livro coletivo (

Figura 1.1) demonstra que práticas significativas são capazes de transformar trajetórias escolares e consolidar o desenvolvimento integral de crianças com TEA.

Figura 1.1: Livro Coletivo Clubistas Gambatec.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2025).

Mancuso, Lima e Bandeira (1996) salientam que as mudanças pedagógicas das salas de aula incidiam sobre os clubes de ciências, assim como os instrumentos de avaliação determinados pelo professor sucediam da prática escolar para julgar o desempenho e as competências dos alunos. De acordo com os autores, percebe-se ainda que atualmente.

Muitos Clubes de Ciências produzem trabalhos que são expostos nas Feiras de Ciências onde uma Comissão Julgadora (formada somente de professores) busca selecionar os melhores, em uma determinada demonstração típica de competição escolar que podem apresentar prejuízos e poucos benefícios para a formação dos alunos (Mancuso *et al*, 1996, p. 39).

Entretanto, a concepção atual de clube de ciências não é mais a mesma, uma vez que antes apontava consentir os avanços tecnológicos, agora tem como objetivo tornar o ensino de ciências significativo, Ausubel (1980) dando-lhe sentido pela associação teoria-prática, através de processos de investigação que enfatizam o cotidiano de realidades locais e regionais e ressaltam a interação do conteúdo científico com a dimensão social.

Nesse sentido, independentemente das capacidades individuais, os clubes de ciências compartilham o objetivo essencial de oferecer suporte ao aprofundamento da curiosidade. Para o aluno com TEA, o Clube atua como um facilitador da interação social e da comunicação, pois o foco na investigação científica oferece um roteiro estruturado e, ao mesmo tempo, flexível para a exploração do mundo. Como destacam Rodrigues, Rosa e Robaina (2025), o clube de

ciências torna-se uma ferramenta para a superação de barreiras quando a ciência é utilizada para dar voz aos sujeitos.

Nesta experiência inclusiva, a produção do livro coletivo não foi apenas o encerramento de um projeto, mas o registro de um processo de alfabetização contextualizada. Ao observar, questionar e solucionar problemas sobre a vida dos gambás, as crianças e, especialmente, aquelas com TEA deixaram a posição de espectadoras para assumirem o papel de investigadoras. Essa mudança de postura é o que consolida o desenvolvimento integral e a alfabetização científica, transformando a escola em um espaço onde a diversidade não é um obstáculo, mas o motor da construção do conhecimento coletivo.

## **Caminhos Metodológicos Revisão Sistemática e Relato de Experiência**

A metodologia deste estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência, articulada a uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL). A RSL foi delineada para mapear o estado da arte das práticas de Alfabetização Científica voltadas a alunos com TEA, oferecendo o suporte teórico necessário para as intervenções práticas. Diferente de uma alfabetização mecânica, o foco aqui reside na alfabetização científica como meio de inclusão, onde o letramento ocorre pela necessidade de comunicar descobertas reais.

O projeto foi conduzido pela professora regente da turma de 1º ano, com o suporte pedagógico da coordenação e a colaboração dos próprios alunos, que atuaram como co-investigadores. Os dados

foram produzidos por meio de observação participante, técnica que permitiu à docente mediar as interações em tempo real, registros em diários de campo, portfólios, produções gráficas e escritas dos alunos, além de registros fotográficos que documentaram o engajamento coletivo. A análise seguiu os pressupostos da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galizazzi, 2007), buscando compreender como a investigação científica sobre "Os Gambás" favoreceu avanços na consciência fonológica e na interação social.

Conforme aponta Mancuso (1996), o Clube de Ciências configura-se como um espaço de educação não formal que, mesmo inserido no ambiente escolar, permite ao aluno assumir o protagonismo. Nesta experiência, realizada em uma escola da rede estadual de Porto Alegre, o Clube de Ciências Gambatec funcionou como um "laboratório vivo". Para Rodrigues, Rosa e Robaina (2025), a ciência torna-se uma ferramenta de superação de barreiras de comunicação quando o objeto de estudo é significativo.

Assim, a alfabetização científica e o letramento caminharam juntos: a criança não apenas aprendeu a codificar palavras, mas a dar sentido social e científico à sua escrita através da investigação do meio ambiente.

## **O Clube de Ciências, o Projeto “Os Gambás” e o Processo de Alfabetização**

O projeto científico teve origem na curiosidade genuína despertada pela presença frequente de gambás no entorno da escola. O que poderia ser apenas um evento cotidiano tornou-se o motor da aprendizagem: questionamentos sobre o habitat, a alimentação e o

comportamento desses animais serviram como base para organizar situações didáticas que integraram leitura, escrita e investigação científica.

As ações do Clube de Ciências Gambatec foram estruturadas para contemplar a heterogeneidade da turma de 1º ano, composta por 25 alunos, com especial atenção aos estudantes com TEA. O projeto organizou-se em três etapas fundamentais:

Investigação e levantamento de hipóteses, iniciou-se com rodas de conversa e análise de recursos audiovisuais. Nesta fase, a escuta atenta permitiu registrar falas significativas. Ao observar uma imagem, um dos alunos com TEA exclamou: "Olha, ele tem mãos de gente!", o que gerou um rico debate sobre as características físicas dos marsupiais e a primeira lista de palavras coletiva.

Mediação Pedagógica Inclusiva: viabilizada pelo uso de suportes visuais, rotinas estruturadas e tempo ampliado, garantindo a acessibilidade. Para os alunos com TEA, foram utilizados cartões de comunicação e sequências ilustradas das etapas da investigação, permitindo que a previsibilidade das ações diminuísse a ansiedade e aumentasse o engajamento.

Práticas de escrita contextualizada esta etapa incluiu a produção de listas de alimentos, desenhos legendados e registros de observação. Em vez de cópias mecânicas, as crianças escreveram para documentar o que descobriram. Um exemplo marcante foi a evolução da consciência fonológica: ao tentar escrever "GAMBÁ", os alunos com TEA foram incentivados a identificar os sons através de jogos de

rimas e associações com os nomes dos colegas, tornando o código escrito algo palpável e com função social.

Esse processo culminou na criação de um livro coletivo, conferindo sentido real à alfabetização. Ao verem seus desenhos e textos impressos, os alunos deixaram de ser apenas aprendizes para se tornarem autores de sua própria ciência. A experiência demonstra que temas de interesse real, quando tratados com intencionalidade pedagógica, são ferramentas poderosas para transformar o "chão da escola" em um espaço de autoria e inclusão plena.

## **Análise e Construção de Sentidos: O Olhar da ATD**

Os resultados obtidos revelam avanços expressivos no desenvolvimento de toda a turma, com destaque para os 20 alunos, incluindo os 5 estudantes com TEA. Para verificar o progresso na consciência fonológica e no reconhecimento de letras, utilizou-se como instrumento de avaliação a análise comparativa entre as produções iniciais de escrita e o livro coletivo final. Observou-se que, respeitando as singularidades de cada nível do espectro autista presente na turma, todos apresentaram evolução na autonomia e na interação social durante as atividades investigativas.

Figura 1.2: Atividade investigativa dos clubistas do 1ºano Clube de Ciências Gambatec.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2025).

Para fundamentar essa compreensão, aplicou-se a Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposto por Moraes e Galianzi (2011). Este método operou através de um ciclo rigoroso: primeiro, a unitarização, onde os registros pedagógicos e falas das crianças foram fragmentados em unidades de sentido; em seguida, a categorização, na qual esses fragmentos foram agrupados por afinidade temática em torno da Alfabetização Científica. Esse processo evidenciou que a escrita deixou de ser um exercício mecânico comum em métodos tradicionais de alfabetização que privilegiam a repetição para tornar-se um instrumento real de registro de descobertas.

A prática confirmou a potência de projetos interdisciplinares em promover a aprendizagem significativa (Ausubel, 1980), sustentando a tese de que a alfabetização científica é um dos caminhos mais eficazes para a inclusão plena (Mantoan, 2015; Orrú, 2012). As ações do Clube de Ciências Gambatec transformaram a escola em um espaço de autoria, onde a segurança adquirida no manuseio de conceitos científicos impactou o desenvolvimento integral dos alunos.

Para sistematizar a análise segundo Moraes e Galianzi (2011), o quadro a seguir sintetiza o movimento da ATD, partindo dos dados brutos até a compreensão final.

## **Análise e Construção de Sentidos: O Novo Emergente da ATD**

A sistematização dos dados seguiu o ciclo da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galianzi, 2011), permitindo que o relato de experiência transcendesse a descrição e alcançasse a teorização. Através da unitarização, os registros de falas (como "Vi um gambá no

muro"), os desenhos legendados e as observações da professora regente foram decompostos em unidades de sentido. Na sequência, a categorização permitiu agrupar esses fragmentos em três eixos centrais: Alfabetização Científica, Inclusão e TEA, e Autoria Social. Este movimento analítico foi fundamental para evidenciar não apenas recorrências empíricas, mas também relações entre linguagem, interação social e construção de sentido, permitindo compreender como as práticas pedagógicas mobilizadas no projeto produziram efeitos concretos no processo de alfabetização.

Esse percurso possibilitou a emergência do chamado Novo Emergente: a compreensão de que a alfabetização de crianças com TEA é potencializada quando o objeto de estudo é real, significativo e culturalmente situado. No contexto do Clube Gambatec, a mediação científica entendida como o processo de traduzir a curiosidade sensorial em linguagem simbólica e científica, operou como um organizador do interesse e da participação. Ao interagir com o tema “gambás”, por meio da observação do entorno, de materiais táteis e de discussões coletivas, os alunos com TEA encontraram um propósito concreto para a escrita: registrar para comunicar descobertas. Esse deslocamento da escrita como exercício mecânico para prática social significativa reforça a centralidade da mediação docente e da contextualização dos conteúdos, evidenciando que a aprendizagem se torna mais efetiva quando ancorada em experiências vividas e compartilhadas.

Quadro 1.1: Ciclo de Análise Textual Discursiva (ATD) no Projeto Gambatec.

| <b>Etapas da ATD</b>       | <b>Descrição do Processo no Projeto</b>                                    | <b>Evidências e Resultados</b>                                                          |
|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| Unitarização               | Decomposição de falas e desenhos sobre o habitat e alimentação dos gambás. | Registro de hipóteses: "O gambá come fruta?", "Ele tem rabo comprido".                  |
| Categorização              | Agrupamento por semelhança: Curiosidade, Estratégias Inclusivas e Autoria. | Definição dos eixos: 1. Alfabetização Científica; 2. Inclusão e TEA; 3. Autoria Social. |
| Metatexto (Novo Emergente) | Articulação entre prática e teoria (Vygotsky e Ausubel).                   | A escrita deixa de ser mecânica e torna-se um registro de descobertas reais e autorais. |

Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2025).

A análise revela que o engajamento com o tema gerou um sentido prático que rompeu com a abstração das cartilhas tradicionais. A escrita de textos coletivos e frases individuais sobre o projeto confirmou que a alfabetização científica oferece o "porquê" pedagógico: escreve-se para registrar a vida. Esse movimento consolidou a função social da linguagem (Vygotsky, 1991) e validou a escola como um espaço de autoria inclusiva, onde a neurodiversidade é integrada através da investigação compartilhada do mundo.

A aplicação da ATD tornou-se visível ao perceber que o envolvimento emocional com o tema (os gambás) gerou um sentido prático que os métodos tradicionais de alfabetização muitas vezes não alcançam. A escrita deixou de ser um fim em si mesma para tornar-se

uma ferramenta de comunicação de saberes. Essa prática pedagógica inclusiva e fundamentada confirmou a potência de projetos interdisciplinares em promover a aprendizagem significativa (Ausubel, 1980), corroborando as perspectivas de inclusão de Mantoan (2015) e Orrú (2012), bem como o conceito de letramento de Soares, (2004a). Sendo assim, as ações do Clube validaram a escola como um espaço de autoria, onde os ganhos socioemocionais como maior segurança e iniciativa demonstram que a alfabetização científica impacta o desenvolvimento integral da criança.

## **Análise Da Prática: Avaliação Formativa E O Papel Do Clube**

A aplicação da ATD permitiu observar que o engajamento com o tema dos gambás gerou um sentido prático que os métodos sintéticos de alfabetização, focados apenas na forma (decodificação de fonemas e grafemas), muitas vezes não alcançam. No Clube Gambatec, a escrita deixou de ser um exercício mecânico para tornar-se uma ferramenta de comunicação de saberes científicos. Os alunos finalizaram o projeto construindo frases e pequenos textos autorais para o livro coletivo, expressando conhecimentos sobre a dieta e o habitat do animal. Essa experiência de prática pedagógica mediada pelo projeto confirmou a potência do ensino interdisciplinar na promoção da aprendizagem significativa (Ausubel, 1980), corroborando as perspectivas de inclusão de Mantoan (2015) e Orrú (2012).

Quanto aos resultados, a avaliação foi concebida de forma formativa e processual. Em vez de testes padronizados, utilizaram-se

registros descritivos e o portfólio de descobertas do Clube para verificar o progresso individual, especialmente dos estudantes com TEA. Notou-se que a previsibilidade das etapas da investigação científica serviu como um suporte para a organização do pensamento desses alunos, resultando em ganhos socioemocionais como maior segurança e iniciativa na interação com os colegas.

Por fim, a implementação do Clube na rede estadual evidencia que a alfabetização inclusiva exige mais do que o esforço docente; ela demanda políticas públicas que assegurem formação continuada e recursos de acessibilidade. A experiência do Gambatec demonstra que a alfabetização de crianças com TEA é plenamente possível quando o objeto de estudo é real e o planejamento pedagógico reconhece a neurodiversidade como um valor. Ao transformar a sala de aula em um espaço de investigação, a escola cumpre sua função social de promover o letramento (SOARES, 2004) e a autoria desde os anos iniciais.

## Referências

- AUSUBEL, D. F. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 29 abr. 2026.
- ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: ROBAINA, J. V. L. (Org.). **Fundamentos**

**teóricos e metodológicos da pesquisa em educação em ciências.** Porto Alegre: Bagai, 2021. v. 1.

MANCUSO, R. (Coord.); LIMA, V. M. R.; BANDEIRA, V. A. **Clubes de Ciências:** criação, funcionamento, dinamização. Porto Alegre: SE/CECIRS, 1996.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva. **Contexto e Educação**, Ijuí, ano 21, n. 76, p. 117-128, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1131>. Acesso em: 29 abr. 2026.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva.** 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação:** interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ROBAINA, J. V. L. (Org.). **Fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa em educação em ciências.** Porto Alegre: Bagai, 2021. v. 1. Acesso em: 15 set. 2025.

RODRIGUES, A. L. M.; ROSA, S. S.; ROBAINA, J. V. L. Os saberes que vêm do céu: um clube de ciências e suas aplicabilidades baseadas no laboratório natural. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 514-529, jan./abr. 2025. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/74012>. Acesso em: 29 abr. 2026.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Contexto, 2004.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o**  
desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed.  
São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em:  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5465809/mod\\_resource/content/1/Vygotsky%20-%20A%20Formacao%20Social%20da%20Mente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5465809/mod_resource/content/1/Vygotsky%20-%20A%20Formacao%20Social%20da%20Mente.pdf). Acesso  
em: 29 abr. 2026.

# O direito constitucional à Educação das pessoas com Deficiência

*acessibilidade, condição essencial à efetivação*

---

Rubem José Bruno Sampaio

## **A Educação como direito fundamental e inclusivo**

A educação ocupa posição central no ordenamento jurídico brasileiro e no projeto democrático delineado pela Constituição da República de 1988, sendo reconhecida como direito fundamental de todas as pessoas e como instrumento essencial para a promoção da dignidade humana, da cidadania e da igualdade material.

Para as pessoas com deficiência, o exercício desse direito historicamente desenvolveu-se em um contexto marcado por exclusões estruturais, múltiplas barreiras e desigualdades persistentes, fatores que comprometem o acesso, a permanência e a conclusão dos percursos educacionais em seus diversos níveis e modalidades. Uma das principais barreiras, nesse contexto, é a falta de conhecimento acerca dos próprios direitos.

Nesse cenário, o conhecimento, a divulgação e a conscientização acerca desse direito fundamental constitucional tornam-se imprescindíveis para que as pessoas com deficiência possam buscá-lo pelas vias administrativa ou judicial. Afinal, quem não conhece os próprios direitos é como se eles não existissem; e aquilo que se acredita não existir não pode ser usufruído nem reivindicado.

Diante disso, o conhecimento dos direitos das pessoas com deficiência relacionados ao acesso à educação, ainda que, em determinadas oportunidades, demandem abordagem mais específica, revela-se uma questão muito mais social do que propriamente jurídica. Outroassim, o tema possui maior relevância para os titulares desses direitos, seus tutores, profissionais da educação, responsáveis e demais interessados na causa do que para os operadores do Direito,

uma vez que advogados e magistrados atuam na instrumentalização de direitos já existentes, levados ao Poder Judiciário pelos próprios detentores dessas prerrogativas legais.

Atualmente, o Brasil conta com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Contudo, embora tais instrumentos representem avanços significativos na proteção dos direitos das pessoas com deficiência, a concretização do direito à educação inclusiva ainda permanece como um desafio concreto.

A existência de normas constitucionais, legislação infraconstitucional e tratados internacionais incorporados ao ordenamento jurídico brasileiro não tem sido suficiente, por si só, para assegurar a igualdade de oportunidades no âmbito educacional. Persistem barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas, tecnológicas e atitudinais, evidenciando um distanciamento entre o reconhecimento formal desse direito e sua efetivação prática no cotidiano das instituições de ensino.

Nesse contexto, a acessibilidade assume papel central como condição indispensável para a realização do direito à educação das pessoas com deficiência. Mais do que adaptações arquitetônicas, a acessibilidade deve ser compreendida de forma ampla, envolvendo práticas pedagógicas inclusivas, recursos de apoio adequados, formação docente e políticas públicas capazes de responder às necessidades específicas dos estudantes. Trata-se de elemento estruturante para a garantia da igualdade material, permitindo que

diferenças individuais sejam consideradas de modo a assegurar oportunidades educacionais efetivamente equivalentes.

Os dados estatísticos mais recentes divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023) evidenciam a profundidade das desigualdades educacionais vivenciadas pelas pessoas com deficiência no Brasil. Os índices mais elevados de analfabetismo, a menor conclusão da educação básica e superior e a redução progressiva da permanência escolar ao longo da vida demonstram que as barreiras educacionais atravessam todos os níveis de ensino. Esses dados reforçam a compreensão de que a ausência de acessibilidade impacta todo o percurso formativo, limitando não apenas a escolarização, mas também as possibilidades de participação social e de exercício pleno da cidadania.

Diante dessa perspectiva, o presente capítulo propõe analisar o direito à educação das pessoas com deficiência à luz da Constituição da República Federativa do Brasil e da legislação infraconstitucional correlata, com ênfase na acessibilidade como elemento indispensável à sua efetivação. Busca-se compreender de que maneira os princípios da igualdade, da dignidade da pessoa humana e da universalidade da educação orientam a construção de um modelo educacional inclusivo, bem como identificar os principais desafios ainda existentes para a concretização desse direito nos diversos níveis e modalidades de ensino, da educação básica ao ensino superior, abrangendo experiências formais e não formais. Pretende-se, ainda, fortalecer a difusão da informação e a conscientização social acerca desses

direitos, especialmente entre pessoas com deficiência e profissionais da educação.

Para a consecução dos objetivos propostos, a presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de natureza jurídico-dogmática, estruturada a partir de revisão bibliográfica e análise documental. O percurso investigativo englobou o exame da Constituição da República de 1988, da legislação infraconstitucional pertinente e de tratados internacionais, em especial a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Adicionalmente, procedeu-se ao levantamento de dados estatísticos do IBGE (PNAD Contínua, 2023) para consubstanciar a análise do distanciamento entre a previsão normativa formal e a realidade material da educação inclusiva no Brasil.

## **Perspectiva histórica e a evolução dos paradigmas da deficiência**

Desde os primórdios, a luta das pessoas com deficiência contra a exclusão e o preconceito é constante, embora os registros de época sejam escassos (Aranha, 2005). Essa trajetória divide-se em quatro fases: intolerância (visão de impureza ou castigo), invisibilidade, assistencialista (perspectiva médica de enfermidade) e a fase dos direitos humanos, voltada à inclusão e à eliminação de barreiras (Piovesan, 2011). Na Antiguidade, o valor humano vinculava-se à utilidade para a nobreza; assim, restrições funcionais condenavam o indivíduo ao abandono e à mendicância (Aranha, 2005).

A Bíblia Sagrada, exemplo de literatura de época que descreve o cotidiano do início da humanidade, em inúmeras passagens relata a

presença de pessoas que possuíam algum tipo de deficiência, demonstrando a realidade social em que viviam. A passagem do cego de Jericó em Lc 18,35-41, (Bíblia Sagrada, 2004), por exemplo, descreve a condição de mendicância a que essas pessoas eram submetidas para sobreviver, uma vez que não podiam trabalhar, pois a sociedade da época não as considerava capazes de produzir e exercer alguma atividade laboral. Outro aspecto importante destacado na narrativa é a atitude da multidão ao recrutar o clamor do cego. Essa atitude traduz o desprezo que a sociedade tinha pelos deficientes, sendo necessária a intervenção de Jesus que era considerado uma autoridade para aqueles que o seguiam naquele momento para que a pessoa com deficiência finalmente tivesse a condição de fazer o seu pedido.

Na Idade Média, a Doutrina Cristã substituiu a ideia de possessão espiritual pela de "filhos de Deus", coibindo o extermínio e gerando as primeiras entidades filantrópicas de acolhimento (Rio de Janeiro, 2008). A partir do século XVI, médicos como Paracelso e Cardano passaram a tratar a deficiência como patologia natural. No século XVII, Thomas Willis (origem neurológica) e John Locke (educabilidade da mente) reforçaram a possibilidade de reversão de limitações pelo ensino (Pessotti, 1984). No século XIX, consolidou-se a visão patológica, evoluindo para ações de integração na década de 1950 (Rio de Janeiro, 2008).

Atualmente, o paradigma pauta-se nos direitos humanos. Segundo Piovesan (2011), a deficiência resulta da interação entre o indivíduo e as barreiras do meio, sendo uma construção coletiva (Rio

de Janeiro, 2008). Historicamente, transicionamos do modelo caritativo (piedade e inferioridade) e do modelo médico (foco na reabilitação clínica sem autonomia plena) para o modelo inclusivo, onde a pessoa com deficiência possui existência digna e direitos assegurados independentemente da afirmação da sociedade.

## **Educação como direito de todos: o papel do poder público**

É de conhecimento de todos que a educação é o alicerce fundamental para o desenvolvimento intelectual e profissional do indivíduo. Tirar o direito à educação de uma pessoa significa privá-la da possibilidade de se tornar pessoa independente com seus próprios ideais. Portanto, é de suma importância que esse direito tenha sido resguardado pelo constituinte. A Constituição Federal afirma que a educação é direito de todos e o ensino obrigatório será disponibilizado de forma gratuita pelo poder público. Havendo ausência de oferta ou disposição de um número de vagas que sejam insuficientes, implicará a responsabilização da autoridade competente.

Sendo a educação um direito de todos, as pessoas com deficiência deverão ter livre acesso ao ensino. Diante disso, conclui-se que é dever do Poder Público criar meios para que a pessoa com deficiência exerça esse direito de forma plena, independentemente de suas características. O artigo 208, inciso III, da Constituição Federal, trata justamente dessa questão ao garantir o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988).

O artigo 208, inciso III, está relacionado aos artigos 5º e 206, todos da Constituição Federal. O artigo 5º em seu caput estabelece como preceito o princípio da igualdade e o artigo 206, inciso I, assevera a igualdade na permanência do indivíduo, no acesso à escola. As pessoas com deficiência têm o direito à educação, para que assim seja respeitado o princípio constitucional da igualdade (Bastos; Martins, 2001).

O ensino será oferecido às pessoas com deficiência e deverá respeitar suas necessidades, mas de uma forma que não fiquem isoladas com outras pessoas com deficiência. No processo de ensino, a inclusão social deve estar sempre presente, devendo os docentes se preparar para que ocorra a devida integração das pessoas com deficiência com as pessoas que não possuem deficiência. Na hipótese da pessoa com deficiência necessitar de uma maior dedicação para o seu desenvolvimento, terá que ser disponibilizada turma especial. Um exemplo para esse tipo de situação é para as pessoas que possuam um nível elevado de deficiência mental (Araújo, 2002).

Ainda sobre o inciso III do artigo 208, urge salientar que quando o legislador usa o termo preferencialmente na rede regular de ensino, está possibilitando que o ensino especializado poderá ser oferecido de outra maneira, não sendo exclusivo o atendimento educacional especializado na rede comum de ensino (Bastos; Martins, 2001).

Para além do texto constitucional, a legislação infraconstitucional reforça esses preceitos. A Lei nº 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) dispôs em seu artigo

58, parágrafo primeiro, que sendo necessário, a instituição de ensino está obrigada a fazer adequações necessárias, que visem à plena acessibilidade da pessoa com deficiência. A lei também prevê que sendo necessário para a educação, a criação de escolas especiais adaptadas para todas as necessidades. Da mesma forma, o Decreto nº 3.298 de 1999 estabeleceu que as instituições de ensino devem implementar adaptações, respeitando a característica da pessoa com deficiência, para a realização de avaliações e exames de seleções.

Mesmo com direito garantido na Constituição e detalhado em normas específicas, as pessoas com deficiência muitas vezes se deparam com o desrespeito nas escolas que são da administração do próprio poder público. Para garantir o exercício do seu direito à educação e assegurar o devido atendimento educacional para que possam acompanhar as aulas em condições de igualdade com os outros alunos, muitas vezes, as pessoas com deficiência têm que buscar a intervenção do judiciário.

## **A acessibilidade como condição para o direito à Educação**

A discussão sobre o direito das pessoas com deficiência à educação exige a análise do conceito de acessibilidade, entendido como condição indispensável para o exercício pleno dos direitos fundamentais. A acessibilidade refere-se à garantia de acesso, proximidade e possibilidade de utilização de espaços, serviços e informações de forma segura e autônoma, sendo um conceito aplicável a todas as pessoas, independentemente de suas condições individuais (Cardoso; Namó, 2008).

Sob essa perspectiva, a acessibilidade ultrapassa a ideia de simples adaptação física e converte-se em verdadeiro direito fundamental de natureza instrumental. O direito de acesso relaciona-se diretamente com a possibilidade de deslocamento e participação social em condições equivalentes (Miranda, 1998). No ordenamento pátrio, essa premissa conecta-se ao direito constitucional de locomoção, previsto no artigo 5º, incisos XV e LXVIII da Constituição Federal, que destaca a liberdade de ir e vir como base para a participação plena na sociedade (Ferreira Filho, 2011).

Atento a essa realidade, o constituinte originário estabeleceu no parágrafo 2º do artigo 227 da Constituição Federal a obrigação de que a legislação ordinária fixasse normas voltadas à eliminação de barreiras arquitetônicas e nos meios de transporte. Em cumprimento a esse comando, foi editada a Lei nº 10.098, de 2000, que instituiu princípios e diretrizes gerais para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência (Brasil, 2000). No contexto educacional, essa acessibilidade assume relevância ainda maior, pois o ambiente escolar constitui espaço privilegiado de formação humana, social e cidadã.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, internalizada com estatuto de emenda constitucional, reforça o dever de assegurar o acesso, em igualdade de condições, ao ambiente físico e à informação. No entanto, a educação inclusiva não se limita à matrícula; exige acessibilidade comunicacional, tecnológica e pedagógica, garantindo que o estudante participe plenamente de

oficinas, laboratórios e práticas com suportes profissionais adequados.

Quando tais condições são negligenciadas sob a justificativa de limites orçamentários, o Poder Judiciário tem atuado para garantir o núcleo intangível do mínimo existencial. O Supremo Tribunal Federal, ao julgar a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 5.357, consolidou o entendimento de que a educação inclusiva é um imperativo constitucional, afastando a alegação genérica da "reserva do possível" para assegurar que a acessibilidade seja, de fato, a condição primordial para a efetivação do direito à educação.

## **Igualdade material e o direito à Educação das pessoas com deficiência**

Ao se analisar o direito das pessoas com deficiência à educação, é imprescindível compreender que seu acesso e sua fruição somente se concretizam quando o Estado assegura isonomia. O ponto de partida dessa reflexão encontra-se no princípio constitucional da igualdade, consagrado na Constituição da República de 1988, ao estabelecer que todos são iguais perante a lei, impondo ao poder público o dever de adotar medidas capazes de reduzir desigualdades materiais (Silva, 2023).

Ruy Barbosa afirma que igualdade não consiste em tratar todos da mesma forma, mas em reconhecer que indivíduos em situações distintas demandam tratamentos diferenciados para que tenham oportunidades equivalentes (Barbosa, 1997). Essa concepção ultrapassa a noção meramente formal de igualdade e foi incorporada

pela Constituição da República de 1988, exigindo, na prática, ações estatais aptas a neutralizar desigualdades concretas.

Essa necessidade de superar desigualdades concretas aparece com clareza nos dados estatísticos mais recentes. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua revela um cenário de profunda assimetria na escolarização entre pessoas com deficiência e a população geral. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o Brasil possui aproximadamente 18,6 milhões de pessoas com deficiência, o que corresponde a 8,9 por cento da população com dois anos ou mais (IBGE, 2023).

Ao longo de todo o percurso educacional, observam-se diferenças significativas nos níveis de escolarização alcançados. Apenas 25,6 por cento das pessoas com deficiência concluem o ensino médio, enquanto entre as pessoas sem deficiência esse percentual atinge 57,3 por cento. As desigualdades educacionais se estendem ainda mais ao nível superior: somente 7,4 por cento das pessoas com deficiência chegaram a concluir a educação superior, ao passo que entre as pessoas sem deficiência o percentual é de 19,5 por cento, indicando que as barreiras educacionais persistem mesmo nos níveis mais avançados da formação acadêmica (IBGE, 2023).

A taxa de analfabetismo também evidencia disparidades expressivas, alcançando 19,5 por cento entre pessoas com deficiência, frente a 4,1 por cento entre aquelas sem deficiência (IBGE, 2023). Esses indicadores demonstram que a desigualdade educacional atravessa todos os níveis de ensino, desde a educação básica até o

ensino superior, comprometendo o desenvolvimento educacional pleno e a ampliação das oportunidades acadêmicas e profissionais.

Tal cenário reforça que a ausência de acessibilidade impacta não apenas o ingresso formal no sistema educacional, mas todo o percurso formativo. Nessa perspectiva, Araújo esclarece que a igualdade deve ser aplicada considerando as necessidades individuais de cada pessoa, de modo a assegurar que o direito à educação se materialize em condições reais de acesso, permanência e conclusão (Araújo, 2002).

Nesse sentido, a acessibilidade passa a ser compreendida como elemento estruturante para a efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência, na medida em que transforma o princípio abstrato da igualdade em condições concretas de exercício de direitos. Não se trata apenas de garantir normas protetivas no plano formal, mas de assegurar meios materiais que possibilitem o acesso, a permanência e o pleno aproveitamento do processo educacional, em consonância com as circunstâncias individuais de cada estudante.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todas as pessoas e dever compartilhado entre o Estado e a família, devendo ser promovida com fundamento nos princípios da universalidade e da igualdade de oportunidades (Brasil, 1988).

A interpretação desses dispositivos conecta-se ao princípio da igualdade previsto no caput do artigo 5º e ao artigo 206, inciso I, que garante igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Bastos e Martins (2001) reforçam que o Estado deve assegurar condições equivalentes de ensino às pessoas com deficiência, o que inclui não apenas o ingresso, mas também a permanência e o

desenvolvimento acadêmico. A oferta educacional deve atender às necessidades específicas dos estudantes, assegurando que não haja segregação. A inclusão social deve ser fundamento estruturante do processo educativo, exigindo docentes preparados para promover a convivência entre estudantes com e sem deficiência. Em alguns casos, quando há necessidades educacionais muito específicas, podem ser organizadas estruturas especializadas, como ocorre em determinadas situações envolvendo deficiência intelectual em grau mais avançado, conforme descreve Araújo (2002).

O termo preferencialmente utilizado no inciso III do artigo 208 indica que o atendimento educacional especializado pode ocorrer fora da rede regular quando necessário, sem impor a exclusividade do ensino comum, como esclarecem Bastos e Martins (2001, p. 555). Apesar disso, o direito à educação das pessoas com deficiência sofre violações frequentes, inclusive em escolas públicas, o que demonstra que a atuação judicial continua sendo um instrumento necessário para a proteção e efetivação desse direito fundamental.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, internalizada pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e recepcionada com status constitucional nos termos do artigo 5º, § 3º da Constituição Federal, reforça o dever do Estado de garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, com aprendizagem ao longo da vida e participação plena e autônoma.

Essa compreensão evidencia que a educação inclusiva não se limita ao acesso formal à matrícula, mas requer condições reais de

permanência, desenvolvimento e formação educacional e profissional adequada à vida cidadã e ao mundo do trabalho.

Os tribunais brasileiros têm reforçado essa interpretação ao reconhecerem que a ausência de recursos e adaptações viola a Constituição e a Convenção. O Supremo Tribunal Federal (STF), ao julgar a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 5.357, consolidou o entendimento de que a educação inclusiva é um imperativo constitucional, constituindo dever inalienável do Estado e da sociedade. Em sua jurisprudência pacificada, a Suprema Corte afasta a alegação genérica da 'reserva do possível' para justificar omissões na oferta de serviços especializados, reconhecendo que o suporte às pessoas com deficiência no ambiente escolar integra o núcleo intangível do mínimo existencial (Brasil, 2016).

Esse conjunto constitucional, infraconstitucional, convencional e jurisprudencial evidencia que a Educação deve ser acessível, adequada e inclusiva. Para que esse direito seja plenamente concretizado, o Estado deve eliminar barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais que dificultem ou impeçam o acesso das pessoas com deficiência, garantindo não apenas a matrícula, mas todo o suporte necessário para que concluam sua formação com autonomia e dignidade.

A efetivação desse direito exige políticas públicas adequadas e ações permanentes de eliminação de barreiras, assegurando que a inclusão ocorra não apenas formalmente, mas de maneira plena e concreta, permitindo que todos tenham condições reais de acesso, permanência e conclusão de sua formação acadêmica e profissional.

## **A Educação para todos como compromisso constitucional e social**

O desenvolvimento do presente capítulo evidenciou que o direito das pessoas com deficiência à educação ocupa posição central no ordenamento jurídico brasileiro e no sistema internacional de proteção dos direitos humanos, sendo reconhecido simultaneamente como direito constitucional, fundamental e humano. A Constituição da República de 1988, a legislação infraconstitucional e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência estruturam um sólido arcabouço normativo que impõe ao Estado o dever de assegurar uma educação acessível, inclusiva e pautada na igualdade material.

A análise demonstrou que a educação não pode ser compreendida apenas como acesso formal à matrícula, mas como um processo que exige condições reais de permanência, desenvolvimento e conclusão dos percursos educacionais, em todos os níveis e modalidades. Nesse sentido, a acessibilidade revela-se elemento indispensável para a efetivação do direito à educação, abrangendo dimensões físicas, comunicacionais, pedagógicas, tecnológicas e atitudinais, sem as quais a igualdade de oportunidades permanece meramente formal.

Os dados estatísticos apresentados reforçam a persistência de profundas desigualdades educacionais vivenciadas pelas pessoas com deficiência no Brasil, evidenciando que as barreiras educacionais atravessam todo o percurso formativo. Tal realidade confirma que a ausência de políticas públicas efetivas e de práticas educacionais inclusivas compromete não apenas a escolarização, mas também o

pleno exercício da cidadania, a participação social e a dignidade humana.

O debate desenvolvido ao longo deste capítulo reforça a centralidade do direito constitucional à educação das pessoas com deficiência no Brasil e a necessidade de garantir sua acessibilidade em sentido amplo. A educação constitui elemento fundamental para o desenvolvimento intelectual, social e profissional desses sujeitos, permitindo a construção da autonomia e a realização de seu potencial máximo.

Nesse contexto, o princípio constitucional da igualdade assume papel estruturante, exigindo tratamento diferenciado sempre que necessário, de modo a considerar as necessidades e particularidades das pessoas com deficiência, como condição para a promoção da igualdade material. A relevância deste estudo é ainda mais evidenciada pelos dados estatísticos divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que apontam que parcela significativa da população brasileira possui ao menos um tipo de deficiência, revelando, de forma alarmante, profundas disparidades nas taxas de alfabetização e de escolarização quando comparadas à população em geral.

Diante desse cenário, a proposta deste capítulo consiste justamente em contribuir para a divulgação, a reflexão e a publicização dos direitos e garantias das pessoas com deficiência no campo educacional. O estudo do direito à educação inclusiva mostra-se essencial para profissionais da educação, pesquisadores, gestores públicos e para a sociedade em geral, na medida em que fortalece a

compreensão de que a educação é um direito de todos, e não um privilégio reservado a alguns.

Conclui-se que a efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência exige compromisso permanente do Estado e da sociedade com a eliminação de barreiras e com a construção de práticas educacionais inclusivas, fundamentadas nos princípios da igualdade, da dignidade da pessoa humana e da universalidade da educação. Promover, divulgar e publicizar os direitos educacionais das pessoas com deficiência constitui medida essencial para o fortalecimento da cidadania e para a consolidação de uma cultura inclusiva, reconhecendo as diferenças, respeitando as singularidades e assegurando que todas as pessoas tenham condições reais de aprender, participar e se desenvolver plenamente.

## Referências

- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- ARAÚJO, Luiz Alberto David. **A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência.** 2. ed. Brasília: CORDE, 2002.
- BARBOSA, Rui. **Oração aos moços.** Edição popular anotada por Adriano da Gama Kury. 5. ed. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1997.
- BASTOS, Celso Ribeiro; MARTINS, Ives Gandra da Silva. **Comentários à Constituição do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. v. 2. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

BÍBLIA SAGRADA. **Evangelho segundo Lucas**. 51. ed. São Paulo: Editora Ave Maria, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 24 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acesso em: 24 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 24 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 24 jan. 2026.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (Tribunal Pleno). **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.357/DF**. Relator: Ministro Edson Fachin. Julgamento em: 09 jun. 2016. Publicação em: 11 nov. 2016. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br>. Acesso em: 28 abr. 2026.

CARDOSO, Priscila; NAMO, Danilo. **A inclusão social da pessoa com deficiência no Brasil**: como multiplicar este direito. São Paulo: Instituto Paradigma, 2008.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Curso de direito constitucional**. 37. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.

**Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda.** Agência de Notícias IBGE, 21 jun. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 23 jan. 2026.

MIRANDA, Jorge. **Manual de direito constitucional. Tomo IV.** 2. ed. Coimbra: Coimbra Editora, 1998.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental:** da superstição à ciência. v. 4. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o direito constitucional internacional.** 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

RIO DE JANEIRO (Município). **Rio:** por uma cidade inclusiva. A gênese da Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência – SMPD. Rio de Janeiro: SMPD, 2008.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo.** 46. ed. rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2023.

# **Reflexões sobre justiça curricular no contexto da Educação Inclusiva em Turmas Multisseriadas de Escolas do Campo**

---

João Paulo Oliveira da Paz

Anderson Miguel dos Santos da Paz

Clayton Tôrres Felizardo

## Considerações Iniciais

O presente ensaio teórico propõe uma análise crítica sobre a complexidade da inclusão escolar em turmas multisseriadas, estabelecendo um diálogo com os estudos de Galvão (2009), Leite (2021) e Pereira (2023). A reflexão articula os fundamentos epistemológicos e normativos da Educação do Campo (EC) e da Educação Especial (EE), buscando subsidiar práticas pedagógicas que ultrapassem a mera inserção formal e promovam, efetivamente, acessibilidade, inclusão e desenvolvimento integral dos estudantes. Reconhecemos que ambas as modalidades, EC e EE, embora possuam especificidades, compartilham bases éticas e políticas fundamentadas na garantia de direitos e na busca por uma justiça curricular que responda às necessidades dos sujeitos historicamente invisibilizados.

A urgência deste debate fundamenta-se na necessidade de reconhecer as particularidades do contexto multisseriado não como uma "carência" ou "atraso" em relação ao modelo urbano, mas como um espaço de potencialidades para a construção coletiva de conhecimentos social e culturalmente referenciados. Nesse sentido, busca-se compreender a interseccionalidade dos processos de exclusão que incidem sobre o público da EE inserido em classes multisseriadas. Para tanto, adotamos uma concepção de currículo que extrapola o documento prescritivo, compreendendo-o como uma vivência cotidiana e uma práxis intencional capaz de desafiar a lógica hegemônica. Com o presente texto, esperamos contribuir para a reflexão sobre a seguinte questão de pesquisa: Como pensar em um currículo voltado para a justiça social em contextos marcados pela

heterogeneidade como a sala de aula inclusiva de escolas do campo multisseriadas?

Sob a lente teórica de Raewyn Connell (1997), este texto defende que a justiça curricular nas escolas do campo exige a superação de currículos padronizados e urbanocêntricos. Tais modelos, ao ignorarem a diversidade de tempos, espaços e identidades, acabam por aprofundar as desigualdades. Assim, o ensaio organiza-se a partir do tensionamento entre as normativas vigentes, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), e as práticas pedagógicas insurgentes que, ao acolherem a diferença, transformam a classe multisseriada em um território de resistência, inclusão e difusão de valores democráticos.

## **Da Educação Rural à Educação do Campo**

A EC, para além de uma modalidade de ensino e área de produção de conhecimento, é fruto de uma concepção de educação profundamente enraizada nas lutas sociais pelo direito à educação e à terra empreendidas pelos povos do campo brasileiro. Aqui, o termo “campo” é compreendido enquanto mais do que um perímetro não-urbano, mas como um espaço de vida e trabalho, onde se materializam possibilidades, disputas e contradições e onde se desenvolvem diversas identidades (Molina; Jesus, 2004). A partir dessa perspectiva, a EC se propõe a promover uma educação que reconheça e seja pensada a partir das demandas locais, se opondo frontalmente à concepção de Educação Rural.

Oliveira e Campos (2012) fazem uma distinção entre Educação do Campo e Educação Rural ao atrelar a última a um modelo urbanocêntrico de sociedade que hierarquiza o urbano e o rural de modo a promover a adequação do camponês às lógicas e valores urbanos. De acordo com as autoras supramencionadas, tal adequação ocorre por meio da disseminação de um ideal de desenvolvimento e progresso que subordina o meio rural às dinâmicas da cultura capitalista urbana. Uma das manifestações históricas dessa subordinação é o Ruralismo Pedagógico.

O Ruralismo Pedagógico é uma corrente ideológica que ganhou força no Brasil a partir da década de 1930 (Bezerra Neto, 2016). Essa corrente defendia a adaptação curricular às demandas do meio rural, com vistas a fixar o camponês em suas regiões de origem e combater o êxodo rural. Para Ribeiro (2012), essa finalidade, embora supostamente positiva, tinha uma visão subjacente que idealizava o camponês e desconsiderava suas reais demandas ao rejeitar a participação dos camponeses nas políticas públicas. Conforme defende a autora (Ribeiro, p. 299), as populações rurais eram entendidas “[...] como objetos e não como sujeitos de tais políticas” e acrescenta que essas populações “[...] não foram consultadas acerca de suas demandas, nem informadas sobre os programas a elas destinados e, nem ao menos, sobre a aplicação e avaliação destes programas (Ribeiro, p. 299)”.

A luta histórica dos movimentos sociais do campo foi e ainda é fundamental para combater a perspectiva paternalista e verticalizada inerente ao Ruralismo Pedagógico e à Educação Rural, que deixa suas

marcas nas políticas públicas, concepções e práticas pedagógicas até os tempos atuais. Como marco dessa luta, foi realizado, em 1997, o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), organizado pela articulação entre movimentos sociais e organizações da sociedade civil a partir do acúmulo de experiências de educação em ocupações pela Reforma Agrária. Pode ser identificado, a partir de então, um movimento coordenado a nível nacional que demandou o reconhecimento institucional de uma educação construída a partir dos próprios sujeitos do campo, voltada a suas reais necessidades e interesses (Munarim, 2008).

A mobilização nacional iniciada a partir do I ENERA desencadeou um processo de institucionalização da EC, por meio de conferências e encontros que consolidaram os princípios e diretrizes filosóficos e operacionais dessa nova concepção de educação. Dentre esses princípios, destacam-se a valorização do vínculo do camponês com a terra, bem como o direito a uma educação social, histórica e culturalmente referenciada, visando uma sociedade fundada na democracia popular. Sendo assim, a EC representa um projeto de educação que pressupõe um outro projeto de sociedade.

Assim como observou-se em relação às políticas de EC e a luta camponesa, pode ser observada uma relação similar entre a luta dos sujeitos com deficiência e as políticas de Educação Especial. Neste último caso, a conquista de normativas legais acompanhou a evolução do debate a nível nacional e internacional, sobretudo a partir da

década de 1990<sup>1</sup>, período a partir do qual a EC também emergiu no debate público. A interface entre essas duas políticas de educação pode ser traduzida e materializada no direito dos estudantes atendidos pela EE de terem suas necessidades educacionais atendidas sem romper os vínculos com suas comunidades de origem, o que vai de encontro à tendência de concentração de recursos em áreas urbanas.

Na próxima seção, abordaremos como as políticas curriculares se constituem como terreno de disputa para a efetivação de projetos distintos e por vezes antagônicos de sociedade.

## **Considerações sobre marcos legais e normativos vigentes**

A Constituição Federal - CF de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com apoio da sociedade (Brasil, 1988). O documento constitucional define que o Estado, por meio de colaboração entre seus entes federativos, deverá promover cooperação técnica e financeira para a oferta da Educação Básica em todo o território nacional. Neste mesmo documento consta a previsão legal para a BNCC que, desde a concepção original, alega respeitar as particularidades regionais:

---

<sup>1</sup> Neste texto optamos por discutir as bases históricas da EC para só então problematizar a EE nesse contexto. Para um debate mais aprofundado sobre a evolução da política nacional de Educação Especial, sugerimos a leitura do trabalho de Pletsch e Souza (2021).

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e **respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais** (Brasil, 1988, art. 210, grifo nosso).

É também constitucional a base legal para a garantia do atendimento educacional especializado (AEE) às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa determinação também está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1996, sendo posteriormente alterada para contemplar todo o público da EE, a saber: educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (hoje compreendidos no Transtorno do Espectro Autista - TEA) e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996).

A LDBEN também estabelece que o AEE será ofertado de maneira transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, o que inclui a EC, reconhecida oficialmente como modalidade pela Resolução CNE/CEB nº 2/2008. A Lei ainda garante, em seu artigo 28, a flexibilidade na organização da educação básica, permitindo adaptações curriculares e metodológicas para atender às especificidades locais, como as encontradas no campo, o que fornece a base legal para a existência de arranjos multisseriados de ensino e a adoção da Pedagogia da Alternância.

Vale pontuar que mudanças nos termos utilizados na legislação são efetuadas conforme modifica-se o entendimento sobre os sujeitos e suas especificidades. Como exemplos de mudanças na terminologia, podemos citar a expressão “portadores de deficiência” utilizada no texto constitucional de 1988 e sua substituição por “pessoas com

deficiência” na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Brasil, 2015).

Na ocasião da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que datam de 1997, a realidade brasileira era de predominância de escolas em localização rural. Entretanto, como consta no próprio documento, eram escassos os dados sobre a vivência da juventude camponesa (Brasil, 1997). Esse fato nos leva a concluir que os dados sobre o público da educação básica que embasaram os PCN privilegiaram as vivências e culturas urbanas em detrimento das camponesas. Sobre esse aspecto, Santos (2015) defende que:

Se pensarmos no modo de vida camponês, a educação que temos hoje na escola do campo serve tão somente para reforçar o modelo dicotômico de currículo urbano adotado, ou seja, o modelo de currículo pensado para a cidade, mas praticado no campo (p. 24).

A especificidade das escolas do campo é objeto central das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que datam de 2002 e reconhecem textualmente a interseccionalidade das diferentes modalidades de ensino (Brasil, 2002). A transversalidade da EC e da EE promove encontros entre as particularidades de duas populações historicamente marginalizadas. Acerca desse encontro, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, prevê que:

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (Brasil, 2008a, local. 10).

Indo na mesma direção, a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 determina que:

Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular (Brasil, 2008b, Art. 1º, § 5º).

O Decreto 7352/2010 estabelece como princípio da Educação do Campo o respeito à diversidade do campo em múltiplos aspectos (Brasil, 2010). Consideramos que a diversidade presente no campo brasileiro é o elemento chave para construir qualquer proposta de política pública para a população camponesa público da educação especial. Por populações do campo, o decreto compreende:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2010, Art. 1º, § 1º).

Portanto, é possível reconhecer o contexto do campo brasileiro enquanto essencialmente diverso. A identidade camponesa não está atrelada a um bloco homogêneo de pessoas do ponto de vista social, tampouco sob o viés histórico ou cultural. Além desse aspecto, o arranjo de ensino multisseriado, comum em escolas do campo, põe em contato crianças de diferentes faixas etárias, que passam a compartilhar os mesmos tempos e espaços. Ao adicionar marcadores sociais como deficiências, TEA e altas habilidades/superdotação, adicionam-se camadas a mais de complexidade na compreensão de

como essas pessoas experimentarão as barreiras impostas em sua interação com o mundo.

Entre 2017 e 2018 foram aprovados e homologados os documentos relativos à BNCC. De acordo com informações desses documentos, trata-se de “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2018, p. 7)”. Desde a etapa de elaboração, a BNCC enquanto política pública recebeu críticas contundentes, seja no tocante à participação popular na confecção da Base, ou em relação aos impactos práticos da política em contextos regionais e sociais específicos (Paz, 2021; De Paoli, 2023; Souza, 2023). O objeto das críticas contrasta com a flexibilidade curricular e metodológica assegurada e desenvolvida desde a promulgação da LDBEN.

Em sua análise acerca dos desafios da escolarização do estudante com deficiência múltipla frente à implementação da BNCC, Vieira e Pletsch (2023) destacam o potencial padronizante da BNCC, uma vez que esta estabelece, para cada etapa da educação básica, uma estrutura rígida de conhecimentos e habilidades a serem atingidos por todos os estudantes. Tratando sobre as concepções presentes na BNCC em relação a termos caros à EC, Cogo e Cardoso (2023) compreendem que as noções de “identidade” e “diversidade”, embora presentes no documento, não denotam elementos norteadores do processo educativo ali presente. Os autores também denunciam a forte influência de setores empresariais na elaboração da Base, indo

de encontro ao discurso de democratização curricular que consta no documento.

Hypólito (2021) problematiza a ideia da padronização curricular, com foco na BNCC e seus desdobramentos na formação docente e no ensino, relacionando esse fenômeno ao aumento da influência neoliberal na educação brasileira a partir de eventos como o golpe que levou Michel Temer à Presidência da República e a pandemia de COVID-19. Ao se debruçar sobre o tema, Borges (2020) discorre sobre a influência de organismos multilaterais como o Banco Mundial nas concepções presentes no documento da BNCC, estabelecendo conexões com políticas curriculares da década de 1990, tais como os PCN e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), já marcadas pelas concepções neoliberais.

O neoliberalismo, no trabalho de Caponi e Daré (2020) é entendido como espaço de produção de subjetividades. Essa noção é utilizada para qualificar o debate proposto pelas autoras a respeito da psiquiatrização de sofrimentos desde a primeira infância. Tal fenômeno tem implicações diretas sobre a escola que se propõe inclusiva, uma vez que o projeto neoliberal para a educação aposta na ideia do estudante como responsável pelos fracassos e progressos em seu próprio desenvolvimento, estabelecendo métricas e normas de comportamento/aprendizagem, de maneira a tratar desvios da norma como passíveis de intervenção médica.

As propostas curriculares de cunho neoliberal relacionam-se, portanto, a um processo de massificação educacional, visto que a proposta generalista da política pressupõe ritmos homogêneos de

aprendizagem e promove o negligenciamento das diferenças e da diversidade cultural. Desse modo, o anseio por universalização dos conhecimentos é traduzido em empobrecimento dos princípios curriculares. Koldehoff e Andreis (2023), ao adotarem uma perspectiva freiriana para analisar concepções presentes na BNCC, pontuam que conceitos como cidadania e emancipação humana, embora identificáveis textualmente nas políticas, precisam estar vinculados ao território, de modo que:

[...] a práxis educacional precisa estar alinhada à cidadania territorial para que o estudante possa fazer uma relação, na condição de cidadão, com o espaço geográfico no qual vive. Ao realizar essa conexão, é possível ampliar o conceito de cidadania, levando a compreendê-la além dos direitos civis e políticos, incorporando a dimensão social, as questões econômicas e ambientais no contexto do território (p. 5).

Em consonância com Fernandes e Molina (2004), entendemos cada território como um “[...] espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais (p. 53)”. Nesse sentido, cabe o questionamento: Como propostas curriculares pautadas na fragmentação e padronização da aprendizagem irão influenciar os diferentes territórios nos quais se inserem as escolas brasileiras, em especial as escolas do campo? Indo além, retomamos a questão norteadora do presente texto: Como pensar em um currículo voltado para a justiça social em contextos marcados pela heterogeneidade como a sala de aula inclusiva de escolas do campo multisseriadas?

Para refletir com mais profundidade sobre a questão, na seção que segue trataremos do fenômeno da multisseriação, ora vista como

mais uma barreira, ora como potencialidade. Defendemos que a multisseriação, para além de representar um arranjo distinto em relação ao modelo urbano-seriado, deve ser orientada por princípios específicos da Educação do Campo e pensada a partir da diversidade. Sobre esse tópico, vale destacar o previsto no Decreto 12.686/2025 referente à Política Nacional de Educação Especial Inclusiva do país, que tem como um de seus objetivos assegurar:

as adaptações razoáveis, nos diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais, consideradas suas políticas curriculares, avaliativas e de planejamento (Brasil, 2025, art. 4º, inciso I, alínea e)

Finalizamos a presente seção em conformidade com Nozu (2024), que defende que a transversalidade entre a Educação do Campo e a Educação Especial ainda não alcançou o devido tratamento nas normativas disponíveis até então, uma vez que nestas não se observa o aprofundamento das especificidades do público da EE nas escolas do campo. O novo decreto, apesar de trazer avanços como a previsão de ações intersetoriais, ainda não incorpora explicitamente o paradigma de uma educação para todos desde a concepção, uma vez que abre margem para adaptações pedagógicas cuja razoabilidade carece de critérios mais específicos.

Embora legislações posteriores possam orientar a razoabilidade dos ajustes, cabe questionar se o foco em adaptações não reforça a exclusão ao pressupor que o sujeito deve se moldar a um padrão rígido de expectativas de aprendizagem. Pletsch, Souza e Orleans (2017) argumentam pelo Desenho Universal na Aprendizagem (DUA), que propõe a acessibilidade desde a concepção do currículo, contrariando

a ideia de ações isoladas e pouco articuladas com a coletividade. Assim como os autores mencionados, defendemos a diferenciação curricular, que se afasta da ideia de um empobrecimento de conteúdos para se tornar uma diversificação de estratégias que promove a participação e acesso de todos os estudantes ao currículo.

## **O fenômeno da multisseriação: barreira ou potencialidade para a Inclusão?**

A multisseriação é caracterizada pela organização de mais de um ano de escolaridade em uma única sala de aula, onde os alunos compartilham o tempo e espaço das atividades pedagógicas regulares, ministradas, em geral, por um único docente. Essa configuração, frequentemente presente em escolas do campo, surge em razão da baixa densidade populacional e de outros fatores, como a insuficiência de recursos materiais ou a escassez de professores. Dados de 2019 apontam a existência de mais de 1,2 milhão de alunos atendidos em mais de 80 mil turmas multisseriadas no Brasil (Lichand *et al.*, 2023).

Hage (2014) defende que a implementação de um arranjo de ensino multisseriado não envolve necessariamente a materialização de uma proposta pedagógica que rompa com o modelo seriado e que seja condizente com as demandas de uma escola multisseriada. Conforme a perspectiva do autor, ocorre nas escolas multisseriadas uma manifestação precarizada do modelo seriado que, por sua vez possui vínculos profundos com uma concepção urbanocêntrica de educação e de sociedade. Ainda de acordo com o autor:

A seriação aposta na fragmentação e padronização do tempo, espaço e conhecimento no interior da escola, pré-definindo o ano letivo de duração anual, estabelecendo a escola como o local por excelência onde a aprendizagem se efetiva e o conhecimento científico como o que efetivamente tem validade, como legítimo, em detrimento dos saberes dos sujeitos do campo, que são desvalorizados, negados e invisibilizados pela escola (Hage, 2014, p. 1175-1176).

A padronização a qual o autor se refere é elemento central da crítica de diversos autores que analisam aspectos curriculares do ensino no Brasil. Alguns desses autores e suas contribuições ao tema foram mencionadas na seção anterior. Ao adaptar um modelo urbano que valoriza a segmentação dos saberes e vivências, a escola do campo multisseriada acaba por expor as contradições inerentes a um sistema que se pretende inclusivo, mas perpetua práticas que minam a flexibilidade curricular prevista na legislação pertinente à EC.

Retomando a ideia de currículo enquanto vivência, as classes multisseriadas revelam-se enquanto espaço em disputa. Esse cenário materializa as tensões entre uma educação que legitima saberes construídos coletivamente e um sistema que impõe a padronização de corpos, tempos e espaços. A partir dessa análise, entendemos que as experiências presentes na literatura científica podem apontar caminhos e reflexões pertinentes a uma educação que seja, de fato, inclusiva.

No intuito de vislumbrar caminhos, na seção que segue recorreremos ao conceito de justiça curricular, articulando com o trabalho de Pereira (2023) e demais experiências relatadas na literatura científica. A justiça curricular, nesse contexto, busca garantir que os estudantes incluídos em turmas multisseriadas tenham acesso a um currículo significativo e relevante, que se utilize

da diversidade de saberes e contextos como promotores da aprendizagem, participação e desenvolvimento.

## **A noção de justiça curricular articulada à pesquisa científica**

O conceito de justiça curricular foi cunhado pela socióloga Raewyn Connell e apresentado em sua obra *Schools and Social Justice*, publicada originalmente em 1993. A autora (1997), ao abordar a hegemonia dos currículos, define o conhecimento como essencialmente social e, segundo essa perspectiva, a seleção dos conhecimentos a serem trabalhados a nível escolar também se constitui como um processo social, marcado por relações de poder. Tendo, então, questionado o suposto caráter técnico das escolhas curriculares, Connell (1997) caracteriza o sistema de avaliação como conformador do currículo. Segundo ela:

Um sistema de avaliação individualizado e competitivo configura a aprendizagem como apropriação individual de itens de conhecimentos reproduzíveis, e de desenvolvimento individual de habilidades (Connell, 1997, p. 48, tradução nossa).

Ainda segundo a autora, a justiça curricular pode ser compreendida enquanto uma operacionalização do currículo em prol da construção da justiça social. Essa operacionalização seria baseada em três princípios, os quais detalhamos a seguir:

(i) os interesses dos menos favorecidos: O currículo deve ser instrumento de materialização dos interesses e perspectivas dos menos favorecidos. Tais interesses e perspectivas devem ser

observados e legitimados ao longo de todo o processo de elaboração e vivência curricular.

(ii) participação e escolarização comum: É necessário atrelar os objetivos da escolarização à ampliação da participação popular na tomada de decisões acerca de temas de interesse comum, o que conecta o processo educativo formal à disseminação de valores democráticos.

(iii) a produção histórica da igualdade: Por meio deste princípio, ocorre a mediação operacional entre o primeiro princípio, focado nas especificidades de grupos, e o segundo princípio, focado na escolarização geral.

Segundo a autora acima mencionada, em diferentes momentos históricos, produz-se mais ou menos igualdade e essa compreensão implica que a igualdade não pode ser tomada como estado social estático. Sendo assim, o terceiro princípio consiste no juízo estratégico de quem irá operar o currículo no sentido de favorecer a produção de igualdade, de maneira a manejar os objetivos gerais da escolarização comum e simultaneamente trabalhar a partir dos interesses de grupos menos favorecidos.

A compreensão desses três princípios, contudo, não deve limitar-se à abstração teórica. Para que a justiça curricular ultrapasse a condição de um horizonte ético e se torne uma realidade nas escolas, é preciso observar como tais princípios se materializam em contextos escolares específicos. Nesse sentido, os trabalhos discutidos a seguir evidenciam como a articulação entre os interesses dos menos favorecidos, a participação comum e a produção da igualdade

encontram terreno fértil e desafios específicos no cotidiano das turmas multisseriadas.

O trabalho de Galvão (2009) buscou, para além de compreender as peculiaridades do meio rural, analisar a prática pedagógica em turmas multisseriadas mediante os desafios da região amazônica e em articulação com a formação docente. Caracterizado como um estudo de abordagem qualitativa com enfoque histórico-crítico, o contexto investigado abrangeu localidades rurais vinculadas à rede municipal de ensino de Manacapuru/AM. Os dados foram coletados e analisados ao longo de pesquisa bibliográfica e documental, observação direta em seis localidades com registros em caderno de campo e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa contou com a participação de trinta professores atuantes em classes multisseriadas de 17 localidades, bem como profissionais da Secretaria Municipal de Educação local.

A compreensão desenvolvida pela autora incorpora a ideia de que os camponeses são protagonistas na construção da proposta de EC. Na pesquisa, atribuir a centralidade a esses sujeitos, é demonstrado o alinhamento ao primeiro princípio de Connell (1997), referente aos interesses de grupos menos favorecidos:

As políticas públicas para a educação do meio rural, para serem efetivadas, precisam ouvir os sujeitos que vivem e trabalham no meio rural, precisam ser construídas a partir da vivência desses sujeitos e discutir com os mesmos (Galvão, p. 101).

Essa demanda é avaliada pela referida autora como fundamental, uma vez que o contexto rural e o ambiente multisseriado carregam consigo uma heterogeneidade que não é compatível com as concepções disseminadas pelo paradigma urbano-

seriado de educação. Seria, portanto, necessária uma educação pensada a partir das diferenças. Nesse sentido, o trabalho de Galvão (2009) assume uma dimensão de denúncia da influência de práticas oriundas da Educação Rural, que historicamente concebeu o campo como um espaço de atraso e precariedade. Tal concepção teria sido utilizada sistemática e intencionalmente para negar cidadania aos camponeses.

Como discutido anteriormente, a luta por educação do/no campo se refletiu em uma série de reconhecimentos institucionais sob a forma de marcos legais. A CF (Brasil, 1988), em seu artigo 210, estabelece o exercício da cidadania como um dos objetivos da educação no país. O documento também prevê que o Estado promoverá igualdade de condições de acesso e permanência nas instituições escolares. Nesse sentido, o acesso e a permanência na escola são vistos formalmente enquanto condições necessárias para o exercício pleno da cidadania. Uma vez necessárias, mas não suficientes, as condições de acesso e permanência precisam ser garantidas junto a condições que favoreçam o desenvolvimento, aprendizagem e participação de todos os estudantes, incluindo todo o público da Educação Especial.

No trabalho de Galvão (2009), a articulação entre a precarização do trabalho docente, a visão assistencialista da acessibilidade e os entraves à justiça curricular expõe o abismo existente entre o ideal legal da inclusão e a realidade das escolas do campo amazônicas. A autora aponta que o professor de turmas multisseriadas comumente enfrenta um acúmulo de funções ao

absorver as atribuições de gestor, cozinheiro e auxiliar de serviços. Esse acúmulo resulta em uma exaustão estrutural, prejudicando diretamente o tempo destinado às atividades de planejamento pedagógico. Tal fator é agravado por políticas públicas que reduzem a acessibilidade a um viés puramente médico e assistencialista, limitando-se a ações paliativas como a doação de óculos e cadeiras de rodas, em detrimento de estratégias mais sistêmicas. Consequentemente, tal cenário impõe uma oposição direta ao segundo princípio de justiça curricular de Connell (1997), uma vez que a ausência de suporte real traz prejuízos à escolarização comum e à participação democrática, em face das múltiplas barreiras enfrentadas pelos estudantes e docentes.

De que forma oportunizar a consciência crítica e a participação ativa do estudante camponês público da EE, garantindo a observação ao segundo princípio de Connell e tendo em vista a sobreposição de barreiras das mais diversas naturezas? Galvão (2009) reflete sobre isso quando, recorrendo a Araújo (2004), defende que seria necessário atuar nas brechas da democracia estabelecida. Connell (1997) menciona que a previsão legal de educação para a cidadania tem consequências importantes para o currículo. Consideramos que uma dessas consequências é justamente a abertura institucional para avançar no projeto de democracia popular, tão caro à EC enquanto movimento político e tão nocivo às forças hegemônicas.

É necessário pontuar que, embora haja brechas legais para agir frente a um sistema que historicamente negligência as populações do campo, essa atuação não está isenta de reações e riscos. O

ordenamento legal em relação à EC tem sua hegemonia disputada entre movimentos sociais de trabalhadores do campo e setores do agronegócio, que por sua vez possuem considerável influência na política institucional. O trabalho docente, portanto, ocorre em um cenário desfavorável a mudanças concretas. Esse fator nos remete a Freire (1996), que defende a dimensão de rebeldia ao se referir ao ofício de educador “Não é na resignação mas na *rebeldia* em face das injustiças que nos afirmamos” (local. 31). Para Galvão (2009), o professor é elemento-chave nesse processo de transgressão eticamente comprometida. Ao abordar tal problemática, a autora se utiliza das contribuições de Nóvoa (2000), que caracteriza cada ação docente como procedimentos não apenas técnicos, mas profundamente ligados a seus princípios e valores, à sua história de vida e à construção contínua de sua identidade profissional frente aos desafios da sala de aula. Assim sendo, a reflexão crítica sobre a própria prática docente proporciona ao professor o alinhamento entre suas ações e a produção da igualdade, em conformidade com o terceiro princípio da justiça curricular.

Para Connell (1997), é um mito pensar que os professores podem ou devem se manter à margem da política, visto que a escola lida constantemente com a distribuição de recursos, com conflito de interesses e com os usos do poder. Decorre disso que, pesquisas sobre formação e prática de professores que se alinham a perspectivas críticas, emancipatórias ou contra-hegemônicas convergem diretamente com o terceiro princípio de Connell. Nessas pesquisas,

assume-se que o trabalho docente não é neutro, possuindo uma dimensão inerentemente política e social.

Freire (1992) aborda a não-neutralidade da atividade docente de modo a chamar a atenção para a intencionalidade presente em toda ação ou discurso relacionado à educação:

Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com idéias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos de que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade (local. 40-41).

Portanto, a formação e a prática docente são carregadas de significado político em qualquer contexto. Sob essa perspectiva, o currículo se materializa como um campo de disputas, no qual cada docente mobiliza os elementos que julga pertinentes ao desenvolvimento de seus estudantes, às exigências institucionais e às suas próprias concepções político-pedagógicas. Esse equilíbrio é especialmente delicado quando a estrutura curricular está calcada no que Connell (1997) denomina como Currículo Acadêmico Competitivo.

De acordo com a autora, este modelo hegemônico caracteriza-se pela organização de um conhecimento abstrato, fragmentado e estritamente hierárquico, que prioriza a apropriação individual de informações em detrimento dos interesses coletivos dos estudantes. Operando como uma ferramenta de triagem e exclusão, esse currículo utiliza avaliações individualizadas para classificar alunos entre "vencedores" e "perdedores", legitimando e naturalizando as

desigualdades sociais através da retórica do mérito individual. Ao camuflar a exclusão histórica como se fosse uma lacuna de talento ou esforço pessoal, tal estrutura impõe pressão sobre o trabalho docente, exigindo que o professor administre cotidianamente a frustração e o abandono gerados por um sistema intrinsecamente seletivo e excludente.

Tendo em vista os avanços legais conquistados e a persistente precarização do trabalho docente em diversas dimensões, como as já expostas neste trabalho, entendemos que a atuação em turmas multisseriadas é repleta de desafios e possibilidades. Dentre as possibilidades vislumbradas estão a ecoformação e a transdisciplinaridade empregadas no trabalho de Leite (2021). O objetivo do trabalho de Leite (2021) é compreender como a ecoformação e a transdisciplinaridade podem contribuir para que uma professora de turma multisseriada ressignifique sua formação e sua prática pedagógica voltada à inclusão escolar. Esta pesquisa qualitativa, com influências da pesquisa-ação existencial e da perspectiva ecossistêmica, foi realizada no contexto de uma escola do campo no município de União dos Palmares/AL. A produção e interpretação dos dados ocorreram por meio de entrevista semiestruturada com foco na história de vida docente, observação participante, diário de itinerância e sessões reflexivas. A participante exclusiva do estudo foi uma professora camponesa que lecionava para alunos do 1º ao 5º ano, em uma turma que incluía dois estudantes com deficiência intelectual (DI).

Na referida pesquisa, a transdisciplinaridade atua como uma estratégia de inclusão porque rompe com a segmentação em disciplinas incomunicáveis. Essa perspectiva não apenas transpõe os limites abstratos das disciplinas escolares, mas também reconecta o conhecimento científico à sabedoria cotidiana, humana e cultural da comunidade. Segundo a autora, a inclusão não se limita a inserir o aluno na escola, mas requer interação entre saberes plurais. Ao adotar a transdisciplinaridade, o docente passa a respeitar os ritmos singulares de aprendizagem de cada estudante, reconhecendo suas potencialidades múltiplas e colocando-os como protagonistas do próprio processo formativo, em vez de focar apenas no cumprimento de um currículo rígido. O protagonismo aqui defendido explicita o alinhamento ao primeiro princípio da justiça curricular.

Enquanto a transdisciplinaridade defende a conexão entre saberes para além das disciplinas, a ecoformação oferece o cenário prático para isso. O meio ambiente torna-se o espaço onde os múltiplos saberes se encontram e ganham sentido. Leite (2021) explica que a ecoformação “[...] refere-se às relações interdependentes entre os organismos e o ambiente, a restauração da relação entre o homem e seu ambiente natural (p. 19)”. Nesse sentido, a formação dos sujeitos seria efetivada a partir da interação dos indivíduos com o meio natural. Essa abordagem é especialmente relevante no contexto das escolas do campo, cujos fundamentos históricos advêm da conexão dos sujeitos com a terra e a produção da vida no campo.

Ao cruzar as perspectivas da transdisciplinaridade e ecoformação, a escola abandona a lógica do Currículo Acadêmico Competitivo em favor de dinâmicas de aprendizagem que privilegiam a cooperação e a solidariedade. Na pesquisa de Leite (2021), isso foi feito propondo que os estudantes pesquisassem junto aos seus responsáveis e vizinhos sobre o plantio local, sobre como cultivar bananeiras ou colher amendoim. Essa prática dota os estudantes de um repertório social e culturalmente referenciado e conectado ao conhecimento científico acumulado pela humanidade, o que constitui condição fundamental para a atuação democrática nas instituições. Assim, o segundo princípio da justiça curricular estaria sendo favorecido.

A prática observada por Leite (2021) também conversa diretamente com o princípio da produção histórica da igualdade. A autora utiliza a contribuição de Molina e Antunes-Rocha (2014) quando defende o papel crítico do educador do campo. Segundo esses autores, o educador do campo:

[...] deverá necessariamente organizar suas práticas no sentido de promover rupturas, estranhar o que aparece como natural e legal, fazer perguntas, investigar, problematizar a realidade e propor e promover, junto com seus educandos, intervenções nessa realidade”. (p. 226).

A importância dessa concepção fica evidente quando analisada a contribuição subsequente no trabalho original de Molina e Antunes-Rocha (2014):

O educador do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na **construção de alternativas de organização do**

**trabalho escolar**, que ajudem a promover essas transformações na lógica tradicional de funcionamento da escola. Uma atuação que entenda a educação como prática social (p. 226, grifo nosso).

No que se refere às mencionadas alternativas de organização do trabalho escolar, o contexto multisseriado surge como campo de possibilidades frente ao trabalho docente. Como discutido anteriormente, Hage (2014) entende que as classes multisseriadas existem como a materialização precarizada da serialização, que por sua vez se vincula a uma concepção urbanocêntrica de educação. Esse fenômeno, ainda segundo o autor, inviabiliza a percepção de uma turma em sua coletividade e favorece a fragmentação do ensino por parte dos professores. Apoiando-se nessa perspectiva, o autor defende o que denomina como “a transgressão do modelo seriado urbano de ensino”. Tal transgressão se efetivaria de maneira gradual, a partir de diálogos, reflexões e pesquisas que explorassem as condições de existência e possíveis intervenções nas escolas do campo, construídas **com** os sujeitos do campo e não somente **direcionada a** estes.

Nesse aspecto, a produção da igualdade está sendo favorecida, uma vez que a transgressão do modelo seriado urbano de ensino rompe com uma concepção hierárquica e verticalizada de currículo para as escolas do campo. É nessa intenção de construção coletiva de uma ruptura que se insere o trabalho de Pereira (2023), discutido a seguir.

O trabalho de Pereira (2023) contribui de maneira relevante para a compreensão do fenômeno da inclusão no contexto multisseriado. O autor analisa o contexto da inclusão de estudantes público da EE em uma escola do campo multisseriada no município

de Domingos Martins/ES. A problemática central reside na interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo, investigando como os professores enfrentam a dupla complexidade de lidar com múltiplos níveis de ensino enquanto buscam a inclusão escolar. O estudo também visa propor, aplicar e analisar coletivamente uma intervenção no contexto de ensino de uma turma multisseriada com alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais). A pesquisa de natureza qualitativa, adotou o método da pesquisa-ação colaborativo-crítica, utilizando como instrumentos de coleta de dados a observação participante, registros em diário de campo e sessões de estudos reflexivos com os docentes. As atividades realizadas envolveram a imersão no cotidiano escolar para o acompanhamento das rotinas pedagógicas, momentos de formação continuada em serviço e a análise dialógica das estratégias de flexibilização curricular e de recursos de acessibilidade utilizados no contexto multisseriado.

Na referida pesquisa, a turma multisseriada possui seis estudantes que integram o público da EE, todos matriculados entre o 3º e o 5º anos do Ensino Fundamental. O grupo inclui um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o qual apresenta boa comunicação, mas requer mediação na interpretação textual. Há também uma estudante com deficiência auditiva que utiliza Libras e leitura labial para sua comunicação. Outro aluno apresenta hemiparesia à direita, sequela de paralisia cerebral (PC), manifestando desafios motores e na fala. A turma conta ainda com um estudante com dificuldades vocais decorrentes de nódulos nas pregas vocais, o que impacta a fluidez de seu raciocínio textual. Além

desses, uma aluna com suspeita de DI que demonstra dificuldades significativas na alfabetização e socialização. Por fim, uma estudante diagnosticada com eritema nodoso que sofre com sonolência severa provocada pelo uso de medicamentos, o que interfere em seu desenvolvimento escolar.

Ao longo de todo o relato do autor, é possível identificar a preocupação com a elaboração de propostas que contemplassem os interesses dos alunos, indo ao encontro do primeiro princípio proposto por Connell (1997). Pereira (2023) reconhece que os alunos, sendo filhos de agricultores, possuem saberes prévios valiosos. Esses saberes são identificados a partir da escuta ativa do pesquisador durante as atividades propostas. As atividades são desenhadas para conectar o conhecimento científico a essa realidade prática, como no cultivo de feijão.

Partindo da realidade dos estudantes, em sua maioria filhos de agricultores que lidam com a terra e cultivam o feijão, pensamos, nessa proposta, aproximar os conhecimentos da vida cotidiana do campo dos saberes científicos, a fim de criar uma ecologia de saberes [...] e, a partir do processo de tradução [...], fazer dialogar os conhecimentos a partir de uma 'prática pedagógica do Sul' capaz de visibilizar o trabalho do professor dentro das escolas do campo. Para tanto, recorreremos a recursos e materiais para a reinvenção dessas práticas, visando a facilitar a apropriação dos conhecimentos pelos estudantes, apoiando os públicos-alvo da Educação Especial (p. 220).

Os termos “ecologia de saberes”, “tradução” e “prática pedagógica do Sul” são contribuições de Santos (2008), segundo o qual existe um conjunto de saberes hegemônico a ser enfrentado em favor de grupos historicamente marginalizados. A prática pedagógica do Sul é utilizada por Pereira (2023) para denotar uma prática que

evidencie as estratégias, recursos e ações docentes para promover inclusão e aprendizagem contextualizada em turmas multisseriadas. Esse conceito deriva das “Epistemologias do Sul” (Santos, 2008), que em sua formulação legitimam saberes de povos oprimidos. Nesse sentido, tais práticas seriam promovidas por meio de uma ecologia de saberes, que consiste em uma interação dialógica entre saberes hegemônicos e marginais. Para tal fim, seria necessário um processo de tradução ao qual o docente deverá estar atento, com a finalidade de conectar criticamente saberes de diferentes matrizes culturais e políticas.

A partir do trecho analisado, a proposta de Pereira (2023) demonstra a conexão entre o direito à escolarização comum e a produção histórica da igualdade ao operar o que denomina como uma prática pedagógica do Sul. Ao fundamentar-se na ecologia de saberes e no processo de tradução de Santos (2008), o autor evita a armadilha do “currículo de gueto” (Connell, 1997), que isolaria os estudantes do campo em saberes puramente locais, e reafirma a importância do acesso aos conhecimentos científicos e hegemônicos como parte da promoção da cidadania. Nesse sentido, a prática pedagógica do Sul atua como o “juízo estratégico” (p. 69) exigido pelo terceiro princípio de Connell, uma vez que tal prática não despreza o currículo comum, mas o reinventa a partir da realidade dos sujeitos, garantindo que a apropriação desses saberes sirva para produzir, de fato, mais igualdade nas relações sociais e apoiar efetivamente o público da Educação Especial em turmas multisseriadas.

Visando eliminar barreiras de aprendizagem na classe multisseriada, Pereira (2023) fundamentou a realização das atividades pedagógicas em uma perspectiva colaborativa e contextualizada. A estratégia central consistiu na implementação do Ensino Colaborativo, articulando o planejamento entre a regente e as professoras da Educação Especial para oferecer suporte direto aos estudantes no ensino regular. Essa dinâmica foi potencializada pelo ensino em multiníveis, que permitiu abordar temas comuns, como a Agricultura Familiar, através de tarefas flexibilizadas conforme as necessidades individuais, e pela organização de grupos e trios que fomentaram a ajuda mútua entre pares. Além disso, o autor promoveu uma Ecologia de Saberes, conforme discutido anteriormente, conectando o currículo à realidade dos alunos por meio de visitas de campo e do uso de temas do cotidiano camponês para conferir concretude e significado ao conhecimento científico.

Em relação aos recursos e à mediação didática, a pesquisa mobilizou uma diversidade de suportes manipuláveis e visuais para transpor a abstração de conceitos complexos. Foram utilizados materiais como o Material Dourado, grãos de feijão e alfabetos móveis para auxiliar na alfabetização e no raciocínio matemático, além de itens reais da roça para o estudo de ciências. A acessibilidade foi reforçada pelo uso de recursos tecnológicos e visuais, como lousas digitais e vídeos, relevantes para estudantes com dificuldades de leitura, e por adaptações específicas em Libras para a inclusão da aluna com deficiência auditiva. Além disso, o autor priorizou atividades vivenciais, como a construção de maquetes e experimentos

práticos, culminando em uma flexibilização avaliativa que tirou a centralidade da escrita em favor de interpretações orais e dialógicas, garantindo que as limitações motoras ou cognitivas não impedissem a expressão da aprendizagem.

Cabe pontuar que, embora o uso de recursos como lousas digitais e vídeos no trabalho de Pereira (2023) aponte caminhos para transpor a abstração de conceitos, é necessário situar essa viabilidade dentro da realidade material das escolas do campo brasileiras. Enquanto algumas instituições apresentam boas estruturas, com acesso à internet e ar-condicionado, os indicadores brasileiros revelam um cenário de precariedade estrutural. O fechamento sistemático de escolas rurais e a insuficiência de salas de recursos multifuncionais (SRM) evidenciam que o acesso a recursos tecnológicos, por si só, não resolve a problemática da exclusão. Além disso, a precarização do trabalho docente prejudica severamente o tempo necessário para o planejamento e a mediação dessas ferramentas tecnológicas. Portanto, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) devem ser compreendidas como suportes que podem favorecer a inclusão, porém não cessam as demandas por condições básicas de trabalho e infraestrutura nas escolas do campo.

Em última análise, a interpretação cruzada das experiências de Galvão (2009), Leite (2021) e Pereira (2023) demonstra que a inclusão em turmas multisseriadas é um fenômeno que ocorre na tensão entre a "carência" material e a "potência" política e pedagógica. A justiça curricular nas pesquisas abordadas se efetiva na subversão de uma lógica urbanocêntrica que impõe ritmos e conteúdos

estranhos ao território camponês. Ao trabalhar a coletividade de uma turma heterogênea como a turma multisseriada, o docente resgata os princípios históricos de colaboração e solidariedade da EC e transforma o espaço escolar em um campo de disputa política. Nesse campo, o conhecimento científico, recursos e estratégias são ressignificados a partir da realidade dos sujeitos. Esse processo exige uma formação continuada que vá além do manuseio técnico de ferramentas ou domínio de técnicas, mas deve focar na sensibilidade ética para reconhecer a diferença como elemento constituinte da aprendizagem e da cidadania vinculada ao território, promovendo justiça curricular.

## **Considerações Finais**

As reflexões aqui tecidas, alinhadas à perspectiva de Connell (1997), demonstram que os princípios da justiça curricular podem e devem ser articulados no cotidiano das escolas do campo multisseriadas. Esta articulação visa não apenas a inclusão escolar, mas a transformação das estruturas sociais que historicamente marginalizam os sujeitos do campo e o público da Educação Especial. Ao adotar uma postura crítica, se faz necessário questionar a natureza da inclusão, uma vez que não basta inserir o estudante em uma lógica pautada pelo capacitismo e pela padronização neoliberal. Defendemos que é preciso subverter a própria estrutura que gera a exclusão.

A análise das pesquisas de Galvão (2009), Leite (2021) e Pereira (2023) revela que a subversão da lógica de exclusão ocorre por meio

de práticas que materializam os três princípios de Connell. O interesse dos menos favorecidos é garantido quando se atribui centralidade aos sujeitos camponeses e aos seus saberes pré-existentes, como observado na escuta ativa das vivências locais e na conexão com a realidade prática do trabalho no campo. A escolarização comum e a participação, por sua vez, podem ser fortalecidas pela transdisciplinaridade e pela ecoformação, que rompem com a segmentação disciplinar e reconectam o conhecimento científico à sabedoria cotidiana da comunidade. Por fim, a produção histórica da igualdade manifesta-se no juízo estratégico do docente, que utiliza estratégias como o Ensino Colaborativo e a "prática pedagógica do Sul" para reinventar o currículo comum sem isolar os estudantes em currículos segmentados.

Consideramos que a justiça curricular em turmas multisseriadas exige um olhar que ultrapasse a organização didática fragmentada e identifique ações que promovam uma escolarização de qualidade para o público da EE. Para tal, as pesquisas e propostas de intervenção devem qualificar o debate sobre qualidade em educação, de modo a construir um novo paradigma de qualidade, pautado na vivência e nas demandas dos sujeitos do campo. Nesse sentido, o contexto multisseriado, embora frequentemente estigmatizado e marcado pela precarização, surge como um campo de possibilidades para a construção coletiva de rupturas com o modelo seriado urbano e para a efetivação de um projeto de educação histórica, cultural e socialmente referenciado para todos os camponeses.

## Referências

- ARAÚJO, Wagner Paiva. **Práticas pedagógicas no meio rural**. Manaus: EDUA/FAPEAM, 2004. (Série Amazônia: a terra e o homem).
- BEZERRA NETO, Luiz. O ruralismo pedagógico e as propostas nacionalistas. In: BEZERRA NETO, Luiz. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. 1ª ed. eletrônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. p. 15-24.
- BORGES, Kamylla Pereira. "Eu vejo o futuro repetir o passado": BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5676>.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 11.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 abr. 2008a. Seção 1, p. 25.
- BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 nov. 2010.
- BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 201, p. 4, 21 out. 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, DF, ano 134, n. 248, p. 1-9, 23 dez. 1996. Seção 1.

BRASIL, Casa Civil, Secretaria-Geral. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**.

Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 10 fev. 2026.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: para o ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

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

CAPONI, Sandra; DARÉ, Patricia Kozuchovski. Neoliberalismo e sofrimento psíquico: a psiquiatrização dos padecimentos no âmbito escolar. **Mediações**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 302-320, maio/ago. 2020. DOI: 10.5433/2176-6665.2020v25n2p302.

COGO, Taisson Pedrozo; CARDOSO, Josete Bitencourt. Educação do campo: uma análise crítica sobre a representação da modalidade na BNCC brasileira em tempos de neoliberalismo. **REPS - Revista de Estudos Políticos y Sociales**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 121-155, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15366/rebs2023.8.2.006>.

CONNELL, R. W. **Escuelas y justicia social**. Madrid: Morata, 1997.

DE PAOLI, Joanna *et al.* Cadê a inclusão das pessoas com deficiência na BNCC? A exclusão comeu! **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, e70910, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X70910>.

- FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. p. 53-90. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- GALVÃO, Maely Amaro dos Santos. **Educação rural na Amazônia**: turmas multisseriadas na perspectiva da inclusão, no município de Manacapuru/AM. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 35-52, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8915>.
- KOLDEHOFF, Marlene; ANDREIS, Adriana Maria. Diálogo sobre a cidadania na BNCC numa perspectiva freireana. **Signos Geográficos**, Goiânia, v. 5, p. 1-20, 2023. DOI: 10.5216/sig.v5.77433.
- LEITE, Tamires de Campos. **Um olhar ecoformador e transdisciplinar sob a formação continuada de uma professora camponesa**: pensando a inclusão em uma turma multisseriada de uma escola do campo. 2021. 132 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

LICHAND, Guilherme; SCHWEICKARDT, Kátia; CAMPOS, Gabriel de; SIMÕES, Armando. Turmas multisseriadas no ensino básico brasileiro: o que (não) sabemos e uma agenda para o novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, v. 8, p. 243-264, 2023. DOI: <https://doi.org/10.24109/9786558011125.ceppe.v8.5770>.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do campo. História, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores - reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v22i2.5310>.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5).

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 72, 2007.

NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO, INDÍGENA E QUILOMBOLA: quais são as diretrizes políticas brasileiras? **Revista Momento – diálogos em educação**, Rio Grande, v. 33, n. 2, p. 56-80, maio/ago. 2024.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação básica do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 237-244.

- PAZ, João Paulo Oliveira da. **Democracia e elaboração de políticas públicas**: mecanismos de participação popular e o processo de elaboração da BNCC. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2021. Orientador: Wladimir Henriques Motta.
- PEREIRA, Juliano Bicker. **Educação especial na educação do campo**: diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas em salas multisseriadas. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023. Orientador: Alexandro Braga Vieira.
- PLETSCH, Marcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, maio 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15126>.
- PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017.
- RIBEIRO, Marlene. Educação rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 295-301.
- SANTOS, Aparecido Lino dos. **Educação do campo**: discursos sobre currículo, identidades e culturas. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2015.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Alice Moraes Rego de. BNCC democrática? Uma cartografia do processo de construção de um currículo nacional.

**Periferia**, Duque de Caxias, v. 15, p. 1-24, 2023. DOI: 10.12957/periferia.2023.78498.

VIEIRA, Sheila; PLETSCHE, Márcia Denise. Desafios da Base Nacional Comum Curricular: a escolarização de estudantes com deficiência múltipla em análise. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 10., 2023, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2023. p. 1-16.

Disponível em:

<https://proceedings.science/p/173682?lang=pt-br>.

# Docência na EJA Prisional

*Saberes e Práticas de Matemática no  
Contexto da APAC*

---

Kesia Silva Rodrigues  
Lílian Gleisia Alves dos Santos

## **Matemática e Ressocialização: Um Estudo sobre a Prática Docente na EJA da APAC de Salinas-MG**

O ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos, especialmente em contextos de privação de liberdade como as Associações de Proteção e Assistência aos Condenados (APACs), envolve desafios que vão além da transmissão de conteúdo. Na APAC de Salinas, cuja proposta está centrada na valorização humana e na ressocialização, o professor é chamado a desenvolver uma prática reflexiva, capaz de promover o desenvolvimento integral dos recuperandos. Embora a Escola Estadual Dr. Osvaldo Prediliano Sant'Anna assegure a oferta da EJA na unidade, o trabalho docente é atravessado por uma realidade de profundas exclusões e lacunas pedagógicas, acumuladas ao longo dos descontínuos itinerários escolares dos estudantes.

A APAC constitui-se como um modelo alternativo de execução penal, criado em 1972, no município de São José dos Campos (SP), a partir da atuação de voluntários liderados por Mário Ottoboni. O modelo surge como resposta às fragilidades do sistema prisional tradicional e tem como princípio central a humanização da pena, fundamentando-se na valorização da dignidade humana, na corresponsabilidade e na crença de que toda pessoa é passível de recuperação. Embora inspirada em princípios cristãos, a metodologia é ecumênica e atende pessoas de diferentes crenças religiosas.

As unidades funcionam por meio de convênios com o Poder Judiciário, o Ministério Público, a Defensoria Pública e o Poder

Executivo, estando juridicamente amparadas pelo artigo 4º da Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), que prevê a participação da sociedade civil na execução penal. Diferentemente do sistema prisional convencional, as APACs não contam com agentes penitenciários armados nem com policiamento ostensivo, sendo a organização interna realizada por funcionários civis, voluntários e pelos próprios recuperandos, que assumem responsabilidades na manutenção da ordem e da disciplina. No cotidiano das unidades, os internos têm acesso obrigatório ao trabalho, à educação formal e a cursos profissionalizantes. Tal organização tem se mostrado eficiente ao apresentar menores índices de reincidência e promover o resgate da autonomia, em consonância com a finalidade educativa da pena.

A escolha deste tema justifica-se, portanto, pela necessidade de compreender a docência no ensino de matemática nesse ambiente não como uma aplicação mecânica de métodos, mas como uma construção contínua e situada. O ensino de Matemática na EJA prisional impõe questões que transcendem os aspectos técnicos, abarcando dimensões sociais, emocionais e éticas. Longe de reduzir-se ao ato de “ministrar aulas”, a prática pedagógica busca ressignificar o saber matemático junto a sujeitos historicamente marginalizados, promovendo o conhecimento como um caminho para a efetiva reinserção social.

Diante disso, a problemática central deste estudo consiste em compreender: de que maneira o professor de Matemática da EJA mobiliza e ressignifica seus saberes docentes na escolha de recursos e abordagens pedagógicas na APAC Salinas, e como essas práticas se

articulam com a proposta de valorização humana dos recuperandos? Para responder a essa questão, a pesquisa tem como objetivo geral analisar o processo de mobilização e ressignificação dos saberes docentes e das práticas pedagógicas no ensino de Matemática na referida unidade. Especificamente, busca-se: identificar os saberes experienciais que fundamentam a seleção de materiais e recursos didáticos pelo docente; investigar as estratégias de ensino mobilizadas para atender às especificidades do contexto de privação de liberdade; discutir de que modo a mediação docente favorece a autoestima e a valorização humana, em consonância com a metodologia apaqueana.

O estudo propôs a evidenciar os desafios que impulsionam a construção de novos saberes docentes. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa de cunho interpretativo, utilizando como instrumentos de produção de dados entrevistas semiestruturadas e observação não participante em sala de aula durante um mês, buscando desvelar o cotidiano docente e suas potencialidades transformadoras.

## **Fundamentos da Docência na EJA Prisional: Saberes, Práxis e Humanização**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui, no contexto brasileiro, um espaço fundamental de inclusão e reparação social. Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDB), essa modalidade não deve ser entendida como

simples suplência, mas como um direito que reconhece as trajetórias de vida e os saberes construídos fora da escola.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (2002) fundamenta uma prática educativa ética e dialógica, defendendo que ensinar exige respeito à identidade cultural e à autonomia do educando. No contexto da APAC, isso significa reconhecer o recuperando como sujeito de saberes, e não apenas como alguém marcado pelo erro. O professor atua como mediador que parte da realidade concreta para promover a consciência crítica. Em diálogo com essa visão, Arroyo (2017) destaca que o educador da EJA trabalha com trajetórias marcadas por interrupções e exclusões, o que exige que o ensino, inclusive o de Matemática, considere as experiências de trabalho e sobrevivência dos estudantes como ponto de partida para o conhecimento acadêmico.

A docência em espaços de privação de liberdade, portanto, não é mera extensão da escola regular, mas um campo específico que demanda sensibilidade política e pedagógica. Onofre (2007) aponta as tensões entre segurança e direito à educação no ambiente prisional, exigindo do professor capacidade de mediação. Julião (2011) complementa ao afirmar que a educação nas prisões deve ser instrumento de emancipação, e não apenas ocupação do tempo, requerendo políticas públicas que reconheçam a singularidade desses sujeitos.

Nessa perspectiva, este estudo ancora-se nas tipologias dos Saberes Docentes, de Tardif (2014). A escolha por esse referencial justifica-se pelo fato de Tardif compreender a docência como uma

prática mobilizadora de diversos saberes, definindo o saber do professor como um "saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (Tardif, 2014, p. 36). No cenário da APAC, essa pluralidade ganha contornos singulares. O docente não atua apenas como um transmissor de conteúdos, mas como um sujeito que precisa validar seus saberes experienciais, aqueles baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio, para mediar o ensino em um ambiente de privação de liberdade. É nesse "saber-fazer" que o professor adapta sua didática às restrições normativas, transformando o espaço prisional em um espaço de ressocialização pedagógica.

Essa adaptação necessária estabelece um diálogo direto com a Etnomatemática de D'Ambrosio (2001). Ao entender a Matemática como uma estratégia desenvolvida por diferentes grupos culturais para explicar e manejar seu real, a prática na APAC exige que o docente reconheça a matemática intrínseca às oficinas de trabalho, à gestão do tempo e à economia interna da unidade. Assim, a realidade dos recuperandos torna-se o elemento gerador de aprendizagem. Complementando essa visão, as perspectivas de Lorenzato (2010) e Fiorentini (2013) reforçam que o uso de materiais concretos e a adoção de práticas investigativas são fundamentais para romper com o abstracionismo rígido, tornando o conhecimento matemático acessível, significativo e, sobretudo, humano.

Ao integrar a ética freireana, o olhar sociológico de Arroyo e a valorização cultural de D'Ambrosio, o ensino de Matemática na APAC

de Salinas transcende a mera transmissão de algoritmos, configurando-se como um processo de reconstrução subjetiva. Nessa perspectiva, o saber matemático torna-se um instrumento de leitura do mundo e, conseqüentemente, uma preparação efetiva para a vida em liberdade.

Para que esse aprendizado seja significativo, faz-se necessária uma "pedagogia da presença", tal como defende Rosa (2020), que seja sensível às vulnerabilidades específicas dos educandos e capaz de ancorar os conteúdos formais à realidade concreta que vivenciam. Esse esforço pedagógico encontra-se, ainda, em diálogo com as reflexões de Onofre (2007) e Julião (2011), para quem a educação em prisões deve atuar como um espaço de negociação entre a disciplina do sistema e a potencialidade libertadora do ensino.

Portanto, no modelo APAC, pautado pela centralidade da valorização humana, a Matemática deixa de ser um componente curricular isolado para se consolidar como uma estratégia de ressocialização. Ela atua, assim, como um eixo estruturante na reconstrução da identidade do sujeito e na garantia de seu pleno exercício de cidadania.

Em suma, a articulação entre as teorias aqui discutidas revela que a docência na EJA prisional, especificamente no contexto da APAC, transcende a mera instrução técnica. Ao entrelaçar o amálgama de saberes de Tardif (2014) com a sensibilidade cultural da Etnomatemática de D'Ambrosio (2001), emerge uma práxis pedagógica que não ignora as grades, mas as atravessa por meio da valorização da trajetória do sujeito. Portanto, ensinar Matemática

nesse cenário não é apenas preencher lacunas de escolarização, mas sim mobilizar um saber-fazer que reconhece a dignidade humana e a capacidade de reinvenção do recuperando. Essa fundamentação sustenta a premissa de que a educação, quando ancorada no diálogo e na realidade concreta, converte-se em um poderoso vetor de cidadania, capaz de ressignificar o tempo de privação de liberdade em um horizonte de possibilidades e de efetiva reintegração social.

## **O Caminho da Pesquisa: Um Olhar Qualitativo sobre a APAC Salinas**

A investigação que fundamenta este capítulo adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada em Bogdan e Biklen (1994) e Minayo (2012). Essa escolha justifica-se pela necessidade de imersão no cotidiano da APAC de Salinas, um ambiente onde a educação é mediada por uma filosofia de recuperação humana e rigor disciplinar. Como a pesquisa busca compreender a mobilização dos saberes docentes, o foco não recai sobre a quantificação de resultados, mas sobre os processos subjetivos e as adaptações pedagógicas que o professor realiza diante das especificidades do cárcere.

A opção pelo estudo de caso permitiu delimitar o campo de investigação às aulas de Matemática da Escola Estadual Dr. Osvaldo Prediliano Sant'Anna, que funciona dentro da unidade. A APAC Salinas, enquanto objeto de estudo, impõe uma dinâmica única: as aulas ocorrem em um espaço onde a "chave" é substituída pela confiança e pela corresponsabilidade. Assim, captar a complexidade desse fenômeno social exigiu uma postura sensível, capaz de

interpretar as nuances da prática docente em um território de fronteira entre a segurança e a pedagogia.

O cenário desta investigação é a APAC de Salinas (Figura 4.1), localizada no norte de Minas Gerais. A caracterização deste espaço é fundamental para compreender a mobilização dos saberes docentes, uma vez que o ambiente externo e interno da unidade dita o ritmo das interações pedagógicas. A instituição materializa, em sua estrutura física, a proposta de humanização do método. Diferente do sistema prisional convencional, a ausência de elementos de contenção ostensiva no ambiente externo reflete a filosofia de corresponsabilidade e confiança que fundamenta o modelo. Este espaço não se apresenta apenas como um local de privação de liberdade, mas como um centro de reintegração social onde a arquitetura colabora para a desconstrução da identidade criminal e o resgate da dignidade do recuperando.

Figura 4.1: Fachada da APAC Salinas/MG



Fonte: Arquivo das autoras, (2025).

Para a produção de dados, foram utilizados dois instrumentos que permitiram a triangulação metodológica: i) Observação de campo não participante, realizada durante um mês, esta etapa não se limitou ao registro de conteúdos, mas buscou compreender como o docente ressignifica a Matemática em um espaço onde o tempo e a liberdade têm sentidos particulares. O foco incidiu sobre as estratégias didáticas frente às limitações de materiais e às normas de convivência da APAC. ii) Entrevista semiestruturada, realizada com o docente, permitiu acessar o que Tardif (2014) define como saberes experienciais. O roteiro flexível possibilitou que o professor narrasse como sua identidade profissional é tensionada e reconstruída ao ensinar sujeitos em processo de ressocialização.

A análise interpretativa seguiu um rigoroso processo de confronto de evidências. Após a transcrição integral da entrevista, as falas do docente foram confrontadas com os registros do diário de campo das observações. Esse movimento foi essencial para identificar se o discurso do professor sobre a "humanização" e a "didática" se materializava no cotidiano da sala de aula, revelando convergências ou tensões entre o planejado e o executado no "chão da escola" prisional.

Os preceitos éticos foram rigorosamente observados. Além das autorizações formais da escola e da administração da APAC, houve uma preocupação constante com o caráter relacional da pesquisa. O docente colaborador, voluntário no estudo, assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, para preservar sua identidade em um contexto tão específico e restrito, é identificado

pelo pseudônimo “Professor M”, garantindo-se o sigilo e a integridade de sua trajetória profissional.

É importante salientar que esta investigação priorizou a perspectiva do docente para a compreensão da mobilização de seus saberes e do desenho de suas práticas pedagógicas. Embora esse foco tenha sido essencial para desvelar a complexidade da docência em um ambiente singular, o estudo reconhece como limitação a ausência da voz direta dos recuperandos, sujeitos ativos na ressignificação da aprendizagem. A inclusão da visão dos educandos em pesquisas futuras permitiria uma análise mais dialógica e completa sobre como a mediação docente ecoa na subjetividade e na reconstrução da identidade desses sujeitos privados de liberdade.

O tratamento e a análise dos dados fundamentaram-se na análise de conteúdo de vertente interpretativa, orientada pelas fases sistemáticas propostas por Bardin (1977). Inicialmente, realizou-se a pré-análise por meio da leitura flutuante e exaustiva das transcrições das entrevistas e dos registros do diário de campo, buscando captar as unidades de sentido que emergiram do cotidiano da APAC Salinas. Para a sistematização dos dados, optou-se pela análise categorial temática, procedimento que permitiu a decomposição do *corpus* em unidades de significado. Esse processo iniciou-se com a codificação do material, extraído tanto das transcrições quanto dos diários de campo, seguida pelo agrupamento dessas unidades em eixos temáticos convergentes. A categorização não se deu de forma *a priori*, mas emergiu da própria interação com o campo, permitindo que a “elasticidade pedagógica” e as tensões entre o saber disciplinar e o

saber da experiência se consolidassem como categorias analíticas centrais. Esse rigor no tratamento dos dados garantiu que a interpretação transcendesse a subjetividade, estabelecendo uma conexão direta entre o discurso do docente e as práticas observadas no cotidiano da APAC.

Em seguida, procedeu-se à exploração do material, etapa na qual os dados foram articulados em torno de uma categoria analítica central: a docência entre grades e a resignificação da prática. Esta categoria engloba desde a gestão da “elasticidade pedagógica”, a qual conceituamos como a habilidade do docente em transitar por diferentes níveis de complexidade em um mesmo espaço-tempo para atender às disparidades de aprendizagem dos alunos, bem como o uso da etnomatemática como elo curricular, até os tensionamentos identitários impostos ao professor de Matemática pelo contexto de privação de liberdade.

Por fim, aplicou-se o tratamento dos resultados e a inferência, momento em que as falas do Professor M e as observações de sala de aula foram confrontadas com um referencial teórico robusto. Esse processo de triangulação permitiu que as evidências empíricas transcendessem a mera descrição, possibilitando uma compreensão profunda sobre como o docente mobiliza saberes para converter o ensino de Matemática em um instrumento de ressocialização.

## **Ressignificação da Docência em Matemática na EJA Prisional: Saberes, Práticas e Tensionamentos**

Durante o mês de novembro de 2025, foram realizadas observações em sala de aula acompanhando um docente de Matemática nas turmas do Ensino Fundamental da EJA na APAC de Salinas–MG. Ao longo desse período, analisaram-se as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor como meio de promover o conhecimento e a aprendizagem dos alunos em diferentes situações, considerando tanto o contexto social em que os recuperandos estão inseridos quanto o nível de escolaridade de cada um.

As trajetórias de ruptura e exclusão social mencionadas por Freire (2002) e Arroyo (2017) não são apenas conceitos teóricos, mas materializam-se na própria configuração do espaço escolar na unidade. As figuras 2 e 3 revelam um cenário de ensino que, embora restrito pelas normas de segurança e pela estrutura física da APAC, busca romper com a estética tradicional do cárcere para se aproximar de um ambiente de acolhimento pedagógico.

Observa-se, nessas imagens, a tentativa de ressignificar o espaço: a disposição das carteiras e a presença de materiais didáticos indicam uma resistência à “educação bancária”, permitindo que o diálogo e a proximidade entre professor e aluno superem a barreira do estigma criminal. Assim, as salas de aula observadas (Figura 2 e Figura 3) funcionam como territórios de fronteira, onde a Matemática deixa de ser um símbolo de punição ou cobrança para se tornar um espaço de reinvenção das identidades desses sujeitos da EJA.

Figura 4.2: Sala 1 – Aula de Matemática para recuperandos matriculados na EJA.



Fonte: Arquivo das autoras, (2025).

Figura 4.3: Sala 2 – Aula de Matemática para recuperandos matriculados na EJA.



Fonte: Arquivo das autoras, (2025).

A análise das práticas observadas revela a “elasticidade pedagógica” do docente. Notou-se que, embora a turma fosse reduzida (apenas seis alunos), coexistiam três níveis distintos de conhecimento. Tal heterogeneidade confirma a tese de Arroyo (2017)

de que a EJA reúne “tempos humanos desiguais”, o que exige uma postura sensível às singularidades de cada educando. Diante disso, o professor mobiliza seus saberes experienciais (Tardif, 2014) ao criar atividades diferenciadas, adequando conteúdos e recursos às condições cognitivas específicas de cada grupo.

Embora o modelo APAC e as diretrizes educacionais garantam o acesso formal à escolarização, os dados demonstram que a matrícula, por si só, não assegura a equidade no aprendizado. Identificou-se que muitos recuperandos ainda não são alfabetizados ou não reconhecem símbolos matemáticos básicos. Essa lacuna entre o acesso formal e o aprendizado real reforça a crítica de Freire (2002) à educação bancária: o ensino não pode ser uma mera transmissão de conteúdos que ignora os saberes prévios e as limitações concretas do sujeito.

A heterogeneidade das turmas exige que o docente atue como um gestor de currículos simultâneos, materializando a inclusão por meio da personalização do ensino. Para os alunos com limitações severas de letramento, o professor não apenas simplifica o conteúdo, mas reconstrói a atividade didática de forma autoral, assegurando que o direito à aprendizagem não seja negligenciado pela ausência de pré-requisitos alfabéticos.

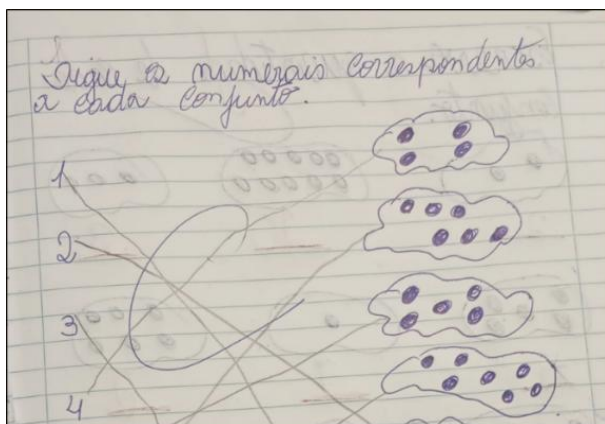
Essa estratificação pedagógica foi sistematizada, para fins desta análise, em três categorias de proficiência que evidenciam o “amálgama de saberes” (Tardif, 2014) mobilizado pelo docente: o nível 1 compreende os educandos em processo de alfabetização inicial; o nível 2 abrange aqueles que, embora alfabetizados na língua

materna, enfrentam o analfabetismo funcional matemático, ou seja, a dificuldade de decodificar a simbologia técnica da disciplina; e o nível 3, que agrupa os discentes cujas competências dialogam com as exigências curriculares da série matriculada.

As Figuras 4.4, 4.5 e 4.6 transcendem a função ilustrativa e funcionam como evidências dessa transposição didática. A Figura 4 destaca a estratégia de “matemática visual” utilizada com educandos em processo de letramento, onde o docente utiliza a contagem de objetos concretos para estabelecer a relação entre quantidade e numeral, permitindo a construção do conceito antes da formalização do símbolo. Na Figura 5, a disposição dos materiais nessa imagem ilustra o desafio de decodificação simbólica. O docente substitui os enunciados extensos por problemas de lógica espacial, priorizando o raciocínio matemático que contorna a barreira da leitura textual. Na Figura 6, demonstra a aplicação de conteúdos da Base Nacional Comum (Funções do 1º grau), onde o docente permite que o aluno utilize o conhecimento acumulado em níveis anteriores para resolver operações de maior complexidade algébrica, consolidando a autonomia intelectual.

Elas revelam como o docente diferencia os recursos e as abordagens para que sujeitos com trajetórias escolares tão distintas possam, dentro de um mesmo espaço-tempo, ressignificar sua relação com o conhecimento matemático.

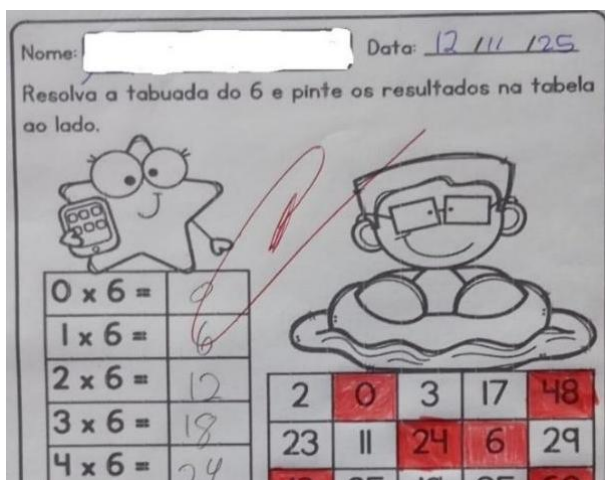
Figura 4.4: Nível 1 – Alfabetização Inicial.



Fonte: Arquivo das autoras, (2025).

Na Figura 4.4, observa-se a materialização dos saberes experienciais de Tardif (2014), pois o docente, percebendo a ausência de base alfabética, ressignifica a aula através de formas e quantidades táteis.

Figura 4.5: Nível 2 – Alfabetização Funcional Matemática.



Fonte: Arquivo das autoras, (2025).

Figura 4.6: Nível 3 – Currículo Regular.

Equação

| A         | C                |
|-----------|------------------|
| $x+3=12$  | $2x-4=8$         |
| $x=12-3$  | $2x=8+4$         |
| $x=9$     | $2x=12$          |
|           | $x=\frac{12}{2}$ |
|           | $x=6$            |
| $x-17=21$ |                  |
| $x=21+17$ |                  |
| $x=28$    |                  |

Fonte: Arquivo das autoras, (2025).

A gestão simultânea de níveis heterogêneos de aprendizagem constitui o núcleo da ressignificação docente na APAC Salinas. A prática observada distancia-se da aula expositiva uniforme para configurar-se como uma regência multiseriada e personalizada, fundamentada na “elasticidade pedagógica”. Nessa dinâmica, o Professor M mobiliza saberes curriculares e experienciais (Tardif, 2014) para articular a autonomia do Nível 3 à mediação intensiva exigida pelo Nível 1. Essa reinvenção cotidiana do fazer docente busca equilibrar a urgência da alfabetização básica com o direito ao acesso aos conteúdos da base nacional comum, convertendo a sala de aula em um laboratório de inclusão cognitiva.

As evidências produzidas durante a observação revelam como essa elasticidade se materializa na transposição didática para cada nível de proficiência: A Figura 4.4 evidencia a transposição didática voltada ao Nível 1, onde a abstração matemática é mediada pela concretude do material tátil e visual de formas e quantidades. Ao

associar imagem e número, o docente valida o saber prévio do educando, permitindo que ele se reconheça como sujeito capaz de quantificar e interpretar seu entorno.

No nível 2 (Figura 4.5), a estratégia de mediação concentra-se na decodificação de símbolos. Utilizando o que Lorenzato (2010) define como recursos estruturados para superar bloqueios com a linguagem formal, o professor propõe desafios de raciocínio lógico que independem da fluência textual, garantindo o avanço na compreensão aritmética.

No nível 3 (Figura 4.6), o conteúdo se aproxima da sistematização do currículo escolar regular, apresentando atividades de funções do 1º grau.

Ademais, observou-se que, embora o docente mantenha o currículo escolar regular, suas atividades preservam a perspectiva etnomatemática ao dialogar diretamente com a futura reinserção social. O professor conecta os conteúdos formais às vivências práticas dos alunos nas unidades de trabalho da APAC, laborterapia, buscando significar o saber matemático. Isso se materializa quando o docente utiliza, por exemplo, o cotidiano da padaria para trabalhar noções de proporcionalidade, questionando: *"Se a receita original de pães atende 20 pessoas, como devemos ajustar as medidas dos ingredientes para garantir o fornecimento de todo o pavilhão sem desperdício?"* (Professor M, 2025). Da mesma forma, ao explorar o plantio na horta, o professor introduz conceitos de área e perímetro com desafios como: *"Como podemos redesenhar o canteiro, mantendo a área de cultivo, para otimizar o espaço e facilitar a*

*irrigação?"* (Professor M, 2025). Nessas trocas, a matemática deixa de ser um componente abstrato e passa a ser uma ferramenta de gestão e planejamento para a vida.

Conforme aponta Fiorentini (2013), essa prática investigativa transforma o erro, frequentemente estigmatizado no contexto social do preso, em um "trampolim" para a reflexão crítica. Ao lidar com um cálculo equivocados em uma receita, o docente intervém: "Vamos olhar para este resultado pensando nas atividades da padaria: por que a massa às vezes não atinge a consistência esperada? Onde o nosso cálculo de proporção precisa ser ajustado?" (Professor M, 2025). Ao tratar o equívoco dessa maneira, o professor não apenas valida o saber prático dos educandos, mas utiliza a matemática como eixo de autonomia, preparando o sujeito para a reconstrução de sua cidadania além das grades.

Nesse cenário, a etnomatemática deixa de ser apenas uma metodologia para tornar-se uma estratégia de superação de impasses pedagógicos. Se a lacuna na alfabetização linguística parece interditar o currículo formal, o saber acumulado na laborterapia e nas oficinas da APAC oferece um currículo paralelo e potente.

Nesse cenário, a laborterapia, prática que fundamenta o modelo APAC ao utilizar o trabalho como eixo de reorganização pessoal e desenvolvimento de responsabilidades, transcende a dimensão ocupacional para se tornar um ambiente de aprendizagem matemática. Ao converter a produção das oficinas, como a panificação e o cultivo na horta, em problemas matemáticos, o Professor M formaliza uma racionalidade que o aluno já exerce na prática

cotidiana, convertendo a disciplina do trabalho em um poderoso vetor de leitura crítica da realidade através dos números. Ao converter a produção das oficinas e o cálculo da remição de pena (Lei nº 7.210/1984) em problemas matemáticos, o Professor M formaliza uma racionalidade que o aluno já exerce na prática. Assim, a mediação pedagógica deixa de ser uma transmissão de códigos e assume o papel de leitura crítica da realidade através dos números.

Nesse contexto, a Etnomatemática transcende a função de um mero método de ensino, consolidando-se como uma estratégia de sobrevivência pedagógica capaz de contornar as barreiras impostas pelo analfabetismo funcional. Quando a linguagem materna ainda não foi plenamente apropriada pelo educando, a Matemática assume o papel de uma linguagem mediadora, possibilitando que o sujeito compreenda e manipule sua realidade concreta. Ao ancorar o saber em práticas como o plantio ou a panificação, o docente utiliza o sistema de significação matemático como uma ponte, um código alternativo, que permite ao aluno, mesmo sem o domínio pleno da norma culta, reconstruir seu papel como sujeito capaz de gerir seu próprio projeto de vida e de reinserção social

Entretanto, esse processo de ressignificação não é isento de conflitos. O relato do docente, *“eu me sinto preso a um conteúdo só e não posso avançar para atividades mais complexas. [...] Além disso, não consigo dar uma atenção específica para cada aluno”* (Professor M, 2025), desvela o tensionamento entre as exigências institucionais e a realidade das disparidades cognitivas. Essa contradição explícita o choque entre o saber disciplinar (formação acadêmica em

Matemática) e a urgência do saber da experiência (Tardif, 2014). Ao ver-se compelido a atuar como alfabetizador para viabilizar o ensino da Matemática, o docente vive em um ambiente de constante desafio, onde a práxis é forjada no imprevisto e na necessidade de responder a situações de urgência pedagógica típicas do ambiente de privação de liberdade.

Dessa forma, a utilização de recursos como cruzadinhas e exercícios de cálculo mental não representa uma simplificação do ensino, mas uma resistência ao formalismo excessivo. O caráter processual e não linear observado reafirma que, na EJA prisional, a construção do conhecimento matemático é, primordialmente, um exercício de restituição da cidadania e da autonomia intelectual.

O cenário da APAC impõe ao docente um deslocamento que transcende o campo técnico, situando-se no plano identitário. A transição de um "especialista em algoritmos" para um "mediador de letramentos básicos" revela uma hierarquia pedagógica forçada: na EJA prisional, a Matemática subordina-se à urgência da inclusão alfabética. Sob a lente de Arroyo (2017), essa dinâmica evidencia que o ensino científico só é possível após a "restituição da humanidade" e do acesso ao código escrito. Portanto, a "prisão" ao conteúdo básico relatada pelo docente não deve ser lida como estagnação, mas como o exercício da práxis, onde a lacuna do educando dita o ritmo e a natureza da ação pedagógica.

Esse tensionamento é agravado por uma formação inicial que não previu a multifacetação exigida pelo sistema prisional. Ao acumular as funções de matemático e alfabetizador sem o suporte da

Pedagogia, o Professor M expõe uma ferida aberta no cenário educacional brasileiro: a manutenção de um ciclo de desafios perpetuado por legislações que negligenciam as especificidades do cárcere, obrigando o docente a gerir turmas com níveis de letramento abissais.

É imperativo, portanto, que a “elasticidade pedagógica” observada na prática do Professor M não seja mantida apenas como um recurso artesanal de sobrevivência, mas que seja elevada ao patamar de competência profissional indispensável na formação de professores. Para que a EJA, tanto em contextos prisionais quanto no sistema regular, supere a fragmentação curricular, a formação docente deve integrar a interdisciplinaridade como eixo estruturante. Ao preparar o educador para transitar entre a alfabetização e o saber disciplinar, as instituições formadoras estariam, enfim, legitimando essa prática como um saber docente especializado e valorizado, capaz de responder, com a devida densidade política e técnica, aos múltiplos tempos e trajetórias de aprendizagem que compõem o universo da educação de jovens e adultos.

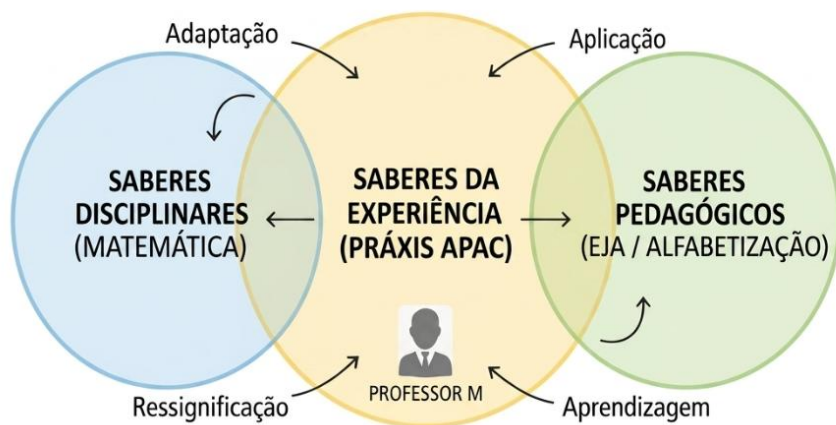
Ademais, a prática é, invariavelmente, atravessada pela racionalidade da segurança. A autonomia pedagógica encontra-se sob a égide das normas institucionais; a didática não responde apenas ao “como ensinar”, mas ao “o que é permitido”. Esse planejamento antecipado e a rigidez protocolar, da vestimenta à linguagem, exigem um equilíbrio emocional e ético constante, onde a espontaneidade lúdica é substituída por um processo controlado de negociação com as regras de contenção.

Conforme postula Rosa (2020), a invisibilidade das políticas públicas para o contexto prisional empurra o docente para uma construção solitária e tateante. Na ausência de formação continuada específica, o Professor M mobiliza o que Tardif (2014) caracteriza como saberes experienciais: um conhecimento construído "em serviço" e na urgência da prática. A criação de materiais próprios e a adaptação curricular para alunos não alfabetizados constituem-se como uma resposta artesanal e uma estratégia de sobrevivência profissional diante das limitações estruturais, como a inexistência de turmas específicas de alfabetização.

Tais limitações reforçam a tese de Arroyo (2017) sobre a perpetuação das lacunas históricas, mas também confirmam que ensinar Matemática na APAC é, primordialmente, um ato político. Ao converter cálculos cotidianos, como a remição de pena ou a produção na laborterapia, em problemas matemáticos, o professor transforma o ensino em uma ferramenta de resgate da dignidade. Alinhada à perspectiva freireana, a educação deixa de ser um "depósito" de fórmulas para tornar-se uma prática da liberdade, permitindo ao recuperando ler sua própria condição jurídica e social através dos números.

Essa dinâmica de saberes (Figura 4.7) revela que a eficácia do ensino não é medida pela cobertura total do currículo formal, mas pela capacidade de restituir a autonomia intelectual a sujeitos historicamente silenciados.

Figura 4.7: Representação esquemática da mobilização de saberes do Professor M na APAC Salinas.



Fonte: Adaptado de Tardif (2014). Elaborado pelas autoras (2025).

Em última análise, a experiência do Professor M demonstra que a docência prisional exige um profissional que seja, simultaneamente, um técnico da sua disciplina e um artesão da experiência humana, capaz de equilibrar o rigor da segurança com a flexibilidade necessária para promover a emancipação pelo conhecimento.

## **Ensinar entre grades: um ato ético e transformador**

Este estudo analisou a mobilização e a resignificação dos saberes docentes no ensino de Matemática na EJA da APAC de Salinas–MG, evidenciando que a docência em contextos de privação de liberdade é uma construção permanente, forjada na tensão entre o currículo prescrito e a realidade humana. Conclui-se que o professor, ao deparar-se com a heterogeneidade da turma e as lacunas de

alfabetização, é compelido a deslocar seu saber disciplinar para um plano secundário, priorizando os saberes experienciais. Essa transição identitária, de instrutor de matemática a mediador de letramentos, revela que a resignificação da prática ocorre através de uma práxis sensível, que utiliza a Etnomatemática como ferramenta para romper o silenciamento imposto pela exclusão escolar prévia.

As estratégias observadas demonstram que o cotidiano da APAC e a laborterapia não são apenas cenários, mas currículos vivos que permitem ao aluno reconstruir sua relação com o conhecimento e com sua própria autonomia. Entretanto, a pesquisa também desvela limites estruturais severos. O sentimento de “estar preso ao conteúdo”, relatado pelo docente, sinaliza a urgência de políticas de formação continuada que contemplem a especificidade do sistema prisional. Como discutido à luz de Rosa (2020) e Julião (2011), a ausência de suporte pedagógico específico para a alfabetização em unidades prisionais sobrecarrega o docente, que assume múltiplas frentes de atuação sem a devida preparação institucional.

Por fim, este trabalho reforça que ensinar Matemática na APAC Salinas transcende o domínio de algoritmos; constitui-se como um ato ético de resistência e humanização. No que se refere às contribuições deste estudo, a pesquisa amplia a compreensão sobre a docência em privação de liberdade ao evidenciar que o "saber fazer" do professor é o que garante o direito à educação onde o sistema formal falha.

Quanto às perspectivas para investigações futuras, este estudo abre caminhos para que a complexidade aqui descrita seja explorada

sob novas angulaturas: sugere-se investigar como o processo de "alfabetização matemática" impacta a subjetividade e a percepção de si dos recuperandos, analisando se a apropriação desses códigos contribui efetivamente para a reconstrução de seus projetos de vida; Recomenda-se o desenvolvimento de pesquisas-ação voltadas à criação de materiais didáticos específicos que institucionalizem a "elasticidade pedagógica" observada nesta pesquisa, reduzindo a sobrecarga do docente e a dependência exclusiva de saberes experienciais improvisados; indica-se a necessidade de estudos longitudinais que acompanhem se o uso da Matemática como ferramenta de leitura da realidade jurídica e laboral (cálculo de remição e laborterapia) se traduz em maior autonomia e redução da reincidência criminal após o egresso; Por fim, propõe-se a realização de estudos em diferentes unidades do método APAC e do sistema comum, a fim de verificar se o tensionamento identitário entre "especialista" e "alfabetizador" é uma constante da educação prisional brasileira ou uma especificidade de contextos multisseriados.

Ao apontar esses caminhos, reafirma-se a escola prisional não como um apêndice do sistema punitivo, mas como um espaço potente de reinvenção de trajetórias de vida e de afirmação da educação como direito humano inalienável.

## Referências

- ARROYO, M. **Imagens quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Presidência da República, 1984. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm). Acesso em: 10 out. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 out. 2025.
- D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática**: da teoria à prática. Campinas: Papirus, 2001.
- FIORENTINI, D. **Investigações em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- JULIÃO, E. F. A educação na política de execução penal: o estado da arte no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 305-322, 2011.
- LORENZATO, S. **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. 3ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2012.
- OLIVEIRA, R. C.; MOTA, G. D. J. O ensino de Matemática em unidades prisionais: desafios e possibilidades na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Prática Docente**, v. 7, n. 1, 2022.
- ONOFRE, E. M. C. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, E. M. C.

(org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 11-28.

ROSA, G. M. A educação em prisões e a formação de professores: o que dizem as pesquisas? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.71318>.

SANTOS, J. S.; SILVA, M. A. Saberes Docentes no Ensino de Matemática na EJA: uma revisão sistemática de literatura. **Revista de Educação Matemática**, v. 18, 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17<sup>a</sup>. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

# **Elaboração e aplicação de materiais cartográficos táteis para o ensino inclusivo de geografia em espaço não formal**

---

Franciele Martins da Silva  
Liliane Matos Góes  
Ione Oliveira Jatobá Leal

## **Ensino de Geografia e os desafios da inclusão escolar**

O ensino de Geografia possibilita a compreensão do espaço geográfico, das relações estabelecidas entre sociedade e natureza e da dinâmica histórica e ambiental que constitui o Planeta Terra. Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental na mediação do conhecimento geográfico, promovendo estratégias de ensino e aprendizagem que dialoguem com a realidade dos(as) estudantes e favoreçam o desenvolvimento de uma formação crítica e cidadã.

Entretanto, nem sempre as pessoas com deficiência tiveram assegurado o direito à educação. Durante muitos anos, a exclusão escolar marcou a trajetória de inúmeras pessoas com deficiência visual, que permaneceram afastadas dos espaços educativos em razão da ausência de políticas públicas inclusivas, da falta de acessibilidade, de recursos didáticos adequados e da própria concepção social de deficiência vigente em diferentes períodos históricos. Como consequência, muitas dessas pessoas foram privadas do acesso ao conhecimento escolar e tiveram limitadas suas oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional.

Embora avanços legislativos e educacionais tenham ampliado o acesso das pessoas com deficiência à educação, os desafios relacionados à efetivação de um ensino verdadeiramente inclusivo ainda persistem. No ensino de Geografia, essas dificuldades tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que grande parte dos conteúdos depende de representações cartográficas predominantemente visuais. A ausência de materiais cartográficos táteis, de formação específica

para professores(as) e de recursos pedagógicos acessíveis compromete o processo de ensino e aprendizagem e restringe a participação ativa das pessoas com deficiência visual.

Sampaio, Batista e Nascimento (2020, p. 5) destacam que a educação é um direito de todos; contudo, persistem obstáculos relacionados à insuficiência de recursos didáticos, às limitações estruturais das instituições de ensino e à falta de formação especializada dos(as) educadores(as). Nesse sentido, torna-se indispensável a efetivação das políticas de inclusão para garantir condições equitativas de acesso, permanência e aprendizagem.

Segundo o Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil possui 14,4 milhões de pessoas com deficiência, correspondendo a 7,3% da população com dois anos ou mais de idade. Em relação à escolarização, os dados revelam profundas desigualdades: entre as pessoas com deficiência de 25 anos ou mais, 63,1% não concluíram o ensino fundamental, enquanto apenas 7,4% alcançaram o ensino superior. Esses indicadores evidenciam que as barreiras educacionais acumuladas ao longo da vida continuam produzindo impactos significativos sobre essa população.

Nesse contexto, torna-se necessário ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento também em espaços não formais de educação, especialmente para pessoas que, por diferentes razões, não tiveram oportunidade de frequentar a escola ou concluir sua escolarização. A Cartografia Tátil apresenta-se como uma importante estratégia metodológica para democratizar o conhecimento

geográfico, favorecendo a compreensão espacial por meio de recursos acessíveis e da exploração tátil.

Diante dessa realidade, este trabalho propôs a elaboração de materiais cartográficos táteis e a mediação do conhecimento geográfico por meio de oficinas pedagógicas desenvolvidas em espaço não formal, tendo como participante uma pessoa com deficiência visual que não teve acesso à escolarização na idade apropriada. O objetivo consistiu em promover o acesso ao conhecimento geográfico por meio das orientações metodológicas da Cartografia Tátil, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à análise espacial, à compreensão das representações cartográficas e ao fortalecimento da inclusão por meio de práticas educativas acessíveis.

## **A cartografia tátil para pessoas com deficiência visual**

Para promover a inclusão de pessoas com deficiência visual nos espaços não formais, especialmente no ensino de Geografia, são necessários recursos didáticos acessíveis que favoreçam a compreensão cartográfica do espaço geográfico. Dessa forma, ao ensinar Geografia, especificamente no campo da Cartografia, é imprescindível compreender o sistema monossêmico da linguagem cartográfica e sua importância para a representação do espaço geográfico. A Cartografia constitui um conjunto de conhecimentos e técnicas voltados à representação do espaço por meio de mapas, gráficos, tabelas, plantas e croquis de determinado território. Segundo Correa:

A cartografia, de acordo com uma definição geográfica, é a ciência e a arte de expressar graficamente, por mapas ou cartas, os variados aspectos de uma paisagem ou de uma superfície. Nessa ciência, o olhar do cartógrafo é parte da construção daquilo que pretende apresentar. Seu percurso, cujas marcas estão registradas no caminho percorrido e em seu diário de bordo, é traduzido em cartas que apontam aquilo que vê e sente (Correa, 2009, p. 35).

Dessa forma, é notório destacar que o estudo da cartografia é necessário para o indivíduo aprender e observar a representação do espaço geográfico. Nesse contexto, a Cartografia apresenta um campo específico de atuação, a Cartografia Tátil cujo objetivo central consiste na produção e adaptação de representações espaciais acessíveis, voltadas especialmente as pessoas com deficiência visual, possibilitando a apreensão de informações geográficas por meio da percepção tátil. Segundo Loch (2008, p. 39), “a cartografia tátil é um ramo específico da Cartografia, que se ocupa da confecção de mapas e outros produtos cartográficos que possam ser lidos por pessoas cegas ou com baixa visão”.

No âmbito dessa discussão, a cartografia tátil tem como objetivo contribuir para a compreensão, entendimento e aprendizado do(a) aluno(a) com deficiência visual sobre o espaço geográfico. Zucherato, Juliasz e Freitas (2012, p. 2) destacam que a cartografia tátil envolve o desenvolvimento metodológico e a produção de material didático, como também a aplicação de conceitos cartográficos e geográficos para o ensino dos alunos(a) com deficiência visual. Os materiais usuais correspondem aos mapas, maquetes e gráficos táteis.

Infelizmente, diversas barreiras ainda dificultam o acesso das pessoas com deficiência visual às informações geográficas, sobretudo

em decorrência da escassez de materiais cartográficos táteis, fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem e da compreensão espacial. Quando esses recursos adaptados são disponibilizados, ampliam significativamente as possibilidades de construção do conhecimento. Carneiro *et al.* (2023, p. 16) afirmam que “O emprego da Cartografia Tátil em ambiente escolar, pode proporcionar ao aluno com deficiência visual o acesso às informações com igualdade de condições, permitindo que ele construa imagens mentais, associadas à explicação oral do professor”.

Diante desse quadro, a Cartografia Tátil emprega diversos procedimentos para o desenvolvimento de materiais didáticos e, conseqüentemente, para ampliar o acesso ao conhecimento geográfico por pessoas com deficiência visual. Entre esses recursos destacam-se os mapas e as maquetes táteis. Segundo Loch (2008, p.39):

Os mapas táteis, principais produtos da cartografia tátil, são representações gráficas em textura e relevo, que servem para orientação e localização de lugares e objetos às pessoas com deficiência visual. Eles também são utilizados para a disseminação da informação espacial, ou seja, para o ensino de Geografia e História, permitindo que o deficiente visual amplie sua percepção de mundo; portanto, são valiosos instrumentos de inclusão social.

Vale salientar que os mapas são materiais didáticos importantíssimos que contribuem para o processo de construção do conhecimento por meio das representações cartográficas táteis e análise de informações espaciais, a exemplo dos estudos geológicos, climáticos, recursos naturais, dentre outros. Loch (2008, p. 40) também destaca que os mapas e gráficos táteis podem funcionar de

duas formas, tanto como recursos educativos quanto como facilitadores de mobilidades em edifícios públicos de grande circulação, como terminais rodoviários, metroviários, aeroviários e shopping centers. Assim, além de favorecerem a compreensão do espaço geográfico, esses materiais contribuem para o desenvolvimento da percepção espacial e da autonomia das pessoas com deficiência visual.

Dessa forma, o uso de mapas táteis é indispensável para a contribuição do ensino cartográfico voltado para pessoas com deficiência visual, pois, esses recursos didáticos proporcionam inclusão, acessibilidade e compreensão do espaço geográfico a partir de sua realidade. Portanto, esses recursos didáticos promovem a independência e igualdade no acesso à informação e participação sobre/na sociedade.

## **Entre teoria e prática: o percurso metodológico da pesquisa**

O processo metodológico utilizado nesta pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa. De acordo com Deslandes et al:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Deslandes, 2002, p. 21- 22).

Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa adotada fundamenta-se na compreensão dos múltiplos significados que

permeiam as relações sociais e que incidem diretamente nas interações dos sujeitos com o objeto de estudo. Tal abordagem contempla dimensões subjetivas e simbólicas, como motivações, percepções, sentimentos, formas de participação, valores e produções sociais, elementos que não se reduzem a dados quantitativos, mas que se revelam essenciais para a análise aprofundada dos fenômenos investigados. Zanella destaca:

A pesquisa qualitativa é descritiva, pois se preocupa em descrever os fenômenos por meio dos significados que o ambiente manifesta. Assim, os resultados são expressos na forma de transcrição de entrevistas, em narrativas, declarações, fotografias, desenhos, documentos, diários pessoais, dentre outras formas de coleta de dados e informações (Zanella, 2011, p. 100).

É sob essa perspectiva teórico-metodológica que o estudo foi delineado e desenvolvido, orientando-se pela valorização dos significados construídos pelo participante, pela compreensão das experiências vivenciadas no contexto do espaço não formal e pela interpretação crítica das relações sociais que permeiam o processo de ensino e aprendizagem. Para além da abordagem qualitativa, incorporou-se abordagem metodológica a pesquisa-ação, compreendida como estratégia que articula investigação e intervenção, possibilitando a análise crítica da realidade e a proposição de ações transformadoras no contexto estudado. Segundo Corrêa, Campos e Almagro (2018), a pesquisa-ação preocupa-se com a resolução de um problema coletivo, onde pesquisadores e participantes da investigação estão envolvidos de modo que contribua

com a transformação da realidade. Ainda, os autores citados destacam que:

A pesquisa-ação atende a uma diversidade de propostas de pesquisa em vários campos de atuação social, seja dentro de uma organização, como por exemplo, empresa, instituições, escola, bem como em lugares abertos, bairro popular, comunidade e outros (Corrêa; Campos; Almagro, 2018, p. 64).

Para Silva, Oliveira e Ataídes (2021):

A pesquisa-ação é conhecida como uma estratégia metodológica, um tipo de pesquisa que trabalha com uma ação, imbuída na resolução de um problema. É uma investigação prática que evidencia seus esforços, análises e reflexões na possível solução ou proposição de intervenção ao problema levantado pelo pesquisador e participantes do contexto observado. (Silva; Oliveira; Ataídes 2021, p. 4)

Assim, a abordagem qualitativa, articulada à metodologia da pesquisa-ação, constituiu-se como eixo estruturante do estudo, possibilitando a compreensão aprofundada da realidade investigada e a proposição de intervenções no contexto analisado.

Ressalta-se que o desenvolvimento do estudo envolveu etapas fundamentais, dentre as quais se destaca a realização de um levantamento teórico acerca da deficiência visual, Braille, materiais cartográficos táteis, produção de mapas e maquetes táteis, abordagens metodológicas por meio de livros, artigos, pesquisas científicas e materiais publicados. Além disso, houve a participação em um workshop realizado na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV em Jacobina – BA, onde foram apresentadas metodologias de ensino que permitiram os primeiros passos para construção dos mapas táteis e do alfabeto Braille.

Outras etapas incluíram a escolha das temáticas para a produção dos materiais cartográficos táteis e a seleção dos tipos de matérias para serem utilizados para o desenvolvimento do material. Em seguida, enfatizou-se na produção dos mapas e maquetes táteis, tendo como maior aliado neste processo o site LABTATE e IBGE. Os materiais utilizados para a confecção dos mapas incluem: moldes dos mapas feitos com papel de ofício, EVA (Etileno Acetato de Vinila) com diferentes texturas, papéis variados com texturas distintas, miçangas, meias pérolas para representar o Braille, papel metro, papelão, régua, tesoura, tinta, cola quente, cola branca, durex, papel filme, linhas e fitas com diferentes texturas, reglete, punção e folhas de Braille. Por fim, foram elaborados diversos mapas e utilizados na oficina pedagógicas no espaço não-formal no município de Piritiba-BA.

## **Mapas táteis e atividades para o ensino da Cartografia**

Os resultados desta pesquisa consistiram na elaboração de mapas e atividades táteis para promover a inclusão de pessoas com deficiência visual no ensino de geografia. Houve a aplicação de oficinas de Cartografia Tátil visando contribuir de forma significativa para as vidas da participante, proporcionando um ensino geográfico e cartográfico inclusivo e dinâmico.

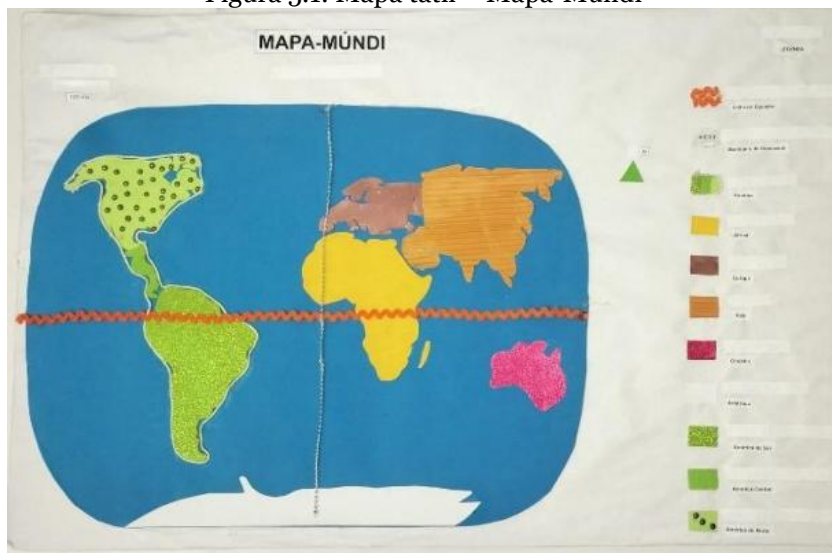
Os resultados são fundamentais para a inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência visual.

Nesta primeira etapa, apresenta-se o processo de produção de mapas e atividades táteis, elaborados com o objetivo de promover o

acesso ao conhecimento geográfico por meio de recursos acessíveis para pessoas com deficiência visual. Todos os mapas e atividades táteis foram confeccionados artesanalmente utilizando diferentes materiais e texturas, considerando os princípios da Cartografia Tátil. Entre os materiais utilizados destacam-se: papelão, papel metro, folhas de ofício, emborrachados com diferentes texturas, régua, tesoura, meia pérola, piloto, hidrocor, lápis de cor, tintas, pincéis, pistola de cola quente, cola quente, impressora, algodão, isopor, barbante, caixa de ovos, brilho, moldes de letras, fio dental, linha de costura e diversos tipos de papéis texturizados.

O mapa-múndi tátil (Figura 5.1) teve como objetivo possibilitar à pessoa com deficiência visual a identificação dos continentes, sua localização no mapa-múndi e a compreensão da Linha do Equador, do Meridiano de Greenwich e da orientação espacial por meio da percepção tátil.

Figura 5.1: Mapa tátil – Mapa-Múndi



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A atividade tátil (Figura 5.2) teve como objetivo reforçar a identificação dos continentes por meio do reconhecimento das texturas e da associação com o mapa tátil, favorecendo a percepção tátil e a compreensão da localização espacial.

Figura 5.2: Atividade tátil



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O mapa tátil América do Sul – Brasil (Figura 5.3) foi desenvolvido com o objetivo de ensinar a localização do Brasil no continente sul-americano, permitindo à pessoa com deficiência visual compreender sua posição geográfica e desenvolver noções de orientação e representação cartográfica por meio da exploração tátil.

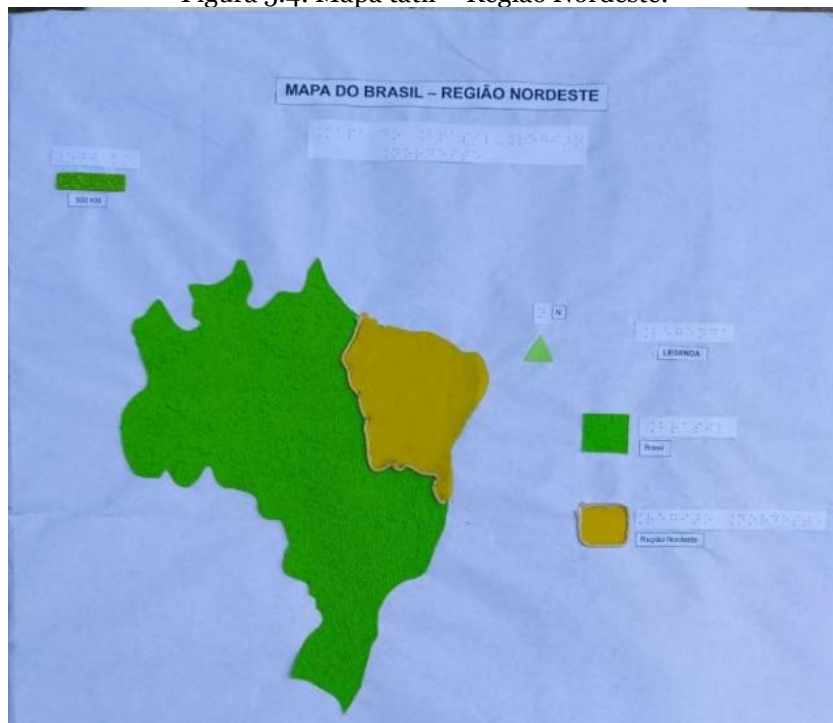
Figura 5.3: Mapa Tátil - América do Sul – Brasil



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O mapa tátil da Região Nordeste (Figura 5.4) teve como objetivo possibilitar à pessoa com deficiência visual a identificação da localização da Região Nordeste no território brasileiro, favorecendo a compreensão da divisão regional do Brasil e das relações espaciais entre a região e o restante do país por meio da leitura tátil.

Figura 5.4: Mapa tátil – Região Nordeste.



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O mapa tátil dos Estados da Região Nordeste (Figura 5.5) teve como objetivo possibilitar à pessoa com deficiência visual a identificação dos nove estados que compõem a Região Nordeste, por meio da leitura tátil, favorecendo a compreensão da organização político-administrativa da região e da localização espacial de cada estado.

Figura 5.5: Mapa tátil – Estados da Região Nordeste.



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

## Oficina de Cartografia Tátil no espaço não-formal na cidade de Piritiba (Bahia).

A oficina de Cartografia Tátil foi realizada na cidade de Piritiba (Bahia), com a participação de uma mulher de 40 anos, com deficiência visual (cegueira), natural do município. Durante a pesquisa, a participante relatou que nunca frequentou a escola, pois, à época, o município não dispunha de recursos e serviços educacionais voltados às pessoas com deficiência visual. Em seu depoimento, afirmou: *"Eu aprendi o Braille através do projeto Ação*

*Solidária em Piritiba. Como Piritiba não tinha uma escola suficiente para pessoas com deficiência visual, eu aprendi através do projeto."*

O relato evidenciou as barreiras enfrentadas no acesso à educação, demonstrando que seu processo de alfabetização em Braille ocorreu por meio de um projeto social e não no ambiente escolar.

Constituiu-se, nesse momento, a mediação do conhecimento referente ao mapa-múndi, com o objetivo de possibilitar a localização dos seguintes signos cartográficos: continentes, oceanos, Linha do Equador e Meridiano de Greenwich. Nessa perspectiva, o processo de ensino contemplou a explicitação das funções geográficas da Linha do Equador e do Meridiano de Greenwich, destacando sua importância para a organização espacial do planeta. Na sequência, procedeu-se à leitura orientada do mapa tátil, com a identificação e localização de cada elemento conforme legenda proposta.

Após a identificação dos elementos cartográficos, a participante realizou a localização dos continentes tomando como referência o principal paralelo e o meridiano fundamental, exercitando a orientação espacial por meio da utilização da rosa-dos-ventos tátil. Para fins de avaliação da aprendizagem, foram formuladas questões direcionadas à verificação da compreensão espacial, como, por exemplo: "O continente americano está situado em quais hemisférios?". Registra-se que a participante respondeu adequadamente, indicando a localização do continente americano no hemisfério oeste, em relação ao Meridiano de Greenwich, bem como nos hemisférios norte e sul, considerando a Linha do Equador como referencial.

Concluída essa etapa, aplicou-se uma atividade fundamentada nas informações espaciais apresentadas no mapa-múndi tátil. Por meio desse recurso pedagógico, a participante demonstrou capacidade de leitura e interpretação das diferentes texturas empregadas na atividade avaliativa, localizando corretamente os continentes conforme os códigos táteis estabelecidos e evidenciando a compreensão da linguagem cartográfica adaptada ao sistema tátil (Figura 5.6 e Figura 5.7).

Figura 5.6: Mapa tátil – Mapa-Múndi.



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Figura 5.7: Atividade tátil.



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A segunda oficina teve como objetivo compreender a localização do continente americano a partir de sua compartimentação em América do Norte, América Central e América do Sul. O mapa-múndi tátil constituiu-se como o principal recurso didático no processo de identificação das três Américas. Registra-se que a participante reconheceu adequadamente as diferentes texturas, interpretando-as conforme a legenda proposta no mapa (Figura 5.6).

Na sequência, foi apresentado o mapa tátil da América do Sul, com a identificação do território brasileiro. Inicialmente, a participante realizou a leitura exploratória do material e, posteriormente, a mediação pedagógica fundamentou-se na retomada de conceitos básicos da Cartografia, especialmente aqueles

relacionados à localização espacial do Brasil no contexto sul-americano.

Também foi abordado o processo histórico de uso e ocupação do território, com ênfase na migração portuguesa para o Brasil. O diálogo estabelecido possibilitou a identificação das rotas marítimas realizadas pelos portugueses. Para tanto, utilizou-se o mapa-múndi tátil para localizar a Europa, o continente africano e o Brasil. A partir dessa identificação espacial, desenvolveu-se a narrativa histórica acerca das redes geográficas estabelecidas entre a Europa e a costa oeste da África, o que permitiu traçar, junto à participante, o percurso marítimo realizado até o território brasileiro.

Conclui-se que o encontro apresentou resultados satisfatórios, uma vez que a participante demonstrou domínio conceitual e autonomia na localização das informações no mapa, por meio da leitura e interpretação da representação cartográfica tátil.

Figura 5.8: Mapa tátil - América do sul – Brasil



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Na quinta oficina, o objetivo central consistiu em mediar o conhecimento acerca da Região Nordeste e dos estados que a compõem. Inicialmente, foram abordados aspectos históricos e geográficos da região, contemplando elementos relacionados à cultura, à economia, às belezas naturais, aos diferentes tipos climáticos e às desigualdades sociais que caracterizam o contexto nordestino.

Figura 5.9: Mapa tátil – Região Nordeste.



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Figura 5.10: : Mapa tátil – Estados da Região Nordeste.



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Na sequência, a participante realizou a leitura integral do mapa tátil da Região Nordeste do Brasil, identificando os elementos

constitutivos da representação cartográfica. Posteriormente, foi utilizado o mapa específico dos estados nordestinos, com a finalidade de compreender a organização político-administrativa da região e reconhecer as unidades federativas que a integram.

Registra-se que a participante identificou todos os elementos representados no mapa sem o auxílio da mediadora, evidenciando avanços significativos no processo de leitura, interpretação e compreensão da linguagem cartográfica tátil (Figura 5.10).

Os resultados decorrentes da aplicação das oficinas de Cartografia Tátil, desenvolvidas em espaço não formal, evidenciaram contribuições relevantes para o processo de aprendizagem da participante da pesquisa. As oficinas possibilitaram o contato com mapas e atividades táteis, favorecendo a compreensão de conceitos cartográficos e geográficos por meio da leitura tátil.

Destaca-se que os mapas e as atividades táteis contribuíram significativamente para o desenvolvimento da percepção espacial, da compreensão das representações cartográficas e da alfabetização cartográfica tátil da participante. Como a participante não havia tido acesso à escolarização em sua trajetória de vida, tampouco à utilização de mapas táteis, as oficinas constituíram uma importante oportunidade de acesso ao conhecimento geográfico, permitindo a identificação de elementos cartográficos, a localização espacial e o reconhecimento de diferentes representações do espaço geográfico.

Dessa forma, a interação da participante com os mapas e as atividades táteis demonstrou que recursos cartográficos acessíveis constituem importantes instrumentos para ampliar o acesso ao

conhecimento geográfico, favorecendo a inclusão e a aprendizagem de pessoas com deficiência visual em espaços não formais.

## **Reflexões finais: Cartografia Tátil e inclusão no ensino de Geografia**

A escassez de materiais didáticos voltados ao ensino de Geografia para pessoas com deficiência visual representou, durante muitos anos, uma das principais barreiras para a efetivação de uma educação inclusiva e de qualidade. A ausência de recursos cartográficos acessíveis, aliada à insuficiência de políticas públicas e de práticas pedagógicas inclusivas, impediu que inúmeras pessoas tivessem acesso ao conhecimento escolar, comprometendo sua formação educacional, social e profissional.

A realidade evidenciada nesta pesquisa demonstra esse cenário. A participante nunca frequentou a escola e teve seu processo de alfabetização em Braille realizado por meio de um projeto social, em razão da inexistência, à época, de atendimento educacional que contemplasse as especificidades das pessoas com deficiência visual no município de Piritiba (Bahia). Essa trajetória revela como a ausência de oportunidades educacionais produziu impactos significativos na vida de muitas pessoas com deficiência, privando-as do direito à educação garantido atualmente pela legislação brasileira.

Entretanto, esse contexto também evidencia os avanços conquistados ao longo dos anos. A consolidação de marcos legais voltados à educação inclusiva fortaleceu o direito das pessoas com deficiência ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem

nos diferentes espaços educativos. Entre esses avanços, destacam-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2008 e promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009, que reafirma a educação inclusiva como um direito fundamental; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que orienta a organização dos sistemas de ensino para atender às especificidades dos estudantes com deficiência; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que assegura o atendimento educacional especializado; e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que fortaleceu esse direito ao proibir a recusa de matrícula de pessoas com deficiência e estabelecer a oferta de recursos de acessibilidade e condições adequadas para sua aprendizagem. Essas conquistas representam uma evolução significativa das políticas públicas brasileiras e demonstram o compromisso com uma educação mais inclusiva, equitativa e acessível.

Atualmente, o município de Piritiba tem desenvolvido ações voltadas à inclusão e à acessibilidade, demonstrando o compromisso com a construção de uma educação mais equitativa e respeitosa às diferenças. Esses avanços refletem a evolução das políticas educacionais e da compreensão social acerca do direito de todas as pessoas à educação.

Nesse contexto, esta pesquisa reafirma a importância da Cartografia Tátil como instrumento de democratização do conhecimento geográfico. A produção de mapas e atividades táteis, aliada à realização das oficinas, possibilitou à participante o acesso a

conteúdo cartográficos e geográficos que lhe foram historicamente negados, evidenciando que recursos pedagógicos acessíveis podem contribuir significativamente para a aprendizagem e para a autonomia de pessoas com deficiência visual.

Por fim, conclui-se que o objetivo da pesquisa foi alcançado, uma vez que os materiais cartográficos táteis e as oficinas desenvolvidas contribuíram para a mediação do conhecimento geográfico de forma acessível, dinâmica e inclusiva. Espera-se que este trabalho incentive novas pesquisas e a ampliação de práticas educativas em espaços não formais, fortalecendo a produção de recursos acessíveis e contribuindo para que outras pessoas com deficiência visual tenham garantido o direito de aprender, compreender e interpretar o espaço geográfico por meio da Cartografia Tátil.

## Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República**

**Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 13 jul. 2026.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007**.

Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 13 jul. 2026.

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

com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [https://planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 13 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 13 jul. 2026.

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

CARNEIRO, José Iago Almeida *et al.* O uso de mapas táteis no estágio curricular supervisionado em Geografia. **Revista Metodologias e Aprendizado**, v. 6, 2023.

CORRÊA, Giovana Camila Garcia *et al.* Pesquisa-ação: uma abordagem prática de pesquisa qualitativa. **Ensaaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 62-72, jan./abr. 2018.

DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**: pessoas com deficiência e pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista: resultados preliminares da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 22 abr. 2026.

LABTATE – LABORATÓRIO DE CARTOGRAFIA TÁTIL E ESCOLAR. **Cartografia tátil**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em:

[https://www.labtate.ufsc.br/cartografia\\_tatil.html](https://www.labtate.ufsc.br/cartografia_tatil.html). Acesso em: 22 abr. 2026.

LOCH, Ruth E. N. Cartografia tátil: mapas para deficientes visuais. **Portal da Cartografia**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 35-58, maio/ago. 2008.

SAMPAIO, A. C. C. A.; BATISTA, A. F.; NASCIMENTO, É. L. A inclusão escolar para alunos com deficiência visual. In: CONGRESSO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (CONEDU), 7., 2020, Campina Grande. **Anais [...]** Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br>. Acesso em: 22 abr. 2026.

SILVA, Anair Araújo de Freitas *et al.* Pesquisa-ação: princípios e fundamentos. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 2-15, 2021.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. rev. e atual. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2011.

ZUCHERATO, Bruno; JULIASZ, Paula Cristiane Strina; FREITAS, Maria Isabel Castreghini de. **Cartografia tátil: mapas e gráficos táteis em aulas inclusivas**. São Paulo: UNESP/UNIVESP, 2012.



## **Parte II**

-

# **Metodologias Ativas, Tecnologias e Linguagens no Ensino**



# Programando a liberdade

*Scratch como plataforma de programação em blocos  
na educação antirracista no 8º ano do Ensino  
Fundamental II de uma escola estadual pública em  
2024*

---

Douglas Gustavo Tenório  
Lucia Elena da Silva

## **O racismo na educação brasileira e a urgência de novas abordagens**

Este capítulo apresenta um relato de experiência realizado no 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola estadual pública de São Vicente/SP, no ano letivo de 2024. Diante do racismo estrutural ainda presente na educação brasileira e da lacuna entre a Lei 10.639/2003 e sua efetivação nas salas de aula, o estudo buscou integrar a leitura de biografias de mulheres negras à programação criativa com Scratch, com o objetivo de promover a educação antirracista por meio do pensamento computacional. O problema de pesquisa que orientou a proposta foi: como a plataforma Scratch pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação antirracista que valorize o protagonismo de mulheres negras na formação de adolescentes?

O sistema educacional brasileiro, historicamente, operou como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais e raciais. No “chão da escola”, o racismo estrutural não se manifesta apenas em episódios explícitos de injúria, mas de forma latente na ausência de representatividade nos materiais didáticos, na preferência por heróis eurocêntricos e no silenciamento das subjetividades negras (Almeida, 2019; Ribeiro, 2019). Esse cenário cria uma barreira invisível que afeta a autoestima e o sentimento de pertencimento de uma parcela significativa dos estudantes.

Entender o racismo como uma estrutura significa reconhecer que a escola não é uma bolha isolada da sociedade. Pelo contrário, ela reflete a hierarquização racial que privilegia certos saberes em

detrimento de outros. Quando o currículo ignora as contribuições intelectuais e científicas da população negra, ele reforça a ideia de que a branquitude é o padrão universal de inteligência e beleza, relegando a história africana e afrodiaspórica a um rodapé de página ou a uma visão limitada ao período da escravidão (Munanga, 2019; Kilomba, 2019).

A urgência de novas abordagens pedagógicas reside na necessidade de romper com esse ciclo de exclusão simbólica. Não basta ser uma escola “tolerante”; é preciso ser uma escola ativamente comprometida com a justiça racial. Isso implica questionar quais vozes são ouvidas na sala de aula e quais narrativas são celebradas como fundamentais. A transformação do ambiente escolar em um espaço de equidade exige um esforço consciente de descolonização do olhar e do pensamento (Candau, 2012; Silva, 2010).

Portanto, o debate sobre o racismo na educação não deve ser encarado como um tema transversal opcional ou um projeto de data comemorativa. Ele é, em sua essência, uma questão de direitos humanos e de qualidade educacional. Uma educação que ignora a história da maioria da população brasileira é uma educação incompleta e, por vezes, violenta. A mudança real só ocorre quando as instituições admitem suas falhas estruturais e se dispõem a reconstruir suas práticas a partir de uma perspectiva antirracista.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 marcou um divisor de águas na política educacional brasileira ao tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (Brasil, 2003). Mais do que uma simples normativa, essa lei é o resultado de décadas de luta

dos movimentos negros que denunciaram o apagamento histórico da população preta na formação da nação. Ela propõe uma reorientação do currículo que valorize as matrizes africanas como pilares fundamentais da nossa identidade e conhecimento (Gomes, 2017).

No entanto, há uma distância considerável entre o texto legal e a prática cotidiana nas salas de aula. Passadas duas décadas, muitos educadores ainda sentem insegurança ou resistência em abordar a temática, muitas vezes por falta de formação específica ou pelo medo de tocar em feridas sociais profundas. A implementação da lei, em muitos casos, acaba sendo fragmentada, resumindo-se a eventos isolados no mês de novembro, o que esvazia seu potencial transformador e emancipador (Gomes, 2005; Schoueri; Gomes, 2021).

Para que a educação antirracista vá além do discurso, ela precisa estar impregnada no planejamento diário, na escolha dos livros, nas discussões de sociologia, artes e literatura. A lei deve ser o alicerce para uma prática que não apenas ensina “sobre” o negro, mas que ensina a partir de uma ótica negra, reconhecendo a agência e o protagonismo dessas populações ao longo da história. A prática antirracista é uma ação contínua de curadoria de conteúdos e de postura pedagógica diante do mundo.

Na Educação Básica, especialmente com adolescentes, o desafio de abordar temas complexos como o racismo passa pela capacidade de engajamento do aluno. Ferramentas lúdicas e digitais surgem aqui não como meros adornos tecnológicos, mas como pontes pedagógicas essenciais. O uso do digital permite que o estudante saia do papel de

receptor passivo e se torne um produtor de cultura, utilizando linguagens que já fazem parte do seu cotidiano, como vídeos, redes sociais e design gráfico.

O lúdico, por sua vez, oferece um ambiente de experimentação onde o erro é permitido e a criatividade é estimulada. Ao utilizar jogos ou dinâmicas de criação, conseguimos abordar questões sensíveis sem cair no didatismo moralista, permitindo que o aluno construa sua compreensão sobre o racismo por meio da vivência e da reflexão crítica. A ludicidade humaniza o processo de aprendizagem e ajuda a quebrar as barreiras de resistência que temas sociais muitas vezes geram no ambiente escolar.

Integrar o digital à pauta antirracista é também um ato de soberania tecnológica e midiática. Quando os alunos aprendem a usar ferramentas digitais para contar histórias de mulheres negras, eles estão aprendendo a ocupar a rede com narrativas positivas e de resistência. Isso combate o algoritmo do preconceito e ensina que a tecnologia pode ser uma aliada poderosa na luta por visibilidade e justiça social, conectando o conhecimento histórico às competências do século XXI (Levy, 1999; Valente, 1999).

Dessa forma, a tecnologia e o lúdico servem para “oxigenar” o currículo. Eles permitem que os alunos explorem biografias, territórios e culturas africanas de forma imersiva e interativa. Ao transformar a sala de aula em um laboratório de criação digital, o professor fomenta um engajamento genuíno, fazendo com que a luta contra o racismo seja compreendida não como um fardo teórico, mas

como uma jornada coletiva de construção de um futuro mais justo e conectado com as novas linguagens.

O contexto dessa escola estadual reflete os desafios comuns à educação pública paulista, mas também revela uma potência criativa vibrante. Trabalhar com o 8º ano exige um olhar atento às subjetividades de adolescentes que estão começando a ler o mundo com mais criticidade e a perceber como as relações de poder, classe e raça os atravessam. Foi nesse cenário de busca por significado que o projeto aqui relatado encontrou terreno fértil para florescer, unindo a necessidade de currículo à realidade pulsante dos estudantes.

O objetivo central deste relato é apresentar uma proposta que integrou a leitura literária à criação digital para valorizar e dar visibilidade às narrativas de mulheres negras. Entendemos que as mulheres negras são, historicamente, as que mais sofrem com o apagamento de suas trajetórias; portanto, focar nelas foi uma escolha política e pedagógica deliberada. O projeto buscou transformar a admiração por essas trajetórias em produtos digitais concretos, permitindo que os alunos expressassem suas interpretações por meio de ferramentas contemporâneas.

## **Fundamentos que guiam a prática: da teoria à inspiração literária**

Para que uma prática pedagógica seja verdadeiramente transformadora, ela precisa estar ancorada na ideia de que a sala de aula é um espaço de exercício político e humano. Paulo Freire, em sua vasta obra, sempre defendeu a educação como uma “prática da

liberdade” (Freire, 1996). Para Freire, ensinar não é depositar informações em mentes passivas, mas criar as condições para que o estudante se perceba como sujeito da sua própria história (Freire, 1996). Quando levamos a discussão racial para o 8º ano, estamos justamente convocando esses jovens a lerem o mundo de forma crítica, identificando as amarras do preconceito e buscando formas de rompê-las através do conhecimento e da reflexão.

Essa perspectiva freiriana ganha contornos ainda mais específicos quando cruzamos com o pensamento de bell hooks. A teórica norte-americana, profundamente influenciada por Freire, expandiu o conceito de educação libertadora ao enfatizar que a sala de aula deve ser um lugar de êxtase e de cura, especialmente para aqueles que são marginalizados pelo sistema (hooks, 2013). Para hooks, ensinar a transgredir as fronteiras raciais e de gênero é fundamental para que o aprendizado seja prazeroso e significativo (hooks, 2013). Quando propomos que alunos de São Vicente olhem para trajetórias de mulheres negras, estamos praticando essa “pedagogia do engajamento”, onde a teoria se torna viva e serve para fortalecer a identidade de cada estudante presente.

No cenário brasileiro, ninguém traduz melhor essa necessidade do que Nilma Lino Gomes. Ela nos ensina que o Movimento Negro é, por si só, um educador, e que a escola precisa aprender com os saberes produzidos pelas lutas sociais (Gomes, 2017). Para Nilma, a educação antirracista no Brasil exige que reconheçamos a raça como um conceito social que estrutura desigualdades, mas que também produz cultura, resistência e beleza (Gomes, 2005). Ao fundamentarmos

nossa prática nesses pilares, deixamos de apenas “cumprir a lei” e passamos a construir um currículo que celebra a diversidade como uma riqueza intelectual, e não como um problema a ser resolvido.

Se a teoria nos dá o “porquê”, o construcionismo de Seymour Papert nos oferece o “como”. Papert, matemático e educador, propôs que o aprendizado é muito mais eficiente quando o estudante está engajado na construção de um objeto concreto — seja ele um castelo de areia, uma máquina ou um programa de computador (Papert, 2008). No contexto deste projeto, essa ideia foi central: os alunos não deveriam apenas ler sobre mulheres negras, mas sim “construir” algo com esse conhecimento. Essa abordagem coloca o jovem na posição de criador, permitindo que ele processe informações complexas enquanto decide quais cores, movimentos e falas darão vida à sua criação digital (Papert, 2008).

Para materializar essa filosofia, utilizamos o Scratch, uma plataforma gratuita desenvolvida pelo MIT (*Massachusetts Institute of Technology*). O Scratch é uma linguagem de programação por blocos, visualmente atraente e intuitiva, que permite que crianças e adolescentes criem histórias interativas, jogos e animações (Resnick; Siegel, 2009). O grande trunfo dessa ferramenta é o seu caráter lúdico: ela remove a barreira técnica da programação complexa e foca na lógica e na narrativa. No 8º ano, o Scratch funcionou como um laboratório de narrativas, onde o digital deixou de ser um fim em si mesmo para se tornar o suporte de uma mensagem social e histórica poderosa.

O uso do Scratch dialoga diretamente com a ideia de autonomia. Ao programar uma animação sobre uma líder negra, o aluno precisa pesquisar, planejar a sequência dos fatos e resolver problemas lógicos. Esse processo de “aprender fazendo” gera uma conexão muito mais profunda com o tema do que uma aula puramente expositiva (Papert, 2008). A tecnologia, aqui, atua como um amplificador da voz do aluno, permitindo que ele compartilhe sua visão de mundo de forma autoral e criativa, transformando a sala de aula em um centro de inovação tecnológica voltado para o bem social.

O coração literário deste projeto foi a obra *Mulheres Negras que Mudaram o Mundo*, de Julia Adams (Editora Pé da Letra, 2023). Este livro, utilizado como material didático, apresenta figuras fundamentais como *Wangari Maathai*, *Mae Jemison* e *Harriet Tubman*, combatendo o estereótipo da mulher negra apenas na posição de servidão ou sofrimento.

A escolha deste livro foi estratégica para promover a identificação. Para muitos alunos, ver uma mulher negra como astronauta ou ganhadora do Prêmio Nobel da Paz é uma quebra de paradigma necessária. Essas histórias servem como um “espelho” onde as alunas podem ver suas potencialidades refletidas, e como uma “janela” para que os alunos não negros compreendam a grandeza da contribuição africana e afrodiaspórica para a humanidade. A leitura coletiva dessas biografias forneceu a matéria-prima emocional e histórica para que os estudantes pudessem, em seguida, iniciar o processo de criação no Scratch.

Ao mergulharem nessas trajetórias, os alunos do 8º ano foram desafiados a escolher uma dessas mulheres para ser a protagonista de seus projetos digitais. Esse movimento de escolha pessoal é fundamental: ele cria um vínculo afetivo com a personagem histórica. O livro de Julia Adams funcionou como a faísca que acendeu a curiosidade. A partir dali, as figuras históricas deixaram de ser nomes distantes em um livro para se tornarem inspirações reais que ganhariam novos movimentos e falas nas mãos dos jovens programadores de São Vicente.

O que torna esta experiência única é a costura orgânica entre a teoria crítica, a inovação tecnológica e a inspiração literária. Não trabalhamos essas áreas de forma estanque. Pelo contrário, criamos uma narrativa pedagógica onde a leitura de bell hooks sobre o prazer de aprender justificava o uso do Scratch (hooks, 2013), e onde a história de *Harriet Tubman* ganhava uma nova dimensão ao ser animada digitalmente. Essa integração é o que chamamos de educação integral e antirracista, onde o intelecto, o afeto e a técnica caminham juntos para subverter o silenciamento histórico.

Em suma, esta segunda parte do capítulo demonstra que a prática antirracista não precisa ser rígida ou meramente teórica. Ela pode e deve ser vibrante, tecnológica e profundamente embasada em referências de qualidade. Ao unir o pensamento de Nilma Lino Gomes à praticidade de Seymour Papert, e a literatura de Julia Adams à criatividade dos alunos de São Vicente, construímos uma ponte entre o passado de resistência e um futuro de possibilidades digitais. O

resultado é um aprendizado que não se esquece ao fechar o livro, pois ele foi vivido, programado e sentido.

## **Percurso Metodológico**

A experiência foi realizada com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola estadual pública de São Vicente/SP, no ano letivo de 2024 (aproximadamente 30 estudantes). O projeto teve duração de um semestre, com carga horária total estimada em 20 horas-aula, distribuídas entre Ciências, História e Tecnologia e Inovação. O percurso foi organizado em três etapas: sensibilização e leitura, planejamento e pesquisa, e criação digital no Scratch. Veja as etapas, abaixo:

1. Etapa de sensibilização e leitura – Leitura coletiva e discussão da obra *Mulheres Negras que Mudaram o Mundo* (Adams, 2023), seguida de rodas de conversa e pesquisa bibliográfica e audiovisual sobre as biografias das mulheres negras selecionadas pelos estudantes.
2. Etapa de planejamento e pesquisa – Construção de roteiros e levantamento de informações históricas, culturais e científicas sobre as personagens escolhidas. Não foi realizada visita externa a museus ou instituições, devido a restrições logísticas da escola. Todo o material de pesquisa foi acessado por meio de recursos audiovisuais, documentos digitais e buscas online realizadas dentro da própria sala de aula e do laboratório de informática.

3. Etapa de criação digital – Produção de projetos interativos (animações, jogos e narrativas) na plataforma Scratch, realizada em duplas, no laboratório de informática da escola.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: observação participante do professor-autor, diários de bordo dos estudantes, registros audiovisuais e escritos das rodas de conversa finais e análise dos produtos digitais finais criados no Scratch.

A partir disso, os dados coletados foram submetidos à análise temática (Bardin, 2016), com categorização a posteriori em torno dos seguintes eixos: (a) pertencimento racial e empoderamento; (b) desenvolvimento do pensamento computacional; (c) construção de narrativas antirracistas digitais; e (d) desafios e potencialidades da integração tecnológica na educação pública.

### **Aspectos éticos**

Os responsáveis legais dos estudantes foram previamente informados sobre os objetivos do projeto e autorizaram, por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a participação dos alunos e a utilização de trechos de diários de bordo, falas em rodas de conversa e imagens dos projetos produzidos no Scratch para fins de publicação acadêmica. Os nomes dos estudantes foram preservados, garantindo o anonimato.

### **Descrição da Experiência: da sala de aula à tela do computador**

A jornada começou no ambiente familiar, mas muitas vezes sisudo, da sala de aula. Para quebrar a rigidez das fileiras,

organizamos as carteiras em um grande círculo — um formato que, por si só, já evoca a circularidade das tradições africanas. No centro, o livro *Mulheres Negras que Mudaram o Mundo* repousava como um convite. Iniciamos a leitura coletiva e o que se viu foi um misto de surpresa e reconhecimento. À medida que as biografias eram lidas, os alunos do 8º ano começaram a tecer paralelos imediatos com suas realidades. As discussões não ficaram restritas às páginas: ao falarmos de *Harriet Tubman*, os alunos evocaram a figura de Dandara dos Palmares, questionando por que heróis eurocêntricos ocupam tanto espaço enquanto nossas estrategistas negras são ocultadas.

Após o primeiro contato com o livro, a sala de aula transformou-se em um centro de pesquisa. Sem a possibilidade de uma visita externa, trouxemos o mundo para dentro da escola através de recursos audiovisuais e pesquisas aprofundadas sobre o contexto histórico de cada mulher escolhida. Os alunos mergulharam em detalhes sobre o Quênia de *Wangari Maathai* ou os desafios da NASA enfrentados por *Mae Jemison*. Esse momento de "curadoria" foi fundamental: eles não eram apenas estudantes lendo um texto, mas pesquisadores selecionando quais elementos daquelas vidas mereciam ser transformados em mecânicas de jogo ou diálogos interativos.

Com o repertório construído, o desafio foi traduzir a carga histórica em lógica de programação. Entramos no laboratório de informática — enfrentando conexões instáveis e máquinas antigas, mas com um propósito claro. O Scratch permitiu que a criatividade

explodisse. O processo seguiu a lógica de "aprender fazendo" de Papert: para programar o movimento de uma personagem como *Rosa Parks*, o aluno precisava entender o peso político daquele ato. A tecnologia atuou como um amplificador da voz do aluno, permitindo que o digital fosse o suporte de uma mensagem social poderosa, transformando o laboratório em um espaço de resistência e criação.

## **O que emergiu dessa criação: aprendizados, transformações e reflexões**

Ao final da semana de leituras, o clima na turma era de expectativa. Os estudantes do 8º ano já não viam aquelas mulheres negras como figuras distantes ou meros nomes de livro, mas como possibilidades reais de futuro e de protagonismo. O desafio seguinte foi traduzir toda aquela carga emocional e histórica em lógica de programação. No laboratório de informática — espaço marcado pelos desafios típicos da escola pública, como conexões instáveis e máquinas antigas —, a limitação material foi superada pela colaboração intensa. O trabalho em duplas revelou-se uma estratégia poderosa de aprendizagem mútua: enquanto um aluno se concentrava na lógica dos blocos do Scratch, o outro refinava o roteiro e as falas da personagem.

O Scratch, com sua interface colorida e intuitiva, permitiu que a criatividade explodisse. O processo seguiu fielmente a lógica do “aprender fazendo” proposta por *Seymour Papert*: os estudantes precisavam pesquisar detalhes concretos (“Como era o traje de uma astronauta como *Mae Jemison* em 1992?” ou “Que tipo de árvore

*Wangari Maathai* plantava no Quênia?”) para construir os projetos (Papert, 2008). O erro no código — um personagem que não se movia ou um som que não tocava — deixou de ser visto como fracasso e passou a ser um problema a ser resolvido coletivamente, gerando um ambiente de profunda imersão e troca. Essa dinâmica ilustra claramente o construcionismo: o conhecimento não é transmitido, mas construído pelo próprio aluno ao criar um objeto público e significativo (Papert, 2008).

As produções finais foram surpreendentemente autorais e diversificadas. Uma dupla de alunas, inspirada pela trajetória da ambientalista *Wangari Maathai*, criou o jogo de plataforma “O Cinturão Verde”. Nele, o jogador controlava *Wangari* em um cenário que simulava o solo degradado do Quênia. A missão envolvia coletar mudas de árvores e plantá-las, enquanto balões de fala explicavam a importância da democracia e dos direitos das mulheres. A cada nível vencido, o cenário mudava de marrom para verde, e o jogador recebia informações sobre o Prêmio Nobel da Paz conquistado por *Wangari*. Esse projeto exemplificou o construcionismo em sua forma mais pura: o aprendizado da ecologia e da história mediado pelo design de jogos.

Outro projeto marcante foi a “Odisseia Espacial”, protagonizada por *Mae Jemison*. Os alunos programaram uma simulação na qual *Mae* pilotava o ônibus espacial Endeavour, desviando de asteroides que continham perguntas sobre ciência e tecnologia. O acerto das respostas aumentava a velocidade da nave. Essa criação não apenas reforçou conhecimentos científicos, mas desafiou diretamente o

estereótipo de que a tecnologia e a exploração espacial são territórios exclusivamente masculinos e brancos. Ver a boneca digital de *Mae Jemison* flutuando na tela de um computador de escola pública de São Vicente foi um dos momentos mais potentes de representatividade do projeto.

Houve ainda narrativas de resistência direta. Um grupo desenvolveu o “Teste de Ativismo”, inspirado em *Harriet Tubman*, no qual o jogador precisava usar lógica e sigilo para conduzir pessoas ao norte, seguindo as estrelas. O jogo incorpora trechos de canções de liberdade (spirituals) como códigos secretos. Por meio dessa mecânica interativa, os alunos compreenderam a complexidade intelectual e a coragem física de Harriet, transformando uma aula tradicional de história em uma experiência de empatia profunda e interativa.

Os relatos dos alunos, colhidos em rodas de conversa e diários de bordo, revelaram transformações que ultrapassam o produto digital. Uma estudante do 8º ano, ao finalizar sua animação sobre a escritora Carolina Maria de Jesus, escreveu em seu diário: “Eu sempre achei que para estar num livro ou num jogo precisava ser alguém de outro país ou muito rico. Ver que uma mulher que catava papel virou escritora e agora está no meu jogo me fez pensar que minha história também vale”. Essa fala ilustra com clareza o que bell hooks descreve como o poder da educação como prática da liberdade: o momento em que o estudante se reconhece como sujeito capaz de produzir cultura e conhecimento (hooks, 2013). O resultado mais imediato foi o aumento visível na autoestima e no sentimento de pertencimento

racial. Alunos que, no início do ano, mostravam-se retraídos ou indiferentes às discussões sobre racismo tornaram-se os mais engajados na defesa de suas personagens.

Além do conteúdo curricular, os impactos socioemocionais foram notáveis. O trabalho em duplas, impulsionado pela necessidade de compartilhar máquinas, forçou o exercício da colaboração e da zona de desenvolvimento proximal, na qual os alunos mais experientes em tecnologia auxiliavam os que tinham maior afinidade com a pesquisa histórica (Vygotsky, 1991, apud Freire, 1996). O empoderamento racial manifestou-se na ocupação dos espaços da escola: quando os alunos apresentaram seus jogos para outras turmas, eles o fizeram com postura de autoridade pedagógica. Não estavam apenas mostrando um “joguinho”; estavam ensinando aos colegas sobre *Wangari Maathai*, *Harriet Tubman* e sobre o direito de existir e vencer. Essa inversão de papéis — o aluno como mestre da narrativa — representa o ápice do processo de autonomia defendido por Paulo Freire (Freire, 1996).

Não seria honesto ignorar os obstáculos encontrados. A desigualdade digital na escola pública se manifestou de forma cruel: equipamentos obsoletos, internet oscilante e falta de manutenção técnica foram desafios constantes. Em alguns dias, o laboratório ficava fechado para manutenção, obrigando os alunos a fazerem o “desplugado” — desenhar a lógica dos blocos no papel antes de ir para o teclado. Essa gambiarra pedagógica revelou-se, paradoxalmente, positiva, pois obrigou os estudantes a pensarem na estrutura

narrativa e na lógica algorítmica de forma analógica, refinando o pensamento computacional.

Ao final do semestre, a “urgência de novas abordagens” mencionada na introdução tornou-se realidade palpável. Os alunos não apenas aprenderam sobre mulheres negras; eles se tornaram guardiões dessas histórias. A transição da sala de aula para o livro e do livro para o código fechou um ciclo de aprendizagem integral. A maior vitória não foi o jogo finalizado, mas a mudança no olhar: agora, quando esses jovens observam uma tela ou um livro de história, eles sabem que possuem as ferramentas para questionar as ausências e a capacidade técnica para preencher os silêncios com suas próprias criações.

## **Para além dessa turma: caminhos para replicar e ampliar a educação antirracista digital**

A experiência vivenciada em São Vicente não constitui um evento isolado, mas insere-se no que há de mais atual nas discussões sobre o futuro da pedagogia: a integração crítica entre combate ao racismo e criação tecnológica. Ao unir o pensamento computacional à educação antirracista, o projeto praticou a educação maker — o “aprender fazendo” — e a gamificação de forma crítica, utilizando a estrutura dos jogos (metas, desafios e recompensas) para mergulhar em temas de alta complexidade social (Resnick, 2020; Papert, 2008). Essa abordagem responde a uma demanda urgente por uma inclusão digital antirracista, que não se limite ao acesso técnico, mas garanta o

acesso à produção de subjetividades e narrativas contra-hegemônicas no ciberespaço (Levy, 1999).

Para educadores que desejam trilhar caminhos semelhantes, a primeira lição é a adaptabilidade. Embora tenhamos trabalhado com o 8º ano do Ensino Fundamental II, a estrutura “Leitura + Criação” pode ser facilmente adaptada para diferentes faixas etárias. Nos anos iniciais, o foco pode recair em animações simples de fábulas africanas; no Ensino Médio, o Scratch pode dar lugar a ferramentas de edição de vídeo ou ao desenvolvimento de aplicativos que resolvam problemas reais da comunidade. Quanto à infraestrutura, a escassez não deve ser um bloqueio: o Scratch possui uma versão offline (Desktop) que permite o trabalho mesmo em escolas sem conexão estável à internet. A pesquisa pode ainda ser enriquecida com documentários e acervos digitais de bibliotecas públicas, garantindo embasamento histórico sólido antes da programação.

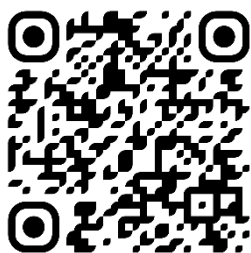
Os resultados alcançados permitiram retomar os objetivos propostos na introdução: integrar a leitura de biografias de mulheres negras à programação criativa com Scratch mostrou-se uma estratégia potente para valorizar o protagonismo negro e promover o pensamento computacional na educação antirracista. Os alunos não apenas aprenderam sobre as trajetórias; eles se tornaram autores de narrativas que combatem o apagamento histórico, demonstrando que a tecnologia pode ser aliada poderosa na construção de uma escola mais justa.

É importante, no entanto, reconhecer as limitações deste estudo. Trata-se de um relato de experiência realizado em uma única

turma de uma escola estadual, com desafios típicos da educação pública (infraestrutura limitada e tempo restrito). Não foi possível realizar acompanhamento longitudinal dos impactos nem estudos comparativos com outras turmas ou escolas. Essas restrições impedem generalizações amplas, mas reforçam a necessidade de replicações futuras com metodologias mais robustas, como pesquisa-ação participativa, estudos de caso múltiplos ou avaliações de impacto longitudinal.

Encerrar este capítulo é, na verdade, abrir um convite. A educação antirracista não é um destino final, mas um processo de aprendizagem contínua tanto para o aluno quanto para o mestre. A jornada com os jovens de São Vicente em 2024 provou que, quando oferecemos o protagonismo a quem sempre foi mantido na plateia, a sala de aula se ilumina. O otimismo que carregamos não é ingênuo; ele é fruto do trabalho duro, da superação de falhas técnicas e do brilho nos olhos de um estudante que se vê, pela primeira vez, como autor de um mundo novo.

Convidamos você, colega educador, a experimentar. Não tema o código, não tema o debate racial e, sobretudo, não tema aprender com seus alunos. As ferramentas digitais estão postas, e as histórias de resistência aguardam para serem recontadas. Que este relato sirva como faísca para que outras telas se acendam com as cores, as vozes e as vitórias das mulheres negras, e que nossa educação seja, cada vez mais, um laboratório de liberdade, dignidade e inovação.



Para que esta experiência ultrapasse as fronteiras da sala de aula e permita ao leitor uma imersão direta nas produções dos estudantes, um dos grupos protagonistas desta jornada organizou um espaço digital exclusivo. Através do [link](#) (ou QR Code), é possível acessar o site desenvolvido pelos alunos, onde estão hospedados seus projetos no Scratch, bem como os detalhes de suas pesquisas sobre as mulheres negras que inspiraram suas criações. Este canal não apenas dá visibilidade ao protagonismo juvenil de São Vicente, mas serve como um portfólio vivo da capacidade desses jovens de reprogramar a história sob uma perspectiva antirracista.

## Agradecimentos

Gostaria de expressar meu profundo agradecimento aos alunos que se envolveram com dedicação ímpar neste projeto. O engajamento demonstrado e a qualidade técnica e criativa no desenvolvimento das atividades foram fundamentais para os resultados aqui apresentados. Ver o crescimento e o protagonismo de cada um de vocês ao longo deste processo foi verdadeiramente fantástico.

## Referências

ADAMS, Julia. **Mulheres negras que mudaram o mundo.** Itupeva: Pé da Letra, 2023.

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. **A questão racial na escola: desafios e perspectivas**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2005.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. Tradução de Giane Lessa. São Paulo: Elefante, 2021.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

- LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- PAPERT, Seymour. **Logo: computadores e educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. **On the Horizon**, MCB University Press, v. 9, n. 5, 2001.
- RESNICK, Mitchel. **Jardim de infância para a vida toda: estimulando a criatividade por meio de projetos, paixão, pares e pensar brincando**. Porto Alegre: Penso, 2020.
- RESNICK, Mitchel; SIEGEL, David. A próxima geração: a linguagem de programação Scratch. **Communications of the ACM**, v. 52, n. 11, 2009.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.
- SCHOUERI, Ellen; GOMES, Nilma Lino. O pensamento de Nilma Lino Gomes e a educação antirracista no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

# Jogos e Simulações em Geografia

---

Gabriel Domiciano Costa Lara  
Pedro Luiz Teixeira de Camargo

## **Reconfigurações do ensino de Geografia**

No cenário educacional atual, marcado por transformações e pelo avanço de novas abordagens pedagógicas, as metodologias ativas destacam-se no contexto brasileiro ao responder às demandas de uma escola mais dinâmica e participativa (Carvalho; Cramer; Raulino, 2025). Nesse contexto, o ensino de Geografia assume o papel estratégico, ao contribuir para os alunos compreenderem transformações espaciais e socioambientais no mundo contemporâneo, desenvolvendo uma visão crítica e cidadã sobre o espaço em que vivem (Santos e Araújo, 2024). No ensino de Geografia, ainda predominam práticas tradicionais centradas na memorização e na reprodução de conteúdos, o que limita a participação ativa e o pensamento reflexivo dos estudantes, enquanto as metodologias ativas se apresentam como alternativa capaz de deslocar o foco da aula para a construção colaborativa do conhecimento (Pereira; Bispo, 2024).

As metodologias ativas reposicionam o estudante como agente de aprendizagem, deslocando a ênfase da transmissão de conteúdos para a construção colaborativa do conhecimento, na qual o professor atua como mediador e o aluno assume papel central na investigação e reflexão sobre as dinâmicas espaciais (Lima; Gonçalves Júnior, 2021). No ensino geográfico escolar, essas abordagens didáticas se destacam por sua capacidade de articular teoria e prática, tornando o processo de aprendizagem mais significativo, interativo e contextualizado (Carvalho; Cramer; Raulino, 2025).

Entre as estratégias pedagógicas mais exploradas na pesquisa recente, destacam-se os jogos didáticos, as simulações e o *role-play* (jogo de papéis), que valorizam a ludicidade, a experimentação e a empatia como instrumentos de aprendizagem. Os jogos didáticos, quando bem estruturados, ampliam o engajamento e facilitam a compreensão de conceitos complexos, como territórios, paisagem e escala (Rocha; Tostes; Silva, 2021). As simulações, por sua vez, permitem que os alunos explorem situações reais e desenvolvam o raciocínio espacial por meio da resolução de problemas (Santos; Araújo, 2024; Vieira; Gomes, 2022). Já o *role-play* estimula a reflexão ética e a argumentação, possibilitando que o estudante se coloque no lugar do outro e compreenda as múltiplas dimensões do espaço geográfico (Brigola, 2025; Gomes; Vasconcelos; Correia, 2023).

No contexto do ensino fundamental, essas metodologias mostram-se especialmente relevantes, ao favorecerem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, fundamentais para a formação cidadã. Como afirmam Basílio, Araújo e Oliveira (2025), práticas participativas auxiliam o aluno a compreender a Geografia não apenas com um conjunto de conteúdos, mas como uma ciência viva, relacionada às experiências do cotidiano e às interações humanas com o meio. Desse modo, o ensino deixa de ser um processo de transmissão unilateral e constitui um espaço de diálogo, construção coletiva e autonomia (Carvalho; Cramer; Raulino, 2025).

O presente capítulo analisa as contribuições das metodologias ativas, especialmente jogos didáticos, simulações e *role-play*, para o ensino de Geografia no ensino fundamental, buscando compreender suas bases teóricas, benefícios, desafios e perspectiva de aplicação no contexto escolar brasileiro.

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e de natureza qualitativa, não buscando quantificar resultados, mas interpretar e discutir conceitos, tendências e desafios na produção científica sobre metodologias ativas no ensino de Geografia O recorte estabelecido. O recorte temporal foi estabelecido entre os anos de 2021 e 2025 para garantir atualidade ao referencial teórico e alinhamento com práticas recentes na educação geográfica.

O estudo está organizado em quatro seções: a primeira apresenta a fundamentação teórica; a segunda discute a metodologia adotada; a terceira aborda os resultados e análises; e a última traz as considerações finais, com foco nas implicações pedagógicas e perspectivas futuras.

## **Metodologias ativas na Educação Geográfica: Jogos, simulações e *role-play* na sala de aula.**

As metodologias ativas representam uma transformação profunda na forma de compreender o processo de ensino-aprendizagem (Carvalho; Cramer; Raulino, 2025). Elas deslocam o foco da ação pedagógica do professor para o estudante, que passa de receptor a protagonista da construção do conhecimento (Pereira; Bispo, 2024). No campo da Geografia, essa mudança é especialmente

importante, uma vez que o objetivo central da disciplina é formar sujeitos capazes de compreender o espaço e suas múltiplas dinâmicas, desenvolvendo uma visão crítica sobre o território e suas relações sociais e ambientais (Silva, 2025).

Segundo Basílio, Araújo e Oliveira (2025), ensino ativo como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a sala de aula invertida e os projetos de investigação são fundamentais para promover a autonomia e o raciocínio geográfico. O aluno passa a interpretar os fenômenos espaciais não como informações prontas, mas como problemas que exigem análise, comparação e tomada de decisão (Basílio; Araújo; Oliveira, 2025).

Carvalho, Cramer e Raulino (2025) presenciaram que a aplicação dessas estratégias em turmas do ensino fundamental favorece a cooperação, a criatividade e o desenvolvimento de competências comunicativas, importantes para a prática da cidadania. Já Lima e Gonçalves Júnior (2021) apontam que este uso mediado por tecnologias digitais, mesmo com ensino híbrido e recursos multimodais, amplia o acesso a conteúdos geográficos e estimula o aprendizado personalizado. Essas práticas alinham-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prioriza competências como pensamento crítico e empatia por meio de abordagens participativas no ensino de Geografia (Brasil, 2018).

Quanto o papel dos jogos didáticos na aprendizagem geográfica? Estes se configuram como uma das metodologias ativas mais amplas a serem aplicadas no ensino de Geografia, ao integrarem elementos de ludicidade e conteúdo científico, tornando o

aprendizado mais dinâmico e significativo (Rocha; Tostes; Silva, 2021). De acordo com Rocha, Tostes e Silva (2021), essas práticas permitem que o estudante vivencie situações concretas de análise espacial, o que favorece a construção de conceitos como território, paisagem e escala de forma prática e envolvente.

Lunarti e Felício (2023) destacam que o caráter lúdico dos jogos possui não apenas função recreativa, mas também cognitiva e social, ao estimular a cooperação, a negociação de regras e o pensamento estratégico, com habilidades diretamente relacionadas à compreensão geográfica e à resolução de problemas espaciais. Nesse mesmo contexto, Lara e Oliveira (2024) demonstram que o uso de jogos de tabuleiro em sala de aula favorece o desenvolvimento de competências geográficas por meio de uma avaliação contínua e participativa. Os autores observaram que a proposta estimula o engajamento e a colaboração entre os estudantes, priorizando a troca de saberes e o raciocínio coletivo, mais do que a simples obtenção de respostas corretas.

Lara e Camargo (2024) acrescentam que o caráter lúdico, permite aos alunos compreender conteúdos específicos, como biomas, capitais e regiões a partir de atividades interativas, promovendo também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia e o trabalho em grupo. Essa dimensão social da aprendizagem reforça o potencial deste uso como estratégia pedagógica que une cognição e afetividade no processo educativo (Lunarti; Felício, 2023).

Sales e Santos (2023) confirmam que o emprego de jogos didáticos no ensino fundamental desperta o interesse dos estudantes e contribui para uma maior assimilação de conteúdos ambientais e geográficos. Bastos *et al.* (2023) observaram resultados semelhantes ao desenvolverem um jogo digital voltado ao estudo dos biomas brasileiros, identificando que a atividade promoveu tanto a aprendizagem conceitual quanto o desenvolvimento de competências digitais e ecológicas.

Dessa forma, os jogos didáticos configuram-se como recursos pedagógicos estruturados que unem a ludicidade ao raciocínio geográfico. Por meio deles, o aluno é convidado a participar ativamente do processo de aprendizagem, exercitando a cooperação, o diálogo e a reflexão, contribuindo para uma formação mais crítica e cidadã (Lunarti; Felício, 2023).

## **Simulações como ferramenta de aprendizagem ativa**

As simulações e os modelos didáticos constituem-se em importantes estratégias das metodologias ativas, pois representam situações reais e reproduzem aspectos do cotidiano, permitindo ao aluno experimentar fenômenos geográficos e compreender de forma concreta as dinâmicas territoriais (Santos; Araújo, 2024).

No projeto Caminho Geográfico, Lara e Oliveira (2024) evidenciam que a dinâmica do jogo atua como uma simulação educativa, na qual os alunos aplicam conhecimentos geográficos para resolver desafios e tomar decisões relacionadas ao espaço vivido. Essa

abordagem promove a participação colaborativa e o engajamento, aproximando o conteúdo teórico das práticas cotidianas dos estudantes.

Carvalho, Cramer e Raulino (2025) observam que o caráter competitivo das atividades lúdicas precisa ser conduzido de maneira equilibrada, para que o aluno não se concentre apenas em vencer, mas valorize o processo de aprendizagem coletiva. Assim, as simulações didáticas devem ser planejadas com foco na construção compartilhada do conhecimento e na reflexão crítica.

Simulações mais complexas, como aquelas que reproduzem situações de gestão urbana, permitem que os estudantes assumam papéis de diferentes agentes sociais, sendo gestores, moradores ou até ambientalistas, e discutam decisões sobre o uso do solo e a preservação ambiental. Esse tipo de atividade estimula a empatia do pensamento sistêmico, conforme apontam Carvalho, Cramer e Raulino (2025), e contribui para o desenvolvimento de competências essenciais à leitura crítica do espaço geográfico.

Vieira e Gomes (2022) destacam que jogos de simulação de cidades, como *SimCity*® e plataformas semelhantes, têm sido eficazes no ensino de Geografia ao favorecerem a compreensão de interdependências espaciais e das relações entre sociedades e natureza. Dessa maneira, as simulações, tanto analógicas quanto digitais, consolidam-se como estratégias que aproximam o estudante da realidade geográfica, estimulando a análise, a experimentação e a tomada de decisões conscientes (Santos; Araújo, 2024).

Ampliando essas perspectivas, percebe-se que as simulações possibilitam o desenvolvimento do chamado raciocínio geográfico, que, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), é fundamental para compreender o espaço em sua totalidade. Ao tomar decisões em situações simuladas, o aluno aprende a avaliar consequências, comparar, escalar e interpretar transformações territoriais (Brasil, 2018; Santos e Araújo, 2024). Dessa forma, a simulação consolida-se como uma estratégia pedagógica que articula a reflexão conceitual à prática, favorecendo a formação de uma consciência espacial crítica e comprometida com a cidadania (Bastos *et al.*, 2023; Sales; Santos, 2023).

## **O *role-play* na formação do pensamento geográfico**

O *role-play*, também conhecido como jogo de papéis, é uma metodologia ativa que se baseia na dramatização de situações reais ou hipotéticas, combinando elementos de simulação, narrativa e cooperação. Conforme Brigola (2025), essa abordagem possibilita ao estudante experimentar diferentes papéis sociais e compreender as relações e conflitos que compõem o espaço geográfico.

Embora Lara e Camargo (2024) não trabalham com atividade de *role-play*, os autores apontam que o jogo Caminho Geográfico contém elementos dessa metodologia, especialmente nos momentos de debate e defesa de respostas. Essa aproximação reforça o seu potencial para desenvolver o raciocínio geográfico e promover o protagonismo estudantil (Brigola, 2025).

Gomes, Vasconcelos e Correia (2023) ressaltam que o uso de jogos de interpretação de papéis (RPG educacionais) estimula a criatividade, o engajamento e o aprendizado significativo, permitindo que os alunos compreendam os fenômenos espaciais por meio da experiência e da empatia. Na Geografia escolar, essa metodologia pode ser adaptada para abordar temas como conflitos territoriais, urbanização, migração, sustentabilidade e mudanças climáticas, aproximando do conteúdo científico das vivências sociais (Gomes; Vasconcelos; Correia, 2023; Brigola, 2025).

De acordo com Pereira e Bispo (2024), a sua eficácia depende diretamente da mediação do professor, que deve planejar as atividades com objetivos definidos, promover a interação e conduzir momentos de reflexão após as dramatizações. Essa mediação docente é essencial para que a experiência lúdica se transforme em aprendizagem significativa e permita o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais integradamente (Brigola, 2025; Sales; Santos, 2023).

Em uma perspectiva mais ampla, o *role-play* pode ser compreendido como um instrumento de formação cidadã, ao permitir que o aluno se coloque no lugar do outro, compreenda as diferentes dimensões do espaço geográfico e reflita criticamente sobre os impactos das ações humanas na natureza e na sociedade (Santos; Araújo, 2024). Ao estimular a argumentação e o diálogo, essa metodologia favorece o desenvolvimento da empatia e da responsabilidade social, tornando-se uma aliada fundamental na

construção de uma educação geográfica crítica e transformadora (Lunarti; Felício, 2023).

## **Caminhos metodológicos da pesquisa bibliográfica**

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e de natureza qualitativa, voltada à análise de produções científicas que abordam o uso de metodologias ativas no ensino de Geografia, com ênfase em jogos didáticos, simulações e *role-play* aplicados ao ensino fundamental. O estudo buscou compreender de que forma essas estratégias são discutidas na literatura recente e de que maneira contribuem para a construção do pensamento geográfico e o fortalecimento de práticas pedagógicas inovadoras no contexto escolar.

De acordo com Gil (2019), a pesquisa bibliográfica consiste na sistematização de conhecimentos já produzidos sobre determinado tema, a partir da análise de materiais disponíveis em fontes confiáveis, permitindo ao pesquisador compreender o estado da arte de um campo e identificar lacunas teóricas. De tal modo, o estudo adotou uma abordagem teórico-descritiva, interpretando os conceitos e resultados apresentados em publicações científicas para estabelecer conexões entre diferentes perspectivas e autores que tratam o ensino de Geografia por meio de metodologias ativas.

O levantamento de dados foi realizado na base SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), utilizando palavras-chave como ‘metodologias ativas’, ‘ensino de Geografia’, ‘jogos didáticos’,

‘simulações’, ‘*role-play*’, ‘aprendizagem significativa’, e ‘educação geográfica’. Critérios de inclusão: artigos publicados entre 2021-2025, em língua portuguesa, com foco central em metodologias ativas no ensino de Geografia (ensino fundamental). Critérios de exclusão: duplicatas, estudos não relacionados ao ensino fundamental, textos sem discussão explícita de Geografia ou com baixa relevância temática. Com base nesses critérios, foram selecionados 18 artigos.

Tabela 7.1: Jogos, simulações e *role-play* no ensino de Geografia.

| Estratégia         | Características Centrais                                                                                                        | Exemplos em Geografia escolar                                                                                                               | Habilidades desenvolvidas                                                                                |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Jogos Didáticos    | Atividades lúdicas com regras claras, objetivos definidos e desafios progressivos, integrando conteúdos geográficos e diversão. | Jogos de tabuleiro sobre capitais, regiões, jogos de cartas com conceitos geográficos, jogos da velha geográfica sobre mudanças climáticas. | Raciocínio espacial, memorização significativa, cooperação, atenção e motivação para aprender.           |
| Simulações         | Representações analógicas ou digitais de situações reais, que exigem tomadas de decisão e análise de consequências.             | Simulações de gestão urbana, uso do solo e preservação ambiental, jogos de simulação de cidades.                                            | Pensamento sistemático, avaliação de consequências, resolução de problemas e consciência socioambiental. |
| Role-play (Jogo de | Dramatização de situações reais ou                                                                                              | RPG educacional                                                                                                                             | Empatia, argumentação,                                                                                   |

| <b>Estratégia</b> | <b>Características Centrais</b>                                                        | <b>Exemplos em Geografia escolar</b>                                                                      | <b>Habilidades desenvolvidas</b>                             |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| <b>papéis)</b>    | hipotéticas, com interpretação de diferentes papéis sociais em narrativas geográficas. | sobre conflitos territoriais, dramatização de migrações, debates encenados sobre obras de infraestrutura. | comunicação oral, protagonismo estudantil e formação cidadã. |

Fonte: Elaboração própria, com base em Rocha, Tostes e Silva (2021), Santos e Araújo (2024), Vieira e Gomes (2022), Brigola (2025), Basílio, Araújo e Oliveira (2025).

Considerando a diversidade de possibilidades pedagógicas associadas aos jogos didáticos, às simulações e ao *role-play* no ensino de Geografia, torna-se pertinente organizar uma síntese que evidencie suas convergências e especificidades. A seguir, apresenta-se uma tabela comparativa (Tabela 7.1) que reúne as características centrais dessas estratégias, alguns exemplos de aplicação na Geografia escola e as principais habilidades que tendem a mobilizar no ensino fundamental.

A Tabela 7.1 evidencia a complementaridade entre as metodologias: os jogos estruturam desafios cognitivos, as simulações recriam complexidades reais e o *role-play* problematiza dimensões éticas, contribuindo conjuntamente para o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Por se tratar de um estudo não empírico, não houve coleta direta de dados nem participação de sujeitos. Todo o processo baseou-se em interpretação teórica e revisão de literatura.

## **Aprendizagens e desafios no uso de metodologias ativas**

As metodologias ativas no ensino de Geografia consolidaram-se nas últimas décadas como movimento pedagógico transformador da prática docente e promotor da aprendizagem (Basílio; Araújo; Oliveira, 2025). Os estudos analisados demonstram consenso quanto à necessidade de superar o ensino tradicional, baseado na memorização e na reprodução de conteúdos, substituindo-o por práticas que estimulem o protagonismo estudantil, a autonomia e a construção coletiva do conhecimento (Santos; Araújo; 2024; Pereira; Bispo, 2024).

As metodologias lúdicas e participativas aparecem como estratégias centrais para promover o envolvimento dos estudantes e o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e críticas (Carvalho; Cramer; Raulino, 2025). Os jogos didáticos, em especial, foram apontados como ferramentas eficazes para a aprendizagem geográfica, por favorecerem a interação e a resolução de problemas em contextos simbólicos e desafiadores (Rocha; Tostes; Silva, 2021; Lunarti; Felício, 2023).

Experiências relatadas em projetos como Caminho Geográfico (Lara; Camargo, 2024; Lara; Oliveira, 2024) reforçam que os jogos de tabuleiro podem ser aplicados intencionalmente para estimular a reflexão sobre fenômenos espaciais, o reconhecimento de lugares e a compreensão das relações sociedade-natureza. Nessas experiências, os alunos não apenas reproduzem informações, mas constroem significados geográficos a partir da ação, aplicando conceito como

território, região e paisagem em situações lúdicas e colaborativas (Rocha; Tostes; Silva, 2021; Bastos *et al.*, 2023).

Além do aspecto cognitivo, os resultados da literatura apontam que as atividades lúdicas também desempenham papel essencial na formação socioemocional e ética dos alunos. Ao trabalharem em grupo, debatem ideias e compartilham interpretações, desenvolvem empatia, responsabilidade e cooperação, valores associados à educação humanizadora defendida por Freire (1996). Essa dimensão formativa é ressaltada por Lara e Oliveira (2024), ao destacarem que o jogo didático, quando mediado de maneira intencional, se converte em um ambiente de diálogo e de exercício de cidadania.

Santos e Araújo (2024), Carvalho, Cramer e Raulino (2025) e Vieira e Gomes (2022) indicam que as simulações permitem aos alunos compreender processos espaciais complexos, como a urbanização e a degradação ambiental, por meio da experimentação e da tomada de decisões. Essa prática favorece o desenvolvimento do pensamento sistêmico e crítico, aproximando o ensino da realidade vivida e promovendo a articulação entre teoria e prática.

Semelhantemente, Mantovani e Castro (2025) argumentaram que a simulação constitui um recurso capaz de desenvolver a percepção espacial, desde que o professor assuma o papel de mediador ativo. Para esses autores, o planejamento pedagógico é fundamental para que a simulação não se restrinja à reprodução mecânica, mas se converta em espaços de aprendizagem colaborativa.

As simulações, principalmente em experiências com jogos interativos de gestão urbana e ambiental. Vieira e Gomes (2022) e

Bastos *et al.*, (2023) evidenciaram que tais ferramentas possibilitam explorar fenômenos espaciais integradamente, despertando a curiosidade científica e o raciocínio lógico. Lima e Gonçalves Júnior (2021) complementaram que a inserção de recursos tecnológicos em práticas pedagógicas é coerente com os princípios do ensino híbrido, tornando o processo educativo mais flexível e adaptado à geração digital.

No que se refere ao *role-play*, embora a literatura ainda apresente poucas pesquisas voltadas especialmente ao ensino fundamental (Gomes *et al.*, 2022). Brigola (2025) destaca que o uso do RPG educacional, por meio da dramatização de situações espaciais, desperta o engajamento e estimula a empatia entre os alunos. Gomes, Vasconcelos e Correia (2023) corroboram essa visão ao apontar que os jogos de papéis favorecem o aprendizado significativo e a criatividade, permitindo que o aluno compreenda o espaço a partir de diferentes pontos de vista.

Lara e Camargo (2024) acrescentam que atividades com elementos de *role-play*, como debates e defesas de respostas, possibilitam que os estudantes assumam posturas argumentativas e se percebam como produtores de conhecimento. Essa constatação converge com os resultados de Pereira e Bispo (2024), que defendem a importância da mediação docente reflexiva para as metodologias ativas serem efetivas. Sem o acompanhamento pedagógico, as práticas lúdicas tendem a perder sua intencionalidade formativa e se tornarem apenas atividades recreativas.

De modo geral, as análises convergem na constatação de que as metodologias ativas, especialmente jogos, simulações e *role-play* contribui significativamente para o desenvolvimento do raciocínio geográfico (Silva, 2025; Mantovani; Castro, 2025), da aprendizagem significativa (Basílio; Araújo; Oliveira, 2025; Santos; Araújo, 2024) e da consciência espacial crítica (Pereira; Bispo, 2024). Além disso, elas favorecem o engajamento e a inclusão, aproximando o ensino da realidade sociocultural dos alunos e fortalecendo o papel da escola como espaço de formação integral.

A análise dos 18 artigos revela consenso sobre protagonismo e competências na BNCC, mas como desafios estruturais recorrentes. Conforme sintetizado na Tabela 7.2 a seguir, as aprendizagens alcançadas coexistem com desafios estruturais que demandam soluções sistemáticas:

Tabela 7.2: Síntese completa dos artigos selecionados.

| Estratégias     | Autores principais                                                                                                                         | Achado central                                                                | Desafios principais identificados |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| Jogos didáticos | Rocha, Tostes e Silva (2021); Felício (2019); Lara e Oliveira (2024); Lara e Camargo (2024); Sales e Santos (2023); Bastos <i>et al.</i> , | Engajamento e raciocínio espacial (território, biomas e escala); colaboração. | Mediação docente; planejamento.   |

| <b>Estratégias</b>             | <b>Autores principais</b>                                                                                                                                                                                               | <b>Achado central</b>                                                           | <b>Desafios principais identificados</b>                                          |
|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Simulações</b>              | (2023);<br>Pereira e<br>Bispo (2024).                                                                                                                                                                                   |                                                                                 |                                                                                   |
|                                | Santos e<br>Araújo<br>(2024); Vieira<br>e Gomes<br>(2022);<br>Carvalho,<br>Cramer e<br>Raulino<br>(2025);<br>Mantovani e<br>Castro<br>(2025);<br>Bastos <i>et al.</i> ,<br>(2023); Lima<br>e Gonçalves<br>Júnior (2021) | Raciocínio<br>espacial; gestão<br>urbana/ambiental;<br>pensamento<br>sistêmico. | Competição<br>desequilibrada;<br>infraestrutura<br>digital.                       |
|                                | Brigola<br>(2025);<br>Gomes,<br>Vasconcelos e<br>Correia<br>(2023); Lara<br>e Camargo<br>(2024)                                                                                                                         | Empatia:<br>argumentação em<br>conflitos;<br>protagonismo.                      | Escassez de<br>estudos no EF,<br>formação<br>docente.                             |
| <b>Role-play</b>               |                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                 |                                                                                   |
| <b>Metodologias<br/>ativas</b> | Basílio,<br>Araújo &<br>Oliveira<br>(2025);<br>Carvalho,<br>Cramer &<br>Raulino<br>(2025); Silva                                                                                                                        | Protagonismo;<br>BNCC; hibridização<br>digital.                                 | Infraestrutura,<br>salários, carga<br>horária; falta<br>suporte<br>institucional. |

| <b>Estratégias</b> | <b>Autores principais</b>                                                     | <b>Achado central</b> | <b>Desafios principais identificados</b> |
|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|------------------------------------------|
|                    | (2025);<br>Pereira &<br>Bispo (2024);<br>Lima &<br>Gonçalves<br>Júnior (2021) |                       |                                          |

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A Tabela 7.2 revela convergências nos benefícios cognitivos e socioemocionais das metodologias ativas, bem como desafios estruturais relacionados à formação docente, infraestrutura e tempo pedagógico, fatores que condicionam sua aplicação no ensino fundamental.

Apesar dos avanços observados, persistem desafios práticos no ensino fundamental. Ainda há escassez de estudos empíricos voltados ao ensino fundamental, e muitos professores relatam dificuldades em planejar e executar atividades participativas devido à falta de infraestrutura, tempo pedagógico e apoio institucional (Lima & Gonçalves Júnior, 2021). Além disso, percebe-se que a necessidade de ampliar as pesquisas sobre a aplicação de *role-play* em contextos escolares, uma vez que sua utilização ainda é restrita e experimental.

Em síntese, as metodologias ativas representam uma alternativa viável e necessária para o ensino contemporâneo de Geografia. Ao potencializarem o protagonismo discente, estimularem o pensamento crítico e promoverem a integração entre teoria e prática, essas abordagens contribuem para a formação de sujeitos

autônomos, críticos e conscientes de seu papel na construção e transformação do espaço geográfico.

## **Potenciais e limites para o ensino de Geografia no ensino fundamental**

O presente estudo alcançou integralmente seus objetivos específicos, sendo compreender as bases teóricas das metodologias ativas no ensino de Geografia, identificando consensos acerca do protagonismo discente e do alinhamento às competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); mapear benefícios e desafios dessas práticas na literatura recente (2021-2025), destacando suas contribuições cognitivas e socioemocionais; e discutir perspectivas de aplicação no contexto do ensino fundamental brasileiro, sistematizando a complementaridade entre jogos didáticos, simulações e *role-play*.

O trabalho sistematiza evidências empíricas recentes por meio de tabelas analíticas (Tabela 7.1 e Tabela 7.2), oferecendo aos profissionais da educação um repertório estruturado para planejamento pedagógico intencional. Evidenciou especificidades funcionais distintas, como jogos didáticos para desenvolvimento do raciocínio espacial e ludicidade estruturada; simulações para raciocínio sistêmico e tomadas de decisões; *role-play* para formação de empatia e competência argumentativas em contextos de conflito territorial.

Os resultados reforçam a necessidade de políticas públicas estruturantes que contemplem formação continuada docente,

investimentos em infraestrutura tecnológica, adequação da carga horária e suporte institucional, condições essenciais para a implementação efetiva das metodologias ativas no ensino de Geografia.

As metodologias ativas configuram-se como vetor estratégico para uma educação geográfica crítica e transformadora, desde que sustentadas por políticas públicas que assegurem sua implementação equitativa e escalável, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir de forma responsável nas dinâmicas espaciais contemporâneas.

Nesse sentido, destaca-se que a adoção dessas metodologias não deve ocorrer apenas como estratégia pontual, mas como parte de uma reorganização pedagógica mais ampla no ensino de Geografia. A integração entre jogos didáticos, simulações e *role-play* possibilita abordagens complementares que contemplam diferentes dimensões da aprendizagem, desde o desenvolvimento cognitivo até as habilidades socioemocionais e argumentativas. Assim, ao promover práticas participativas e contextualizadas, o ensino de Geografia torna-se mais significativo e alinhado às demandas contemporâneas da educação básica, fortalecendo o papel da escola na formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a compreensão e transformação do espaço em que vivem.

## **Agradecimentos**

Os autores agradecem à coordenação e ao corpo docente do Mestrado Profissional em Sustentabilidade e Tecnologia Ambiental

do IFMG – Campus Bambuí pelo constante incentivo à pesquisa. Manifestamos também nossa gratidão ao Grupo de Pesquisa em Ciências Ambientais, Econômicas e Sustentabilidade, ao Laboratório de Geografia Humana e Sustentabilidade (GEOHUS) e à comunidade do IFMG – Campus Ouro Preto pelo acolhimento e suporte institucionais.

## Referências

- BASÍLIO, Edvar Ferreira; ARAÚJO, Raimundo Lenilde de; OLIVEIRA, Alexandra Maria de. Metodologias ativas de ensino e aprendizagem em Geografia: o “Projeto Nós Propomos!” como indutor de Educação para a cidadania. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 15, n. 25, p. 05–29, 2025. DOI: 10.46789/edugeo.v15i25.1447. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1447>. Acesso em: 8 jan. 2025.
- BASTOS, Fábio H. S.; FERREIRA, Jocsan R. L.; ROSA, Phelipe R. M.; PIRES, Thalisson L. G.; CASTRO, Hugo; REIS, Clausius D. G.; SOUSA, Pedro. Um jogo digital para geografia: ensino aprendizagem dos biomas brasileiros. In: **TRILHA DE EDUCAÇÃO – ARTIGOS COMPLETOS - SIMPÓSIO BRASILEIRO DE JOGOS E ENTRETENIMENTO DIGITAL (SBGAMES)**, 22. , 2023, Rio Grande/RS. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2023 . p. 977-986. DOI: [https://doi.org/10.5753/sbgames\\_estendido.2023.233997](https://doi.org/10.5753/sbgames_estendido.2023.233997). Acesso em: 8 jan. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 9 jan 2026

- BRIGOLA, Higor. Ferreira. O RPG como metodologia ativa no ensino de Geografia. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 23, n. 67, p. 23–54, 2025. DOI: 10.5281/zenodo.15770155. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/7358> . Acesso em: 8 jan. 2026.
- CARVALHO, Maria Mayara Rodrigues; CRAMER, Vitor Moldes; RAULINO, Ilma de Farias. Experiências com metodologias ativas no ensino fundamental: da Residência Pedagógica à docência. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 15, n. 25, p. 05–27, 2025. DOI: 10.46789/edugeo.v15i25.1450. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1450> . Acesso em: 8 jan. 2026.
- GIL, Antonio. Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- GOMES, Pedro Henrique Matias Marques; VASCONCELOS, Angelina Nunes de; CORREIA, Marcel de Lima. Role playing game na Educação Brasileira: uma revisão sistemática. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 32, n. 02, p. 307–334, 2023. DOI: 10.14295/momento.v32i02.14135. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14135> . Acesso em: 8 jan. 2026.
- LARA, Gabriel Domiciano Costa; CAMARGO, Pedro Luiz Teixeira de. Caminho geográfico, explorando saberes e desafios da Geografia: uma aplicação na curricularização da extensão.. In: **Anais do Seminário de Iniciação Científica IFMG**. Anais... Belo Horizonte (MG) IFMG, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/planetaifmg2024/1036402-CAMINHO-GEOGRAFICO-EXPLORANDO-SABERES-E-DESAFIOS-DA-GEOGRAFIA--UMA-APLICACAO-NA-CURRICULARIZACAO-DA-EXTENSAO>. Acesso em: 8 jan. 2026.
- LARA, Gabriel Domiciano Costa; OLIVEIRA, Diego Alves de. CAMINHO GEOGRÁFICO: UMA ABORDAGEM LÚDICA NO

ENSINO DA GEOGRAFIA.. In: **Anais do Seminário de Iniciação Científica IFMG**. Anais...Belo Horizonte(MG) IFMG, 2024. Disponível em:  
<https://www.even3.com.br/anais/planetaifmg2024/1036431-CAMINHO-GEOGRAFICO--UMA-ABORDAGEM-LUDICA-NO-ENSINO-DA-GEOGRAFIA>. Acesso em: 9 jan. 2026.

LUNARTI, Elciane Arantes Peixoto; FELICIO, Cinthia Maria. Uso de jogos e brincadeiras para aprendizagem ativa e estudo de conceitos geográficos. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 13, n. 23, p. 05–23, 2023. DOI: 10.46789/edugeo.v13i23.1196. Disponível em:  
<https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1196> . Acesso em: 9 jan. 2026.

MANTOVANI, João Leonir; CASTRO, Cloves Alexandre de. Jogo como recurso didático no estudo da paisagem: uma experiência implementada na escola de ensino fundamental Paquetá, Brusque/SC. **Revista Ensino de Geografia** (Recife), [S. l.], v. 7, n. 3, p. 25–43, 2025. Disponível em:  
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/264233> . Acesso em: 9 jan. 2026.

PEREIRA, Joel Gomes; BISPO, Carlos de Oliveira. Jogos didáticos e o ensino-aprendizagem: concepções de professores de Geografia no município de São Lourenço da Mata – PE. **Geopauta**, v. 8, p. e14287, 2024. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/geop/a/7wrT8ChWZX9myH8Gc4YmYmc/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2026

ROCHA, Joice Stella de Melo; TOSTES, Simone Parrela; SILVA, Marcelo de Castro. Metodologias lúdicas para o ensino de geografia na educação básica. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, v. 17, n. 2, 2021. DOI: 10.12957/tamoios.2021.55161. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/tamoios/article/view/55161> . Acesso em: 8 jan. 2026.

SALES, Edna Da Silva.; SANTOS, Danielle Mariam Araújo. Dos.. Ensino de Geografia em sala de aula com apoio de jogos no ensino fundamental anos finais em uma escola pública na

cidade de MANACAPURU-AM. **Revista Presença Geográfica**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 96–108, 2023. DOI: [10.36026/rpgeo.v10i1.7311](https://doi.org/10.36026/rpgeo.v10i1.7311). Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/RPGeo/article/view/7311>. Acesso em: 12 jan. 2026.

SANTOS, Felipe Alan Souza; ARAÚJO, Alan Nunes. METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA: CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM DO ESPAÇO. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 8, n. 1, 2024. Disponível em: <https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/view/2866>. Acesso em: 11 jan. 2026..

SILVA, Ana Caroline da . METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO DAS ATITUDES NO CONTEXTO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA. **Revista de Ensino de Geografia**, v. 14, n. 27, p. 19–32, 2025. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistadeensinodegeografia/article/view/77484>. Acesso em: 11 jan. 2026.

# Expressividade e subjetividade na fotografia

*um diálogo entre Arte e Educomunicação*

---

Marília Faustino Cruz

## Introdução

A imagem, que sempre fez parte do convívio humano, passa a ser reproduzida por meio da fotografia, que, inicialmente, surge com o papel de retratar e documentar pessoas e épocas. E que, entretanto, vai se aprimorando por influência das mudanças sociais e dos movimentos artísticos, com isso, surge a fotografia expressão, que permite ao sujeito se comunicar por intermédio da imagem fotográfica, e a Educomunicação, que, como uma vertente alternativa da comunicação, propõe esse espaço através da linha de intervenção de expressão comunicativa por meio das artes, prezando, acima de tudo, uma comunicação crítica, comunitária e expressiva.

Nesta pesquisa, pretende-se refletir sobre como a fotografia artística pode atuar como linguagem expressiva, educ comunicativa e subjetiva na contemporaneidade, tendo em vista que a expressão comunicativa, através do viés da Educomunicação, se constitui como crítica e resistente aos modelos dominantes de comunicação de massa, que se organizam de maneira unilateral e são voltados ao consumo e entretenimento. Para tanto, buscou-se pensar a fotografia em outras modalidades, como a fotografia artística, saindo do eixo do senso comum que atribui à fotografia o papel de simples registro.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é entender como a fotografia pode ser compreendida como uma linguagem expressiva e política no campo da Educomunicação. Como objetivos específicos, pensou-se em: (i) investigar o desenvolvimento histórico da fotografia; (ii) compreender a fotografia artística enquanto práticas

subjetivas e (iii) expressivas; e explorar o papel da fotografia como instrumento Educomunicativo.

Neste capítulo, inicia-se com uma discussão sobre a trajetória da fotografia, desde sua origem técnica até sua consolidação como linguagem artística e expressiva. Em seguida, aborda-se a fotografia artística como prática subjetiva e política. Posteriormente, explora-se o campo da Educomunicação e sua relação com a linguagem visual como forma de resistência e crítica social. Por fim, discute-se o papel da fotografia nas redes sociais e seu potencial como instrumento educacional voltado para a formação de sujeitos críticos.

O problema central dessa análise reside entre a dimensão da imagem digital dentro do nosso cotidiano, embora essa imagem muitas vezes seja reduzida ao consumo efêmero e à espetacularização, especialmente nas redes sociais, o seu potencial pode ser utilizado como ferramenta de agência política e de intervenção no campo educativo. Embora a literatura atual aponte para o uso da fotografia como uma forma de intervenção e expressividade do sujeito, existem poucas referências que aproximem a fotografia artística com o pensamento educacional, essa pesquisa busca preencher essa lacuna.

Como metodologia, utiliza-se a abordagem qualitativa de estudo bibliográfico e análise teórica de caráter exploratório. O procedimento consistiu no levantamento de fontes bibliográficas, estabelecendo um diálogo interdisciplinar que busca integrar os conceitos de fotografia artística e Educomunicação frente aos desafios da cultura digital.

## A fotografia como artifício inovador

A imagem sempre foi utilizada como ferramenta de linguagem para os diversos modelos de sociedade que existiram ao longo do tempo, conforme afirmam Santaella e Nöth (1998, p. 13): “Imagens têm sido meios de expressão da cultura humana desde as pinturas pré-históricas das cavernas, milênios antes do aparecimento do registro da palavra pela escritura”, sendo assim, compreendemos que a imagem antecede a linguagem verbal quando se trata de comunicação.

No desenvolvimento de estudos de novas técnicas, o homem gerou o invento da câmara obscura, que consistia numa caixa com um pequeno orifício por onde a luz passava e projetava o que estava em frente à caixa na parede inversa ao orifício (Brasiliense, 2007). Todos esses experimentos contribuíram para a criação da fotografia pelo francês, *Louis Mandè Daguerre*, ao conseguir a primeira impressão fotográfica.

Quanto à reprodutibilidade técnica da imagem, que foi gerada por meio de inúmeros artifícios, sendo um deles a câmera fotográfica, Walter Benjamin (1969, p.167) avalia sobre essa criação: “Pela primeira vez no processo de reprodução da imagem, a mão foi liberada das responsabilidades artísticas mais importantes, que agora cabiam unicamente ao olho”. O advento da fotografia propicia uma maior produção de imagens em formato de fotografia, em consequência, um número maior de fotografias distribuídas pelo mundo.

Essa prática inovadora para a época, a fotografia, alterou a essência da produção da arte. Desde então a humanidade vem registrando eventos a partir da fotografia, gerando um mundo-imagem, que de acordo com Sontag (2004) o mundo-imagem promete sobreviver a todos nós. A fotografia imortaliza, torna história as épocas, pessoas e fenômenos. Na Educomunicação, o uso da fotografia vai se tornar uma ferramenta de intervenção, uma prática alternativa da comunicação, especialmente em contextos contra-hegemônicos, ditatoriais e anti-democráticos, pois, na perspectiva educ comunicativa a fotografia é utilizada como uma ferramenta crítica, autônoma e educativa-comunicativa que potencializa a expressividade dos sujeitos.

De início, a fotografia será encarada como espelho do real, apesar da ambiguidade que envolve sua popularidade, entre aceitação e aversão da população da época, pondera Dubois (1998) que o conjunto de todas essas discussões compartilham de um pensamento em comum: a fotografia nelas é considerada como a imitação mais perfeita da realidade. Por algum tempo, a fotografia irá corresponder apenas a essa função de documentar a cena, a pessoa, o momento com a ideia de realismo.

Essa invenção que une imagem-máquina está interligada ao desenvolvimento da economia, a industrialização, as mudanças de tempo-espaço e também as inovações nas formas de comunicação, Rouillé (2009) aponta que a modernidade da fotografia e a legitimidade das suas funções se apoiam a esses fenômenos sociais.

Nessa perspectiva, a fotografia funcionará pelo viés da captação de momentos no intuito de reproduzi-los.

As fotos atestam nossa mortalidade como humanos, nos mostram a imutabilidade do tempo, das coisas da sociedade. “Por meio das fotos acompanhamos da maneira mais íntima e perturbadora o modo como as pessoas envelhecem”, (Sontag, 2004, p. 85). Essa representação por meio das fotografias também pode ser objeto de melancolia e nostalgia dos nossos seres, pois os retratos registram o passado, pessoas que se foram e mudanças históricas, fazendo com que seja possível o acesso a esses sentimentos ao avistar a foto.

Entretanto, a fotografia mudará as estruturas da pintura, ao reproduzir imagens mais práticas e fiéis à representação do objeto fotografado. Consoante a Sontag (2004, p. 110): “Ao tomar para si a tarefa de retratar de forma realista, tarefa que era até então um monopólio da pintura, a fotografia liberou a pintura para sua grande vocação modernista- a abstração”, a prática da pintura passa por processo de transformação, e em decorrência disso, surgem novos movimentos vanguardistas artísticos na arte, esses movimentos também influenciarão a prática fotográfica, permitindo que os fotógrafos tenham mais autonomia ao criar, e portanto, surgirão novas modalidades de fotografias.

No universo fotográfico, categorias específicas vão se estabelecer, de acordo com a influências das vanguardas artísticas, Simmons (2015, p. 73) vai avaliar que: “Dentro de cada uma dessas categorias, há outras subdivisões- como paisagem rural ou urbana,

retrato ambiental ou autorretrato- que auxiliam a definir as variações inerentes a cada gênero”. Ao explorar as diversas modalidades da fotografia, percebe-se que ela se torna tão difundida quanto a pintura.

Todavia, o fato da fotografia depender da máquina e se apoiar no ato de reproduzir a realidade é um empecilho para que a sociedade a enxergue como arte, durante muito tempo se discutiu sobre se deveria ou não considerá-la arte, de acordo com Sontag (2004, p. 143): “durante um século, a defesa da fotografia se identificou com a luta para estabelecê-la como uma bela-arte”, é a modalidade da fotografia artística, que permitirá ao fotógrafo o rompimento com registro estático, registro-recorte do momento e da fotografia como instrumento da indústria.

Ao assumir novas vertentes que vão além do registro documental, a fotografia expande-se para dialogar com outras modalidades artísticas, incluindo a fotoperformance, na qual se cria uma ação efêmera com o intuito de ser fotografada. As influências dos movimentos artísticos na fotografia estão presentes de tal maneira que a linguagem fotográfica passa a ser elaborada a partir dos pensamentos de movimentos artísticos, especialmente do expressionismo. Na Educomunicação, a ferramenta fotográfica é elaborada a partir de intervenções artísticas e situa-se na intersecção entre arte, educação e comunicação; nesse sentido, a fotografia artística alinha-se aos valores educacionais por constituir uma prática de fotografia expressiva.

No mundo imagético contemporâneo, somos expostos a mais imagens em um único dia do que nossos antepassados em uma vida

inteira. Nesse contexto, a imagem tem se tornado, muitas vezes, um instrumento de distração voltado ao consumo dos usuários de redes sociais, operando sob a lógica da "espetacularização do eu" (Sibília, 2008). Seja pela validação de atividades cotidianas ou pela simples reprodução estética, o fato é que, nessa dinâmica desenfreada, a imagem autoral, expressiva e política torna-se rara, uma vez que nos encontramos em uma era de reproduções massificadas.

## **A linguagem fotográfica**

Como espectadores, ao observamos uma fotografia, nos deparamos com informações que nos causam diferentes sensações, interpretações e perspectivas, esses sentimentos são derivados do tipo de abordagem que a gramática fotográfica possibilita no ato da composição da imagem, é por meio do deslocamento da câmera que se constrói pontos de vistas diferentes, a escolha de planos mais abertos, por exemplo, nos trará uma visão geral, enquanto isso, escolher um plano mais fechado remete-se à atenção aos detalhes, expressões, nos torna mais íntimos e sensíveis à imagem.

Selecionar diferentes abordagens ao se utilizar da linguagem fotográfica, oportuniza diferentes interpretações ao espectador. A fotografia como uma linguagem visual da comunicação, desenvolveu uma gramática própria que abrange elementos que auxiliam na forma como ela é construída. Nessa gramática fotográfica criou-se uma codificação de planos que se integram em escalas, sendo eles: o Plano Geral (PG) mostra o espaço de forma geral e ampla, aqui os personagens não podem ser identificados, o Plano Conjunto (PC)

mostra um número de pessoas reconhecíveis e o ambiente, o Plano Médio (PM) enquadra a figura humana em pé, com uma pequena faixa de espaço acima da cabeça e abaixo dos pés; o Plano Americano (PA) enquadra a pessoa na altura da cintura ou da coxa; o Primeiro Plano (PP) corta no busto e Primeiríssimo Plano (PP) mostra só o rosto, um detalhe, um objeto (Bernardet, 2012).

Ademais, os ângulos também são parte dessa linguagem e contribuem para a composição e exibição da imagem como um conceito, uma ideia e um registro, segundo Bernardet (2012, p. 38): “[...] a câmera tem que assumir uma determinada posição”. Dessa forma, a câmera pode assumir a posição de estar à altura dos nossos olhos, numa posição mais elevada (câmera alta) ou de baixo para cima (câmera baixa), a posição que a câmera assume é chamada de ângulo (Bernardet, 2012). Esses ângulos assumidos pela câmera são capazes de causar diferentes sensações no espectador e de criar impressões na imagem.

Sendo a fotografia derivada da técnica, para produzir uma fotografia é preciso um aparato técnico que consiste em câmera e lente (ou o celular), atributos essenciais para o ato de capturar uma foto. As variáveis da fotografia, abertura do diafragma (controla entrada da luz e dá profundidade de campo proporcionando que todos os elementos fiquem em foco), velocidade do obturador (tempo de exposição da imagem) e ISO (sensibilidade de captação da imagem) vão interferir diretamente na iluminação, no foco e no movimento da imagem.

A composição da imagem, que tem a função de harmonizar os elementos de cena, utiliza-se de várias linguagens, texturas, cores, formas e pontos de perspectivas, então, refletir sobre o que cada elemento que compõe a imagem tem a dizer, é importante para a construção da imagem.

O ponto de fuga (que gera a perspectiva da imagem) o desfocado, o recorte ou a moldura, a exclusão do que está fora do quadro, a granulação, saturação, contraste, a deformação óptica produzidas por lentes grande-angular ou teleobjetivas, o movimento congelado e bidimensionalidade do suporte de registro (Machado, 2019). Todos esses elementos, não acionados por acaso, dão forma à expressividade e subjetividade do olhar do sujeito que está por trás da câmera.

A composição intensa e significativa que é construída na fotografia por meio das cores selecionadas pelo fotógrafo, desperta sentimento e sensações ambíguos, em concordância com as cores, para Heller (2013) a cor é mais que um fenômeno ótico e mais que um instrumento técnico, a impressão de cada cor se determina por seu contexto, pelo entrelaçamento de significados em que a percebemos.

Assim sendo, a linguagem fotográfica se distribui em inúmeros atributos que auxiliam o fotógrafo na expressividade e composição da imagem. A fotografia vai muito além do uso do atributo técnico, ela se debruça entre a criatividade do fotógrafo, cena e artifícios que auxiliem na criação dessa narrativa. E através do uso articulado dessa linguagem, os elementos técnicos não operam apenas de forma

técnica, mas de forma afirmativa, discursiva e que produz sentidos através da subjetividade dos sujeitos.

## **Fotografia artística como expressividade do sujeito**

A fotografia artística surge com o advento das inovações das tecnologias nos equipamentos fotográficos, tendo influência dos movimentos artísticos modernismo e expressionismo (Tavares, 2009), nessa vertente, surge a necessidade de se desvincular da fotografia pensada para congelar objeto, momento e cena, buscando trazer a subjetividade, emoções e bagagem cultural do fotógrafo, permitindo a criações mais independentes.

Considerando que a arte sempre serviu para espelhar as inquietações dos artistas, a fotografia artística ou fotografia expressão, buscou romper com as características da fotografia documental, capturando de acordo com a sua motivação emocional e subjetiva, na tentativa de aproximar a arte da técnica fotográfica. “Observei que uma foto pode ser objeto de três práticas (ou de três emoções ou de três intenções); o fazer, suportar e olhar” (Barthes, 1984, p. 20), a intenção do fotógrafo deve suceder-se ao momento do clique, da observação e contemplação.

O ensaio “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica” de Walter Benjamin indica debates travados ao longo do século XIX sobre a ligação entre fotografia e arte, evidenciando as dificuldades dos teóricos do campo da fotografia em compreender a relação de reprodutibilidade técnica com arte.

Na busca por traços que caracterizam a fotografia como uma linguagem artística, os artistas fotógrafos se propõem a beber da fonte de inúmeros movimentos artísticos. Mesmo com o papel central da fotografia no desenvolvimento da arte moderna no decorrer do século XX, o fotográfico ainda era visto como problemático em relação à pintura e escultura (Pereira; Teixeira Filho, 2017). Independente de nesse momento existirem artistas que também trabalhavam com fotografia, como é o caso do multi-artista surrealista Man Ray.

Nessa vertente, o diálogo entre fotógrafo e retratado é imprescindível para o resultado final, a preparação do ambiente, o uso de objetos que ajudem a compor a narrativa que se deseja com a imagem, a movimentação, o borrado, tudo isso rompe com a lógica do “momento decisivo” desenvolvida por Henri Cartier-Bresson (1981). Essas estratégias de manipulação da linguagem fotográfica irão acrescentar na exposição de sentimentos e sensações por intermédio da imagem.

Esses novos profissionais surgem com o ideal de fotografia como linguagem visual artística, criando fotografias pensadas e elaboradas para além do papel de congelar e guardar o momento. E posterior a essa mudança, surgem grandes artistas com objetivo de trazer novos experimentos no campo da arte através da linguagem técnica da fotografia. Segundo Rouillé (2009, p. 15): “A legitimidade cultural e artística da fotografia é recente. Por volta dos anos de 1970, na França e no mundo ocidental, produziu-se uma forte mudança de tendência”, os artistas se organizam nas pesquisas, movimentações de

festivais e garantiram espaços para exposições em galerias, fazendo com que crescesse o número de fotógrafos.

Posteriormente, se incorporou o hábito atual de elaborar fotografias como um ato comum e banal, utilizado apenas para guardar recortes visuais de momentos. Sontag (2004) aponta para a necessidade em confirmar a realidade e a experiência vivida por meio de fotos, gerando um consumismo estético que se torna vício, e evidenciando como as sociedades industriais transformam seus cidadãos em dependentes de imagens, chamando a atenção para a imagem como mais um produto capitalista produzido em massa pelos sujeitos. Essa concepção aqui avaliada pela filósofa, se adapta perfeitamente à atualidade, onde os sujeitos midiáticos em massa apenas reproduzem cópias de imagens nas redes sociais.

Embora os sujeitos sociais tenham gerado uma ausência ao olhar a fotografia como arte no momento presente, avalia Sontag (2004, p. 18) sobre a fotografia na modernidade: “Em época recente, a fotografia tornou-se um passatempo quase tão difundido quanto o sexo e a dança - o que significa que, como toda forma de arte de massa, a fotografia não é praticada pela maioria das pessoas como uma arte”, é factível que a potência da comunicação e expressão gerada através da imagem tenha crescido ainda mais com a disseminação dos meios de comunicação, contudo, se encontra uma certa ambiguidade no conceito contemporâneo de fotografia como arte.

Para resgatar e reafirmar a força da comunicação visual, sobre a imagem como mensagem visual, Martine Joly (2004, p. 61) afirma: “Quer ela seja expressiva ou comunicativa, podemos admitir que uma

imagem constitui sempre uma mensagem para o outro, mesmo quando este outro é o próprio autor da mensagem”, reafirmando que a fotografia se tornou parte cultural da nossa comunicação.

Portanto, indo em contrapartida com a lógica capitalista de criação de imagens em massa no mundo contemporâneo, Dubois (1998) certifica que a foto não é apenas um produto de uma técnica ou ação, e, sim, uma imagem-ato, onde o ato não se limita apenas ao gesto de produção da imagem, mas, inclui também o ato de sua recepção e de sua contemplação. A partir desta observação consolida-se a necessidade de entender imagens como comunicação e representação, que também pode manifestar a identidade cultural do autor. Logo, a intencionalidade estética passa a ser articulada como posicionamento político através do processo criativo da fotografia artística.

## **A comunicação como prática inovadora em Educomunicação**

A educomunicação é um campo que une a comunicação com a educação, partindo do pressuposto que para educar é necessário comunicar e vice-versa. Atentando-se para a crescente presença dos meios de comunicação no nosso cotidiano, das mídias, redes sociais, plataformas digitais entre outros meios de comunicação da atualidade, se faz necessário o conhecimento dessas ferramentas inerentes ao ser humano, conforme alega a autora Donna Haraway (2009) ao afirmar que na era digital, com o nosso contato diário com a tecnologia, nos tornarmos seres híbridos, ciborgues.

Esse campo constitui-se como uma comunicação alternativa, pensada e organizada para ir além dos meios de comunicação de massa, que enxergavam o telespectador como figura passiva, livre de senso crítico, que aceitava o conteúdo midiático como verdade absoluta. Nasce juntamente com o movimento de contracultura, em 1960, no período onde ocorriam as ditaduras latino-americanas.

Conforme afirmam os autores Citelli, Soares e Lopes (2019, p. 13):

A educomunicação é uma área que nasce motivada por determinado quadro histórico, aquele no qual vicejam as ditaduras latino-americanas dos anos 1960. De certa maneira, é uma reação ao autoritarismo que marcou o Cone Sul, em seu desfile de violência, censura e negação das bases do estado democrático de direito. Naquela conjuntura de violenta repressão e proibições, acionar estratégias para fazer circular a informação e conhecimento censurados e interditados exigiu dos grupos populares, professores, jornalistas, artistas e intelectuais, pactuados com a democracia, o incremento de ações comunicativo-educativas capazes de fraturar o círculo de ferro forjado pelos militares e seus acólitos civis (Citelli; Soares; Lopes, 2019, p.13)

Posto isto, a Educomunicação surge da necessidade de articular educação e comunicação, promovendo a leitura crítica da mídia e fortalecendo a imprensa alternativa. Para sua consolidação como campo de estudo, Soares (2014) identifica sete áreas de intervenção educ comunicativa: (1) gestão da comunicação; (2) educação para a comunicação; (3) mediação tecnológica na educação; (4) expressão comunicativa por meio das linguagens artísticas; (5) produção midiática educativa; (6) pedagogia da comunicação; e (7) epistemologia da educomunicação.

Essas intervenções sociais que a educomunicação proporciona são opostas as intervenções propostas no sentido de imposição, contrapondo-se, segundo afirma Almeida (2020, p. 11): “As intervenções sociais se voltam para o desenvolvimento pessoal e coletivo, interessam-se pelo bem-estar coletivo dos sujeitos e norteiam-se pela filosofia educ comunicativa”. A educomunicação busca habilitar os cidadãos para uma comunicação com mais liberdade de expressão, autonomia e criticidade.

No que diz respeito a pesquisa epistemológica desse campo, a pesquisa participante e a pesquisa-ação são precisas para a sua manutenção, esse conceito de pesquisa como intervenção, se relaciona a essas abordagens de pesquisa, pois, se aproximam da pesquisa crítica com caráter racional e estratégico (Citelli; Soares; Lopes, 2019). Assim sendo, a educomunicação manifesta por meio da pesquisa seu caráter participativo que contribui para a mudança em sociedade do campo da comunicação.

Os estudos do campo da educomunicação alinham-se a diferentes áreas do conhecimento, como a pedagogia, o estudo das artes, estudos dos meios de comunicação, das ciências sociais, entre outras áreas que sejam compatíveis com os diálogos das linhas de intervenções educ comunicativas. A autora Lígia Almeida (2020) aponta que a educomunicação é um campo de conhecimento com identidade própria, assim sendo, por ter essa particularidade, alcança uma posição transversal e consegue dialogar com as demais áreas dos campos das ciências humanas.

A educomunicação, constituída majoritariamente na América Latina, é um sistema de educação e intervenções que visam libertar os sujeitos das amarras opressoras, por meio da comunicação e educação. O que acentua a educomunicação é o fato de ter um solo histórico, uma perspectiva social, a responsabilidade com o avanço do conhecimento, com o aprimoramento da pesquisa e observações das mudanças sociais, sem isso, estaria fadada ao fracasso (Citelli; Soares; Lopes, 2019).

Ao educar o cidadão para uma comunicação horizontalizada, o protagonismo do sujeito, antes reconhecido como mero receptor pelos meios de comunicação, potencializa-se. Esse processo forma indivíduos críticos e capacitados para interagir com as mídias de forma democrática e cidadã. A partir dessa articulação, a Educomunicação rompe com a lógica de massa, pois estimula não apenas o pensamento crítico de quem recebe o conteúdo midiático, mas também a sua produção por parte da população e de grupos minoritários, promovendo uma visão menos hegemônica e mais popular. No ambiente das redes sociais, essa dinâmica manifesta-se com maior frequência por meio de debates estabelecidos por pessoas comuns que optam pela criação de conteúdo próprio.

## **A fotografia como artifício educacional**

Entre as áreas de intervenções da educomunicação, nos interessa para essa pesquisa a área de expressão comunicativa através das artes, ao entendermos as múltiplas formas de comunicação. A expressão comunicativa por meio das artes utiliza as inúmeras

linguagens artísticas disponíveis, de acordo com Almeida (2020), o potencial da comunicação do ser humano é amplo, são diversos os tipos de linguagens que estão à nossa disposição, entre elas: oral, gestual, corporal, escrita e artística. Portanto, se examina que a linguagem é ampla, e vai além da verbal e não verbal, o ser humano pode se apropriar delas e utilizá-las de acordo com as suas necessidades.

As formas de linguagem se manifestam por meio das expressões artísticas, como a fotografia, o cinema, a ilustração, a música, o teatro, a performance e a literatura. Em determinadas situações, a linguagem verbal ou escrita não é suficiente para estabelecer o diálogo, especialmente quando há barreiras de socialização ou limitações cognitivas e físicas. Nesses contextos, a linguagem artística, como destaca Almeida (2020), torna-se um recurso essencial para a construção do contato e da comunicação.

A arte pode existir na linguagem, na intervenção e na educação, a vista disso, a arte nos auxilia na afirmação da nossa identidade, no conhecimento de outras identidades e nos diálogos entre elas, Barbosa (2015) avalia que ela abre caminhos para a conscientização de cada indivíduo e para a descoberta dos direitos. Isto posto, a consciência da linguagem artística como uma linguagem que, mais do que educativa, também é política.

A expansão da tecnologia e da comunicação fortalecerá essa linguagem, é por meio das redes sociais que ela vai se disseminar. Santaella (2005) chama nossa atenção para a expansão do campo das artes nas interfaces midiáticas, e consequentemente da

democratização dessa linguagem e da possibilidade de diálogos proporcionados por essa maneira de comunicação que atinja um número maior de pessoas.

Os principais objetivos do uso da linguagem artística dentro da perspectiva educ comunicativa são usar a linguagem artística para fazer contato com os sujeitos e estimular os sujeitos a se expressarem através dela (Almeida, 2020). A linguagem artística escolhida em questão é a fotografia, especialmente a modalidade da fotografia artística, que nasce do viés expressivo e estimula a criticidade do criador e do observador.

Sobre a fotografia expressão ou artística, é plausível: “[...] a escrita, logo, a imagem; o conteúdo, logo, o autor; o dialogismo, logo, o outro” Rouillé (2009, p. 161). É viável identificar as semelhanças entre Educomunicação e fotografia artística, compreendendo uma forte característica da educomunicação que é a comunicação dialógica, democrática e horizontal.

Esse diálogo que se expande através da imagem fotográfica, propõe-se a atingir um público maior, pois, pode ser categorizada como parte da comunicação que se dilata na educação informal, onde os conhecimentos são partilhados em meio a uma interação sociocultural, que tem como condição necessária existir quem saiba e quem queira ou precise saber (Gaspar, 2002), de acordo com o meio em que essas imagens circulam, que geralmente são as mídias sociais, não há lugar físico, horário ou currículo definido para que possam ter acesso ao conteúdo.

A prática do diálogo, como destaca hooks (2013), é um dos caminhos mais eficazes para professores e pensadores críticos transgredirem fronteiras e democratizarem o saber. Nos ambientes informais, esse diálogo ganha ainda mais relevância, pois, como observa Gaspar (2002, p. 173), “ensino e aprendizagem ocorrem espontaneamente, sem que, na maioria das vezes, os próprios participantes do processo deles tenham consciência”. Assim, a educação informal se revela como parte integrante do cotidiano social.

A educomunicação que utiliza a fotografia como meio expressivo e político, fez uso de inúmeros artifícios em seu início, na época, os movimentos de resistências contra o autoritarismo construíram inúmeros empreendimentos voltados para facilitar a circulação de ideias (Citelli; Soares; Lopes, 2019).

Na contemporaneidade, as diversas linguagens artísticas continuam a ser utilizadas de maneira intervencionista na realidade social dos sujeitos. Na fotografia, viabiliza-se a oportunidade de criações mais expressivas, alternativas e originais que dialoguem diretamente com o público, gerando questionamentos e identificações. A exemplo disso, têm-se os projetos de extensão universitária que articulam o saber sobre as linguagens fotográfica e jornalística em escolas públicas, como a Fotec — agência de jornalismo experimental idealizada pelo professor Itamar Nobre na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O projeto propõe uma ação comunitária de ensino nos ambientes escolares, trazendo protagonismo tanto para os estudantes de graduação, que

atuam ativamente na produção de conteúdo, coberturas e matérias, quanto para a comunidade externa, buscando democratizar esse conhecimento por meio de sua atuação na sociedade (Gomes e Oliveira, 2025).

## **A fotografia nas redes sociais e Educação para Mídia**

As linguagens artísticas se manifestam de formas múltiplas e, no contexto contemporâneo, a fotografia é amplamente disseminada por meio das redes sociais e demais plataformas midiáticas. Diante desse cenário, emerge a necessidade de compreender a cultura midiática e desenvolver práticas educativas que possibilitem uma convivência crítica com os meios de comunicação. Como afirmam Fraga e Valle (2020), somos os “funcionários midiáticos contemporâneos”, imersos em sistemas digitais e constantemente mobilizados pela exploração das ferramentas tecnológicas disponíveis. O sujeito contemporâneo, assim, convive com uma sobrecarga de imagens e informações.

Nesse mundo-imagem, nossa maneira de nos comunicarmos é dependente da imagem, as fotos comprovam e atestam os acontecimentos, a fotografia se transformou em um rito de passagem e não assumir essa posição de registrar as mudanças sociais e pessoais é incompreensível socialmente. Sibilia (2008) argumenta que as plataformas digitais e redes sociais têm mudado nossa relação com a intimidade, pois nossa intimidade vem sendo compartilhada nesses meios, fazendo com que o “eu” exista apenas se for visto por meio da imagem.

As selfies (autorretratos) que circulam com facilidade nas redes sociais evidenciam que nossas ações não apenas precisam ser registradas, mas, sobretudo, expostas por meio dos dispositivos sociais. Para além disso, a performatividade através da imagem instaura-se de forma cada vez mais naturalizada; no ambiente das redes, essas performances tornam-se normas, fazendo com que utilizemos a fotografia de maneira ficcional, o que nos permite manifestar identidades multifacetadas (Fabris, 2004).

Essas imagens são consumidas em escala e, na medida em que as produzimos, gera-se uma necessidade insaciável de novas produções. Por conseguinte, estamos cada vez mais imersos nas redes sociais, visto que os algoritmos utilizados por essas plataformas possuem a função de selecionar o conteúdo considerado mais relevante para cada perfil (Gouvea, 2024). Isso faz com que a circulação de imagens não seja neutra, mas sim direcionada pelas escolhas, interesses e preferências dos usuários.

Nesse contexto, na linha de intervenção educacional voltada à educação para a mídia, o objetivo é estudar a comunicação e habilitar os cidadãos para uma leitura crítica. Como aponta Almeida (2020, p. 26), “O que se pretende é formar cidadãos alfabetizados, capazes de entender a mídia e se comunicar usando a ampla variedade de linguagens que circulam na sociedade contemporânea”. Ao construir essa possibilidade de aprendizagem, concedem-se ao sujeito condições para analisar criticamente os conteúdos midiáticos — em especial as imagens que, em uma era de produções geradas por

Inteligência Artificial, *deepfakes*<sup>2</sup> e *deepnudes*<sup>3</sup>, exigem uma criticidade como postura individual e coletiva para discernir informações falsas e manipulações visuais. Assim, o sujeito deixa de ser um espectador passivo para tornar-se um agente ativo e ético na produção comunicacional.

## Resultados

A partir dessa revisão bibliográfica foi possível identificar que a fotografia, inicialmente, se destacou como uma perspectiva documental e historicamente, os movimentos artísticos legitimaram a fotografia como arte. Na contemporaneidade a imagem fotográfica é capturada pela lógica do espetáculo, revelando uma performatividade (Fabris, 2001) baseada na exposição da intimidade (Sibilia, 2008). Todavia, a estética da performatividade e a saturação de imagens (Sontag, 2004), nos permite repensar nossa relação com a imagem na era digital, especialmente se consideramos as imagens criadas por inteligência artificial.

Nesse cenário, a Educomunicação — por meio da linha de intervenção em Educação para as Mídias — apresenta-se como resposta necessária para preparar os sujeitos para um consumo crítico. Essa criticidade não se limita à diferenciação entre o real e o falso (como em *deepfakes*), mas não apenas isso, a criticidade vai

---

<sup>2</sup> Termo em inglês para se referir às mídias sintéticas geradas por inteligência artificial que substituam o rosto, a voz ou ações de maneira realista em vídeos e imagens.

<sup>3</sup> Termo em inglês para se referir a imagens íntimas criadas com inteligência artificial.

além disso, e, exige que problematizamos o consumo nas redes sociais de maneira exacerbada, pensando sobre a influência do algoritmo sobre o que vemos.

Em suma, a Educomunicação e a fotografia artística apresentam pontos de convergência ao estruturarem processos comunicacionais horizontais e intencionais. A análise indica que ambas as áreas privilegiam a autonomia do sujeito e o estabelecimento de um diálogo crítico entre produção e recepção. Desse modo, a articulação entre o fazer fotográfico e o viés educ comunicativo revela-se como uma estratégia para fomentar criações reflexivas, que se distinguem da lógica das reproduções automáticas e reafirmam a dimensão política da imagem no cenário digital.

## **Considerações finais**

A presente pesquisa permitiu compreender que a fotografia ultrapassa sua condição de aparato técnico voltado à reprodução do real, afirmando-se como um dispositivo de agência política e de construção da subjetividade. A análise da fotografia artística evidenciou seu potencial para articular narrativas que transitam entre a dimensão íntima do sujeito e a esfera pública da denúncia social, configurando-se como um campo de mediação crítica.

Em contraste com a lógica imediatista que orienta a circulação de imagens nas redes sociais, o gesto de conceber a imagem antes de sua captura configura-se como uma prática de resistência tanto teórica quanto estética. No âmbito da fotografia artística, a escolha deliberada de elementos narrativos contrapõe-se à produção

mecânica e seriada de imagens, ressaltando a força expressiva de um olhar intencional. Inserida na perspectiva da intervenção educ comunicativa pela expressão artística, essa prática fortalece o diálogo horizontal, crítico e reflexivo, oferecendo uma alternativa à banalização imagética contemporânea.

Este estudo contribui para o campo da Educomunicação ao sistematizar a fotografia artística como uma linguagem de resistência frente à saturação visual e à crescente modulação algorítmica dos conteúdos. Ademais, aponta a Educomunicação como um ecossistema formativo capaz de promover a distinção entre imagens sintéticas e registros fotográficos, ampliando as competências críticas dos sujeitos. Nesse sentido, defende-se que a alfabetização visual contemporânea deve ir além da leitura das imagens, incorporando a compreensão dos processos técnicos, estéticos e políticos que sustentam a veracidade — ou a simulação — do visível.

Por fim, a pesquisa abre caminhos para investigações futuras acerca dos limites da autoria na fotografia artística diante do avanço das imagens sintéticas. Destaca-se, como campo promissor, a análise de como elementos como a imperfeição, o grão e a subjetividade, que são próprios da produção fotográfica humana, podem operar como marcas de autenticidade e estratégias de reafirmação do sujeito em um cenário progressivamente dominado por estéticas artificiais e padronizadas por sistemas de inteligência artificial.

## Referências

- ALMEIDA, L.B.C de. **Projetos de intervenção em educomunicação**. Campina Grande: 2020. Disponível em: <DOI: 10.13140/RG.2.1.2915.7526>. Acesso em 17 ago. 2025.
- BARBOSA, A. M. Caminhos para a conscientização. **Revista Educação**, Edição 97, 2015. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/97/artigo233134-1.asp>. Acesso em: 12 set. 2024.
- BARTHES, Roland. **A câmera clara**: nota sobre fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.
- BERNARDET, J. C. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BRASILIANSE, M. B. **Fotografias do corpo feminino: um espaço onde as representações corporais da mulher madura são construídas e reveladas**. 2007. Dissertação (Pós-Graduação em Comunicação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://encurtador.com.br/xDN48>. Acesso em: 15 ago. 2026.
- BRESSON, Henri Cartier. The Decisive Moment. In: GOLDBERG, Vicki (ed.). **Photography in Print**. New York: Touchstone, 1981.
- CITELLI, Adilson; SOARES, I. de O.; LOPES, Maria. I. V. de. Educomunicação: referências para uma construção metodológica. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 12-25, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/165330> Acesso em: 16 de ago. 2025.
- DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998.
- FRAGA, B.H.M; VALLE, I.C.B.R. **Para brincar com caixas pretas**: desprogramando dispositivos midiáticos. Porto

Alegre, UFRGS, n. 51, p. 203-223, Edição Especial Dossiê Flusser: 100 anos. 2020.

GASPAR, Alberto. **A educação formal e a educação informal em ciências.** Ciência e Público caminhos da divulgação científica no Brasil. Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fórum de Ciência e Cultura, 2002.

GOMES, Marcelo Bolshaw; OLIVEIRA GONÇALVES, Thalita. Reportando a história: 21 anos da fotec. **Revista Brasileira de Estudos da Mídia**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/RevisBraEstudoMidia/article/view/39728>. Acesso em: 12 abr. 2026.

GOUVEA, Ane Laura Rios. **Os algoritmos das redes sociais como dispositivos de modulação comportamental.** Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/1853233f-aa30-407c-b60a-7830a33aee53>. Acesso em: 12 abr. 2026.

HELLER, Eva. **A psicologia das cores:** como as cores afetam a emoção e a razão. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

HARAWAY, Donna. **Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX.** Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem.** Lisboa: Edições 70, LDA, 2007.

MACHADO, A. A fotografia como expressão do conceito. **Studium**, Campinas, SP, n. 2, p. 5–23, 2019. DOI: 10.20396/studium.voi2.10021. Disponível em <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/studium/article/view/10021>. Acesso em: 18 de ago. 2025.

PEREIRA, Bruno; TEIXEIRA FILHO, Fernando S. Francesca Woodman: a fotografia para além dos limites da

representação. **Revista Discurso Fotográficos**, v. 13, n. 23, p.161-189, 2017. Disponível em <https://l1nq.com/C4jIp>. Acesso em 05 de ag. 2025.

ROUILLÉ, André. **A fotografia entre documento e a arte contemporânea**. São Paulo: Senac São Paulo, 2009.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras LTDA, 1998.

SANTAELLA, L. **Por que as comunicações e as artes estão convergindo?** São Paulo: Paulus, 2005.

SIBILIA, Paula. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SIMMONS, Mike. **Como criar uma fotografia**. São Paulo: Gustavo Gili, 2015.

SOARES, Ismar de Oliveira. Construção de roteiros de pesquisa a partir dos livros da coleção Educomunicação. **Comunicação e Educação**, Brasil, v. 19, n. 2, p. 135-142, set. 2014.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

TAVARES, A.L.M. A fotografia artística e o seu lugar na arte contemporânea. **SAPIENS- Revista de História, Património e Arqueologia**, n. 1, pp. 118-129, 2009. Disponível: [http://www.revistasapiens.org/Biblioteca/numero1/A\\_fotografia\\_artistica.pdf](http://www.revistasapiens.org/Biblioteca/numero1/A_fotografia_artistica.pdf). Acesso em 14 de ago. 2025.

# **Gamificação como estratégia de ensino de ciências da natureza**

---

Ellaine Christina Mofati Andrade de Oliveira

Danilo Almeida de Araújo

Cristiane Martins Leandro

Ríudo de Paiva Ferreira

A educação como processo vai além da transmissão de conteúdos, ela envolve a formação de caráter, de pensamento crítico e a preparação para a vida em sociedade. Nesse cenário as práticas de ensino-aprendizagem se reinventam constantemente para acompanhar a evolução do processo educacional (Matias, 2025).

A busca por metodologias que reconhecem as teias de interações que compõem os saberes (Morin, 2001,2007) e, uma educação que fornece ferramentas de ação e reflexão sobre o mundo (Freire, 1992,1996) têm sido estimuladas para promover uma maior participação e envolvimento dos estudantes no movimento de apreensão de saberes.

Nesse contexto, destaca-se a importância das metodologias ativas (MA), abordagens pedagógicas que promovem a participação e o envolvimento dos estudantes no percurso formativo tornando-os protagonistas no seu processo de aprendizado (Bacich; Moran, 2017). Essas metodologias, como a proposta por Moran (2018), enfatizam a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades, permitindo que aprendam conforme seu ritmo, tempo e estilo, por meio de experimentação e compartilhamento de vivências, cabendo ao professor, no ambiente escolar, o papel de mediador e estimulador nessa construção.

Segundo David Ausubel (1982), a aprendizagem significativa acontece quando o aluno conecta novos

conhecimentos com os que já possui, incorporando-os de forma lógica e substancial à sua estrutura cognitiva. Isso permite que o aprendizado seja mais estável, duradouro e relevante, pois é construído sobre experiências prévias. Sendo assim, as MA incentivam a aprendizagem significativa, favorecendo o desenvolvimento de habilidades essenciais como resolução de problemas, pensamento crítico, colaboração e criatividade, fundamentais para o sucesso no mundo contemporâneo (Lemos, 2011; Kalogiannakis, Papadakis, Zourmpakis, 2021).

Partindo da premissa de que a participação do aluno se torna uma peça-chave na construção do conhecimento, a metodologia de aprendizagem centrada na “gamificação” se sobressai, sendo assim uma abordagem comumente adotada. O termo se refere à aplicação dos elementos dos jogos em contextos não lúdicos (Fadel *et al.*, 2014), com o propósito de envolver o sujeito dentro de determinadas tarefas, com base na utilização de mecanismos de jogos que permitem a criação de ambientes atrativos para favorecer tanto o aprendizado do conteúdo quando desenvolver as interações sociais (Busarello, 2016; Falkembach, 2019; Szezerbatz, 2020).

Nesse viés, a gamificação vem sendo utilizada como uma estratégia para tornar a aprendizagem mais significativa, uma vez que envolve os alunos ativamente na construção do conhecimento, tornando-o mais relevante e pessoal (Miranda, 2002; Moreira, Masini, 2022). De acordo com Miranda (2002) as técnicas de gamificação aplicada em salas de aula podem

atingir a cinco fenômenos ligados à aprendizagem: (i) Cognição (desenvolvimento intelectual); (ii) Socialização; (iii) Afeição (predisposição para aprendizagem, tornando o aluno mais sensível ao processo educativo; (iv) motivação e (v) criatividade.

Dessa forma, o aprendizado torna-se mais envolvente ao incentivar motivação e o engajamento dos estudantes nas atividades de ensino (Tolomei, 2017). O uso da gamificação como estratégia de ensino centrada nos discentes tem mostrado mudanças tanto comportamentais quanto de atitude e psicológicas como aumento do envolvimento, motivação, aquisição de conhecimento, melhora no foco e interesse além das melhoras no desempenho acadêmico (Lampropoulos *et al.*, 2022). Isto posto, este estudo teve como objetivo analisar a aplicação de atividades gamificadas no ensino de ciências da natureza através de uma revisão de literatura das publicações brasileiras.

## **Buscando informações**

A revisão integrativa da literatura é uma abordagem metodológica que permite sintetizar conhecimentos prévios sobre um tema específico, visando identificar lacunas e contribuir para o avanço do conhecimento (Mendes; Silveira; Galvão, 2008; Souza; Silva; Carvalho, 2010). Essa estratégia inclui estudos empíricos e teóricos, qualitativos e quantitativos, experimentais e quase-experimentais, com o objetivo de

proporcionar uma compreensão mais profunda do assunto em questão (Mendes; Silveira; Galvão, 2008).

Considerando a abrangência e a complexidade do tema, o presente estudo consiste em uma revisão integrativa da literatura, caracterizada por uma abordagem multidisciplinar, sobre as temáticas norteadoras “gamificação” e “aprendizagem” e como essa metodologia tem sido usado no ensino de ciências da natureza. Para isso, foi utilizado o banco de dados online do Google Acadêmico e Scielo. Essas bases de dados foram usadas por apresentarem produções acadêmicas principalmente produzidas no contexto brasileiro. Foram realizada uma busca avançada, com os seguintes descritores “jogos didáticos” AND “ensino de ciências” OR “ensino de biologia”; “gamificação” AND “ensino de ciências” OR “ensino de biologia”, “gamificação” AND “educação básica”, publicados no período entre 2020 a 2023 nos idiomas Português e Inglês. Nessa primeira busca foram recuperados cerca de 200 publicações. Dos trabalhos recuperados, foram excluídos monografias, teses e dissertações, resumos simples publicados em anais de eventos científicos, revisões e trabalhos em duplicata.

Os fatores de inclusão englobaram os artigos que aplicaram os jogos somente na educação básica (ensino médio e fundamental), nessa perspectiva foram excluídos ainda: (i) todos os artigos que abordavam experiências realizadas na educação infantil e no ensino superior, (ii) àqueles que relatavam apenas a construção de jogos sem aplicação em

campo. Inicialmente os artigos foram selecionados por intermédio dos títulos e resumos e, em seguida, foram lidos na íntegra e novamente pré-selecionados. Ao final, foram selecionadas 24 publicações para se proceder à extração dos dados.

Posteriormente, as publicações foram tabuladas para permitir extrair as informações mais relevantes para o tema desta revisão, a saber: os autores, tipo de jogo, o meio usado, a temática, a área de aplicação, o número de alunos para os quais o jogo foi aplicado.

Para verificar as habilidades relacionadas à aprendizagem proporcionada pelas metodologias gamificadas, foram analisadas com base nas habilidades e competências gerais da BNCC para educação básica. Para isso as conclusões dos artigos foram observadas de forma a encontrar elementos relacionados às competências e habilidades como menção a melhora na aprendizagem e notas dos alunos, participação e cooperação entre eles, vale ressaltar que mais de uma habilidade pode ser mencionada nas conclusões de uma mesma publicação.

Foram também extraídos o número total de discentes nos quais os jogos foram aplicados (não foram consideradas turmas isoladas). Esses dados foram analisados usando estatística descritiva (média, desvio-padrão e coeficiente de variação).

## **Perfil dos jogos construídos e aplicados**

Foram analisadas 24 publicações relacionadas ao uso de jogos e gamificação no ensino de ciências da natureza (Quadro 9.1). Em relação à forma, as principais atividades aplicadas foram os jogos de tabuleiro (60,7%) seguidos dos jogos de tipo cartas (14,3%) e quiz (10,7%), outras estratégias como construção de labirintos (7,1%), caça-palavras (3,6%) e quebra-cabeça (3,6%) foram menos usadas pelas publicações avaliadas (Figura 9.1).

Em relação ao meio de apresentação das atividades, a maioria foi realizada por meio analógico (83,0 %), ou seja, usando materiais concretos e baixo custo para construção dos jogos de tabuleiro, cartas entre outros e, apenas 17,0% foi realizada de forma digital utilizando alguma plataforma online de construção de jogo, a exemplo a plataforma *Wordwall* (Quadro 9.1)

.

Quadro 9.1: Publicações analisadas considerando o uso de jogos no ensino de Ciências da Natureza.

| <b>Referência</b>              | <b>Tema</b>           | <b>Área das ciências da Natureza</b> | <b>Etapa da educação básica</b> | <b>Nº de alunos</b> | <b>Modo de apresentação do jogo</b> |
|--------------------------------|-----------------------|--------------------------------------|---------------------------------|---------------------|-------------------------------------|
| ACRANI <i>et al.</i> (2020)    | Separação de misturas | Física e Química                     | EF                              | 60                  | analógico                           |
| ALVES, COSTA, SOUSA (2020)     | Tabuleiro de gene     | Genética e Evolução                  | EM                              | 23                  | analógico                           |
| BARROS, MIRANDA (2020)         | Trilha da Sexualidade | Educação em Saúde                    | EM                              | 122                 | analógico                           |
| BRANDÃO, SOUZA, MIRANDA (2023) | Quiz Mitose           | Anatomia e Biologia Celular          | EM                              | 60                  | digital                             |
| CARDOSO <i>et al.</i> (2020)   | Casadinho da química  | Física e Química                     | EM                              | 25                  | analógico                           |

| Referência                        | Tema                                               | Área das ciências da Natureza | Etapa da educação básica | Nº de alunos | Modo de apresentação do jogo |
|-----------------------------------|----------------------------------------------------|-------------------------------|--------------------------|--------------|------------------------------|
| CARVALHO, PEREIRA, ANTUNES (2021) | Genética em Jogo                                   | Genética e Evolução           | EM                       | 364          | analógico                    |
| COELHO, MONTERIRO (2021)          | Jogo da Onda: jogo sobre drogas                    | Educação em Saúde             | EM                       | 12           | digital                      |
| FERREIRA <i>et al.</i> (2022)     | Bingo Animal/Jogo da Memória: um animal e seu nome | Biodiversidade                | EM                       | 107          | analógico                    |
| GAMA, ALVES (2022)                | Baralho atômico                                    | Física e Química              | EM                       | 25           | analógico                    |
| MIRANDA <i>et al.</i> (2020)      | Desvendando a árvore da vida -invertebrados        | Biodiversidade                | EF                       | 89           | analógico                    |
| NUNES, MENEZES (2020)             | Trilha do Cerrado                                  | Biodiversidade                | EM                       | 16           | analógico                    |

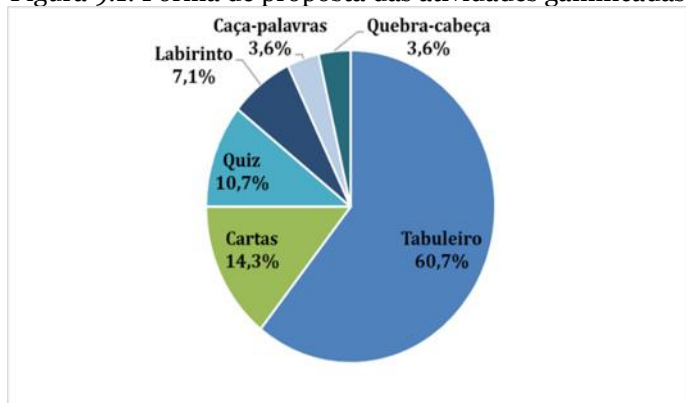
| <b>Referência</b>             | <b>Tema</b>                                                          | <b>Área das ciências da Natureza</b> | <b>Etapa da educação básica</b> | <b>Nº de alunos</b> | <b>Modo de apresentação do jogo</b> |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|---------------------|-------------------------------------|
| OLIVEIRA <i>et al.</i> (2023) | Tabuleiro da Célula                                                  | Anatomia e Biologia Celular          | EF                              | 12                  | analógico                           |
| PAULA, FERREIRA (2023)        | Roleta do DNA/Labirinto do DNA/ Quebra-cabeça transcrição e tradução | Genética e Evolução                  | EM                              | 44                  | digital                             |
| PIRES, BIANCO (2021)          | Adivinha quem é sobre a Tabela Periódica                             | Física e Química                     | EF                              | 32                  | analógico                           |
| ROMANO, SOUZA, NUNES (2020)   | Conhecimento os invertebrados                                        | Biodiversidade                       | EM                              | 60                  | analógico                           |
| SANTOS (2023)                 | Sem nomes específicos                                                | Anatomia e Biologia Celular          | EM                              | 100                 | analógico                           |
| SANTOS <i>et al.</i> (2020a)  | Tabuleiro dos vertebrados                                            | Biodiversidade                       | EM                              | 50                  | analógico                           |

| Referência                      | Tema                                           | Área das ciências da Natureza                 | Etapa da educação básica | Nº de alunos | Modo de apresentação do jogo |
|---------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------------|--------------------------|--------------|------------------------------|
| SANTOS et al (2020b)            | Sistemas reprodutores/ Caminhos da fecundação  | Anatomia e Biologia Celular                   | EM                       | 53           | analógico                    |
| SCHULTZ, SILVA, OLIVEIRA (2021) | Guardiões da Biodiversidade                    | Biodiversidade                                | EF                       | 29           | analógico                    |
| SILVA (2021)                    | Equilíbrio-químico                             | Física e Química                              | EM                       | 13           | fisco                        |
| SILVA, ALMEIDA (2023)           | Jogo sobre digestão / Jogo sobre sistema solar | Anatomia e Biologia Celular/ Física e Química | EF                       | 37           | analógico                    |
| TELES, SOUZA, DIAS (2020)       | Na trilha de Mendel                            | Genética e Evolução                           | EM                       | 55           | analógico                    |
| TORRES <i>et al.</i> (2020)     | Um Dia na Casa micro assombrada                | Microbiologia e Imunologia                    | EM                       | 100          | analógico                    |

| <b>Referência</b>              | <b>Tema</b>              | <b>Área das ciências da Natureza</b> | <b>Etapa da educação básica</b> | <b>Nº de alunos</b> | <b>Modo de apresentação do jogo</b> |
|--------------------------------|--------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|---------------------|-------------------------------------|
| WANDERLEY <i>et al.</i> (2023) | Evolução dos seres vivos | Genética e Evolução                  | EM                              | 69                  | digital                             |

Legenda: EF (ensino fundamental), EM (ensino médio). FONTE: Os autores (20260

Figura 9.1: Forma de proposta das atividades gamificadas.



Fonte: Elaborado pelos Autores (2026)

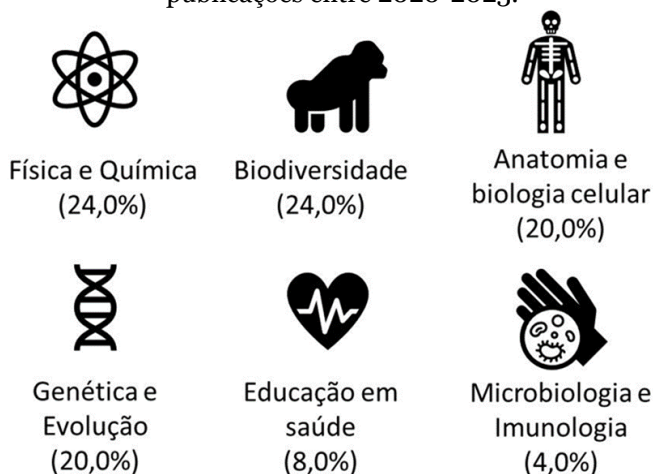
Nossos resultados mostram que a proposta de jogos de tabuleiro foi mais frequentemente utilizada no ensino de ciências e biologia e, preferencialmente, de forma analógica. A revisão realizada por Barros e Xavier (2022) sobre a utilização de jogos para o ensino de zoologia, apontou uma preferência para a proposta de jogos de cartas em relação às demais propostas de jogo. A facilidade de transporte de um local para outro, maior probabilidade de interação estudante/estudante e a versatilidade de aplicação do jogo e elaboração de regras, foram apontados como justificativa para a preferência por esta proposta de jogo com fins didático (Barro, Xavier 2022). Em contrapartida os jogos de tabuleiro apresentam uma riqueza de elementos visuais e simbólicos que podem chamar mais a atenção dos discentes (Ulian *et al.* 2022, Neri *et al.* 2020).

Os jogos na versão analógica se destacam entre aqueles elaborados e aplicado nas turmas de educação básica. Ramos, Knaul e Rocha (2020) compararam a aplicação do Tangram (um jogo que

usa formas geométricas para elaborar imagens) nas versões analógica e digital. As autoras verificaram que quando os discentes interagem, usando a versão analógica, as regras poderiam ser negociadas e favoreciam as interações sociais, já na versão digital, o jogo engajava por aproximar das vivências com jogos *online* e em plataformas digitais e os alunos mostraram-se menos dispersos na interação com o jogo no formato digital e eles consideraram essa versão mais divertida. Desse modo, o sucesso do jogo extrapola a sua forma de apresentação, mas se baseia nas características do jogo e das possibilidades de interação dos agentes e do espaço (Ramos, Knaul , Rocha, 2020).

A temática dos jogos foi diversificada, os jogos abordaram temas como Biodiversidade (24,0%), conteúdos relacionados com Física e Química (24,0%). Os assuntos relacionados à Anatomia Humana e Biologia Celular (20%) e, Genética e Evolução (20,0%) foram os segundos temas mais frequentes dos jogos. Os temas transversais como Educação em saúde (8,0%), os assuntos relacionados a Microbiologia e Imunologia foram temas de apenas (4%) das publicações (Figura 9.2).

Figura 9.2: Temas mais frequentes nas atividades gamificadas presente nas publicações entre 2020-2023.



Fonte: Elaborado pelos Autores (2026)

O ensino por meio de jogos proporciona um ambiente motivador e a criação de espaços pedagógicos e de diálogo que estimulam a construção de conhecimento. Os jogos permitem uma experiência sinestésica que pode auxiliar a abordagem de conteúdos que necessitam de abstração como aqueles relacionados a genética e biologia molecular, assim como física e química (Zuanon; Diniz; Nascimento, 2022).

## Como os jogos estão sendo aplicados?

As atividades gamificadas foram aplicadas nos diferentes níveis de ensino, sejam voltadas ao ensino médio (N=18; 75,0%), seja ao ensino fundamental (N= 6; 25,0%). Desde o final da última década, registra-se o desinteresse por parte do aluno em relação ao modo

como as informações são apresentadas ao estudante pelas formas tradicionais de ensino (Tolomei, 2017).

No ensino superior, o uso de jogos está relacionado a elaboração deles nos componentes curriculares como instrumentação de ensino de biologia (Neri et. al. 2021, Martins, Giraffa, Rosário-Lima, 2021), fisiologia vegetal e biologia de criptógamas (Oliveira-Neto et. al, 2022).

O alcance da metodologia foi definido como o número de discentes aos quais ela foi aplicada. Deste modo, verificou-se que os jogos produzidos, em geral, foram direcionados a um número pequeno de estudantes, independentemente do nível de ensino. Considerando o ensino médio (EM), os jogos foram aplicados para  $72,1 \pm 48,0$  alunos (CV = 66,6%), para o ensino fundamental (EF), a média foi  $43,2 \pm 20,9$  alunos (CV = 48,4%) (Quadro 9.1).

As diferenças observadas no coeficiente de variação se referem a não padronização de uma metodologia presente nas publicações., a aplicação dos jogos foi relatada para poucos estudantes ou turmas (Coelho, Monteiro, 2021) enquanto outros exploram o jogo para mais estudantes (Ferreira *et al.*, 2022).

Destaca-se o estudo realizado por Carvalho, Pereira e Antunes (2021), que aplicou a metodologia a 364 estudantes, número muito superior ao dos demais estudos analisados nesta revisão. Outras revisões sobre gamificação não apresentam dados relacionados ao número de estudantes para o qual a metodologia foi aplicada ou, quando apresentam, não exploram este dado (Fonseca; Hesse, 2021, Campos; Ramos, 2020). Apresentar esse dado em revisões pode

auxiliar a avaliar o real impacto da metodologia para a aprendizagem e, assim, permitir criar protocolos de avaliações mais robustas das metodologias ativas.

## **É mais que ganhar ou perder...**

A questão da utilização da gamificação como estratégia de ensino tem sido, nas últimas décadas, alvo de vários estudos do tipo revisão. Esses estudos apontam a importância do uso deste recurso didático no ensino de matemática (Santos; Biscaro, 2019), química (Pereira, 2016) e ciências naturais (Fonseca; Silva; Omena, 2021).

A BNCC prevê 10 competências gerais para serem alcançadas ao longo dos anos da educação básica (Brasil, 2017). Muitos dos relatos dos artigos apontam para o desenvolvimento de competências além do conteúdo como socialização, inovação e empatia.

A realização do jogo apresentou resultados satisfatórios/positivos, pois foi oportunizada aos educandos uma metodologia participativa, com aprendizagem não apenas de conceitos, mas de descobertas e de coletivismo. Acreditamos que a aplicação do jogo em sala de aula deve zelar pela diversão dos estudantes, para que seja um momento onde estes brinquem e se divirtam, sem se olvidar do cunho educacional e do processo de ensino e aprendizagem (Schultz, Silva, Oliveira, 2021, p. 12).

Deste modo, o uso de jogos podem ser uma ferramenta útil para atingir as competências da BNCC. Contudo, vale uma reflexão sobre a metodologia de gamificação, como apontam Oliveira *et al.* (2023), que ressaltam que o jogo aplicado não foi suficiente para compreensão do assunto, no caso da aplicação de jogo sobre célula. O aluno aprende dentro do jogo, mas tem dificuldades em transferir

conceitos e habilidades para contextos reais e não gamificados (Almahari et al.,2023).

Outros aspectos relacionados ao universo dos jogos como a competição excessiva e possível segregação entre alunos, assim como a dependência de recompensas externas podem influenciar a motivação intrínseca para aprender ciência (Macayan, Baguistan, Golias, 2022).

Apesar dos avanços observados com uso de jogos e estratégias de gamificação, o uso de uma metodologia única não é capaz de abarcar a complexidade de conhecimentos necessários ao ensino de Ciências da Natureza e dos sujeitos plurais do contexto da sala de aula, sendo necessária a coexistência de modelos diferentes de estratégias e ferramentas de ensino.

Essa pesquisa mostrou que a gamificação além de ser uma metodologia ativa, complementa as aulas expositivas e provoca engajamento dos alunos para vencer as etapas propostas pelo recurso didático. Entretanto, é importante lembrar que, para que o uso dessa metodologia seja eficiente, é preciso que haja planejamento da atividade, clareza na explicação do conteúdo e resolução de dúvidas, se possível, coleta de dados para elaboração de um diagnóstico educacional da turma e análise do perfil dos alunos para a construção das cartas (Cardoso *et al.* ,2020, p.1713).

Tanto o professor quanto o aluno pertencem a gerações diferentes, esse dilema de gerações demanda pensar em novas metodologias de ensino (Silva, Santos, Nonato, 2021). Isso posto, é necessário o contato dos professores com estratégias gamificadas, seja na graduação, seja na formação continuada para que ele possa, por meio dessas experiências, pensar e aplicá-las na sua prática docente (Mora-Brenes *et al.* 2023). Wanderley e colaboradores (2023)

ressaltam nas suas conclusões a necessidade de os docentes em formação inicial e continuada busquem cada vez mais novas estratégias para que possibilite aos alunos aulas inovadoras, destacando os programas de iniciação à docência (PIBID) nesse contexto.

Além disso, os alunos das turmas beneficiadas tiveram a oportunidade de vivenciar metodologias diferentes das tradicionalmente utilizadas na escola, devido ao acesso dos licenciandos a métodos e ferramentas inovadoras durante a formação na universidade. Essa troca de conhecimento trouxe novidades e, principalmente, estimulou a criatividade no ambiente escolar (Wanderley *et al.*, 2023, p.2955).

## **Momento de passar de fase**

O uso da gamificação no ensino de ciências da natureza tem sido incentivado e gerados resultados que evidenciam a eficiência dela no processo de ensino-aprendizagem.

As formas preferenciais da proposta de atividades gamificadas foram a construção de jogos de tabuleiro apresentados de forma analógica. Quanto aos temas, as atividades gamificadas têm explorado os conteúdos mais abstratos relacionados ao ensino de biologia como genética, evolução e biologia celular.

Outro ponto para avançar é o investimento de estudos em larga escala e de longo prazo sobre jogos e estratégias de gamificação de forma a analisar a aquisição de habilidades de pensamento científico de forma robusta.

Isso posto, é importante ressaltar que um tipo de metodologia de ensino, como a gamificação, não deve substituir completamente os métodos tradicionais de ensino, ao contrário, a metodologias ativas

devem complementá-los, criando um ambiente de aprendizagem mais interativo e envolvente.

## Referências

- ACRANI S. *et al.* A utilização de jogos didáticos como estratégia de aprendizagem no ensino de biologia. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 2, p. 7930-7935, 2020.
- ALAHMARI, M., JDAITAWI, M. T., RASHEED, A., ABDULJAWAD, R., HUSSEIN, E., ALZHRANI, M., AWAD, N. Trends and gaps in empirical research on gamification in science education: A systematic review of the literature. **Contemporary Educational Technology**, v. 15, n. 3, 2023.
- ALVES. T. C. R.; COSTA, M. F.; DE SOUSA. C. C. Tabuleiro de genes: uma ferramenta pedagógica para o ensino de biologia. **Revista Prática Docente**, v. 5, n. 2, p. 1093-1110, 2020.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**. São Paulo: Moraes, 1982.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2017.
- BARROS, A. T.; XAVIER, K. A. Jogos didáticos para o ensino de zoologia: Uma revisão bibliográfica. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 21, n. 2, p. 356-373, 2022.
- BARROS, M. G. F. B.; MIRANDA, J. C. Jogo didático Trilha da Sexualidade: uma ferramenta auxiliar na abordagem de temas relacionados à Educação Sexual. **Scientia Vitae**, v.9, n.28, p. 78-82, abril/jun. 2020.
- BRANDÃO, J. J.; SOUZA, H. M. D. L.; DE MIRANDA, A. F. Uso do Quis como ferramenta para o ensino e a aprendizagem sobre Mitose. **Revista Prática Docente**, v. 8, n. 1, 2023. e23018.

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base - 3ª versão revista. Brasília, DF: MEC, CONSED, UNDIME, 2017.
- BUSARELLO, R. I. **Gamification**: princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.
- CAMPOS, T.R.; RAMOS, D.K. O uso de jogos digitais no ensino de Ciências Naturais e Biologia: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v.19, n.2, p.450-473, 2020.
- CARDOSO, A. T. *et al.* “Casadinho da química”: uma experiência com o uso de gamificação no ensino de química orgânica. **Revista Prática Docente**, v. 5, n. 3, p. 1701-1716, 2020.
- CARVALHO, I. A.; PEREIRA, M. B.; ANTUNES, J. E. Proposta de jogo didático para ensino de genética como metodologia ativa no ensino de biologia. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, 2021. e4506067-e4506067.
- COELHO, F. J. F.; MONTEIRO, S. Jogo da onda digital: contribuições para a educação sobre drogas no âmbito do ensino de ciências e biologia. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 20, n. 2, p. 321-334, 2021.
- FADEL, L. M. *et al.* **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.
- FALKEMBACH, G. A. M. **O lúdico e os jogos educacionais**. CINTED-Centro interdisciplinar de novas tecnologias na educação, UFRGS. Disponível em: [http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa4/leituras/arquivos/Leitura\\_4.pdf](http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa4/leituras/arquivos/Leitura_4.pdf)
- FERREIRA L. S. S. *et al.* Aves e mamíferos da caatinga: experiências com jogos educativos para a valorização da fauna local. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 5, n. 1, p.707-724, 2022.
- FONSECA, C. V.; HESSE, F. B. Propostas didáticas e práticas pedagógicas na educação básica: revisão da literatura da área de ensino de ciências naturais. **Experiências em Ensino de Ciências**, Cuiabá, v. 16, n. 3, 2021, p. 165-187, abr. 2021.

- FONSECA, L. R. D.; BRITO-SILVA, S.; OMENA, D. G. Utilização de jogos pedagógicos no ensino de ciências da natureza: revisão integrativa. **Diversitas Journal**, v. 6, n. 3, p. 3646-3661, 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Cidade: Editora Paz e terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Cidade: Editora Paz e Terra, 1992.
- GAMA, B. M.; ALVES, A. A. R. Reelaboração de um jogo: recurso didático como facilitador do processo de ensino e de aprendizagem no Ensino de Química. **Revista Química Nova na Escola**, v. 44, n. 1, p. 17-25, 2022.
- In: CONEDU: VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2022. **Anais eletrônicos [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2022.
- KALOGIANNAKIS, M.; PAPADAKIS, S.; ZOURMPAKIS, A. Gamification in science education. A systematic review of the literature. **Education sciences**, v. 11, n. 1, p. 22, 2021.
- LAMPROPOULOS, G. *et al.* Augmented reality and gamification in education: A systematic literature review of research, applications, and empirical studies. **Applied Sciences**, v.12, n. 13, p. 6809, 2022.
- LEMOS, E. D S. A aprendizagem significativa: estratégias facilitadoras e avaliação. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v.1, n.1, p.25-35, 2011.
- LOPES, A. G. P. *et al.* Imuno-gincana: uma proposta lúdica para o ensino de imunologia.
- MACAYAN, V. D., BAGUISTAN, D. C. GOLIAS, J. B. Game-based activities na gamification process skills: A review systematic. **International Journal of Multidisciplinary Research (IJMR)**, v.8, n.7, p.388-398, 2022.
- MARTINS, C.; GIRAFFA, L. M. M.; ROSÁRIO-LIMA, V. M. Gamificação e seus potenciais como estratégia pedagógica no ensino superior. **Renote**, v. 16, n. 1, 2018.

- MATIAS, E. M. *et al.* Bastidores do caso: relato de uma experiência de construção de uma metodologia ativa de ensino. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 23, n. 1, p. e2023-0147, 2025.
- MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. de C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & contexto-enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 758-764, 2008.
- MIRANDA J. C. *et al.* Desvendando a árvore da vida-invertebrados: um jogo didático para o ensino de Zoologia no Ensino Fundamental regular. **A Bruxa**, Rio de Janeiro, p. 1-12, 2020.
- MIRANDA, S. No fascínio do jogo, a alegria de aprender. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 8, n.14, p. 21-34, 2002.
- MORA-BRENES, L. D.; DE ALMEIDA, J. V. V.; MORENO RODRÍGUEZ, A. S. Um panorama da perspectiva colaborativa da gamificação no ensino de ciências. **Ensino & Multidisciplinaridade**, v. 9. n.1, 2023.
- MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, p. 02-25, 2018.
- MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2002.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação no futuro**. [The seven knowledge necessary for education in the future]. 2001.
- MORIN, E; LISBOA, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- NERI, I. C. *et al.*. Aprendizagem significativa e jogos didáticos: a utilização da roleta e tabuleiro com cartas (rtcbio) no ensino de biologia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 5, p. 28728-28742 2020.
- NUNES, A. F.; MENEZES, J. P. C. Trilha do cerrado: jogo para o ensino do bioma cerrado. **Revista Prática Docente**, v. 5, n. 2, p. 1076-1092, 2020.

- OLIVEIRA, R. S. *et al.* O ensino de anatomia celular para o ensino fundamental: desafios e perspectivas. **Educere-Revista da Educação da UNIPAR**, v. 23, n. 3, p. 1464-1478, 2023.
- OLIVEIRA-NETO, F. F. D. *et al.* Jogos Didáticos no Ensino de Botânica: Enraizando e Batalha Algal. **Hoehnea**, v. 49, 2022.
- PAULA, V. S.; FERREIRA, D. C. Jogos pedagógicos como ferramenta para elucidar as propriedades básicas da molécula de DNA. **REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 11, n. 1, p. e23051-e23051, 2023.
- PEREIRA, F. S. F. Uso de jogos educativos como aliado no processo de ensino aprendizagem de química. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, v. 1, 2016.
- PIRES, J. S. B.; BIANCO, G. Adivinha quem é sobre a tabela periódica: o jogo como recurso didático no ensino de química no 9º ano do Ensino Fundamental. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 10, 2021.
- RAMOS, D. K.; KNAUL, A. P.; ROCHA, A. Jogos analógicos e digitais na escola: uma análise comparativa da atenção, interação social e diversão. **Revista Linhas**, v. 21, n. 47, p. 328-354, 2020.
- ROMANO, A. M.; SOUZA, H. M. L.; NUNES, J. R. S. Contribuição do jogo didático “conhecendo os invertebrados para o ensino de biologia”. **Revista Prática Docente**, v. 5, n. 1, p. 325–343, 2020.
- SANTOS, I. *et al.* Jogos didáticos para o ensino de zoologia no ensino médio: relato de experiência no município de Ingá-PB. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 5, p. 27076-27086, 2020.
- SANTOS, K. P. Elaboração de jogos como recursos didáticos para o ensino de Biologia. **Bio-grafia**, v. 16, n. 31, p. 108-116, 2023.
- SANTOS, S. B. *et al.* Jogos didáticos no ensino de biologia na EJA em escolas públicas de Santarém-PA. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 15, n. 3, p. 231-246, 2020.
- SANTOS, S. L. T.; BÍSCARO, H. H. Revisão sistemática sobre a utilização de jogos sérios na aprendizagem de matemática.

**CQD-Revista Eletrônica Paulista de Matemática**,  
Bauru, v. 14, p. 12-25, fev. 2019.

SCHULTZ, D; SILVA, A. A.T.; OLIVEIRA, C. L. R. O jogo como recurso pedagógico no Ensino de Ciências: uma proposta para o ensino e aprendizagem da Biodiversidade. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 2, p. e036-e036, 2021.

SILVA, J. G.; SANTOS, D. G.; NONATO, M. T. O lúdico no processo de ensino/aprendizagem: jogos e dinâmicas no ensino de ciências e biologia. **CEP**, p. 210. 2016.

SILVA, P. L.; ALMEIDA, V. R. O uso de jogos didáticos-pedagógicos no ensino de ciências como método de ensino e aprendizagem na EMEF Brigadeiro Haroldo Coimbra Veloso em Itaituba-PA. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 8, n. 1, p. e11643-18, 2023.

SILVA, R. S. Um jogo didático para o ensino de equilíbrio químico. **Revista Amor Mundi**, v. 2, n. 1, p. 31-39, 2021.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

SZEZERBATZ, R.A.P. Aula dinâmica não é brincadeira. In: PANDI, L.R; TOMAZINHO, P.H. **Metodologias ativas**: vivências no ensino superior. Umuarama: Universidade Paranaense – UNIPAR, 2020.

TELES, V.S.; SOUZA, J. S.; DIAS, E. S. O lúdico no ensino de genética: proposição e aplicação de jogo didático como estratégia para o ensino da 1ª lei de Mendel. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 3, n. 2, p. 311-333, 2020.

TOLOMEI, B. V. A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. **EAD em foco**, v. 7, n. 2, p. 145-156, 2017.

TORRES, B. B. *et al.* Um jogo didático para o ensino de microbiologia. **Experiências em ensino de ciências**, v. 15, n. 1, p. 1-23, 2020.

ULIAN, M. H. S. *et al.* O jogo expedição África como proposta de descolonização didática para o ensino de Ciências Naturais.

**Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 12, n. 2, 2022.

WANDERLEY G. M. R. *et al.* Sequência didática usando jogos virtuais para o ensino de biologia no ensino remoto: um relato de experiência. **Diversitas Journal**, v. 8, n. 4, p. 2943 – 2958 2023.

ZUANON, Á. C. A.; DINIZ, R. H. S.; DO NASCIMENTO, L. H. Construção de jogos didáticos para o ensino de Biologia: um recurso para integração dos alunos à prática docente. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 3, n. 3, 2011.

# O ensino de Inglês

*uma proposta de intervenção*

---

Claudia Elisângela Terribile Amaral

## **Projeto Meu Futuro nesta Sociedade**

Diante das transformações sociais, econômicas e culturais que marcam a contemporaneidade, a educação assume papel central na formação de sujeitos críticos, éticos e capazes de intervir de forma consciente na realidade em que vivem. A escola, enquanto espaço privilegiado de construção do conhecimento, não pode limitar-se à transmissão de conteúdos fragmentados e descontextualizados, mas deve promover experiências de aprendizagem que dialoguem com os desafios concretos da sociedade. Nesse sentido, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de intervenções pedagógicas intencionais, capazes de integrar saberes, valores e práticas sociais, favorecendo uma educação que seja, de fato, significativa e transformadora.

Entre as estratégias pedagógicas que respondem a essa demanda, destacam-se os projetos educacionais, especialmente aqueles de caráter interdisciplinar e internacional, que possibilitam aos estudantes ampliar sua visão de mundo, desenvolver empatia, compreender a diversidade cultural e refletir criticamente sobre questões sociais contemporâneas. Um projeto internacional visa justamente abordar temas intimamente relacionados à realidade global, incentivando os alunos a refletirem sobre seus papéis na sociedade e na educação, reconhecendo-se como sujeitos históricos, sociais e culturais.

Em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tais propostas educacionais buscam desenvolver competências fundamentais que extrapolam o conhecimento

acadêmico tradicional. A BNCC define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, p. 8). Assim, a educação passa a ser compreendida como um processo integral, que articula dimensões cognitivas, emocionais, sociais e éticas, orientadas para a formação plena do estudante.

Adotar valores e ações voltadas à transformação social é, portanto, condição essencial para a efetivação de uma educação integral. Trabalhar com temas sociais, entretanto, constitui um grande desafio pedagógico, uma vez que exige conhecimento de mundo, sensibilidade humanística, pensamento crítico e responsabilidade ética. Nesse contexto, a competência geral número dez da BNCC ganha especial relevância ao afirmar que o estudante deve “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”. Freire (2006) também afirma sobre a necessidade do aluno ser mais autônomo, é por meio dessas ações conscientes e ponderadas que se constrói uma compreensão mais profunda das desigualdades sociais, bem como a identificação de caminhos possíveis para sua superação.

O projeto internacional *Meu Futuro Nesta Sociedade* foi concebido a partir desse entendimento. Parte-se do pressuposto de que a escola deve assumir seu papel social, trazendo a diversidade e a

realidade concreta para o interior da sala de aula. Isso implica promover o conhecimento, o respeito às diferenças e os valores humanos de forma intencional, contínua e de longo prazo. Ao abordar temas como pobreza, o projeto possibilita que os estudantes reflitam sobre a complexidade do mundo contemporâneo e compreendam que tais questões não são distantes de sua realidade, mas atravessam suas próprias trajetórias de vida.

Além disso, a proposta encontra-se alinhada aos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS) da ONU, como sugere a BNCC (p.13), e assegura o protagonismo estudantil ao reconhecer os alunos como sujeitos ativos do processo educativo e interlocutores legítimos nas decisões relacionadas ao currículo, ao ensino e à aprendizagem. O trabalho a partir de temas geradores, projetos e atividades extracurriculares favorece a construção de sentidos, amplia o repertório cultural dos estudantes e fortalece a articulação entre teoria e prática. Conforme destaca Vigotsky (1991), “é na prática social que se desenvolve a aprendizagem”, evidenciando que o conhecimento se constrói por meio das interações sociais e na mediação pedagógica.

Nesse contexto, o projeto internacional e interdisciplinar proporciona uma formação que esteja em sintonia com os percursos, histórias e realidades dos estudantes, garantindo condições para que construam seus projetos de vida de maneira consciente, crítica e autônoma. A BNCC reforça que assegurar o protagonismo juvenil implica proporcionar uma formação que possibilite escolhas responsáveis relacionadas aos estudos, ao trabalho e a estilos de vidas

saudáveis, sustentáveis e éticos, fortalecendo sua atuação cidadã. Cabe à escola, especialmente no Ensino Médio, consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos ao longo da Educação Básica, preparando os alunos não apenas para os estudos futuros, mas também para seu projeto de vida no mundo do trabalho e para uma participação social crítica e engajada.

....a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018, p.15).

É justamente nesse cenário, que um projeto internacional articulado à educação, se revela particularmente potente, ao promover a discussão de temas globais e urgentes, como a pobreza, tema central do projeto Meu Futuro nesta Sociedade, e as desigualdades sociais. O projeto estimula reflexões profundas sobre o mundo, incentivando os estudantes a pensarem sobre seus próprios caminhos e futuros de forma mais consciente, fundamentada e responsável. Essa abordagem pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de competências essenciais à vida pessoal, acadêmica e profissional, alinhadas às demandas da sociedade contemporânea.

O ensino da Língua Inglesa assume papel central nesse processo, ao possibilitar aulas mais dinâmicas, funcionais e contextualizadas. Conforme orienta a BNCC, a aprendizagem da língua inglesa permite aos estudantes aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de

pesquisa, acessar diferentes fontes de informação, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e desenvolver o pensamento crítico. Dessa forma, ampliam sua capacidade discursiva e reflexiva em diferentes áreas do conhecimento (Brasil, 2018, p. 485).

O projeto internacional, Meu Futuro nesta Sociedade, foi realizado no segundo semestre de 2024, com quatro turmas do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública, sendo duas do ensino técnico (Vendas e Administração). A proposta teve início com o contato com uma escola americana através do site e-pals, nele pode-se encontrar professores do mundo todo para desenvolver atividades voltadas à aprendizagem de diversos componentes curriculares. Nesse projeto, os objetivos principais foram: valorizar o inglês e as relações internacionais para o futuro, compreender a Educação Financeira no Projeto de Vida e relacionar os estudos à realidade e atualidade.

A escola americana parceira e interessada em desenvolver o projeto, tinha um grupo de jovens embaixadores que atuavam ajudando escolas no mundo todo. Aqui no Brasil, eles apoiariam atividades simples para aprender inglês e assim, alunos de diversos níveis de aprendizagem poderiam participar. Desde os primeiros momentos de interação, os alunos americanos demonstraram empatia, sensibilidade e colaboração, pois eram alunos do ensino médio e tiveram o cuidado em produzir uma linguagem com vocabulário simples que garantisse um bom entendimento e participação dos alunos brasileiros, independentemente do nível de proficiência linguística.

As atividades iniciais foram feitas em um *padlet* e envolveram a produção de vídeos de apresentação e a socialização de informações sobre as escolas e realidades culturais. Nesse momento, destacou-se a participação de uma aluna com necessidades educacionais especiais e dificuldades na fala, que se sentiu motivada a gravar um vídeo para compartilhar na página criada. Sua participação ativa no projeto contribuiu significativamente para o fortalecimento de sua autoestima, promovendo inclusão, pertencimento e valorização da diversidade.

Para estudiosos como Vigotsky, a educação é um processo que pressupõe interação entre educador e o educando, entre o aprendiz e um par mais competente. E nesta atividade do *padlet*, foram utilizadas estratégias que estimulassem a iniciativa e a interação em sala de aula e, portanto, os alunos, ao sentirem-se estimulados, revelaram interesse espontâneo em ampliar seus conhecimentos, buscando informações que poderão influenciar de forma positiva seu modo de viver, falar ou escrever. Tais conhecimentos poderão desencadear uma gama de habilidades como a reflexão, análise, interpretação, entendimento, colaboração, pensamento crítico e o desenvolvimento do teórico na prática.

Vigotsky (1991) relata que, quando o aluno mostra, através de atividades, o que já sabe e o que ainda não aprendeu para o professor, está permitindo que o educador conheça o ponto de partida para ampliar ou amadurecer sua aprendizagem. Esse processo é chamado, por ele, de zona de desenvolvimento proximal, ou seja, aquela que define as funções ainda não amadurecidas, mas que estão em

processo de maturação. Essa maturação, pode ser entendida como um “broto” que está em crescimento e com esse crescimento, pode-se também notar, o quanto o aluno já sabe e o que ainda está em processo de assimilação. Como Vigotsky afirma:

A zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (1991, p. 97).

Na produção do vídeo, a aluna demonstrou o que precisava desenvolver e a partir daí mostrou-se motivada e teve resiliência e persistência em sua aprendizagem. No contato com essa atividade, a educanda ficou exposta a outras realidades, a outras situações e a outras culturas, que a ajudaria a aumentar tanto seu nível de cognição quanto de competência. Vigotsky afirma que esse contato com outras situações e culturas tem um papel importante que é o da interação social, propiciando um ambiente onde se aprende com o próximo em situação real.

...o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros (1991, p. 101).

Na sequência, todos os estudantes foram conduzidos a acompanhar essa página de *padlet* e ver o que os americanos estavam escrevendo, interagindo nos vídeos e fotos postadas. Essa simples atividade de nível básico, permitiu que os persistissem na

aprendizagem da língua, facilitando a fluência e aumentando sua autoestima.

Após essa experiência, houve uma projeção de futuro na aula de Educação Financeira, na qual deveriam imaginar uma família composta por quatro pessoas, considerando dois cenários distintos de renda: um de menor poder aquisitivo e outro de maior estabilidade financeira. Essa atividade revelou grandes dificuldades na definição de prioridades, na organização de gastos e no planejamento de recursos, tornando visível a complexidade da vida financeira e as desigualdades sociais.

Os estudantes dos cursos técnicos de Vendas e Administração desenvolveram, então, um produto denominado “Escalda-pés”, com o objetivo de gerar renda alternativa. Esse produto continha sal grosso, corante e embalagem para suposta venda. A criação do produto foi fundamentada nas rendas propostas, uma análise de mercado, envolvendo pesquisa de público consumidor, definição de público-alvo e a realização de uma análise *SWOT* (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*), conhecida em português como análise FOFA (Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças). Esse processo estruturou a elaboração de um plano de negócios, promovendo o desenvolvimento de competências empreendedoras, pensamento estratégico e tomada de decisões.

O produto seria comercializado prioritariamente em salões de beleza, direcionado a pessoas que buscam relaxamento e alívio do estresse após um dia intenso de trabalho. Sua proposta é promover o bem-estar físico e emocional, contribuindo para a redução da tensão,

o equilíbrio das emoções e a criação de um ambiente mais acolhedor, tranquilo e harmonioso. Dessa forma, além de proporcionar uma experiência sensorial agradável no momento do uso, o produto favorece a recuperação das energias, preparando o indivíduo para retomar suas atividades cotidianas com mais disposição, foco e produtividade no dia seguinte.

Toda a produção desse produto foi desenvolvida a partir de uma situação imaginária, porém construída com forte intencionalidade pedagógica e com preocupações concretas que remetem diretamente à vida real. Embora o contexto seja fictício, ele carrega significados, desafios e problemáticas sociais autênticas, permitindo que os educandos vivenciem experiências próximas à realidade social, econômica e profissional. Essa abordagem favorece a aprendizagem significativa, pois conecta o conteúdo escolar às práticas sociais, tornando o conhecimento mais funcional, contextualizado e aplicável ao cotidiano.

De acordo com Vigotisky (1991), o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação, isto é, o sujeito aprende e se desenvolve de forma mais plena quando suas ações são intermediadas por ferramentas culturais, sociais e simbólicas, que potencializam os processos de aprendizagem. Para o autor, o indivíduo não aprende isoladamente, mas em interação com o meio, com os outros sujeitos e com os instrumentos que fazem parte da cultura. Nesse contexto, o brinquedo ocupa um papel central, pois atua como uma poderosa ferramenta mediadora da aprendizagem.

O brinquedo, segundo Vigotsky (1991), não é apenas um objeto de entretenimento, mas um espaço simbólico de desenvolvimento cognitivo, no qual a criança ou o jovem se insere em situações imaginárias que envolvem regras implícitas, organização do pensamento, tomada de decisões, resolução de problemas e construção de significados. Ao participar dessas situações, o educando desloca-se de uma esfera puramente visual e concreta para uma esfera cognitiva e simbólica, desenvolvendo habilidades como abstração, planejamento, criatividade, autonomia e pensamento crítico.

Nessa perspectiva, o computador pode ser compreendido como brinquedo mais moderno, atrativo e complexo da contemporaneidade. Desde o século passado, ele se consolidou como uma ferramenta central no processo educativo, por reunir múltiplas linguagens, recursos tecnológicos, desafios cognitivos e possibilidades de interação. O computador, assim como o brinquedo descrito por Vigotsky, está subordinado a regras, sistemas, desafios e estruturas lógicas, ao mesmo tempo em que possibilita experiências próximas da realidade do aprendiz, especialmente por meio de acesso à Internet.

A Internet amplia ainda mais esse potencial, pois permite que o professor desenvolva projetos interdisciplinares, colaborativos e contextualizados, nos quais o aluno deixa de ser apenas receptor de informações e passa a ser protagonista da construção de conhecimento. Por meio das tecnologias digitais, os educandos

articulam teoria e prática, escola e realidade social, conhecimento acadêmico e competências do mundo do trabalho.

E um exemplo concreto dessa proposta foi o uso de projeto internacional interdisciplinar, e nele houve a criação deste produto pelo curso técnico voltado para uma família fictícia de quatro pessoas, com o objetivo de simular estratégias de aumento de renda. Nessa atividade, os educandos mobilizaram conhecimento adquiridos nas aulas do técnico, conteúdos curriculares, recursos tecnológicos e criatividade, desenvolvendo soluções viáveis com baixo custo e poucos recursos financeiros. Essa experiência não apenas fortaleceu o aprendizado interdisciplinar, como também promoveu o desenvolvimento de competências como empreendedorismo, trabalho em equipe, planejamento, responsabilidade social e resolução de problemas. Dessa forma, a atividade ultrapassa o caráter meramente pedagógico e assume uma função formativa e social, preparando os alunos para compreenderem a realidade, intervirem nela de forma crítica e desenvolverem competências essenciais para a vida pessoal, profissional e cidadã.

Nesse contexto, a aprendizagem com um projeto internacional pode despertar a criatividade e o senso crítico, além de viajar no tempo através da imaginação, a língua inglesa passou a ser compreendida como uma necessidade real, especialmente para a ampliação dos negócios por meio de importação, exportação e comunicação internacional. O idioma deixou de ser apenas um componente curricular e passou a ser visto como uma ferramenta

concreta de acesso a oportunidades econômicas, profissionais e culturais.

Posteriormente, ao perceberem a real necessidade do uso da língua, os alunos participaram de uma aula online com os estudantes americanos, com foco no desenvolvimento das habilidades de fala (*speaking*) e escuta (*listening*). Essa vivência fortaleceu a confiança comunicativa, ampliou a interação intercultural e consolidou a aprendizagem da língua inglesa em um contexto autêntico. Durante a aula online, os alunos ficaram felizes em ter a oportunidade de uso real da língua e de conhecer virtualmente um outro país, escola, alunos e professores.

Em continuidade, os estudantes retornaram à análise da renda familiar e refletiram sobre a alimentação dentro dos diferentes cenários econômicos, trazendo para a prática a realidade futura simulada. Essa etapa contribuiu para a compreensão das desigualdades sociais, do acesso à alimentação de qualidade e das limitações impostas pela renda. Quando os alunos brasileiros vivenciaram de forma prática, a relação direta entre renda e qualidade da alimentação, essa compreensão tornou-se concreta e significativa. Essa experiência ocorreu durante a aula de Prática de Ensino, na qual foram propostos dois tipos de lanches representando diferentes realidades socioeconômicas: um pão com manteiga, associado à renda inferior, e um lanche de metro, representando uma renda mais elevada, além da comparação entre bebidas como suco em pó e refrigerante ou suco natural de fruta.

Essa vivência permitiu aos estudantes compreenderem, de maneira sensível e realista, como a condição financeira influencia diretamente as escolhas alimentares, o acesso a alimentos de melhor qualidade nutricional e, conseqüentemente, a saúde e o bem-estar das famílias, fortalecendo a reflexão crítica sobre desigualdade social, dignidade e qualidade de vida.

Após essa etapa, os alunos foram conduzidos a voltarem ao presente e aprofundaram seus estudos em Sociologia sobre temas abordando renda, consumo, consumismo e classe social, tendo a oportunidade de contextualizar esses conceitos dentro do projeto internacional, que também os conduziu a uma reflexão sobre a realidade presente. Por meio da produção de textos na plataforma Canva, os estudantes brasileiros entraram em contato com diferentes realidades sociais existentes entre os dois países envolvidos no projeto. Nos textos produzidos, os alunos descreveram como seriam suas férias, o que possibilitou a identificação de diferenças concretas relacionadas à renda, à classe social e às oportunidades de vida, promovendo reflexões profundas sobre desigualdade social e construção de projeto de vida. Essa atividade favoreceu o desenvolvimento da consciência crítica, do pensamento reflexivo e da empatia, ao permitir que estudantes comparassem realidades distintas de forma respeitosa e significativa.

Além disso, a proposta destacou-se pelo caráter inclusivo. Um aluno que apresentava dificuldade na memorização de vocabulário utilizou dicionário online e ferramentas da Inteligência Artificial para apoiar a produção de seu texto, o que lhe possibilitou participar

ativamente da atividade com autonomia. Essa experiência fortaleceu seu sentimento de pertencimento no projeto, ampliou sua autoestima e demonstrou como o uso pedagógico das tecnologias pode promover inclusão, equidade e democratização da aprendizagem dentro do ambiente escolar.

Durante o desenvolvimento desse projeto internacional, realizado em uma escola pública no interior de São Paulo, os alunos vivenciaram um processo profundo de aprendizagem significativa, que ultrapassou os limites físicos e simbólicos da sala de aula. Mais do que a simples assimilação de conteúdos curriculares para provas e vestibulares, os estudantes foram conduzidos a experiências reflexivas que os levaram a compreender a educação como instrumento de transformação social, construção de identidade e ampliação de perspectivas de futuro.

Ao refletirem sobre o tema da pobreza e suas implicações sociais, os alunos passaram a compreender de forma mais clara as desigualdades que os cercam, reconhecendo que a educação compromete de maneira decisiva as oportunidades de vida de milhões de pessoas. Essas reflexões despertaram um forte senso de responsabilidade individual e coletiva, fortalecendo valores fundamentais como ética, empatia, respeito, solidariedade e justiça social. O projeto, assim, contribuiu não apenas para a formação acadêmica, mas também para o desenvolvimento humano e cidadão dos estudantes e, portanto, “estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o imuniza contra o poder

apassivador do “bancarismo” (Freire, 2006, p.25), pois o ensino ultrapassou necessidade de ser validado em provas apenas.

Outro eixo central do projeto foi a integração da educação financeira, que possibilitou aos alunos refletirem sobre o uso consciente dos recursos, o planejamento do futuro e a autonomia nas decisões pessoais e profissionais. Por meio de discussões, simulações e atividades práticas, os estudantes passaram a compreender o valor do planejamento, da organização financeira e da tomada de decisões responsáveis, reconhecendo o conhecimento como ferramenta essencial para a mobilidade social e a construção de projetos de vida mais consistentes.

No ano seguinte à realização do projeto, observou-se um impacto concreto e duradouro na aprendizagem, escolhas e trajetórias dos estudantes. Os alunos comprovaram resultado na Prova Paulista e muitos optaram por cursar a eletiva voltada ao empreendedorismo, evidenciando uma crescente preocupação com o futuro, a geração de renda e a construção de trajetórias profissionais sustentáveis e autônomas. Essas escolhas demonstram que o projeto contribuiu para o desenvolvimento da consciência de planejamento de vida, protagonismo juvenil e responsabilidade social.

A aluna com necessidades educacionais especiais escolheu uma eletiva na qual pôde aprender a confeccionar bolsas de crochê, revelando seu desejo de construir um futuro mais independente, produtivo e autônomo. Essa escolha simboliza não apenas a busca por qualificação, mas também o fortalecimento de sua autoestima, de sua identidade e de sua percepção de pertencimento social.

O aluno que participou ativamente da produção do Canva também apresentou avanços significativos em sua trajetória pessoal e educacional. Sua autoestima foi fortalecida, ele conseguiu persistir na aprendizagem da língua inglesa e ampliou sua autoconfiança comunicativa. Como reconhecimento de seu crescimento pessoal e engajamento social, recebeu ainda uma proposta para representar o Brasil por meio de um grupo missionário do qual faz parte, ampliando suas experiências interculturais e seu protagonismo social.

Essas atitudes e escolhas posteriores ao projeto demonstram que os estudantes conseguiram relacionar os conteúdos escolares com situações reais do cotidiano, compreendendo que a escola pode, e deve, dialogar diretamente com seus sonhos, expectativas, desafios e projeto de vida.

Além disso, uma outra aluna que já demonstrava interesse pela língua inglesa teve esse vínculo fortalecido pelo projeto, despertando o desejo de seguir a carreira docente como professora de Inglês, o que evidencia o poder transformador da educação quando ela se conecta à realidade, aos afetos e às aspirações dos estudantes.

Esses resultados reforçam que o projeto não produziu apenas aprendizagens pontuais, mas promoveu mudanças estruturais na forma como os alunos enxergam a escola, o conhecimento e o próprio futuro, consolidando uma educação voltada para a formação integral, cidadã e emancipatória.

Como forma de autoavaliação, os estudantes destacaram que ampliaram sua visão de mundo, desenvolveram habilidades de argumentação, cooperação, empatia e pensamento crítico, além de

reconhecerem que os conhecimentos adquiridos podem ser aplicados em situações reais do dia a dia.

Assim, o aprendizado construído ao longo do projeto Meu Futuro nesta Sociedade pode representar um avanço significativo rumo a uma formação cidadã, crítica e integral, alinhada aos princípios da BNCC, à perspectiva sociocultural de Vygotsky, a autonomia de Paulo Freire e às exigências de uma sociedade cada vez mais complexa, globalizada e interconectada.

## Evidências

Figura 10.1: Aplicação de questionário autoavaliação com alunos do Ensino Médio.

Nome:                     

**Autoavaliação – Projeto “Meu Futuro Nesta Sociedade”**

- O quanto você refletiu sobre o seu papel na sociedade após participar do projeto?**
  - Muito profundamente, reavaliei atitudes e escolhas pessoais.
  - ☒ Refleti um pouco, mas ainda tenho dúvidas.
  - Refleti superficialmente.
  - Não senti impacto significativo.
- Você conseguiu perceber as desigualdades sociais com mais clareza após os debates e atividades?**
  - ☒ Sim, compreendi melhor os fatores que geram desigualdade.
  - Um pouco, mas ainda preciso pesquisar mais.
  - Ainda tenho dificuldade em entender o tema.
  - Não percebi mudanças na minha compreensão.
- Como você avalia sua participação nas atividades colaborativas com os alunos da escola internacional?**
  - ☒ Atuei ativamente e me comuniquei bem.
  - Participei com interesse, mas com dificuldades na língua.
  - Observei mais do que participei.
  - Não participei das interações.
- Você se sentiu protagonista do seu processo de aprendizagem durante o projeto?**
  - ☒ Sim, tive autonomia para pensar e decidir.
  - Em parte, mas ainda segui muito a orientação do professor.
  - Pouco, dependi bastante de instruções.
  - Não me senti protagonista.
- O projeto contribuiu para que você refletisse sobre seu projeto de vida?**
  - ☒ Sim, pensei bastante sobre minhas metas e valores.
  - Um pouco, mas ainda estou em dúvida.
  - Ainda não consegui pensar nisso de forma clara.
  - Não me senti motivado a refletir sobre isso.
- Você percebeu a importância de valores como ética, respeito e solidariedade nas discussões?**
  - ☒ Sim, foram essenciais nas reflexões.
  - Sim, mas ainda preciso praticá-los mais.
  - Notei que foram mencionados, mas sem impacto direto.
  - Não percebi a relação com o tema.
- De que forma o uso da língua inglesa contribuiu para o seu aprendizado no projeto?**
  - ☒ Aumentou minha motivação e entendimento global.
  - Me ajudou, mesmo com algumas dificuldades.
  - Tive muitas dificuldades para acompanhar.
  - Não percebi contribuição significativa.
- Qual foi sua reação ao trabalhar com o tema “pobreza” no projeto?**
  - Fiquei sensibilizado e com vontade de agir.
  - ☒ Achei importante, mas difícil de lidar.
  - Senti certo distanciamento do tema.
  - Não me envolvi emocionalmente com o assunto.
- Você percebeu a importância da educação financeira no planejamento do seu futuro?**
  - ☒ Sim, entendi como o dinheiro influencia minhas escolhas.
  - Sim, mas ainda tenho dúvidas práticas.
  - Pouco, achei complicado de entender.
  - Não percebi relação com minha vida.
- Você acredita que os conhecimentos adquiridos neste projeto podem ser aplicados na sua vida real?**
  - ☒ Com certeza, já penso em formas de aplicá-los.
  - Acredito que sim, futuramente.
  - Talvez, dependendo da situação.
  - Não vejo aplicação prática.

Figura 10.2: Aplicação de questionário autoavaliação com alunos do Ensino Médio.

Nome: \_\_\_\_\_

**Autoavaliação – Projeto “Meu Futuro Nesta Sociedade”**

1. **O quanto você refletiu sobre o seu papel na sociedade após participar do projeto?**
  - a) Muito profundamente, reavaliei atitudes e escolhas pessoais.
  - ☒ b) Refleti um pouco, mas ainda tenho dúvidas.
  - c) Refleti superficialmente.
  - d) Não senti impacto significativo.
2. **Você conseguiu perceber as desigualdades sociais com mais clareza após os debates e atividades?**
  - ☒ a) Sim, compreendi melhor os fatores que geram desigualdade.
  - b) Um pouco, mas ainda preciso pesquisar mais.
  - c) Ainda tenho dificuldade em entender o tema.
  - d) Não percebi mudanças na minha compreensão.
3. **Como você avalia sua participação nas atividades colaborativas com os alunos da escola internacional?**
  - a) Atuei ativamente e me comuniquei bem.
  - ☒ b) Participei com interesse, mas com dificuldades na língua.
  - c) Observei mais do que participei.
  - d) Não participei das interações.
4. **Você se sentiu protagonista do seu processo de aprendizagem durante o projeto?**
  - a) Sim, tive autonomia para pensar e decidir.
  - ☒ b) Em parte, mas ainda segui muito a orientação do professor.
  - c) Pouco, dependi bastante de instruções.
  - d) Não me senti protagonista.
5. **O projeto contribuiu para que você refletisse sobre seu projeto de vida?**
  - ☒ a) Sim, pensei bastante sobre minhas metas e valores.
  - b) Um pouco, mas ainda estou em dúvida.
  - c) Ainda não consegui pensar nisso de forma clara.
  - d) Não me senti motivado a refletir sobre isso.
6. **Você percebeu a importância de valores como ética, respeito e solidariedade nas discussões?**
  - a) Sim, foram essenciais nas reflexões.
  - ☒ b) Sim, mas ainda preciso praticá-los mais.
  - c) Notei que foram mencionados, mas sem impacto direto.
  - d) Não percebi a relação com o tema.
7. **De que forma o uso da língua inglesa contribuiu para o seu aprendizado no projeto?**
  - a) Aumentou minha motivação e entendimento global.
  - ☒ b) Me ajudou, mesmo com algumas dificuldades.
  - c) Tive muitas dificuldades para acompanhar.
  - d) Não percebi contribuição significativa.
8. **Qual foi sua reação ao trabalhar com o tema “pobreza” no projeto?**
  - ☒ a) Fiquei sensibilizado e com vontade de agir.
  - b) Achei importante, mas difícil de lidar.
  - c) Senti certo distanciamento do tema.
  - d) Não me envolvi emocionalmente com o assunto.
9. **Você percebeu a importância da educação financeira no planejamento do seu futuro?**
  - ☒ a) Sim, entendi como o dinheiro influencia minhas escolhas.
  - b) Sim, mas ainda tenho dúvidas práticas.
  - c) Pouco, achei complicado de entender.
  - d) Não percebi relação com minha vida.
10. **Você acredita que os conhecimentos adquiridos neste projeto podem ser aplicados na sua vida real?**
  - ☒ a) Com certeza, já penso em formas de aplicá-los.
  - b) Acredito que sim, futuramente.
  - c) Talvez, dependendo da situação.
  - d) Não vejo aplicação prática.

Figura 10.3: Aplicação de questionário autoavaliação com alunos do Ensino Médio.

Nome: J

**Autoavaliação – Projeto “Meu Futuro Nesta Sociedade”**

1. **O quanto você refletiu sobre o seu papel na sociedade após participar do projeto?**
  - a) Muito profundamente, reavaliei atitudes e escolhas pessoais.
  - ☒ b) Refleti um pouco, mas ainda tenho dúvidas.
  - c) Refleti superficialmente.
  - d) Não senti impacto significativo.
2. **Você conseguiu perceber as desigualdades sociais com mais clareza após os debates e atividades?**
  - a) Sim, compreendi melhor os fatores que geram desigualdade.
  - ☒ b) Um pouco, mas ainda preciso pesquisar mais.
  - c) Ainda tenho dificuldade em entender o tema.
  - d) Não percebi mudanças na minha compreensão.
3. **Como você avalia sua participação nas atividades colaborativas com os alunos da escola internacional?**
  - a) Atuei ativamente e me comuniquei bem.
  - ☒ b) Participei com interesse, mas com dificuldades na língua.
  - c) Observei mais do que participei.
  - d) Não participei das interações.
4. **Você se sentiu protagonista do seu processo de aprendizagem durante o projeto?**
  - a) Sim, tive autonomia para pensar e decidir.
  - ☒ b) Em parte, mas ainda segui muito a orientação do professor.
  - c) Pouco, dependi bastante de instruções.
  - d) Não me senti protagonista.
5. **O projeto contribuiu para que você refletisse sobre seu projeto de vida?**
  - ☒ a) Sim, pensei bastante sobre minhas metas e valores.
  - ☒ b) Um pouco, mas ainda estou em dúvida.
  - c) Ainda não consegui pensar nisso de forma clara.
  - d) Não me senti motivado a refletir sobre isso.
6. **Você percebeu a importância de valores como ética, respeito e solidariedade nas discussões?**
  - a) Sim, foram essenciais nas reflexões.
  - ☒ b) Sim, mas ainda preciso praticá-los mais.
  - c) Notei que foram mencionados, mas sem impacto direto.
  - d) Não percebi a relação com o tema.
7. **De que forma o uso da língua inglesa contribuiu para o seu aprendizado no projeto?**
  - a) Aumentou minha motivação e entendimento global.
  - ☒ b) Me ajudou, mesmo com algumas dificuldades.
  - c) Tive muitas dificuldades para acompanhar.
  - d) Não percebi contribuição significativa.
8. **Qual foi sua reação ao trabalhar com o tema “pobreza” no projeto?**
  - ☒ a) Fiquei sensibilizado e com vontade de agir.
  - b) Achei importante, mas difícil de lidar.
  - c) Senti certo distanciamento do tema.
  - d) Não me envolvi emocionalmente com o assunto.
9. **Você percebeu a importância da educação financeira no planejamento do seu futuro?**
  - a) Sim, entendi como o dinheiro influencia minhas escolhas.
  - ☒ b) Sim, mas ainda tenho dúvidas práticas.
  - c) Pouco, achei complicado de entender.
  - d) Não percebi relação com minha vida.
10. **Você acredita que os conhecimentos adquiridos neste projeto podem ser aplicados na sua vida real?**
  - a) Com certeza, já penso em formas de aplicá-los.
  - ☒ b) Acredito que sim, futuramente.
  - c) Talvez, dependendo da situação.
  - d) Não vejo aplicação prática.

Figura 10.4: Relatos dos alunos após realização do projeto.

Depois que tivemos o projeto fomos estimulados a ter uma visão maior sobre os nossos projetos de vida, e entender a necessidade e a importância da Língua inglesa no projeto de vida.

1º - [redacted] - 3º-D-ADM

Figura 10.5: Relatos dos alunos após realização do projeto.

Depois do projeto meu futuro nessa sociedade meu inglês tem uma melhora significativa e tive mais vontade de aprender inglês e de utilizá-lo. O projeto teve uma participação muito boa na minha vida.

Figura 10.6: Relatos dos alunos após realização do projeto.

Fazer parte do projeto me incentivou a praticar inglês mais do que já praticava. Pois foi sempre mais confortável para ser adquirido.

3º ADM

Figura 10.7: Relatos dos alunos após realização do projeto.

Meu nome é [redacted], tenho 17 anos e depois das aulas da claudia acabei percebendo que eu estou conseguindo conversar em inglês com algumas pessoas. Mesmo sabendo que tenho um vocabulário pequeno consigo me comunicar bem.

Recentemente acabei recebendo uma oportunidade de Representar o Brasil em uma viagem missionária, acredito que as aulas da claudia me ajudaram muito nesse futuro próximo.

Ela me nomeia,  a, estrutura  
 futuro nesta sociedade, tenho  problema  
 para mensurar as coisas, fiz a coisa,  
 acabei reconhecendo a usar a inteligência artificial  
 para melhorar o texto

Eu sempre fui apaixonada pela língua inglesa, faz uns 5 anos que o idioma se tornou parte da minha vida.

Porém me comunicar com pessoas de fora através do português foi uma experiência incrível e culminou, juntos a minha inclinação ao inglês desde muito tempo, a trabalhar que hoje exerce de professora de inglês.

Deu gosto a professora Cláudia por sempre empolgar os alunos e potencializar novos desdobramentos.

3º D (ADM)

Figura 10.10: aula de prática de Ensino e alimentação em relação as rendas.



Figura 10.11: alunos do Brasil e dos EUA interagindo abaixo do vídeo postado no *padlet*.

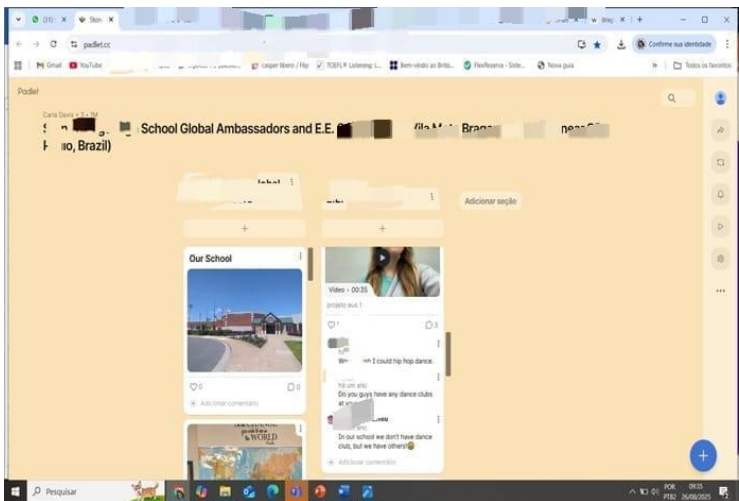


Figura 10.12: trabalho feito em Educação Financeira.

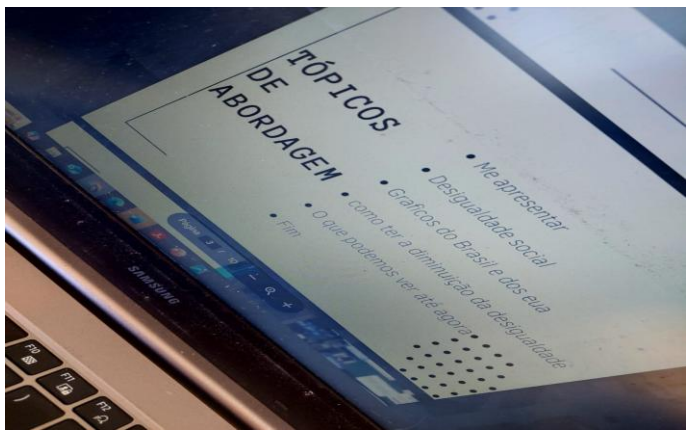


Figura 10.13: aula virtual síncrona com escola americana.

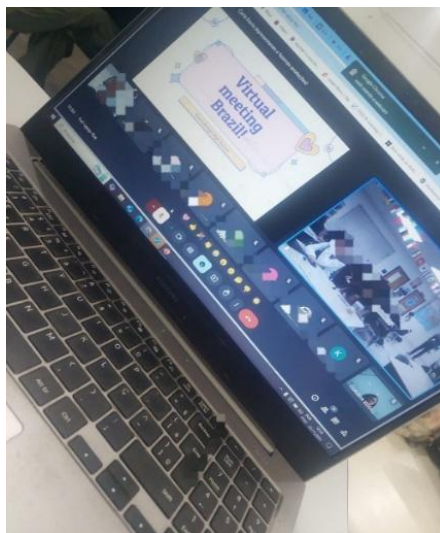


Figura 10.14: trabalho de preparação de escalda pés.



Figura 10.15: Escalda pés.



Figura 10.16: Relato sobre as férias e contextualização da aula sobre renda, classe social, consumo e consumismo.



Figura 10.17: aluna especial preocupada com o empreendedorismo e independência.



Figura 10.18: Após término do Ensino Médio além de professora de Inglês, tem seu próprio negócio.



Figura 10.19: Melhora nas notas no B.I. (Business Information)



Figura 10.20: Melhora nas notas no B.I..



## Referências

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 34 ed. SP: Ed. Paz e  
Terra, 2006.

VIGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 4 ed. SP: Ed.  
Martins Fontes, 1991.



**Parte III**

**-**

**Formação Docente,  
Currículo e  
Políticas Educacionais**

# Capacitação docente

*um olhar formativo do professor para a prevenção da evasão escolar*

---

Romilson Alves da Silva

## Introdução

A evasão escolar constitui-se como um dos principais desafios enfrentados pelos sistemas educacionais contemporâneos, especialmente em países marcados por profundas desigualdades sociais, econômicas e regionais, como o Brasil. Trata-se de um fenômeno complexo, que envolve fatores individuais, familiares, institucionais e sociais, comprometendo não apenas a trajetória escolar dos estudantes, mas também a efetivação do direito à educação e a promoção da justiça social. Em regiões historicamente vulnerabilizadas, como a Amazônia, a evasão escolar assume contornos ainda mais críticos, em virtude das limitações de acesso a políticas públicas, das condições socioeconômicas adversas e das especificidades culturais e territoriais (Silva, 2023).

Historicamente, grande parte das pesquisas e intervenções voltadas ao enfrentamento da evasão escolar tem priorizado a análise de fatores relacionados aos estudantes, como dificuldades de aprendizagem, desmotivação, trabalho precoce e contexto familiar. Embora tais aspectos sejam fundamentais para a compreensão do fenômeno, observa-se a necessidade de ampliar o olhar para outras dimensões igualmente relevantes, entre elas, a formação e a atuação docente (Silva, 2023). Nesse sentido, compreender a evasão escolar a partir da perspectiva da capacitação dos professores permite deslocar o foco exclusivamente do aluno para uma abordagem que reconhece o professor como sujeito central no processo educativo e agente estratégico na promoção da permanência escolar.

A formação docente, especialmente no contexto pós-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), passou a ocupar lugar de destaque nas políticas educacionais brasileiras, consolidando-se como elemento fundamental para a qualificação do ensino e para o fortalecimento da prática pedagógica (Brasil, 1996). A criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, em 2002, reafirmou a exigência de formação em nível superior e reforçou a docência como profissão dotada de saberes específicos, éticos e políticos (Brasil, 2002). Contudo, apesar dos avanços normativos, persistem desafios relacionados à qualidade e à efetividade dos processos formativos, sobretudo no que se refere à preparação dos docentes para lidar com as múltiplas causas da evasão escolar.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo investigar a relação entre capacitação docente e evasão escolar, buscando compreender de que modo a formação inicial e continuada dos professores pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, contextualizadas e sensíveis às realidades dos estudantes. Parte-se do pressuposto de que a formação docente, quando orientada por princípios reflexivos, dialógicos e críticos, fortalece a atuação do professor frente aos desafios cotidianos da escola, favorecendo o engajamento discente, o sentimento de pertencimento e a permanência escolar.

Ao articular contribuições teóricas de autores como Freire, Tardif, Pimenta, Libâneo e Imbernón, este estudo propõe uma reflexão sobre o papel do professor como mediador do processo

educativo e agente de transformação social. Assim, busca-se contribuir para o debate acadêmico e para o fortalecimento de políticas e ações formativas que reconheçam a valorização e o desenvolvimento profissional docente como caminhos essenciais para o enfrentamento da evasão escolar e para a promoção de uma educação mais equitativa, democrática e socialmente referenciada, especialmente em contextos amazônicos.

## **Capacitação docente e evasão escolar: o problema em foco**

A evasão escolar constitui-se como um problema complexo e multifacetado que atravessa os sistemas educacionais em diferentes contextos sociais, assumindo contornos ainda mais desafiadores em regiões marcadas por desigualdades históricas, limitações de acesso a políticas públicas e vulnerabilidade socioeconômica, como ocorre em grande parte da região amazônica (Silva, 2023). No Brasil, essa problemática manifesta-se de forma intensa, impactando diretamente a trajetória de milhares de estudantes e comprometendo a garantia do direito à educação. Em especial, em contextos marcados por vulnerabilidade social, como os vivenciados em diversas regiões da Amazônia, o abandono escolar revela-se como um desafio persistente, que exige respostas pedagógicas, institucionais e sociais articuladas (Anic; Silva, 2021).

A evasão escolar é compreendida na literatura educacional como um fenômeno complexo e multifacetado, que não se limita apenas ao abandono definitivo da escola. Conforme discutem Anic e Silva (2021), o termo envolve diferentes situações, como a saída

temporária do estudante, a não conclusão de cursos e o afastamento do sistema educacional sem transferência formal. Essa diversidade de interpretações evidencia a ausência de consenso conceitual, o que dificulta tanto a mensuração precisa da evasão quanto a formulação de estratégias eficazes de enfrentamento, sobretudo na educação profissional, onde a expansão da oferta de vagas não tem sido acompanhada pela garantia da permanência estudantil.

De acordo com E-docente (2024), com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), divulgados em março do corrente ano, observa-se que a evasão escolar entre crianças atingiu um patamar histórico. Verifica-se que a taxa de matrícula de estudantes entre 6 e 14 anos no ensino fundamental permaneceu aquém da meta estabelecida nacionalmente, evidenciando que 5,4% desse público abandonou os estudos no último período analisado.

No contexto amazônico, a evasão escolar assume contornos ainda mais desafiadores, uma vez que se articula a fatores estruturais, sociais e geográficos próprios da região. Anic e Silva (2021) destacam que, além das dificuldades comuns ao cenário educacional brasileiro, os estudantes da Amazônia enfrentam obstáculos como longas distâncias até as escolas, condições precárias de transporte, desigualdade socioeconômica e limitações de acesso à internet, especialmente entre populações ribeirinhas e do interior. Esses elementos contribuem para a intensificação da evasão nos espaços educacionais no país.

Diante desse cenário, a formação e a capacitação docente emergem como elementos centrais para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, inclusivo e significativo. O professor, enquanto mediador do processo educativo, desempenha papel fundamental na criação de vínculos, no reconhecimento das singularidades dos estudantes e na adoção de práticas pedagógicas capazes de promover o engajamento e a permanência escolar. Assim, discutir a evasão escolar a partir da perspectiva da formação docente permite ampliar o olhar sobre esse fenômeno, deslocando-o de uma análise centrada exclusivamente no aluno para uma abordagem que considera o trabalho pedagógico e as condições formativas dos professores (Reis; Coutinho, 2025).

Este estudo busca compreender de que modo a capacitação docente pode contribuir para a prevenção da evasão escolar, partindo do pressuposto de que formações continuadas, críticas e contextualizadas favorecem a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às realidades dos estudantes. Defende-se que a formação do professor não deve restringir-se a ações pontuais ou meramente técnicas, mas constituir-se como um processo permanente de reflexão sobre a prática, capaz de fortalecer a atuação docente frente aos desafios cotidianos da escola.

## **Por que discutir a evasão a partir da formação docente?**

Grande parte das pesquisas sobre evasão escolar tende a privilegiar a perspectiva do estudante, analisando fatores individuais, familiares ou socioeconômicos que levam ao abandono dos estudos.

Embora essas análises sejam fundamentais, observa-se uma lacuna na literatura no que se refere à compreensão da evasão escolar a partir do olhar do professor e de sua formação profissional (E-docente, 2024). Nesse sentido, torna-se relevante investigar como os saberes docentes, as práticas pedagógicas e os processos formativos influenciam a permanência dos estudantes na escola.

Discutir a evasão escolar sob a ótica da formação docente possibilita compreender o professor como agente ativo na prevenção do abandono escolar. A atuação pedagógica, quando fundamentada em princípios inclusivos, dialógicos e reflexivos, pode contribuir para a identificação precoce de sinais de desmotivação, dificuldades de aprendizagem e situações de vulnerabilidade que, se não enfrentadas, tendem a culminar na evasão. Assim, a formação do professor assume papel estratégico na construção de respostas pedagógicas mais eficazes e humanizadas.

Nesse contexto, este estudo propõe refletir sobre a relação entre formação docente e evasão escolar, articulando contribuições teóricas de autores que discutem os saberes profissionais, a práxis pedagógica e a educação como prática social. Ao fazê-lo, busca-se contribuir para o fortalecimento de políticas e ações formativas voltadas à valorização do professor e à melhoria da qualidade da educação, especialmente em contextos socialmente vulneráveis.

## **Formação docente no pós-LDB e os desafios da permanência escolar**

A formação de professores no Brasil passou por importantes transformações a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996). Segundo Borges, Aquino e Puentes (2011), embora diversas propostas tenham sido implementadas no período pós-LDB, muitas concepções do modelo anterior permaneceram presentes nos processos formativos. Em 2002, com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes, consolidou-se a exigência de formação em nível superior para os professores da Educação Básica, representando um avanço significativo no reconhecimento da docência como profissão (Brasil, 2002).

Nesse cenário, o papel do professor ultrapassa a simples transmissão de conteúdo. Conforme destaca Libâneo (1994), o docente estabelece objetivos pedagógicos, seleciona conteúdos, escolhe métodos e organiza o trabalho em sala de aula, atuando como mediador e incentivador da aprendizagem. Essa mediação pedagógica torna-se elemento central no enfrentamento da evasão escolar, uma vez que práticas descontextualizadas, relações fragilizadas e ausência de sentido no processo educativo podem intensificar o desinteresse e o abandono dos estudos.

A ampliação dos saberes docentes, conforme discutem Pimenta e Lima (2004), atribui ao professor um estatuto epistemológico próprio, fundamentado na articulação entre teoria e prática. Para Tardif (2002), os saberes docentes são construídos no cotidiano do trabalho pedagógico e resultam de um processo interativo, no qual o professor mobiliza conhecimentos científicos, experienciais e contextuais para responder às demandas da realidade escolar. Essa

compreensão reforça a importância de uma formação que dialogue com os desafios concretos vivenciados pelos docentes.

Paulo Freire (1996), destaca que a formação permanente dos professores tem como eixo fundamental a reflexão crítica sobre a prática. Para o autor, é por meio da análise crítica das ações pedagógicas que o professor pode transformar sua atuação e construir práticas mais coerentes com as necessidades dos estudantes. Assim, a formação docente, quando orientada pela práxis reflexiva, contribui para evitar a reprodução de práticas mecânicas e excludentes, favorecendo a construção de ambientes educativos mais democráticos e inclusivos.

## **Perspectivas teóricas sobre evasão escolar e o papel do professor**

A evasão escolar deve ser compreendida como um fenômeno multicausal, influenciado por fatores sociais, pedagógicos, psicológicos e institucionais. A aspecto social relaciona a evasão a condições como pobreza, desigualdade, trabalho infantil e violência, além do contexto familiar e do nível de escolaridade dos pais. Nesse âmbito, políticas públicas educacionais, como transporte escolar, alimentação e programas de assistência social, desempenham papel relevante na permanência dos estudantes (Silva, 2023).

Do ponto de vista pedagógico, a organização do ensino, a relevância do currículo e a qualidade das práticas pedagógicas exercem forte influência sobre a motivação e o engajamento dos alunos. A relação professor-aluno destaca-se como fator determinante para a permanência escolar, uma vez que vínculos

baseados no respeito, no diálogo e no acolhimento favorecem o sentimento de pertencimento ao espaço escolar (Silva, 2023).

Segundo Silva (2023), a perspectiva psicológica evidencia que aspectos como autoestima, motivação, ansiedade e depressão podem interferir diretamente na decisão de abandonar os estudos. Já a abordagem sociointeracionista compreende a aprendizagem como um processo social, construído por meio das interações entre o sujeito e o meio. Nesse contexto, o professor atua como mediador da aprendizagem, criando condições para a colaboração, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Autores como Gadotti (2013) e Imbernón (2016) reforçam a compreensão da educação como prática social e da formação docente como processo coletivo e dialógico. Para Imbernón (2016), a formação do professor fundamenta-se na autodeterminação e no diálogo, possibilitando a construção compartilhada de saberes e estratégias para a melhoria da prática profissional. Essa concepção dialoga diretamente com os princípios freirianos, ao reconhecer o professor como sujeito histórico e ator social comprometido com a transformação da realidade.

## **Caminhos possíveis para a prevenção da evasão escolar em contextos amazônicos**

A prevenção da evasão escolar exige ações articuladas que envolvam a capacitação docente, a gestão escolar, as famílias e a comunidade (Silva, 2023). No entanto, o professor ocupa posição central nesse processo, por ser o mediador direto das relações pedagógicas e sociais no espaço escolar. A formação continuada,

quando orientada por princípios críticos, inclusivos e contextualizados, fortalece a capacidade docente de reconhecer as singularidades dos estudantes e de desenvolver práticas pedagógicas mais significativas.

A capacitação docente deve contemplar não apenas aspectos técnicos do ensino, mas também dimensões socioemocionais e éticas da prática pedagógica. Professores preparados tendem a identificar precocemente sinais de desmotivação e dificuldades de aprendizagem, intervindo de forma mais eficaz e humanizada. Dessa forma, a formação docente configura-se como estratégia essencial para minimizar os impactos da evasão escolar e promover o sucesso educativo.

Conclui-se que, embora a capacitação docente não seja a única solução para o enfrentamento da evasão escolar, ela constitui elemento indispensável na construção de uma educação mais equitativa, democrática e socialmente referenciada, especialmente em contextos amazônicos, onde a escola frequentemente representa o principal espaço de acesso ao conhecimento sistematizado, à proteção social e ao exercício da cidadania. Quando articulada a políticas públicas consistentes e ao fortalecimento da relação entre escola, família e comunidade, a formação de professores pode contribuir significativamente para a redução da evasão e para a garantia do direito à educação. Investir na valorização e no desenvolvimento profissional docente é, portanto, um caminho promissor para transformar a escola em um espaço de pertencimento, aprendizagem significativa e justiça social.

## Considerações Finais

A evasão escolar constitui-se como um dos desafios mais persistentes e complexos do sistema educacional brasileiro, especialmente em contextos marcados pela vulnerabilidade social, como ocorre em diversas regiões da Amazônia. Ao longo deste estudo, buscou-se compreender esse fenômeno a partir de uma perspectiva ainda pouco explorada na literatura, a relação entre a formação docente e a prevenção da evasão escolar, considerando o professor como sujeito central no processo educativo e mediador das práticas pedagógicas que influenciam a permanência dos estudantes na escola.

Nesse sentido, a pesquisa partiu do reconhecimento de que, embora existam múltiplos fatores associados à evasão, a atuação docente, ancorada em uma formação sólida, crítica e contínua, exerce papel determinante na construção de ambientes escolares mais acolhedores, inclusivos e motivadores.

O objetivo geral deste trabalho consistiu em investigar a formação do professor em relação ao desenvolvimento de soluções práticas voltadas à redução da evasão escolar. A partir da análise teórica realizada, foi possível constatar que a formação docente, quando orientada por princípios reflexivos, dialógicos e contextualizados, contribui significativamente para o fortalecimento das práticas pedagógicas e para a ampliação dos saberes necessários ao enfrentamento das dificuldades cotidianas vivenciadas no espaço escolar.

Autores como Freire, Tardif, Pimenta, Libâneo e Imbernón evidenciam que o professor não se constitui apenas como transmissor

de conteúdos, mas como um profissional que articula saberes teóricos e práticos, constrói vínculos, reconhece as singularidades dos estudantes e atua de forma ética e comprometida com a transformação social.

No que se refere aos objetivos específicos, o estudo permitiu relacionar o conceito de formação de professores com a evasão escolar, evidenciando que a ausência de práticas pedagógicas significativas, a fragilidade na relação professor-aluno e a falta de preparo para lidar com questões socioemocionais e contextuais dos estudantes podem potencializar o abandono escolar. Por outro lado, a literatura aponta que professores bem formados e continuamente capacitados tendem a desenvolver estratégias pedagógicas mais sensíveis às realidades dos alunos, promovendo o engajamento, o sentimento de pertencimento e o interesse pela aprendizagem, fatores essenciais para a permanência escolar.

A pesquisa bibliográfica evidenciou que a formação continuada deve contemplar não apenas aspectos técnicos do ensino, mas também dimensões socioemocionais, inclusivas e críticas da prática pedagógica. A capacitação docente, nesse sentido, configura-se como uma estratégia essencial para preparar os professores a identificar precocemente sinais de desmotivação, dificuldades de aprendizagem e situações de vulnerabilidade que possam levar os estudantes ao abandono escolar. Ao fortalecer os saberes docentes, amplia-se a capacidade de intervenção pedagógica e de construção de respostas mais eficazes frente às múltiplas causas da evasão.

A identificação dos fatores que contribuem para a evasão escolar, tanto individuais quanto institucionais, também se destacou como um dos eixos centrais deste estudo. A análise das perspectivas social, pedagógica, psicológica e sociointeracionista demonstrou que a evasão é um fenômeno multicausal, relacionado à pobreza, à desigualdade social, às condições familiares, às políticas públicas educacionais e à organização do trabalho pedagógico na escola. Nesse contexto, o professor, enquanto agente mediador do processo educativo, desempenha papel fundamental ao articular o currículo às realidades dos estudantes, promover práticas pedagógicas significativas e estabelecer relações de respeito, diálogo e acolhimento no ambiente escolar.

Ademais, ao estimular a reflexão crítica sobre o papel do professor na retenção escolar, este estudo reafirma a importância da práxis docente, conforme defendido por Paulo Freire (1996), entendida como a articulação entre ação e reflexão. A prática pedagógica reflexiva permite ao professor compreender os desafios enfrentados pelos alunos, repensar suas metodologias e transformar sua atuação, evitando que o ensino se torne mecânico, descontextualizado ou excludente. Dessa forma, a formação docente assume caráter estratégico na promoção de uma educação mais equitativa, democrática e comprometida com o direito à aprendizagem.

Por fim, conclui-se que a capacitação docente, embora não seja a única solução para o problema da evasão escolar, constitui-se como um elemento indispensável no enfrentamento dessa problemática.

Quando articulada a políticas públicas consistentes, à melhoria das condições estruturais das escolas e ao fortalecimento da relação entre escola, família e comunidade, a formação de professores pode contribuir de maneira significativa para a redução da evasão e para a garantia de uma educação de qualidade. Assim, este estudo reafirma a necessidade de investir na valorização e no desenvolvimento profissional docente como caminho para transformar a escola em um espaço de pertencimento, aprendizagem significativa e justiça social.

## Referências

ANIC, Cinara Calvi; SILVA, Romilson Alves da. Evasão escolar na Educação profissional na Amazônia: uma revisão de literatura. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 2, n. 26, p. 86-103, jul./dez. 2021.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HistedBR on-line**, Campinas, nº 42, p. 94-112, jun. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

E-DOCENTE. **Evasão escolar: formação de docentes para identificar as causas**. 1 out. 2024. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/blog/evasao-escolar/>. Acesso em: 9 abr. 2026.

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

- GADOTTI, M. O trabalho coletivo como princípio pedagógico. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 24, p. 160-163, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502013000200011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502013000200011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 4 dez. 2024.
- IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor. – São Paulo: Cortez, 1994.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- REIS, Marcos Ribeiro; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Formação de professores para a educação inclusiva: desafios e perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 2386–2405, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i1.17980. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17980>. Acesso em: 9 abr. 2026.
- SILVA, R. A. **A Evasão Escolar no Ensino Médio Integrado no contexto da Escola de Ensino Técnico do Estado do Pará**. 2023. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica- ProfEPT) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2023.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

# **Aulas práticas no ensino de Ciências com a promoção da Alfabetização Científica na formação de professores do CEDERJ**

---

Elisangela da Silva Duarte Julio  
Anderson Miguel dos Santos da Paz  
Clayton Tôrrez Felizardo  
Danielle da Silva Santos Beaubernard

## **Conhecendo um pouco as aulas práticas no Ensino de Ciências**

O ensino de Ciências é crucial para formar cidadãos capazes de compreender e intervir no mundo. No entanto, o modelo tradicional, focado na transmissão de informações, muitas vezes não engaja os estudantes ou não desenvolve a Alfabetização Científica (AC). Está, além da aquisição de conceitos, envolvendo a capacidade de analisar, questionar e tomar decisões informadas com base no conhecimento científico.

Nesse cenário, as aulas práticas são estratégias pedagógicas potentes. Elas permitem a experimentação, observação direta e construção ativa do conhecimento, características essenciais para o desenvolvimento do pensamento científico. Além disso, a vivência prática pode despertar interesse e curiosidade, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado.

A formação de professores de Ciências é fundamental para a efetivação dessa abordagem. Instituições como o Consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) formam muitos professores. Diante desse contexto, torna-se pertinente investigar em que medida esses futuros professores se percebem preparados para utilizar aulas práticas como estratégia de promoção da Alfabetização Científica, considerando os desafios inerentes à prática pedagógica.

Chassot (2003) destaca que a AC é fundamental para o exercício da cidadania plena em uma sociedade cada vez mais tecnológica com a que estamos vivendo atualmente. Ainda de acordo com o autor, a

Alfabetização Científica é um processo contínuo de aprendizagem que torna os indivíduos em sujeitos capazes de lerem o mundo, compreendendo os fenômenos naturais e tecnológicos que os cercam. Essa capacidade de leitura envolve não apenas o domínio de conceitos científicos, mas também a compreensão dos processos e da natureza da ciência, ou seja, como o conhecimento científico é construído, validado e utilizado no dia a dia em sociedade.

Santos (2007) ressalta que a AC deve promover a capacidade de argumentar, de confrontar diferentes pontos de vistas e de reconhecer o amadurecimento das informações do conhecimento científico. Para isso, o ensino de Ciências deve ser contextualizado, relacionando os conteúdos científicos com o cotidiano dos alunos e com questões sociais relevantes fazendo significado a compreensão do sujeito.

O autor ainda enfatiza que o ensino de Ciências implica em um posicionamento crítico frente ao conhecimento, permitindo que os estudantes questionem informações e busquem evidências para suas conclusões, assim evitando as famosas *Fake News*. Portanto, o ensino de Ciências deve ser pautado pela investigação, pela problematização e pelo desenvolvimento do pensamento crítico.

## **Aulas Práticas no Ensino de Ciências: Concepções e Importância**

As aulas práticas são reconhecidas como ferramentas pedagógicas essenciais, principalmente, no ensino de Ciências. Contudo, é fundamental ir além da visão simplista de que "aula prática é fazer experimento". Existem diferentes concepções sobre o que constitui uma aula prática e seus objetivos (Cardoso, 2014).

Cardoso (2014) aponta que as atividades experimentais podem ser utilizadas para diversas finalidades, como a verificação de teorias, a descoberta de conceitos, a ilustração de fenômenos, a exploração de problemas ou o desenvolvimento de habilidades manipulativas e cognitivas. Ele critica a ideia de que as aulas práticas são utilizadas como instrumento meramente verificacionista, que transforma a prática em uma receita a ser seguida, sem espaço para a reflexão ou a construção do conhecimento pelo aluno.

Bartzik e Zander (2016) defendem que as aulas práticas devem ser concebidas como um espaço para a investigação e a resolução de problemas. Segundo eles, uma aula prática efetiva envolve a formulação de perguntas, a elaboração de hipóteses, a coleta e análise de dados, e a comunicação dos resultados, replicando, de certa forma, o processo científico.

Para Hodson (1998), as aulas práticas têm o potencial de desenvolver habilidades importantes para a Alfabetização Científica, como:

- Aprender ciência: adquirir e compreender conceitos científicos;
- Aprender sobre ciência: entender a natureza da ciência, seus métodos e a construção do conhecimento;
- Fazer ciência: desenvolver habilidades de investigação, experimentação e resolução de problema.

Desse modo, a aula prática não deve ser vista apenas como um momento de "mão na massa", mas como uma oportunidade para os alunos pensarem cientificamente, discutirem ideias e construir

significados. Para que isso ocorra, é crucial que o professor planeje a atividade com objetivos e conduza a discussão de forma a estimular a reflexão e a argumentação dos estudantes.

## **Desafios e Possibilidades na Implementação das Aulas Práticas**

Apesar do reconhecimento de sua importância, a implementação de aulas práticas no ensino de Ciências enfrenta diversos desafios. Esses desafios podem ser de ordem estrutural, pedagógica ou de formação docente. Um dos principais obstáculos é a falta de infraestrutura adequada (laboratórios equipados, materiais didáticos, reagentes) e de recursos financeiros nas escolas brasileiras, especialmente nas públicas. Muitos professores são obrigados a improvisar ou a adaptar atividades, o que, embora demonstre criatividade, nem sempre garante a qualidade da aprendizagem (Bartzik; Zander, 2016).

Outro desafio significativo reside na formação de professores. Muitos cursos de licenciatura, tanto presenciais quanto a distância, ainda não preparam adequadamente os futuros docentes para a condução de aulas práticas investigativas. Há uma carência de disciplinas que abordem a didática da experimentação, o planejamento de atividades práticas com objetivos claros de AC, e a avaliação do aprendizado em contextos práticos (Branco, Zanatta, 2021). A formação continuada de professores é essencial para atualizar seus conhecimentos e desenvolver novas competências pedagógicas em relação às aulas práticas. Programas que ofereçam capacitação em didática da experimentação, elaboração de materiais

e avaliação podem fortalecer a prática docente (Briccia; Carvalho, 2016). É crucial que a formação inicial do professor de Ciências vá além da mera aquisição de conteúdos específicos, abrangendo também as competências pedagógicas para mediar a aprendizagem em laboratório ou por meio de atividades práticas, incentivando a reflexão e a construção do conhecimento pelos estudantes (Branco, Zanatta, 2021).

A carga horária limitada e o grande número de alunos por turma nas escolas de educação básica também são fatores que dificultam a realização de aulas práticas mais elaboradas. Professores frequentemente se sentem sobrecarregados e optam por métodos mais expositivos (De Lima; Garcia, 2011).

Adicionalmente, a discussão sobre o ensino a distância (EaD), como o oferecido pelo Consórcio CEDERJ, traz um desafio adicional: como garantir a experiência prática em um ambiente virtual. Soluções como laboratórios virtuais, kits experimentais enviados aos alunos e aulas práticas presenciais em polos regionais de apoio são estratégias que vêm sendo exploradas, mas sua efetividade e acessibilidade precisam ser constantemente avaliadas (Alves, 2013). A qualidade da formação prática em EaD depende de um planejamento curricular que preveja momentos de vivência e reflexão sobre a prática, mesmo que mediados por tecnologias ou encontros pontuais.

## **Por que conversar sobre esse tema?**

A pouca valorização na formação científica da população brasileira é um desafio persistente, impactando a interpretação de

dados e a participação em debates sobre ciência e tecnologia. A escola, como espaço de formação, deve desenvolver a AC, mas metodologias tradicionais de ensino que priorizam a memorização contribuem para esse cenário (Saviani, 2009).

As aulas práticas são reconhecidas como ferramentas eficazes para superar tais lacunas mencionadas em seção anterior. Elas permitem ao aluno vivenciar o processo científico, desenvolvendo observação, análise crítica, hipóteses e argumentação. Mais do que isso, as práticas promovem curiosidade e engajamento, cruciais para um aprendizado duradouro (Oliveira; Teixeira; Martins, 2022).

No entanto, a implementação de aulas práticas enfrenta obstáculos: falta de infraestrutura, recursos limitados e, principalmente, formação insuficiente de professores. Muitos docentes sentem-se despreparados para conduzir atividades experimentais que promovam a AC de forma efetiva.

Este estudo se justifica pela urgência de compreender como futuros professores de Ciências, particularmente do Consórcio CEDERJ, percebem e se preparam para o uso de aulas práticas na promoção da AC. E tem como objetivo geral analisar a percepção dos futuros professores de Ciências, em formação pelo Consórcio CEDERJ, sobre a utilização de aulas práticas como ferramenta para a promoção da AC. E como objetivos específicos: (1) Identificar o grau de conhecimento e valorização dos futuros professores em relação à importância das aulas práticas no ensino de Ciências; (2) Investigar as dificuldades e os desafios percebidos pelos futuros professores para a implementação de aulas práticas em sua futura atuação profissional;

(3) Compreender como a formação acadêmica oferecida pelo CEDERJ aborda e prepara os estudantes para a condução de aulas práticas; (4) Propor recomendações para o aprimoramento da formação de professores de Ciências, com foco na AC e no uso de metodologias ativas, especialmente as aulas práticas.

## **Caminho percorrido pelos autores**

O presente estudo utilizou como técnica para a coleta de dados a elaboração e aplicação de questionário para estudantes do nono e décimo períodos, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da modalidade semipresencial, do consórcio CEDERJ, do polo UAB/Belford Roxo. Os estudantes participantes da pesquisa estavam vinculados dentro do referido consórcio a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) com suas respectivas matrículas ativas.

Optou-se pela escolha dos estudantes concluintes, pois estes já deveriam ter cursado as disciplinas pedagógicas da matriz curricular, e assim, terem maior entendimento sobre a AC, sua relação com as aulas práticas e as metodologias desenvolvidas nestas.

Tendo em vista os objetivos do estudo, e para a apreensão das respostas dos estudantes sobre os conceitos, práticas e metodologias investigadas, a abordagem delineada foi a qualitativa e de natureza exploratória.

Gibbs (2009) afirma que os dados qualitativos são caracterizados por seu caráter significativo e pela grande diversidade que apresentam, não se baseando em contagens ou medidas, mas em diferentes formas de comunicação humana, como textos escritos,

registros auditivos e visuais, além de comportamentos, simbolismos e artefatos culturais. Considerando que o grupo pesquisado é composto por estudantes heterogêneos em sua essência, a abordagem qualitativa mostrou-se adequada para o desenvolvimento e a conclusão da pesquisa proposta. O autor também destaca que o tipo mais comum de dado qualitativo utilizado em análises é o texto, que pode se apresentar sob a forma de transcrições de entrevistas, notas de campo provenientes de estudos etnográficos ou outros documentos. Diante disso, neste trabalho optou-se pela utilização do questionário *on-line* como técnica de coleta de dados, possibilitando o registro textual das informações obtidas.

Importante destacarmos que o referencial teórico trabalhado neste estudo foi levantado através de diversas bases de dados como o portal *Scielo*, o *Google Scholar* e o portal da CAPES. Foram realizadas buscas em diversificadas fontes da literatura como artigos, livros, sites institucionais, dentre outros. As palavras-referência para as pesquisas foram: Alfabetização Científica; professores de Ciências; Ciências Biológicas; e atividades práticas.

Após a coleta inicial dos dados adquiridos através do questionário *on-line* misto elaborado no *Google forms*, por meio das respostas dos estudantes (Tabela 12.1), as perguntas abertas foram tratadas por meio da análise de conteúdo da autora Bardin (2011) onde surgiram as categorias a partir dos discursos dos estudantes pesquisados, e que serão apresentadas na próxima seção deste capítulo.

O estudo foi aprovado pela Plataforma Brasil (parecer n.º 7.103.452), observamos também que antes de responderem ao questionário *on-line*, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os estudantes. Após à leitura do TCLE, e mediante concordância com o estudo apresentado os 14 participantes responderam a 03 perguntas fechadas e 04 perguntas abertas, assim, todos os procedimentos éticos com seres humanos foram respeitados.

Tabela 12.1: Questionário.

| <b>Item</b> | <b>Pergunta</b>                                                                                                                                                                                                                                                 | <b>Opções de Resposta / Espaço para Escrita</b>                                                                                                         |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1           | Qual a sua idade?                                                                                                                                                                                                                                               | ( ) 21-31<br>( ) 32-42<br>( ) 43 ou mais                                                                                                                |
| 2           | Qual Gênero você se identifica?                                                                                                                                                                                                                                 | ( ) Masculino<br>( ) Feminino<br>( ) Sem gênero definido                                                                                                |
| 3           | Período que se encontra na graduação:                                                                                                                                                                                                                           | ( ) Nono período<br>( ) Décimo período                                                                                                                  |
| 4           | Leitura e Reflexão: “...defendemos uma concepção de ensino de Ciências que pode ser vista como um processo de “enculturação científica” dos alunos... Tal concepção também poderia ser entendida como um “letramento científico”...” (Sasseron; Carvalho, 2011) | A) O que você entende por Alfabetização Científica?<br><br>B) Você acredita que sua formação docente está pautada na Alfabetização Científica? Por quê? |

| <b>Item</b> | <b>Pergunta</b>                                                                                                                                                                      | <b>Opções de Resposta / Espaço para Escrita</b>                                              |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
|             |                                                                                                                                                                                      | C) Com base no trecho, para o professor alfabetizar cientificamente, como deve ser sua aula? |
| 5           | O que você entende por aulas práticas e sua importância no ensino de Ciências?                                                                                                       |                                                                                              |
| 6           | As aulas práticas realizadas no curso são suficientes para você desenvolver um ensino conectado com a resolução de problemas do dia a dia (Alfabetizar cientificamente)? Justifique. |                                                                                              |
| 7           | Com base na pergunta anterior, você acredita que esteja preparado para promover um ensino de ciências pautado na Alfabetização Científica utilizando aulas práticas como recurso?    |                                                                                              |

Fonte: os autores, 2025.

Do total dos 27 participantes da pesquisa (número de alunos informado pela coordenação e secretaria do polo). Destes, 10 participantes eram da turma de 2019.1 e 17 eram da turma de 2019.2. Essa divulgação foi realizada via *WhatsApp* dos grupos do CEDERJ e por *e-mails* pessoais convidando-os a responderem a pesquisa, obtido no polo. Dos 27 envios que foram feitos, 14 alunos responderam ao questionário, mesmo ficando disponível por 20 dias e sendo prorrogados por mais 15 dias.

## **Um olhar para os dados coletados**

Para a realização deste estudo, tornou-se necessário retomar o referencial teórico, a fim de fundamentar as análises e conferir

sentido às interpretações construídas. De acordo com Bardin (2011), as interpretações baseadas em inferências têm como objetivo evidenciar sentidos implícitos no discurso, indo além do conteúdo literal das palavras e revelando significados subjacentes aos enunciados. Os dados coletados foram organizados em duas categorias principais, cada uma subdividida em subcategorias, conforme apresentado a seguir:

- Categoria 1: Percepção sobre a Alfabetização Científica;
- Categoria 2: Atividades práticas.

As respostas referentes às questões de 1 a 3 subsidiaram a análise demográfica do questionário, possibilitando uma compreensão mais ampla do perfil dos participantes. A questão 4 permitiu identificar a percepção dos respondentes acerca da AC, enquanto as questões de 5 a 7 foram fundamentais para analisar as percepções e os desafios associados às aulas práticas, em consonância com os objetivos propostos neste trabalho.

## **Perfil dos participantes**

As três primeiras perguntas tiveram como finalidade caracterizar o perfil dos licenciandos, considerando aspectos como faixa etária, gênero e o período em que se encontram no curso de Ciências Biológicas.

Na primeira questão, que abordou a idade dos participantes, dos quatorze respondentes, três indicaram ter entre 21 e 31 anos, nove declararam idade entre 32 e 42 anos, e dois afirmaram ter mais de 43

anos. Observa-se, portanto, que a maioria dos participantes da pesquisa concentra-se na faixa etária de 32 a 42 anos.

Em seguida, foi investigado o gênero dos participantes, constatando-se predominância do sexo feminino. Além disso, a maior parte dos respondentes encontra-se no último período da graduação. Esses resultados indicam que os participantes já cursaram disciplinas que envolvem práticas laboratoriais e que proporcionam o desenvolvimento de estratégias voltadas às atividades práticas no ensino de Ciências. Muitas dessas atividades apresentam objetivos alinhados à promoção da AC, como, por exemplo, a prática desenvolvida na disciplina de Instrumentação para o Ensino de Bioquímica e Biologia Celular (IBBC), que envolve a leitura e análise de rótulos de produtos destinados ao consumo humano.

No âmbito desta categoria, emergiram diferentes subcategorias organizadas a partir das perguntas do questionário.

### **Categoria 1 – Percepção sobre a Alfabetização Científica**

A primeira questão, *“O que você entende por Alfabetização Científica?”*, originou duas subcategorias. A subcategoria Alfabetizado cientificamente apresentou duas ocorrências, enquanto em processo de Alfabetização Científica concentrou doze respostas, indicando que a maioria dos participantes compreende a AC como um processo em desenvolvimento.

Na segunda pergunta, *“Você acredita que sua formação docente está pautada na Alfabetização Científica? Por quê?”*, identificou-se a subcategoria Visão ampliada, com duas ocorrências, revelando reflexões mais abrangentes sobre a formação docente.

Já a terceira questão, *“Para que o professor alfabetize cientificamente seus alunos, como deve ser sua aula?”*, resultou em quatro subcategorias: Conteúdo (1 ocorrência), Metodologia (6 ocorrências), Recursos (3 ocorrências) e Contexto social (3 ocorrências). Observa-se maior ênfase na metodologia, evidenciando a preocupação dos participantes com estratégias pedagógicas que favoreçam a AC.

As respostas dos participantes acerca do entendimento da Alfabetização Científica revelam concepções distintas, organizadas nas subcategorias alfabetizado cientificamente e em processo de AC. Na primeira subcategoria, os participantes associam a AC à capacidade de analisar situações, inclusive do cotidiano, sob a perspectiva da ciência, bem como à compreensão dos processos científicos. Nessa concepção, o conhecimento científico é entendido como um conjunto de saberes que possibilita interpretar fenômenos e resolver problemas presentes na realidade.

Já as respostas classificadas na subcategoria em processo de Alfabetização Científica evidenciam uma compreensão mais gradual e em construção. Os participantes definem a AC como o ensino de como a ciência que funciona, indo além da simples transmissão de conteúdos. Destacam o processo de “enculturação científica”, no qual os alunos são inseridos na cultura da ciência, aprendendo conceitos, práticas e modos de pensar próprios do fazer científico. Algumas respostas comparam esse processo à alfabetização linguística, enfatizando o aprendizado de códigos, símbolos e mecanismos

científicos como base para a compreensão mais aprofundada dos conceitos.

Outras respostas apontam a AC como uma forma de ensino fundamentada em conceitos e ideias científicas, mediada pelo docente e relacionada à realidade vivenciada pelos alunos. Também é mencionada a importância de aulas teóricas e práticas desde os primeiros anos de escolarização, de modo a despertar o interesse pela ciência e favorecer as aprendizagens significativas. Além disso, os participantes ressaltam a necessidade de mudanças na estrutura do ensino, com a adoção de mecanismos atualizados e práticas pedagógicas que promovam a compreensão, o debate, o questionamento e o acesso democrático ao conhecimento científico.

As respostas classificadas na subcategoria Alfabetizado cientificamente demonstram uma concepção que associa a AC à capacidade de analisar situações do cotidiano sob a ótica da ciência, compreender processos científicos e utilizar conhecimentos científicos para interpretar fenômenos e enfrentar problemas presentes na realidade vigente. Essas respostas evidenciam a compreensão da ciência como uma ferramenta para leitura crítica do mundo.

Por outro lado, as respostas inseridas na subcategoria Em processo de alfabetização científica revelam uma visão que compreende a AC como um caminho gradual, semelhante ao processo de alfabetização linguística. Os participantes destacam a importância do domínio de códigos, conceitos e símbolos científicos, bem como da articulação entre teoria e prática, para que os alunos se familiarizem

com a ciência e desenvolvam interesse pelo conhecimento científico. Além disso, algumas respostas enfatizam a necessidade de inserir os estudantes no universo científico desde os primeiros anos escolares, por meio de aulas teóricas e práticas, contextualizadas com a realidade dos alunos. Também se observa a defesa de mudanças na estrutura do ensino, com o uso de metodologias atualizadas e recursos que favoreçam a participação ativa e a construção do conhecimento.

De modo geral, as concepções apresentadas pelos participantes, especialmente aquelas inseridas na subcategoria Alfabetizado cientificamente, aproximam-se da definição de AC proposta por Sasseron e Carvalho (2011), ao compreenderem a Alfabetização Científica como um processo que possibilita aos sujeitos interpretar o mundo, argumentar, questionar e tomar decisões fundamentadas em conhecimentos científicos. Observa-se que os participantes demonstram compreender o ensino de Ciências como um meio de possibilitar aos estudantes a aplicação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula na resolução de problemas do cotidiano, atribuindo significado ao aprendizado escolar, conforme defendido por Chassot (2003).

A subcategoria em processo de Alfabetização Científica concentrou o maior número de respostas. Embora os participantes reconheçam a importância do ensino de Ciências para a formação de sujeitos críticos, ainda se identifica concepções alinhadas a uma perspectiva tradicional de educação, na qual o professor ocupa o papel central no processo de ensino e o aluno assume uma postura passiva. Essa compreensão distancia-se de uma abordagem dialógica e

participativa, defendida por Freire (1980, 1996), que concebe o estudante como protagonista da construção do próprio conhecimento.

Em relação à segunda pergunta da Categoria 1, *“Você acredita que sua formação docente está pautada na Alfabetização Científica? Por quê?”*, as respostas dos participantes revelam percepções distintas sobre sua formação. Parte dos respondentes afirmaram que sim, justificando que o curso promove contato contínuo com diferentes referenciais teóricos, tanto clássicos quanto contemporâneos, articulados às demandas do contexto social e à utilização da ciência na compreensão e resolução de problemas da sociedade civil. Por outro lado, também emergiram respostas que indicam uma percepção parcial dessa formação, sobretudo em função das limitações impostas durante o período da pandemia, que teriam comprometido o desenvolvimento de atividades práticas. Segundo esses participantes, embora a formação teórica tenha sido considerada satisfatória, houve fragilidades no que se refere à vivência de práticas científicas, aspecto essencial para a consolidação da AC.

Na subcategoria visão ampliada, destaca-se a percepção de que a formação docente foi parcialmente comprometida pela ausência de atividades práticas durante o período pandêmico. Essa preocupação evidencia a relevância das experiências práticas no processo de AC, uma vez que, conforme apontam Sasseron e Carvalho (2011), a articulação entre teoria e prática é fundamental para que o estudante compreenda criticamente a produção do conhecimento científico e

sua aplicação na resolução de problemas do cotidiano. Do mesmo modo, Chassot (2003) ressalta que vivências práticas são essenciais para compreender a ciência como uma prática social. Os demais participantes limitaram-se a responder afirmativa ou negativamente, sem apresentar justificativas.

No que se refere à terceira questão, que buscou compreender como deve ser uma aula voltada à Alfabetização Científica, as respostas dos participantes foram organizadas nas subcategorias conteúdo, metodologia, recursos e contexto social. Na subcategoria conteúdo, destaca-se a defesa de aulas interativas e lúdicas, capazes de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo. A subcategoria metodologia concentrou o maior número de respostas, evidenciando a valorização de aulas dinâmicas, que articulem momentos expositivos com atividades práticas, nas quais os alunos participem ativamente do processo. Os participantes também ressaltaram o uso de metodologias ativas, abordagens interdisciplinares e a integração entre teoria e prática como elementos essenciais para despertar o interesse pela ciência.

Quanto aos recursos, foram mencionados experimentos, pesquisas, uso de laboratórios e práticas científicas como estratégias que tornam as aulas mais dinâmicas e favorecem a aprendizagem. Na subcategoria contexto social, os participantes enfatizaram a importância de relacionar os conteúdos científicos à realidade dos estudantes, utilizando experiências cotidianas e profissionais do docente para promover reflexões, autonomia, discussões coletivas e uma compreensão científica das questões do dia a dia. Na

subcategoria conteúdo, os participantes destacaram a importância de aulas interativas e lúdicas como forma de tornar o ensino mais significativo. O uso do lúdico, aliado à teoria e a materiais simples, é apontado como estratégia para aumentar o engajamento dos estudantes, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades investigativas, como o questionamento e a curiosidade científica. Essa perspectiva dialoga com a defesa de que o ensino de Ciências deve estar relacionado à vivência cotidiana do aluno, possibilitando a aplicação do conhecimento científico na resolução de problemas reais, conforme argumenta Chassot (2003).

No que se refere à subcategoria metodologia, as respostas evidenciam a valorização de aulas dinâmicas, que integrem teoria e prática por meio de estratégias como aulas de campo, atividades laboratoriais, pesquisas e análise de materiais científicos. Essa concepção está alinhada à ideia de que a AC deve estimular a curiosidade e a capacidade de agir sobre o mundo, promovendo aprendizagens que ultrapassem o espaço da sala de aula (Chassot, 2003).

Na subcategoria recursos, observa-se o reconhecimento da importância de experimentos, laboratórios e práticas investigativas para tornar o ensino mais dinâmico e significativo. Essa visão aproxima-se da concepção de Alfabetização Científica proposta por Sasseron e Carvalho (2011), ao compreender a ciência como um conhecimento que se constrói por meio da experimentação, análise e aplicação prática. Além disso, essa abordagem favorece uma relação dialógica no processo educativo, na qual o aluno participa ativamente

da construção do conhecimento, conforme defendido por Paulo Freire (1996).

Por fim, na subcategoria contexto social, os participantes ressaltaram a necessidade de contextualizar os conteúdos científicos à realidade dos estudantes, promovendo reflexões, autonomia e debates sobre questões do cotidiano. Essa perspectiva reforça a compreensão da ciência como uma prática social e um instrumento para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade em que estão inseridos, em consonância com Freire (1996), Sasseron e Carvalho (2011) e Chassot (2003).

## **Categoria 2 – Atividades práticas**

A Categoria 2 reúne as percepções dos participantes sobre as atividades práticas no ensino de Ciências, a partir das questões cinco, seis e sete. As respostas evidenciam uma valorização comum dessa metodologia, compreendida como fundamental para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, significativo e envolvente. As aulas práticas são entendidas como momentos de vivência de fenômenos e conceitos científicos, permitindo a observação, experimentação e aplicação dos conteúdos teóricos em situações reais ou simuladas.

Os participantes destacam diferentes tipos de atividades práticas, como experiências laboratoriais, aulas de campo, visitas a museus e bibliotecas, vivências com a natureza, uso de materiais concretos e recursos visuais, reconhecendo que essas estratégias favorecem a aproximação dos estudantes com a ciência. As respostas também ressaltam a importância da articulação entre teoria e prática,

apontando que as aulas práticas possibilitam a compreensão mais aprofundada dos conteúdos e a construção de aprendizagens significativas.

Quanto ao impacto no ensino, as aulas práticas são vistas como essenciais para relacionar os conteúdos científicos ao cotidiano dos alunos, ampliar o interesse, estimular o raciocínio científico e proporcionar novas experiências de aprendizagem. No que se refere ao papel do professor e do aluno, os participantes indicam que essas atividades promovem maior interação, incentivam a participação ativa do estudante e contribuem para a formação docente, além de aproximarem o aluno de sua futura atuação profissional.

Em relação à suficiência das aulas práticas vivenciadas ao longo do curso de graduação, parte dos participantes aponta limitações, enquanto outros reconhecem sua contribuição para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, a motivação para o ensino de Ciências e a importância da disponibilidade de recursos adequados. Ao refletirem sobre a preparação para promover um ensino de Ciências pautado na Alfabetização Científica por meio de aulas práticas, os participantes destacam tanto a relevância da formação inicial quanto a necessidade de formação continuada, além de reconhecerem desafios a serem enfrentados no exercício da docência.

Na subcategoria Definição e Conceituação, as concepções dos participantes sobre aulas práticas aproximam-se da perspectiva apresentada por Cardoso (2014), ao compreendê-las como estratégias que favorecem a compreensão de conceitos científicos por meio da

vivência de fenômenos e objetos de estudo. As respostas evidenciam que as atividades práticas são percebidas como fundamentais para tornar o aprendizado mais dinâmico e motivador, reforçando o papel ativo do aluno e a função mediadora do professor, conforme defendem Nascimento e Rosa (2020), em consonância com a concepção freireana (1996) de educação dialógica.

Na subcategoria Tipos de Atividades Práticas, a diversidade de estratégias mencionadas, como vivências na natureza, experiências laboratoriais e uso de materiais concretos, reflete a importância do planejamento de práticas que estimulem o pensamento científico e crítico, conforme apontam Bartzik e Zander (2016). Já na subcategoria Relação entre Teoria e Prática, os participantes ressaltam a necessidade de articular esses dois aspectos para promover um ensino mais significativo, alinhando-se à defesa de Cardoso (2014) e à concepção de AC apresentada por Chassot (2003), ao possibilitar a aplicação do conhecimento na resolução de problemas.

Quanto ao Impacto no Ensino, as respostas indicam que as aulas práticas contribuem para a melhoria do aprendizado, do raciocínio lógico e da capacidade de relacionar os conteúdos científicos ao cotidiano, resultados também evidenciados nos estudos de Cardoso (2014). Na subcategoria Papel do Professor e do Aluno, as respostas reafirmam o professor como mediador do processo de aprendizagem e o aluno como sujeito ativo, responsáveis pela investigação e construção do conhecimento, conforme defendem Nascimento e Rosa (2020) e Bartzik e Zander (2016).

As respostas à questão que investigou a preparação dos licenciandos para promover um ensino de Ciências pautado na AC por meio de aulas práticas revelam percepções variadas entre os participantes, indicando tanto sentimentos de preparo quanto de insegurança. Uma parte significativa dos respondentes apontou a insuficiência das aulas práticas, destacando que a quantidade e a diversidade dessas experiências foram limitadas, especialmente no que se refere à aplicação do conhecimento científico na resolução de problemas do cotidiano. Também foi mencionada a necessidade de maior oferta de aulas laboratoriais, melhores condições de infraestrutura e maior disponibilidade de recursos, aspectos que, segundo os participantes, impactam diretamente a qualidade da formação prática. Alguns atribuíram essas limitações, em parte, ao período de pandemia, que restringiu as atividades presenciais, embora reconheçam que as experiências vivenciadas contribuíram para a sua formação inicial. Outra parcela dos participantes ressaltou o desenvolvimento de habilidades comunicativas, reconhecendo que atividades como aulas de campo oferecem orientação sobre conteúdos, mas nem sempre contemplam estratégias voltadas especificamente à promoção da AC. Ainda assim, alguns consideram que essas experiências fornecem subsídios para a atuação docente, embora careçam de maior direcionamento pedagógico.

Quanto aos recursos adequados, as respostas indicam uma percepção parcial de preparo, associada principalmente à ausência ou limitação de laboratórios equipados e à falta de estrutura adequada para a realização de práticas experimentais. Apesar disso, alguns

participantes afirmam que as aulas práticas realizadas lhes proporcionaram uma base suficiente para a atuação futura. No que se refere à motivação para o ensino de Ciências, parte dos licenciandos demonstrou confiança em sua preparação, afirmando sentirem-se aptos a colocarem em prática os conhecimentos adquiridos. Essas respostas revelam que, embora existam lacunas na formação prática, há também um reconhecimento do potencial formativo das experiências vivenciadas, bem como da necessidade de formação continuada para enfrentar os desafios da docência na escola.

As respostas da subcategoria Insuficiência das Aulas Práticas evidenciam a falta de diversidade metodológica e de recursos adequados, especialmente laboratórios equipados e em funcionamento. Essa percepção dialoga com as contribuições de Cardoso (2014), que ressalta a importância das aulas práticas para a efetividade do ensino de Ciências, desde que sejam diversificadas e alinhadas aos desafios contemporâneos. Do mesmo modo, Bartzik e Zander (2016) apontam que limitações de infraestrutura e materiais comprometem a realização de experiências formativas significativas. A menção à formação continuada reforça a compreensão de que a preparação docente é um processo permanente, necessário para lidar com novos desafios e tecnologias educacionais, conforme defendem Nascimento e Rosa (2020).

Na subcategoria Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas, as respostas indicam que, embora as aulas de campo contribuam para a orientação docente, nem sempre promovem a AC, reforçando a necessidade de práticas contextualizadas que favoreçam

a comunicação e a resolução de problemas, como exemplificado pelo ensino de primeiros socorros.

Quanto aos Recursos Adequados, a carência de infraestrutura, agravada pelo período pandêmico, é apontada como um obstáculo recorrente, ainda que as experiências realizadas tenham fornecido uma base formativa inicial.

Na subcategoria Motivação para o Ensino de Ciências, os participantes demonstram confiança na formação recebida, reconhecendo-a como suficiente para a prática docente, o que se alinha à perspectiva de Nascimento e Rosa (2020) e à concepção de Freire (1996), que destaca a importância de práticas pedagógicas significativas e motivadoras no exercício da docência.

Em relação à pergunta de número sete, que investigou se os licenciandos se consideram preparados para promover um ensino de Ciências pautado na AC por meio de aulas práticas, as respostas evidenciam percepções diversificadas. Parte significativa dos participantes afirmou não se sentir plenamente preparada, destacando a necessidade de aprofundamento teórico, mais estudos, pesquisas e aperfeiçoamento contínuo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas satisfatórias. Essas respostas foram agrupadas na subcategoria formação continuada, indicando o reconhecimento de que a preparação docente é um processo permanente.

Na subcategoria desafios previstos, os participantes que se declararam preparados ressaltaram, contudo, limitações relacionadas à falta de estrutura e de recursos. Ainda assim, afirmaram que as experiências adquiridas ao longo do curso e a vivência do cotidiano

escolar podem ser utilizadas como estratégias para a promoção da AC, mesmo diante dessas dificuldades.

Já na subcategoria formação inicial, alguns licenciandos demonstraram confiança na formação recebida, afirmando sentir-se aptos a atuar no ensino de Ciências com base nas experiências vivenciadas durante o curso. No entanto, mesmo entre aqueles que responderam afirmativamente, observa-se a compreensão de que o aprimoramento profissional deve ser constante, reforçando a importância da formação continuada para enfrentar os desafios da prática docente.

Na subcategoria Formação Continuada, as respostas evidenciam a percepção de que a formação recebida é insuficiente, levando os futuros docentes a reconhecerem a necessidade de aprofundamento por meio de estudos e pesquisas. Essa compreensão está alinhada às reflexões de Nascimento e Rosa (2020), que destacam a formação continuada como essencial para o ensino de Ciências, bem como à perspectiva de Freire (1996), ao defender o aprendizado permanente e a reflexão crítica da prática docente. Nesse sentido, Cardoso (2014) reforça que a formação continuada deve considerar as demandas concretas da atuação pedagógica.

Na subcategoria Desafios Previstos, os participantes apontam limitações relacionadas à falta de estrutura e recursos, mas reconhecem que a experiência cotidiana e os conhecimentos adquiridos ao longo da formação podem contribuir para a superação desses obstáculos. Essa visão converge com Bartzik e Zander (2016), ao afirmarem que práticas criativas e contextualizadas podem

minimizar dificuldades estruturais, e com Cardoso (2014), que compreende os desafios como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Por fim, na subcategoria Formação Inicial, as respostas revelam percepções distintas, variando entre sentimentos de preparo e a necessidade de aperfeiçoamento. Conforme destaca Freire (1996), a formação inicial deve possibilitar a articulação entre teoria e prática, sem desconsiderar seu caráter contínuo. Cardoso (2014) complementa ao afirmar que essa formação precisa ir além do domínio de conteúdos, promovendo uma prática pedagógica crítica e reflexiva, condição fundamental para a promoção da AC. A menção à falta de estrutura reforça, ainda, a carência de recursos que impacta diretamente a qualidade da formação prática docente, conforme apontam Nascimento e Rosa (2020).

## **O fim do caminho, mas não da caminhada**

A presente pesquisa demonstrou que os futuros professores de Ciências, em formação pelo Consórcio CEDERJ, compreendem e valorizam profundamente a utilização de aulas práticas como uma ferramenta essencial para a promoção da Alfabetização Científica. Há uma percepção de que as atividades experimentais contribuem significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de observação e da autonomia dos estudantes, elementos cruciais para a formação de cidadãos conscientes, críticos e engajados.

Contudo, apesar desse reconhecimento, emergem desafios substanciais. A carência de infraestrutura e materiais nas escolas, o

número elevado de alunos por turma e a limitação de tempo para o desenvolvimento de determinados temas do currículo são obstáculos estruturais que impedem a plena aplicação das aulas práticas. Além disso, uma preocupação significativa é a percepção de que a própria formação oferecida pelo modelo EaD, embora reconhecida pela qualidade teórica, ainda apresenta lacunas no preparo prático dos futuros docentes, gerando insegurança quanto à condução de atividades experimentais em suas futuras salas de aula.

Esses achados reforçam a necessidade premente de aprimorar a formação inicial e continuada de professores de Ciências, em cursos na modalidade a distância. É fundamental que as instituições de ensino superior invistam em metodologias que integrem teoria e prática de forma mais eficaz, oferecendo mais oportunidades para os alunos planejarem, executarem e avaliarem aulas práticas investigativas. O desenvolvimento de materiais didáticos que facilitem a experimentação com recursos de baixa tecnologia e a discussão aprofundada sobre a didática da experimentação são aspectos cruciais.

Para o Consórcio CEDERJ e outras modalidades de ensino a distância, as recomendações incluem: a expansão e otimização das aulas práticas presenciais nos polos, a criação de laboratórios virtuais mais interativos e realistas, e a oferta de suporte contínuo para que os alunos possam desenvolver suas habilidades práticas. Ao superar esses desafios, poderemos formar professores mais confiantes e capazes de transformar o ensino de Ciências e, assim, promover de forma efetiva a AC na sociedade brasileira. A qualidade do ensino de

Ciências é um pilar para o desenvolvimento de uma sociedade mais crítica, inovadora e participativa.

## Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, p. 229, 2011.
- BARTZIK, F.; ZANDER, L. D. A importância das aulas práticas de ciências no ensino fundamental. **Arquivo Brasileiro de Educação**, v. 4, n. 8, p. 31-38, 2016.
- BRANCO, E.; ZANATTA, S. BNCC e Reforma do Ensino Médio: implicações no ensino de Ciências e na formação do professor. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 4, n. 3, p. 58-77, 3 mar. 2021.
- BRICCIA, V.; CARVALHO, A. M. P. Competências e formação de docentes dos anos iniciais para a educação científica. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 18, n.1, p.1-22, 2016.
- CARDOSO, F. De S. **O uso de atividades práticas no ensino de ciências**: na busca de melhores resultados no processo ensino aprendizagem. 2014. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas). Centro Universitário UNIVATES.
- CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. Ijuí: Unijuí, 1ª ed. 2000, 434 p., 2ª ed., p. 438, 2003.
- DE LIMA, D. B.; GARCIA, R. N. Uma investigação sobre a importância das aulas práticas de Biologia no Ensino Médio. **Cadernos de Aplicação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, 2011.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, p.102, 1980.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIBBS, G. R. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

- HURD, P. D. Scientific literacy: new mind for a changing world. In: **Science & Education**. Stanford, USA, n. 82, p. 407-416, 1998.
- NASCIMENTO, F. G. M.; ROSA, J. V. A. Princípio da sala de aula invertida: uma ferramenta para o ensino de química em tempos de pandemia. **Brazilian Journal Of Development**, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 38513-38525, jun. 2020.
- OLIVEIRA, W. M. de, TEIXEIRA, C., MARTINS, A. E. M. Reflexões sobre os modelos tradicional e construtivista no ensino de biologia para uma educação emancipatória. **Conjecturas**, v. 22, n. 12, p. 858-872. 2022.
- SANTOS, W. L. P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 464-492, 2007.
- SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização Científica: Uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011a.
- SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Construindo argumentação na sala de aula: a presença do ciclo argumentativo, os indicadores de Alfabetização Científica e o padrão de Toulmin. **Ciência & Educação**, v. 17, p. 97-114, 2011b.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, v.14, n. 40, 2009.

# **Novo Ensino Médio e a área de Ciências da Natureza**

*arestas e faces de uma política na região Sul*

---

Micheli Bordoli Amestoy

Kéli Renata Corrêa de Mattos

Taís Regina Hansen

Andressa Freitas Lopes

Luiz Caldeira Brant de Tolentino Neto

## Introdução

Em 2017, foi publicada a Lei nº 13.415, que instituiu significativas mudanças no Ensino Médio (EM). Marcada por um caráter autoritário, que impossibilitou a participação dos principais interessados, a Lei foi inicialmente proposta por meio da Medida Provisória (MP) nº 746/2016. Como justificativas para a suposta urgência da reforma, Mendonça Filho, então Ministro da Educação (MEC), destacou os baixos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – cujos índices alcançados pelos estudantes de EM encontravam-se estagnados e abaixo das metas estipuladas pelo MEC (Brasil, 2016; 2017). Além disso, a grande quantidade de componentes curriculares, segundo os reformuladores, tornava o EM pouco atrativo aos estudantes e, conseqüentemente, aumentava a evasão escolar.

Entre as principais alterações, destacam-se o aumento da carga horária total do EM (de 2.400 para 3.000 horas), a inclusão de uma parte diversificada do currículo (os chamados Itinerários Formativos – IF) e a diminuição da carga horária da Formação Geral Básica (FGB) (os componentes curriculares tradicionais, que passaram de 2.400 para 1.800 horas a serem desenvolvidas ao longo dos três anos do EM). A parte diversificada vendeu a ideia de que o estudante poderia escolher seu percurso formativo, de acordo com seu projeto de vida (elemento central da Reforma). Contudo, Cássio e Goulart (2022) destacam que de forma contrária ao discurso de protagonismo, as decisões acerca da oferta dos IF envolvem uma participação limitada dos estudantes. De acordo com os autores, nas redes estaduais, os

meios de participação “são sempre restritos, pré-direcionados, pouco representativos e superficiais do ponto de vista do debate sobre o currículo e da reflexão sobre as trajetórias juvenis” (Cássio; Goulart, 2022, p. 288).

Outro ponto relevante relacionado às alterações promovidas pela Lei nº 13.415/2017 refere-se à menção apenas dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática como obrigatórios ao longo dos três anos do EM (Brasil, 2017). Nesse contexto, componentes curriculares historicamente consolidados no ensino escolar tiveram seu espaço reduzido ou fragilizado, como é o caso dos componentes curriculares da área de Ciências da Natureza (CN). Além disso, por meio dos IF, temas como o empreendedorismo passam a adentrar o ambiente escolar, ampliando “a penetração de ideias e ideais neoliberais na formação dos estudantes” (Zan; Krawczyk, 2018, p. 118).

Desde a publicação da MP nº 746/2016 diversas foram as mobilizações, principalmente de educadores, estudantes e entidades acadêmicas, que buscaram barrar a proposta, não apenas pela rapidez do processo de elaboração, mas também pelo seu conteúdo que, conforme destacam Silva e Scheibe (2017), articula vieses relacionados à mercantilização da Educação. Como resposta a essas manifestações, o governo autoritário de Michel Temer lançou mão de uma intensa campanha publicitária, que se mostrou “uma poderosa ferramenta de manipulação e coerção social capaz de produzir consensos e opiniões formatadas favoráveis à reforma do Ensino Médio” (Ortega; Hollerbach, 2022, p. 8). Por meio da difusão desses

discursos na mídia, a Reforma ficou conhecida como Novo Ensino Médio (NEM).

Em 2022, todas as escolas brasileiras passaram a colocar em ação as mudanças advindas da Reforma. No intervalo entre a publicação da Lei e do processo de atuação da política, cerca de 4 mil escolas brasileiras foram piloto, tendo a experiência inicial da proposta da Reforma. Concomitantemente, foram aprovados diversos documentos que visam dar suporte ao NEM, como a Base Nacional Curricular (BNCC) do EM e as Diretrizes Curriculares Nacionais de EM (DCNEM). Além disso, as Secretarias Estaduais atuaram na reformulação de seus currículos, visto que, tanto a parte diversificada quanto a FGB deveriam ser organizadas pelos próprios sistemas de ensino. Essa organização levou em consideração as limitações de carga horária impostas, o alinhamento à BNCC e a contemplação das áreas de conhecimento estabelecidas para os IF.

Dessa forma, considerando as dimensões territoriais, sociais e educacionais do Brasil, consolidou-se um cenário marcado pela multiplicidade de configurações do EM, no qual cada estado passou a produzir seu próprio modelo. Além de gerar desigualdades, especialmente entre as redes públicas e privadas, tal dinâmica também evidenciou uma inconsistência no discurso da política quanto à quantidade de componentes curriculares presentes no EM. Isso porque os estados passaram a incorporar um número elevado de componentes em seus currículos, como o Rio Grande do Sul (RS), que em 2024 chegou ao expressivo total de 24 componentes curriculares.

A transição para um governo federal alinhado a pautas progressistas, em 2023, gerou um ambiente favorável à revisão da Reforma do NEM. Diante de diversas dificuldades enfrentadas pelas redes de ensino e secretarias estaduais, bem como da pressão social, principalmente estudantil e docente, o NEM passou por uma reformulação, sendo publicada, em 2024, a Lei nº 14.945 (Brasil, 2024).

Embora tenha, supostamente, sido formulado a partir de uma consulta popular, o Novíssimo Ensino Médio não desfez a lógica da flexibilização, a qual “ ‘flexibiliza’ o tempo escolar, a organização e conteúdo curricular, o oferecimento do serviço educativo (parcerias) a profissão docente e a responsabilidade da União e dos Estados” (Krawczyk; Ferretti, 2017, p. 37), preservando os IF, em uma linha contrária ao posicionamento de grupos acadêmicos e estudantis. Como principais ganhos, as alterações determinam que a FGB concentre 2.400 horas do EM, enquanto que os IF, antes responsáveis por 1200 horas, reduzem sua carga horária para 600 horas ao longo dos três anos de formação. Espera-se, portanto, que disciplinas que tiveram sua carga horária reduzida voltem a compor o currículo com a mesma carga horária que possuíam antes da Lei nº 13.415/2017. Diante do exposto, esta investigação tem como objetivo analisar os efeitos das alterações legislativas na distribuição da carga horária de Biologia, Química e Física nos currículos estaduais da região Sul do Brasil.

## Percurso metodológico

O estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentando-se na análise documental de caráter exploratório (Gil, 2022). A pesquisa analisa documentos oficiais educacionais, com ênfase nas matrizes curriculares do EM dos estados do Rio Grande do Sul (RS), Santa Catarina (SC) e Paraná (PR). A escolha desses estados justifica-se pela proximidade geográfica entre os estados e pelo fato de integrarem a região Sul do país, o que possibilita uma análise comparativa mais consistente das políticas curriculares adotadas. Salientamos que esses documentos foram obtidos em *sites* de domínio público, vinculados às Secretarias Estaduais da Educação dos respectivos estados.

A investigação sustenta-se, sobretudo, nos efeitos da Lei nº 13.415, de 2017, que instituiu a reforma do EM, produzindo impactos significativos sobre a organização curricular e, em especial, sobre a área de CN. Considera-se, ainda, a promulgação da Lei nº 14.945, de julho de 2024, que promoveu alterações na legislação anterior, destacando-se as mudanças relacionadas à carga horária da FGB, com possíveis repercussões na estrutura curricular de CN. Neste sentido, o recorte temporal contempla as matrizes referentes ao ano de 2024, período em que a Lei nº 13.415/2017 ainda estava em vigor, e ao ano de 2025, quando a Lei nº 14.945/2024 já estava em atuação (Brasil, 2017; 2024).

O tratamento dos dados consistiu na leitura dos documentos, priorizando a identificação, a sistematização e a comparação da carga horária destinada à área de CN. Para esse fim, foram elaboradas três

tabelas, nas quais se quantificou o número de períodos semanais<sup>4</sup> destinados às disciplinas da área, organizados de acordo com a série do EM, a partir da relação entre as matrizes curriculares dos anos de 2024 e 2025<sup>5</sup>.

## **Análise e discussões**

A partir da análise dos documentos oficiais disponíveis referente às Matrizes Curriculares da área de CN dos três estados da Região Sul, foram construídas a Tabela 13.1 para Rio Grande do Sul (RS), Tabela 13.2 para Santa Catarina (SC) e as Tabelas 13.3 e 13.4 para o Paraná (PR), em que são quantificados o número de períodos semanais das disciplinas de Biologia, Física e Química de acordo com a série do EM a partir da relação entre as Matrizes em estudo. A Tabela 13.1 revela significativas mudanças nas cargas horárias dos componentes curriculares analisados em relação às Matrizes 2023 e 2024 e a atual Matriz de 2025 no RS, principalmente ao que tangencia as 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries do EM.

---

<sup>4</sup> Períodos semanais referem-se à quantidade de aulas que uma disciplina tem ao longo de uma semana escolar.

<sup>5</sup> Como no estado do Paraná não houve alterações na Matriz de 2025, pois ela estava em reformulação durante as primeiras análises desta escrita, optou-se por incluir a análise da nova Matriz 2026, disponibilizada pelo estado ao final de 2025.

Tabela 13.1: Matriz curricular do EM regular diurno do RS.

| MATRIZ 2023 e 2024 |                   |    |    | MATRIZ 2025 |                   |     |      |      |
|--------------------|-------------------|----|----|-------------|-------------------|-----|------|------|
|                    | Períodos semanais |    |    |             | Períodos semanais |     |      |      |
|                    | 1º                | 2º | 3º |             | 1º                | 2º* | 3º** |      |
|                    |                   |    |    |             |                   |     | 2023 | 2024 |
| Biologia           | 2                 | 1  | 1  | Biologia    | 2                 | 2   | 2    | 2    |
| Física             | 2                 | 1  | 1  | Física      | 2                 | 2   | 2    | 2    |
| Química            | 2                 | 1  | 1  | Química     | 2                 | 2   | 2    | 2    |

Fonte: Autores, 2025.

Legenda: \* Adequação da matriz curricular à Lei nº 14.945 para ingressantes em 2024. \*\* Adequação da matriz curricular à Lei nº 14.945 para ingressantes em 2023 e 2024.

Tendo em vista as alterações previstas pela Lei nº 14.945/2024, na última etapa da Educação Básica (EB) o RS alterou não apenas a matriz curricular para os ingressantes de 2025, como também as matrizes curriculares dos estudantes ingressantes em 2023 e 2024 (Rio Grande do Sul, 2023; 2024). Assim, a partir de 2025 todos os estudantes concluintes do EM gaúcho possuem uma FGB de 2.400 horas. Considerando o número médio de 38 semanas letivas anuais, os estudantes que ingressaram em 2023 teriam, durante os três anos de EM, aproximadamente 400 horas de FGB na área de CN (Rio Grande do Sul, 2025). Com as alterações da Lei nº 14.945/2024, esses estudantes passaram a ter aproximadamente 500 horas (Brasil,

2024). Os estudantes ingressantes em 2024, tiveram um aumento de carga horária voltadas às CN ainda maior, passando das aproximadas 400 horas inicialmente previstas para cerca de 600 horas.

Ao observar as alterações de matriz curricular feitas em 2025 percebe-se que, embora tenha ocorrido um aumento da carga horária da FGB, alguns componentes curriculares não tradicionais continuam sendo contabilizados nessa categoria. É o caso, por exemplo, dos componentes de *Aprofundamento ENEM Redação* e *Aprofundamento ENEM Resolução de Problemas* – previstos para os ingressantes de 2024 – e de *Escrita Criativa e Educação Financeira* – incluídos para os ingressantes de 2025.

Nesse caso específico, a FGB contribui para a ampliação quantitativa da carga horária, mas não garante, qualitativamente, a consolidação dos conhecimentos científicos até então previstos para essa etapa da EB. Tal configuração reforça a permanência de um viés mercadológico que prioriza as avaliações e o empreendedorismo, reforçando a meritocracia e aprofundando as desigualdades, em detrimento de uma formação emancipatória, justa e pautada nos conhecimentos científicos basilares (Laval, 2019; Eichner; Corre, Ferreira, 2023).

Entende-se que a excessiva flexibilização curricular pode resultar em uma perda de densidade epistemológica dos saberes escolares, especialmente em áreas que historicamente demandam tempo pedagógico para o desenvolvimento conceitual, como as CN. Assim, a ampliação da carga horária, quando não articulada a um compromisso explícito com os conhecimentos científicos

estruturantes, tende a produzir um fortalecimento apenas aparente da formação geral, que, na prática, se concretiza por meio do esvaziamento dos conteúdos científicos.

Em relação às mudanças realizadas nas Matrizes Curriculares do estado de SC, percebe-se um aumento da carga horária semanal para a área de CN, conforme a Tabela 13.2, a seguir:

Tabela 13.2: Matriz curricular do EM regular diurno de SC.

| MATRIZ 2024 |                   |    |    | MATRIZ 2025 |                   |    |    |
|-------------|-------------------|----|----|-------------|-------------------|----|----|
|             | Períodos semanais |    |    |             | Períodos semanais |    |    |
|             | 1º                | 2º | 3º |             | 1º                | 2º | 3º |
| Biologia    | 1                 | 1  | 2  | Biologia    | 2                 | 2  | 2  |
| Física      | 1                 | 1  | 1  | Física      | 2                 | 2  | 2  |
| Química     | 2                 | 1  | 1  | Química     | 2                 | 2  | 2  |

Fonte: Autores, 2025.

No estado de SC, em 2024, a área de CN somava entre todas as séries do EM apenas 11 aulas semanais, sendo que a 1ª série contava com apenas uma aula de Biologia e Física e duas de Química na semana, a 2ª série contava com apenas uma aula semanal de cada componente curricular e a 3ª série com duas aulas de Biologia e uma de Física e Química (Santa Catarina, 2024). Em contraste, a partir de 2025, todos os componentes curriculares da área de CN passaram a

ter duas aulas semanais com toda a etapa do EM (1ª, 2ª e 3ª série), somando um total de 18 aulas por semana (Santa Catarina, 2025).

Portanto, identificou-se o aumento de carga horária em todas as séries do EM, sendo mais significativo na 2ª série, que contava com apenas uma aula de cada componente curricular de CN até 2024. A 1ª série equiparou o número de aulas de Biologia e Física, às de Química (2 aulas) e a 3ª série, por sua vez, equiparou as aulas de Química e Física às de Biologia (2 aulas).

Pode-se inferir, que antes da Lei 14.945/2024, houve um esvaziamento da formação em CN, especialmente na 2ª série do EM. Além disso, observa-se uma valorização da Química e da Biologia, que tiveram maior carga horária, em detrimento da Física, que contava com apenas uma aula ao longo de toda a etapa do EM (Brasil, 2024). Corroborar-se com os autores Junior e Onofre (2024) sobre a necessidade da etapa do EM ter um:

enfoque curricular direcionado aos conhecimentos científicos em concordância com a realidade do sujeito, que permita a leitura do mundo em seu contexto: complexo e multifacetado. Para tanto, a base curricular precisa ter equilíbrio entre todas as áreas do conhecimento, sem hierarquia entre os componentes curriculares e com práticas de maneira a integralizar seus conhecimentos (Junior; Onofre, 2024, p. 22-23).

Entende-se que a reorganização curricular do EM a partir de 2025 buscou corrigir as assimetrias anteriormente observadas na área de CN, ampliando e equiparando a carga horária dos componentes curriculares. Do ponto de vista quantitativo, os estudantes passaram a ter acesso regular a Biologia, Química e Física ao longo de toda a etapa; no entanto, a recorrência de alterações curriculares e a

instabilidade normativa mantêm a formação científica sob constante ameaça, dificultando a consolidação de um projeto formativo contínuo e comprometido com o direito dos estudantes ao acesso sistematizado dos conhecimentos científicos.

Em relação às Matrizes Curriculares do estado do PR 2023/2024 e 2025 (Paraná 2023; 2025a; 2025c) não houve mudanças de carga horária semanal para os componentes da área de CN, conforme Tabela 13.3, a seguir.

| Tabela 13.3: Matriz curricular do EM regular diurno do PR. |                   |    |    |             |                   |    |    |
|------------------------------------------------------------|-------------------|----|----|-------------|-------------------|----|----|
| MATRIZ 2023/2024                                           |                   |    |    | MATRIZ 2025 |                   |    |    |
|                                                            | Períodos semanais |    |    |             | Períodos semanais |    |    |
|                                                            | 1º                | 2º | 3º |             | 1º                | 2º | 3º |
| Biologia                                                   | 2                 | 2  | 0  | Biologia    | 2                 | 2  | 0  |
| Física                                                     | 2                 | 0  | 2  | Física      | 2                 | 0  | 2  |
| Química                                                    | 2                 | 2  | 0  | Química     | 2                 | 2  | 0  |

Fonte: Autores, 2025.

Para que ocorresse a reconfiguração na Matriz Curricular do EM no estado, de acordo com a Lei n.º 14.945/2024, era necessária a reelaboração dos documentos estaduais como a nova Deliberação Estadual e as novas Diretrizes Estaduais (ambos elaborados em cima da Lei e da Resolução), os quais foram concluídos ao final de 2025 e entram em vigor a partir do início do ano letivo de 2026 (Paraná,

2025a; 2025b; 2025c). Entretanto, vale destacar que pela Lei 14.945/2024 os sistemas de ensino deveriam iniciar a implementação das mudanças já no ano letivo de 2025 (Brasil, 2024). Além disso, é importante mencionar que o estado realizou alterações na Matriz do referido ano. Contudo, as alterações se deram na Parte Flexível Obrigatória (PFO) – onde houve o acréscimo das disciplinas de Recomposição de Aprendizagem - Língua Portuguesa e Recomposição de Aprendizagem - Matemática contabilizando 2h semanais cada na 3ª série do EM – e nos IF que passaram de 14h para 10h semanais na 3ª série.

Chama a atenção a contradição presente no processo de estruturação da Matriz de 2025 no estado do PR: ao mesmo tempo em que se aguardava trâmites legais para a ampliação da FGB, eram realizadas modificações na parte flexível da Matriz. Tal aspecto revela que, mais do que limitações técnicas ou burocráticas, as escolhas curriculares são atravessadas por decisões políticas que, até o final de 2025, evidenciaram uma resistência em rever os pilares da reforma, mesmo diante das críticas contundentes. Mesmo assim, a nova matriz curricular de 2026, revela algumas contradições e tensionamentos para a área de CN, conforme a Tabela 13.4, a seguir:

Tabela 13.4: Matriz curricular do EM regular diurno do PR.

| MATRIZ 2026 |                   |    |    |
|-------------|-------------------|----|----|
|             | Períodos semanais |    |    |
|             | 1º                | 2º | 3º |
| Biologia    | 2                 | 0  | 2  |
| Física      | 0                 | 2  | 2  |
| Química     | 2                 | 0  | 2  |

Fonte: Autores, 2026.

A nova matriz curricular do EM regular do PR contempla as alterações previstas na Lei 14.945/2024 com o aumento da carga horária para 2400h na FGB (Brasil, 2024). No entanto, os componentes curriculares da área de CN não foram contemplados dentro dessa expansão de carga horária. A opção do estado do PR, foi em incluir disciplinas na FGB como, por exemplo, *Educação Digital e Computação: Programação e IA*, e aumentar a carga horária de outros componentes curriculares como Português e Matemática.

As novas alterações vêm recebendo críticas por parte dos professores da área de CN, os quais não tiveram recomposição efetiva e perderam espaço na matriz, como pode ser evidenciado ao visualizarmos o esvaziamento dos componentes curriculares de Biologia no 2º ano, Física no 1º ano e Química no 2º ano, para outras disciplinas. Isso porque, foram acrescentadas disciplinas que deveriam ser da parte diversificada na parte de FGB. A inclusão desses

novos componentes, assim como realizou o RS, encontra base legal a partir do Art. 35-C da Lei 14.945/2024, que estabelece:

A formação geral básica, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, ocorrerá mediante articulação da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada de que trata o caput do art. 26 desta Lei (Brasil, 2024, p.2).

Dessa forma, o cenário da área de CN permanece com aulas fragmentadas e distribuídas de forma descontínua ao longo das séries. A nova Matriz Curricular de 2026 no Paraná apresenta graves contradições, sendo a principal delas o comprometimento da formação crítica do aluno pela exclusão de aulas de Biologia, Física e Química. A impossibilidade de aprofundar a observação e a análise lógica dos fenômenos naturais evidencia um desencontro com as diretrizes nacionais, que defendem a Educação Científica como um direito humano e pilar do conhecimento histórico e social. Sem a garantia desse acesso equitativo e da continuidade pedagógica, a formação integral do estudante é podada, o que o deixa desamparado para o exercício real de sua cidadania.

Por meio da análise das matrizes curriculares dos três estados da região Sul do Brasil, percebe-se que houve um aumento da carga horária semanal nos componentes curriculares de Biologia, Física e Química nos estados do RS e SC. Já no estado do PR, não houve mudanças na FGB dos componentes das CN até o ano de 2025. No entanto, a partir das mudanças adotadas na nova matriz para o ano de 2026, percebe-se uma expansão de carga horária em outros componentes curriculares e a inclusão de novas disciplinas na FGB, mas sem uma alteração de carga horária no cenário da área de CN. A

mudança ocorreu apenas nas séries que serão distribuídas as aulas dos componentes.

A redução da carga horária da FGB em prol da flexibilização dos currículos por meio dos IF, resultou na extinção de algumas disciplinas em determinados anos do EM e foi uma das principais críticas direcionadas à Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). Nas palavras de Moura e Lima Filho (2017, p. 121), “o fatiamento em distintos itinerários ataca a concepção de EM como etapa final da EB, afrontando a LDB e os princípios constitucionais do direito subjetivo à educação e da universalização da EB”.

O cenário apresentado pelo PR evidencia que, embora a legislação tenha ampliado a carga horária destinada à FGB, não houve uma retomada efetiva das disciplinas da área de CN até o momento. A simples menção dessas disciplinas no artigo 35-D da Lei nº 14.945/2024, não foi suficiente para garantir sua presença nos três anos da etapa, contrariando as expectativas de muitos educadores (Brasil, 2024). Além disso, o aumento da carga horária da FGB não é suficiente para romper o forte caráter mercantil que permeia a reforma em curso. A manutenção da possibilidade de estabelecimento de parcerias com instituições privadas, a flexibilização curricular que permite percursos fragmentados e desiguais e a valorização de valores ligados ao mercado, são indícios de que a reforma mantém a educação como instrumento de ajuste à lógica neoliberal (Laval, 2019).

## Considerações finais

A Lei nº 14.945/2024, também chamada de “a reforma da reforma do EM”, ou o “novíssimo EM”, buscou, em certa medida, corrigir alguns dos problemas identificados na reforma anterior, revisitando questões como a distribuição da carga horária entre a FGB e os IF. Assim, a nova Lei propõe alterações que, teoricamente, caminham na direção de uma formação mais completa e relevante para os jovens.

Tendo em vista a ampliação da FGB, constatou-se ajustes na carga horária dos componentes curriculares de Biologia, Física e Química, nos estados do RS e SC, o que proporciona uma ampliação nos conteúdos que devem ser trabalhados no decorrer dos três anos do EM. Entretanto, no estado do PR, esse aumento ainda não chegou a área de CN, o que dificulta o trabalho em sala de aula para garantir que os estudantes tenham acesso a todos os conhecimentos científicos presentes nos currículos nacional e estadual.

Mesmo com as alterações legais na organização curricular, entende-se que a manutenção da flexibilização como eixo estruturante do EM pode esvaziar o currículo e aprofundar as desigualdades educacionais. No caso da área de CN, isso pode levar a abordagens superficiais desses saberes, enquanto a carga horária destinada aos Itinerários – muitas vezes sem a devida base científica e para os quais os professores sequer recebem formação – continua alta. Com isso, destaca-se a relevância de movimentos de resistência, que visam estagnar/reduzir os danos diante dos constantes ataques à educação científica na rede pública de ensino. Reconhece-se os limites

dessa análise, por isso espera-se que ela inspire novos estudos e reforce a luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade para todas(os)!

## Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## Referências

- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, entre outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 23 maio 2026.
- BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 ago. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390>. Acesso em: 23 maio 2026.
- BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, entre outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm). Acesso em: 23 maio 2026.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A Implantação do Novo Ensino Médio nos Estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620/1108>. Acesso em: 04 jun. 2024.

EICHNER, Ânthonny Scapin; CORREA, Marcos Britto; FERREIRA, Liliana Soares. Reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul e a superexploração da força de trabalho: a continuidade dele, apesar das aparências. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 23, n. 79, p. 1599–1613, 2023. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/30521>. Acesso em: 13 fev. 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JUNIOR, Luiz Martins; ONOFRI, Kelly Cristina. O Currículo Base do Território Catarinense: implantação, desafios e limitações do Novo Ensino Médio. **Revista e-Curriculum**, [S. l.], v. 22, p. e60614, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/60614>. Acesso em: 5 fev. 2026.

KRAWCZYK, Nora; FERRETI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 05 jun. 2025.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Acesso em: 28 maio 2025.

ORTEGA, André Randazzo; HOLLERBACH, Joana D.'arc Germano. Propaganda, mídia e educação: o discurso oficial e publicitário sobre a reforma do ensino médio de 2017. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, p. e37849, 2022. Acesso em: 28 maio 2025.

PARANÁ. **Instrução normativa conjunta nº 002/2025** - DEDUC/DPGE/SEED RETIFICADA de 24 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a Matriz Curricular do Ensino Médio da rede estadual de ensino do Paraná. 2025a. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/instrucoes>. Acesso em: 28 maio 2025.

PARANÁ. **Aprovação do Plano de Implementação da Política Estadual do Ensino Médio Paranaense de 10 março de 2025**, em conformidade com o art. 4º. da Lei Federal n.º 14.945, de 31/07/2024 e do art. 7.º da Portaria n.º 958, de 19/09/2024, do Ministério da Educação (MEC), 2025b. Disponível em: [https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/documento/2025-03/pa\\_cp\\_28\\_25\\_o.pdf](https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2025-03/pa_cp_28_25_o.pdf). Acesso em: 06 de ago. 2025.

PARANÁ. **Instrução normativa conjunta n.º 015/2025** - DEDUC/DPGE/SEED de 18 dezembro de 2025. Dispõe sobre a Matriz Curricular do Ensino Médio da rede estadual de ensino do Paraná, 2025c. Disponível em: [https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2025/12/015\\_Instrucao\\_Conjunta\\_Matriz\\_EM\\_2026.pdf](https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2025/12/015_Instrucao_Conjunta_Matriz_EM_2026.pdf). Acesso em: 13 fev. 2026.

PARANÁ. **Instrução normativa conjunta nº 015/2023** - DEDUC/DPGE/SEED - Retificada. Dispõe sobre a Matriz Curricular do Ensino Médio para a rede pública estadual de ensino do Paraná. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/instrucoes>. Acesso em: 28 maio 2025.

RIO GRANDE DO SUL. **Matriz de referência da rede estadual 2025**. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202502/03123859-matriz-de-referencia-2025.pdf>. Acesso em: 29 maio 2025.

RIO GRANDE DO SUL. **Portaria SEDUC/RS nº 551/2023.**

Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no âmbito das Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. 2023.

Disponível em:

<https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=942580>.

Acesso em: 29 maio 2025.

RIO GRANDE DO SUL. **Portaria SEDUC/RS nº 824/2024.**

Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no âmbito das Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. 2024.

Disponível em:

<https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=1166092>.

Acesso em: 29 maio 2025.

SANTA CATARINA. **Novo Ensino Médio - Matriz do Ensino Médio Diurno 2024.** Disponível em:

<https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/matrizes-antiores?authuser=0>. Acesso em: 19 maio 2025.

SANTA CATARINA. **Novo Ensino Médio - Matriz do Ensino Médio Propedêutico Diurno e Noturno 2025.**

Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/matrizes?authuser=0>. Acesso em: 19 maio 2025.

SILVA, Monica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio. Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola, Brasília** (DF), v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: 25 maio 2025.

ZAN, Dirce; KRAWCZYK, Nora. A disputa cultural: o pensamento conservador no ensino médio brasileiro. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI; José Claudinei (Orgs.). **O Golpe de 2016 e a Educação no Brasil**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2018. p. 113-122.

# Motivações na escolha do curso de ensino de História

*narrativas de estudantes do ISCED-HUÍLA*

---

Oliveira Adão Miguel

## Introdução

A escolha do percurso académico não se configura como um ato isolado ou mera preferência individual, mas como um processo complexo e multifacetado, influenciado por diferentes dimensões interligadas da vida do estudante. Estudos educacionais e sociológicos demonstram que essa decisão envolve fatores pessoais, como interesses, valores, projetos de futuro e trajetórias escolares; fatores institucionais, relacionados à organização das ofertas formativas, práticas pedagógicas, exigências de acesso e oportunidades percebidas de progressão académica e profissional; e fatores socioculturais, associados ao capital cultural e social das famílias, às expectativas sociais, às representações sobre as profissões e ao contexto histórico-económico em que o estudante se encontra inserido.

No contexto angolano, particularmente no Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla, compreender as motivações que levam os estudantes a optar pelo curso de Ensino da História possibilita analisar não apenas os percursos individuais, mas também a relação da disciplina com a formação docente e as práticas pedagógicas. A partir dessa perspectiva, o presente estudo parte da seguinte questão norteadora: Quais são as motivações que influenciam os estudantes do ISCED-Huíla na escolha do curso de Ensino de História? A partir dessa problemática, formulou-se a seguinte questão central: “O que motivou os estudantes a escolherem o curso de Ensino da História?”. O objetivo geral consiste em compreender as motivações que orientam a escolha do curso de

Ensino da História no ISCED-Huíla. Como objetivos específicos, busca-se identificar as motivações pessoais, escolares e familiares presentes nos discursos dos estudantes; analisar a influência de professores, experiências educativas e contextos institucionais na escolha do curso; e compreender as representações atribuídas à História enquanto disciplina científica e área de formação profissional.

A relevância do estudo justifica-se pela necessidade de ampliar a compreensão sobre os processos de escolha académica no contexto do ensino superior angolano, especialmente em cursos de formação de professores. A revisão da literatura evidencia que a escolha de um curso superior resulta da articulação entre fatores diversos que atuam simultaneamente, tais como família, meio social, trajetória escolar, desempenho académico, interesses pessoais e projetos de futuro. Fatores institucionais, como reputação da instituição, oportunidades de emprego associadas ao curso, custos da formação e localização geográfica, também exercem influência significativa. De acordo com Zyberaj *et al.* (2025), a decisão envolve componentes racionais e emocionais, influências sociais e diferentes níveis de incerteza, revelando o caráter dinâmico e multifacetado da escolha. No contexto angolano, Barbante *et al.* (2025) destacam variáveis como qualidade do ensino, existência do curso pretendido, facilidade de ingresso, localização da instituição, flexibilidade de ensino, credibilidade institucional, influência de terceiros e não admissão na primeira opção. Entretanto, no caso específico dos estudantes do ISCED-Huíla vinculados ao curso do Ensino da História, observa-se que fatores

econômicos e institucionais aparecem de forma secundária, sobressaindo elementos ligados à experiência concreta dos estudantes, como o papel dos professores, o contacto precoce com a disciplina, o interesse pelo passado e a compreensão da História como instrumento de interpretação do presente. Além disso, a literatura educacional reconhece a História como disciplina formativa, capaz de desenvolver pensamento crítico e compreensão dos processos sociais, políticos e culturais ao longo do tempo, diálogo que pode ser aprofundado com os debates de Proença (1990).

O relato de experiência foi desenvolvido ao longo do ano letivo de 2025/2026, período em que o autor atuou como professor da disciplina de Teoria da História para 64 estudantes do 4.º ano do curso de Ensino da História, distribuídos entre os períodos regular e pós-laboral, envolvendo mulheres e homens. As atividades decorreram durante 21 semanas, alternando aulas, atividades extraletivas e avaliações, com base no Decreto Executivo n.º 643/25, de 24 de julho<sup>6</sup>. A experiência docente articulou dimensões teóricas e metodológicas da disciplina, promovendo debates historiográficos e possibilitando a observação direta das percepções e motivações dos estudantes.

---

<sup>6</sup> REPÚBLICA DE ANGOLA. Decreto Executivo n.º 643/25, de 24 de julho de 2025. Aprova o Calendário do Ano Académico 2025/2026 a vigorar nas Instituições de Ensino Superior Públicas, Público-Privadas e Privadas. *Diário da República*, I Série, n.º 138, p. 18180-18182, 24 jul. 2025. Disponível em: <https://lex.ao/docs/ministerio-do-ensino-superior-ciencia-tecnologia-e-inovacao/2025/decreto-executivo-n-o-643-25-de-24-de-julho/>. Acesso em: 27 fev. 2026.

A presente investigação insere-se numa abordagem qualitativa, configurando-se como um relato de experiência voltado à compreensão das motivações, percepções e significados atribuídos pelos estudantes do ISCED-Huíla à escolha do curso de Ensino de História. Do ponto de vista metodológico, o estudo fundamenta-se no método descritivo-interpretativo, tendo o professor assumido o papel de docente-pesquisador e observador participante, articulando a prática pedagógica à reflexão crítica sobre as narrativas produzidas em sala de aula. Como técnicas de recolha de dados, utilizaram-se a observação direta e a análise de respostas a questões abertas, cujos discursos foram interpretados à luz da análise do discurso, permitindo compreender os sentidos, posicionamentos, representações e experiências expressas pelos estudantes acerca de suas trajetórias académicas e escolhas formativas. Em conformidade com os princípios éticos da investigação, as identidades dos participantes foram preservadas mediante o uso de códigos alfanuméricos, assegurando a confidencialidade, a integridade e a não exposição das informações partilhadas no contexto educativo.

## **A História como vocação e paixão pessoal**

Entre as diferentes profissões existentes, a docência destaca-se como uma das mais exigentes, tanto no plano das competências profissionais quanto das qualidades humanas e éticas que requer dos seus agentes. Mais do que transmitir conhecimentos, o educador participa diretamente na formação intelectual, social e moral dos indivíduos, influenciando trajetórias, valores e perspectivas de vida.

Nesse sentido, Pintassilgo (2011) afirma que a profissão docente é também uma das mais delicadas e “perigosas”, devido às consequências negativas que podem resultar quando exercida sem dedicação, vocação ou responsabilidade. Tal compreensão aproxima a docência de um verdadeiro sacerdócio, na medida em que exige compromisso, entrega e consciência do impacto que o trabalho educativo possui na formação das gerações e na construção da sociedade.

Convém observar que a vocação docente não exclui o recurso a outras categorias conceituais para a definição da profissão nem implica um olhar descontextualizado sobre a prática pedagógica. O sentido de vocação é variável, muitas vezes desvinculado de sua origem religiosa, e pode ser entendido como a prestação de um serviço à comunidade, a atribuição de sentido moral ao trabalho realizado, a vontade de implicância e de aperfeiçoamento, além da satisfação pessoal.

Dentro dessa perspectiva, só pode ser considerado educador aquele que manifesta a chamada «paixão pedagógica». Ser apaixonado pelo ensino não se resume a demonstrar entusiasmo; envolve exercer a atividade de forma inteligente, fundamentando-se em princípios e valores. Todos os professores eficazes compartilham três dimensões essenciais: a paixão pela disciplina, a dedicação aos alunos e a crença de que o que ensinam pode provocar mudanças significativas na vida dos estudantes, tanto no momento do ensino-aprendizagem quanto ao longo do tempo.

A paixão, nesse sentido, relaciona-se ao entusiasmo, ao cuidado, ao comprometimento e à esperança, elementos frequentemente associados à eficácia docente. Tanto a vocação quanto a paixão podem ser compreendidas como metáforas de um ensino orientado por valores éticos e morais, sustentado por um professor comprometido com ideais de formação e aperfeiçoamento humano. Trata-se de uma prática que articula dimensões racionais e afetivas, assumindo um caráter criativo, reflexivo e desafiador. Essas dimensões, historicamente presentes nas formulações teóricas e nas práticas de educadores, podem hoje ser mais bem sistematizadas e analisadas em profundidade (Day, 2004).

Entretanto, é fundamental evitar uma leitura romantizada da vocação docente. A vocação não deve ser utilizada como mecanismo de legitimação da precarização do trabalho docente, marcada por baixos salários, sobrecarga laboral e ausência de políticas consistentes de carreira (Medeiros *et al.*, 2023). Embora o exercício do magistério envolva compromisso ético, responsabilidade social e dedicação humana, a valorização da profissão exige, de forma inegociável, reconhecimento material e institucional. Isso se traduz em salários dignos, condições adequadas de trabalho, estabilidade profissional e garantia plena dos direitos laborais dos docentes, como têm sido reiterados nas lutas sindicais, incluindo o Sindicato dos Professores em Angola (SIMPROF), conforme apontam Alonso e Burigo (2025) e Miguel e Magalhães (2023).

Nesse sentido, a valorização docente envolve um conjunto articulado de condições estruturais. Destacam-se a jornada de

trabalho adequada, que permita ao professor exercer suas funções pedagógicas sem sobrecarga; a infraestrutura escolar apropriada, com recursos materiais e pedagógicos que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem; e a estabilidade na carreira, elemento central para assegurar segurança profissional e continuidade do trabalho educativo. Soma-se a isso a formação inicial e continuada consistente, indispensável ao desenvolvimento permanente das competências docentes, bem como uma carreira estruturada que garanta progressão profissional justa, transparente e baseada na qualificação e no mérito (Jacomini; Penna, 2016). Assim, torna-se evidente que não se deve romantizar a profissão docente, mas sim compreendê-la à luz de políticas efetivas de valorização do magistério.

Esse debate encontra eco nas narrativas dos estudantes sobre a escolha pelo curso de História, que revelam motivações fortemente ligadas ao interesse pela docência e pelo conhecimento histórico. As falas dos sujeitos evidenciam não apenas preferências individuais, mas também formas de construção de sentido em torno do conhecimento histórico e da futura atuação profissional.

S1 (03/11/2025), ao afirmar que “a História desperta em mim a vontade de compreender os fenômenos sociais e culturais, sendo esse desejo o principal motivo que me levou à escolha do curso”, revela uma motivação centrada na busca de compreensão do mundo social. Sua fala indica uma relação entre conhecimento histórico e inteligibilidade da realidade, sugerindo uma escolha orientada por um interesse cognitivo estruturante, no qual o curso é percebido como instrumento de leitura crítica da sociedade.

S2 (03/11/2025), ao declarar que “sinto fascínio pelo passado e pelo modo como ele nos ajuda a entender o presente. Tenho paixão pela pesquisa e pelo conhecimento, e desejo ensinar e compartilhar saberes”, articula três dimensões importantes: o fascínio pelo passado, a relação entre passado e presente e o desejo de ensinar. Sua narrativa evidencia uma motivação mais ampla, que integra curiosidade intelectual, identidade com a pesquisa e uma inclinação explícita para a docência, sugerindo que a escolha do curso também está associada a uma projeção de futuro profissional no ensino.

S3 (03/11/2025), ao afirmar que “sou fascinado pelos fatos históricos, a ponto de imaginá-los como se eu mesmo os tivesse vivenciado”, revela uma relação fortemente afetiva e imaginativa com a História. Sua fala indica uma forma de apropriação subjetiva do passado, na qual a história não é apenas objeto de estudo, mas experiência mental vivida. Essa postura sugere uma forte empatia histórica e uma vinculação emocional com os acontecimentos, o que pode contribuir para uma aprendizagem mais engajada e significativa.

S4 (03/11/2025), ao afirmar que “a História vai além de uma mera sucessão de datas e acontecimentos; é uma ferramenta essencial para compreender como a sociedade se organiza política, econômica e socialmente”, evidencia uma compreensão crítica e estruturada da disciplina histórica. Sua fala indica uma superação da abordagem estritamente memorística, frequentemente associada ao ensino tradicional da História, aproximando-se de uma perspectiva analítica e explicativa, na qual o conhecimento histórico é mobilizado como

instrumento de interpretação das estruturas sociais e das dinâmicas de transformação histórica.

Essa compreensão, contudo, não elimina a dimensão factual do conhecimento histórico, mas remete para uma articulação entre memória e compreensão, entre informação e interpretação. Nesse sentido, Proença (1990) sublinha que a aprendizagem cognitiva em História não exclui a necessidade de memorização de elementos factuais. Segundo a autora, numa disciplina como a História torna-se muitas vezes necessário decorar alguns nomes, datas, locais ou outros pontos de referência, desde que esse processo não seja reduzido a uma reprodução mecânica ou descontextualizada.

Nessa perspectiva, a relação entre memorização e compreensão assume um carácter articulado. Antes de serem fixados na memória, os conteúdos devem ser compreendidos, relacionados com conhecimentos prévios e integrados numa estrutura cognitiva já existente. A memorização, assim, deixa de constituir um fim em si mesma e passa a integrar o processo de construção de sentido, articulando o domínio de dados factuais com a capacidade de análise e interpretação da realidade histórica e social.

Por fim, S5 (03/11/2025) afirma que “no ensino médio, além de apreciar os conteúdos, desenvolvi uma curiosidade que extrapola a História Europeia, estendendo-se à História Universal”. Essa narrativa revela um processo de ampliação progressiva do horizonte de interesses históricos, indicando que a experiência escolar desempenhou papel fundamental na diversificação das referências e na construção de uma curiosidade mais abrangente e global.

Em conjunto, as falas dos sujeitos evidenciam que a escolha pelo curso de História não se reduz a uma decisão técnica ou aleatória, mas resulta de um processo complexo de construção de sentido. Observa-se a articulação entre dimensões cognitivas (compreensão, análise e interesse pelo conhecimento), afetivas (fascínio, imaginação e curiosidade) e projetivas (desejo de ensinar e compartilhar saberes). Essa convergência reforça a ideia de que as motivações para a docência e para o estudo da História estão profundamente ligadas às noções de vocação, paixão e compromisso formativo, ainda que devendo ser sempre compreendidas dentro de condições materiais e institucionais concretas.

## **Influência de professores e experiências escolares**

A influência de professores e da escola, mediada pela orientação vocacional, desempenha um papel central na escolha acadêmica dos estudantes, moldando interesses, motivações e trajetórias futuras. Estudos recentes indicam que, além de transmitirem conteúdos, os professores funcionam como mediadores do conhecimento, inspiradores e motivadores, capazes de despertar nos alunos curiosidade, engajamento e interesse por áreas específicas do saber. Nesse sentido, a orientação vocacional escolar não se limita a informar sobre possibilidades profissionais, mas atua como um processo de reconhecimento das aptidões, inclinações e preferências dos estudantes, contribuindo para a construção de projetos de vida mais conscientes e fundamentados (Zyberaj *et al.*, 2025).

A literatura educacional reforça que os docentes, ao exercerem seu papel de orientadores, vão além da função de instrutores: eles se tornam agentes de mediação cultural, capazes de conectar o conhecimento ao contexto dos alunos, relacionando conteúdos acadêmicos com experiências concretas e interesses pessoais. Tal atuação contribui significativamente para o engajamento estudantil, uma vez que o estudante percebe a relevância do conhecimento, identifica-se com o objeto de estudo e é incentivado a desenvolver suas competências e habilidades. Para Day (2004), professores que combinam paixão, dedicação e capacidade de instigar reflexão crítica desempenham um papel determinante na formação de escolhas vocacionais, sendo verdadeiros instigadores (*éveilleurs*) das novas gerações.

Os depoimentos dos estudantes evidenciam como a ação docente pode influenciar diretamente a escolha pelo curso de História. S6 (03/11/2025) relatou: “Minha decisão foi motivada pela forma envolvente com que os professores da sétima e da nona classe conduziam as aulas.” S7 (03/11/2025) destacou: “A dedicação e a paixão do professor Alberto António despertaram em mim o gosto pela disciplina.”

S8 (03/11/2025) enfatizou: “O modo como os conteúdos eram apresentados despertou meu interesse em estudar e compreender a História,” enquanto S9 (03/11/2025) lembrou: “Um professor exemplar me inspirou a amar a disciplina.”

S10 (03/11/2025) acrescentou: “No nível III, um docente cuja abordagem despertava curiosidade e engajamento constituiu um dos

maiores incentivos em minha trajetória acadêmica.” Bem-vinda S11 (03/11/2025) afirmou: “A escolha pelo curso de Ensino da História não decorreu de um gosto imediato, mas de experiências acumuladas em classes anteriores que me levaram a optar por essa área.” S12 (03/11/2025) indicaram: “A motivação para escolher o curso surgiu da paixão pela disciplina, reforçada por um professor da 12<sup>a</sup> classe que explicava os fatos como se os tivesse vivenciado.” S13 (03/11/2025) recordou: “Meu interesse pela História nasceu ainda na oitava classe, graças à clareza e à facilidade com que minha professora transmitia os conteúdos.”

As falas demonstram que a ação docente exerce grande influência sobre a escolha pelo curso de História. Os relatos mostram que fatores como metodologia de ensino, paixão, dedicação e clareza na transmissão do conteúdo desempenham um papel central na motivação dos alunos.

O ensino, a aprendizagem e a avaliação da História devem ser concebidos em diálogo com a epistemologia e a metodologia da própria disciplina, considerando as concepções, interesses, necessidades e contextos dos estudantes. Esse enfoque implica compreender o sujeito cognoscente em construção, inserido em múltiplas dimensões – social, política, econômica e cultural – e reconhecer que a aprendizagem histórica exige desenvolver formas de pensar historicamente, analisando o passado de modo crítico e reflexivo. A aprendizagem da História não se limita à memorização de fatos, mas envolve a construção de consciência histórica, pensamento crítico e identidade cultural, permitindo que os sujeitos

compreendam a complexidade da sociedade e do tempo histórico (Emanuel *et al.*, 2021).

No clássico *Apologia da História ou o Ofício do Historiador* (2002), Marc Bloch enfatiza que o trabalho do historiador constitui um ofício, no qual o saber-fazer específico e a utilização de instrumentos adequados são centrais. O termo “ofício” refere-se à materialidade do trabalho artesanal, à relação direta com o objeto de estudo e à capacidade do historiador de manter controle sobre os meios de produção e sobre o conhecimento necessário à sua prática. Bloch distingue o historiador do trabalhador reificado, destacando que este último é limitado ao domínio parcial da produção, enquanto o historiador atua de forma integrada, compreendendo e manipulando a totalidade do conhecimento relativo ao seu objeto. Essa perspectiva ressalta a complexidade da prática histórica e evidencia a importância de uma mediação pedagógica capaz de transmitir não apenas conteúdos, mas também o método, a reflexão crítica e a consciência histórica, elementos fundamentais para a formação integral dos estudantes.

Assim, a influência dos professores e da escola transcende a mera transmissão de conteúdos: envolve motivação, inspiração, mediação cultural e orientação vocacional, articulando dimensões cognitivas, afetivas e sociais do processo de aprendizagem. Essa atuação contribui para que os estudantes desenvolvam interesses genuínos, compreendam a relevância da História e estabeleçam conexões entre o conhecimento acadêmico e suas próprias trajetórias

peçoais, consolidando a importância do papel docente como mediador e instigador do aprendizado.

## **Oportunidades e Circunstâncias Institucionais**

A relação entre a formação acadêmica, em particular em História, e o mercado de trabalho tem sido objeto de discussão na literatura educacional e sociológica, sobretudo no que concerne à adequação entre os currículos formativos e as oportunidades laborais disponíveis. Autores que abordam o fenômeno da formação superior situam a educação universitária como um processo que extrapola a aquisição de conhecimentos técnicos, envolvendo também a construção de capacidades reflexivas, pensamento crítico e competências transversais que podem ser mobilizadas em múltiplos contextos profissionais (Ait Haddouchane *et al.*, 2017). Todavia, a transposição dessa formação para o mercado de trabalho encontra desafios quando as economias nacionais não absorvem a força de trabalho qualificada, resultando num descompasso entre o nível de formação e a oferta efetiva de empregos formais.

Nesse sentido, a escolha da área de estudo pelos estudantes insere-se não apenas nas suas preferências acadêmicas originais, mas também nas circunstâncias socioeconômicas que moldam suas trajetórias. S11 (03/11/2025) relatou que a opção pelo curso de Ensino de História decorreu não de um gosto imediato, mas de “circunstâncias que me levaram a optar por essa área”. S14 (03/11/2025) mencionou que a motivação surgiu gradualmente “com a disponibilidade dos professores e o carinho dos colegas”, enquanto

S15 (03/11/2025) identificou sua entrada no curso como “uma oportunidade de estudo que a vida me proporcionou”. S16 (03/11/2025) afirmou que “as circunstâncias da vida me conduziram até ele”, e S17 (03/11/2025) lembrou a influência da orientação vocacional, após ter tentado matrícula em outra universidade. S14 (03/11/2025) acrescentou ainda que, inicialmente, a escolha do curso de História não estava nos seus planos, pois havia concorrido a outra faculdade e não foi admitida; no mesmo ano, concorreu ao ISCED no curso de História porque não queria ficar um ano inteiro sem estudar e acabou por ser admitida, sendo que, segundo ela, fazer o curso não foi, no início, um desejo imediato, mas uma alternativa que se apresentou diante das circunstâncias.

A literatura aponta que fatores como a média de notas do ensino médio podem influenciar a escolha da área de estudo, levando alguns alunos a adaptar-se a alternativas menos desejadas quando não conseguem ingressar na sua opção preferida, o que pode implicar o abandono de aspirações originais (Zyberaj *et al.*, 2025). Paralelamente, fatores familiares e sociais desempenham papel relevante: conselhos de pais, familiares e amigos influenciam a decisão dos jovens, muitas vezes devido à incerteza quanto à área desejada, ao desconhecimento do mercado de trabalho ou à imposição de terceiros, entre outros motivos.

Estudos recentes sobre a distribuição das matrículas universitárias em Angola revelam tendências que se relacionam com as percepções sobre empregabilidade. Barbante *et al.* (2025) indicam que os cursos nas áreas das Ciências da Saúde (24%), Ciências

Humanas (23%) e Ciências Exatas e da Terra (21%) são os mais frequentados pelos estudantes, ao passo que disciplinas como Linguística, Letras e Artes, Ciências Sociais e Ciências Biológicas apresentam menor adesão. Os investigadores sugerem que essa preferência se alinha com a procura por áreas que historicamente oferecem maior empregabilidade no contexto angolano — sobretudo nos setores da Saúde e da Educação — refletindo uma articulação entre escolhas académicas e expectativas laborais.

No plano do mercado de trabalho angolano, os desafios para a inserção profissional da juventude são significativos. Dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) mostram que a taxa de desemprego em Angola situou-se em cerca de 31,5% em 2024, com 5,6 milhões de pessoas sem trabalho, e as taxas mais elevadas concentraram-se entre os mais jovens: 82,8% dos desempregados tinham entre 15 e 34 anos, enquanto na faixa etária dos 15 aos 24 anos a taxa de desemprego alcançou 57,7%. Esses indicadores apontam para uma realidade em que a maior parte da população jovem que procura emprego enfrenta dificuldades de inserção no mercado formal de trabalho, refletindo um contexto de oportunidades escassas face à crescente oferta de mão de obra qualificada<sup>7</sup>.

A prevalência de emprego informal no mercado angolano é outro elemento central dessa dinâmica. A informalidade predomina como forma de inserção laboral, absorvendo a maior parte da força de

---

<sup>7</sup> Notícias ao Minuto. Mais de 80% dos desempregados em Angola têm entre 15 e 34 anos. *Notícias ao Minuto*, 23 set. 2025. Disponível em: <https://www.noticiasao minuto.com/mundo/2858229/mais-de-80-dos-desempregados-em-angola-tem-entre-15-e-34-anos>. Acesso em: 15 fev. 2026.

trabalho tanto na população adulta quanto nos jovens, o que significa que muitos graduados acabam por trabalhar em atividades precárias ou com contratos não formalizados. Relatórios indicam que grande parte dos trabalhadores jovens empregados está envolvida em atividades informais, com taxas de informalidade muito superiores entre aqueles de 15 a 24 anos, sugerindo que muitos jovens entram cedo em empregos sem garantias laborais formais e poucas perspectivas de progressão profissional ou de acúmulo de experiências valorizadas pelo mercado formal<sup>8</sup>

Nessa conjuntura, a formação académica, mesmo em áreas como a História, que oferece desenvolvimento de competências analíticas, críticas e comunicativas, confronta-se com a necessidade de articular esses saberes com as exigências e estruturas do mercado de trabalho. Isso implica abordar questões como a adequação dos currículos às necessidades do mercado, as políticas de emprego jovem e a criação de oportunidades que permitam que os graduados apliquem as suas capacidades de forma produtiva, tanto no setor formal quanto em iniciativas empreendedoras ou comunitárias.

## **A História como ferramenta de compreensão crítica e social**

A disciplina de História escolar, apesar das diferentes concepções sobre suas finalidades no ensino médio, é discutida em

---

<sup>8</sup> Hold On Angola. *Mais de 80% dos desempregados em Angola são jovens entre os 15 e 34 anos*. Hold On Angola, 23 set. 2025. Disponível em: <https://holdonangola.com/mais-de-80-dos-desempregados-em-angola-sao-jovens-entre-os-15-e-34-anos/>. Acesso em: 15 fev. 2026.

diversos estudos como um espaço de formação crítica, em que se reconhece que “os regimes e as instituições eram mutáveis; tratava-se de um empreendimento de dessacralização política” (Prost, 2008). Essa perspectiva sugere que o ensino de História vai além da simples apreensão de conteúdos cronológicos, engajando-se na problematização dos processos sociais e políticos que constituíram o passado.

Autores que enfatizam a formação de sujeitos críticos corroboram essa orientação. Daniel Alves de Almeida discute a importância do ensino de História para a formação de cidadãos críticos e participativos, destacando o papel da disciplina na construção de uma consciência cívica reflexiva no contexto do ensino médio. Estudos sobre pedagogias críticas assinalam que a educação em História deve articular análise de fontes, interpretação de eventos e compreensão dos processos sociais (Almeida, 2022).

O debate teórico sobre a pedagogia histórico-crítica, explicitado em textos que examinam esse referencial no campo da educação, destaca autores como Dermeval Saviani, cujas obras são consideradas fundamentos dessa proposta pedagógica transformadora. Essa abordagem contrapõe-se a métodos puramente reprodutivos, defendendo um ensino que favoreça a compreensão crítica dos conteúdos históricos a partir de uma perspectiva dialética e emancipadora.

No campo internacional, a pesquisa sobre *historical thinking* (pensamento histórico) tem sido central para orientar práticas críticas no ensino de História. Peter Seixas, por exemplo, propõe um modelo

de pensamento histórico que traz à tona a construção e a avaliação crítica de narrativas e interpretações do passado, enfatizando que o ensino deve promover habilidades de análise e reflexão sobre fontes e argumentos históricos. Sam Wineburg, outro autor influente, destaca a importância de aproximar o trabalho cognitivo dos estudantes do modo de pensar dos historiadores, envolvendo avaliação de evidências, contextualização e questionamento de interpretações pré-estabelecidas.

Artigos recentes sobre práticas pedagógicas discutem o papel do método histórico e do discurso histórico como ferramentas para o desenvolvimento do *critical thinking* (pensamento crítico) em sala de aula, deslocando o foco da memorização para a construção reflexiva de sentido sobre o passado e suas relações com o presente. Essa linha de pesquisa enfatiza a necessidade de incorporar abordagens que estimulem a interpretação, a análise de evidências e a formulação de argumentos historicamente fundamentados por parte dos aprendentes (Burgos-Videla, 2025).

Nesse quadro teórico, as perspectivas dos aprendentes também aportam contribuições importantes para a discussão sobre o papel da História escolar. S18 (03/11/2025) observou que, ao ensinar História, estaria formando “cidadãos responsáveis, participativos e críticos”. S19 (03/11/2025) afirma que “a História, enquanto ciência, possui método, objeto de estudo e terminologia próprios, permitindo compreender que o passado não se opõe ao presente”, enquanto S20 (03/11/2025) destaca que o historiador precisa conhecer o passado para compreender o presente a partir de factos, desafiando a ideia de

que a África não teria história. S21 (03/11/2025) expressou interesse em compreender melhor a relação entre História e religião no contexto familiar, ao passo que S21 (03/11/2025) relaciona o estudo histórico à análise do passado, à interpretação do presente e à perspectiva do futuro.

S22 (03/11/2025) afirmou que escolheu o curso de Ensino da História porque sempre gostou da disciplina, principalmente da História de Angola, desejando compreender melhor o passado e falar com propriedade sobre os acontecimentos históricos. Nelson da Ressurreição Kahoni (03 de novembro de 2025) relatou que o interesse pelo passado e pela compreensão do presente, a paixão pela pesquisa e pelo conhecimento, o desejo de ensinar e compartilhar saberes, além do interesse pela cultura e pela história do seu próprio país e dos antepassados, motivaram sua escolha. Paulo dos Santos Pedro Francisco (03 de novembro de 2025) acrescentou que escolheu fazer o curso de História porque, ao ensinar a disciplina, estaria a formar cidadãos responsáveis, participativos e críticos para o país, contribuindo para o seu desenvolvimento.

O processo de ensino, aprendizagem e avaliação da disciplina de História deve, portanto, integrar materiais curriculares que favoreçam a construção integrada de saberes — assentes em conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e princípios éticos — conforme orienta a metodologia CHAVE, e não meramente focados na memorização. Isso implica articular conhecimentos universais em diálogo com saberes locais, partindo das experiências dos sujeitos com fontes que remetam a contextos concretos do passado. Para essa

integração harmoniosa dos saberes, também é necessário dar voz aos sujeitos aprendentes, ouvindo e interpretando suas ideias sobre factos e situações passadas e, assim, contribuindo para o aprofundamento de sua consciência histórica (Emanuel, 2021).

## **Considerações Finais**

O presente estudo, estruturado como relato de experiência, permitiu compreender as motivações que levaram 64 estudantes do 4.º ano do curso de Ensino da História, período regular e pós-laboral, do Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla (ISCED-Huíla), a escolherem esta formação no ano académico de 2025/2026. A atuação do autor como professor da disciplina de Teoria da História, ao longo de 21 semanas de atividades letivas e extraletivas, possibilitou a observação direta das percepções e motivações dos estudantes, articulando dimensões teóricas e metodológicas e promovendo debates historiográficos.

As respostas à pergunta central “O que o motivou a escolher o curso de História?” evidenciaram uma diversidade de fatores interligados, incluindo experiências escolares, influência de professores, contextos familiares, trajetórias educativas anteriores e percepções individuais sobre a História enquanto disciplina científica. A análise qualitativa das narrativas autobiográficas, conforme proposta por Montino (2008), possibilitou examinar como os estudantes descrevem acontecimentos e experiências significativas em suas trajetórias de vida, integrando-as à sua escolha académica.

A articulação entre prática docente e análise das narrativas permitiu identificar como diferentes regimes de frequência e trajetórias acadêmicas influenciam as decisões dos estudantes. Os resultados indicam que a escolha pelo curso de História envolve não apenas fatores acadêmicos, mas também experiências afetivas e sociais, revelando a importância da mediação pedagógica, do contexto familiar e das experiências prévias na construção de motivações individuais. Dessa forma, o estudo evidencia a relevância de considerar os sujeitos como protagonistas de sua aprendizagem e reforça a contribuição da abordagem qualitativa e autobiográfica para compreender o processo de escolha do percurso acadêmico no ensino da História.

## Referências

- ALMEIDA, Daniel Alves de. O ensino de história e a formação do cidadão crítico: um olhar sobre o ensino médio. **Semina: Revista dos Pós Graduandos em História da UPF**, Passo Fundo, v. 21, n. 2, p. 63–75, set. 2022. Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/ph/article/view/13801/114116674>. Acesso em: 15 fev. 2026.
- ALONSO, Carlos Artur; BURIGO, Elisabete Zardo. Greves docentes em Angola (2013–2024) e valorização do trabalho docente: conquistas, limites e tensões sindicais. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 23, n. 52, p. 1–25, 2025. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.23i52.67976>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/67976>. Acesso em: 24 maio 2026.
- ANDRÉ, Rebeca Helena. Reflexões acerca do Ensino de História nos Programas Curriculares de Formação de Professores de História em Angola entre 2001 e 2012. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 19–40, 2015. Disponível em:

<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/174>. Acesso em: 15 fev. 2026.

ARECES, Débora; RODRÍGUEZ-MUÑIZ, Luis J. Differences about reasons and sources of information for choosing degree courses. **Psicothema**, Oviedo, v. 34, n. 1, p. 95–101, 2022. Disponível em: <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/65179>. Acesso em: 15 fev. 2026.

BARBANTE, Cesário José Sanjambo; TCHIVANGULULA, Almerindo Valdemar; BOANO, Paulo Tchimbumbuanjila. Fatores que influenciam os estudantes na escolha do curso e da instituição de ensino superior em Angola. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Lisboa, n. 30, p. 1–22, 2025. DOI: 10.34632/investigacaoeducacional.2025.17914. Disponível em: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2025.17914>. Acesso em: 15 fev. 2026.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4208181/mod\\_resource/content/1/Circe%20Aprendizagens%20em%20histo%CC%81ria%20.p3](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4208181/mod_resource/content/1/Circe%20Aprendizagens%20em%20histo%CC%81ria%20.p3). Acesso em: 15 fev. 2026.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BURGOS-VIDELA, Carmen; PARADA-ULLOA, Marcos; MARTÍNEZ-DÍAZ, Javiera. Critical thinking in the classroom: the historical method and historical discourse as tools for teaching social studies. **Frontiers in Sociology**, v. 10, 2025. DOI: 10.3389/fsoc.2025.1526437. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/sociology/articles/10.3389/fsoc.2025.1526437/full>. Acesso em: 15 fev. 2026.

CASSINDA, Cornélio. **Criação de novas estratégias no ensino da disciplina de História na Escola do I Ciclo e Secundário 22 de Novembro do Município do Chinguar**. Caála: Instituto Superior de Ciências da Educação,

2023. Disponível em:

[https://sigiisp.ispcaala.com/repositorio/Arqui\\_CORNELIO%20CASSINDA\\_4f8d650e601c987204b447ed91d3afa7.pdf](https://sigiisp.ispcaala.com/repositorio/Arqui_CORNELIO%20CASSINDA_4f8d650e601c987204b447ed91d3afa7.pdf).

Acesso em: 15 fev. 2026.

DAY, Christopher. **A paixão pelo ensino**. Porto: Porto Editora, 2004. p. 36–37.

EMANUEL, Vita; BARCA, Isabel; COSTA, Nilza. A Educação Histórica no Ensino Primário angolano: uma análise centrada no programa da 6.<sup>a</sup> classe. **Revista Angolana de Ciências**, v. 3, n. 1, p. 133–156, 2021. Disponível em: <https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/400/4002188008/index.html>. Acesso em: 15 fev. 2026.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 177–202, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8647238>. Acesso em: 24 maio 2026.

GERLINGER, Gisele Terci Parecido. Tendências para o ensino de história num contexto de inovações tecnológicas. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Medianeira, v. 8, n. 16, p. 1–15, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/5048>. Acesso em: 15 fev. 2026.

MEDEIROS, Danyela Martins; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; FRANCO, Maira Vieira Amorim. A valorização docente nos trabalhos acadêmicos: revisão de literatura de 2000 a 2020. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 32, n. 2, p. 335–357, maio/ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v32i02.14322>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14322>. Acesso em: 24 maio 2026.

MELO JÚNIOR, Arlindo Lins de; BEZERRA NETO, Luiz; ALVES, Jackeline Silva. Trajetória da pedagogia histórica crítica: um olhar sobre a formação e prática pedagógica de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador,

v. 11, n. 3, p. 136–148, 2020. Disponível em:  
<https://www.periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/32172>. Acesso em: 15 fev. 2026.

MIGUEL, Oliveira Adão; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. Os 15+2 e a memória educativa da redemocratização em Angola. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. e023055, 2023. DOI:

<https://doi.org/10.20396/rho.v23i00.8674141>. Disponível em:  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8674141>. Acesso em: 24 maio 2026.

MONTINO, Davide. As crianças e a escrita de si. Ocasões, limites e ambiguidades da autobiografia infantil na contemporaneidade. Tradução de Anderson Spavier Alves. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PINTASSILGO, Joaquim António de Sousa. Em torno da arte de ensinar: vocação, paixão, exemplaridade moral e prática. In: **Arte y oficio de enseñar: dos siglos de perspectiva histórica**. XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación, El Burgo de Osma (Soria), Espanha, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/8343>. Acesso em: 15 fev. 2026.

REPÚBLICA DE ANGOLA. Decreto Executivo n.º 643/25, de 24 de julho de 2025. Aprova o Calendário do Ano Académico 2025/2026 a vigorar nas Instituições de Ensino Superior Públicas, Público-Privadas e Privadas. **Diário da República**, I Série, n.º 138, p. 18180-18182, 24 jul. 2025. Disponível em: <https://lex.ao/docs/ministerio-do-ensino-superior-ciencia-tecnologia-e-inovacao/2025/decreto-executivo-n-o-643-25-de-24-de-julho/>. Acesso em: 27 fev. 2026.

SEIXAS, Peter. A model of historical thinking. **Educational Philosophy and Theory**, v. 49, n. 6, p. 593–605, 2015. DOI: 10.1080/00131857.2015.1101363. Disponível em: <https://www.las2.se/wp-content/uploads/2019/10/Seixas-2015-A-Model-of-Historical-Thinking.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2026.

ZYBERAJ, F.; DUDUSHI, R.; DERVISHI, A.; ROBO, M.; BEZHANI, V.; SMAKAJ, E.; GJONEJ, R.; SULEJMANI, Z.; ALI, E.; ABAZAJ, E. Factors influencing university students' academic program preferences: An analysis of Albanian data. **Acta Psychologica**, v. 258, p. 105256, ago. 2025. DOI: 10.1016/j.actpsy.2025.105256. Disponível em: <https://doaj.org/article/9814e74848954271a6da4e7c276d098f>. Acesso em: 14 fev. 2026.



## **Parte IV**

-

# **Educação, Território, Memória e Ambiente**



# Proposta de ensino da língua portuguesa na perspectiva agroecológica

---

Juliana Alves Barbosa Menezes

## **Agroecologia como Prática Emancipatória e Política de Enfrentamento das desigualdades**

O capítulo em questão tem como objetivo apresentar uma proposta de ensino de língua portuguesa na perspectiva Agroecológica como uma prática emancipatória e política de enfrentamento aos problemas climáticos e um mecanismo de se pensar numa sociedade do futuro que luta para que exista tal futuro e que esse futuro seja respeitoso para todos, contribuindo assim com a diminuição das desigualdades. Optamos por construir um percurso a partir da leitura do conto *O melhor amigo dos parasitas*, de Ana Primavesi (2016), para alunos do Ensino Fundamental 2.

Para a realização desse capítulo, tivemos por base a proposta de leitura e letramento literário de Micheletti (2000), que revela a importância de compreender o que está escrito, por meio da atribuição de sentidos ao texto, para que se desenvolva um processo de leitura, e a proposta de Cosson (2014), que mostra a necessidade da língua como meio efetivo para o processo de leitura, já que a apropriação da linguagem desempenha uma função humanizadora. A partir dessa base teórica, produzimos a proposta de uma prática de leitura, que buscou contemplar a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação.

Com esse trabalho, percebemos que a leitura literária pode seguir uma metodologia pautada nas etapas da leitura, para desvendar as materialidades do texto literário e ampliar seu sentido por meio do diálogo do verbal e não-verbal, coligando os conhecimentos de mundo desse leitor em formação e contribuindo

assim, para ampliar o debate sobre Agroecologia nas salas de aula. Acessar práticas de leituras nas aulas de língua portuguesa, que sejam emancipatórias, é de extrema relevância, pois se apresenta o professor, o seu material didático como um dos mecanismos de enfrentamento da exclusão.

Ler e escrever são habilidades prioritárias da escola, pois um cidadão que não lê e não escreve está fadado a *exclusão social e ao fracasso escolar*. Neste processo, a natureza da escola se manifesta no ato de ler e escrever, o que é a base da cultura letrada e do expressar-se socialmente. Neste devir, compreender e produzir textos são atividades humanas que implicam dimensões sociais, culturais e psicológicas e mobilizam todos os tipos de capacidade da linguagem e de ler o mundo em que vive, cuja habilidade se adquire com o ato de ler e escrever. Essas habilidades se apreendem por uma relação mediada entre sujeitos envolvidos em processos pedagógicos. Ler se aprende por meio da leitura de todos os tipos de textos. E este é papel do professor: preparar o aluno para o ambiente de ler e escrever para poder fazer registros pessoais, melhorar suas estratégias de compreensão e desenvolvimento da relação sólida com o saber, produção do conhecimento e com a cultura. Portanto, não é suficiente decifrar palavras, identificar informações e ler em voz alta, mas verificar o nível de compreensão, relacionar, hierarquizar e articular essas informações com a situação de comunicação e com o conhecimento que ele possui, a ler entrelinhas e organizar informações.

O domínio da escrita não é dado geneticamente. Ele é aprendido no processo de alfabetização e domínio das normas cultas. No ato da escrita há o ato de traduzir o que ele domina de conceitos, o que pressupõe uma base de leitura de textos. Neste processo, a escrita se aprende e escrevendo cria-se o hábito da escrita. Escrever se aprende pondo-se em prática a escrita, escrevendo-se em toda situação possível: correspondência escolar, construção de livros de contos, relatos de aventura ou de intriga, convite para uma festa, troca de receitas, concurso de poesia, jogos de correspondência administrativa, textos de jornal (notícia, editorial, carta do editor etc). A escrita é uma ferramenta da comunicação, logo para escrever é necessário ler, fazer registros pessoais, selecionar informações. Com isso, ela desenvolve a socialização e o psicológico, uma vez que mobiliza o pensamento e a memória e também desenvolve a linguagem, em virtude da situação de produção dos textos. Refletir sobre quem escreve, qual o papel social de quem escreve, onde o texto circulará, qual o efeito desejado pelo texto são etapas do funcionamento da escrita. Assim, revisar, reler e reescrever faz parte do processamento da escrita/leitura.

Nesse sentido, pensar um *Projeto Emancipatório e Progressista para Educação do Campo* e na importância de se ensinar a ler e a escrever, em tais escolas, requer construir uma educação que se mostre inconformada com toda a sorte de desigualdades e injustiças e as artes, em especial, a literatura, seja tratada enquanto direito humano trilhará o caminho sugerido por Freire (1987), Bosi (1992), Santos (2003) e Candido (2011). No

entanto, para isso é necessário que a esfera pública propulsione políticas orientadas pela perspectiva Agroecológica. Assim, objetivamos apresentar a perspectiva Agroecológica no ensino de Língua Portuguesa, como uma prática emancipatória e política de enfrentamento aos problemas climáticos e um mecanismo de se pensar numa sociedade do futuro que luta para que exista tal futuro e que esse futuro seja respeitoso para todos, contribuindo assim com a diminuição das desigualdades. Desse modo, acessar práticas de leituras nas aulas de língua portuguesa, que sejam emancipatórias, é de extrema relevância, pois se apresenta o professor, o seu material didático como mecanismo de enfrentamento da exclusão, além do que formamos uma Pedagogia Agroecológica para o ensino de Língua Portuguesa.

## **Perspectiva Agroecológica e o Ensino de Língua Portuguesa nas Escolas do Campo**

O Brasil é um dos melhores países em matéria de produção agrária e na tecnologia rural. Segundo a OMS- Organização Mundial da Saúde, o país é o terceiro maior mercado exportador agrícola do mundo, atrás apenas dos EUA e da União Europeia. Apesar de ser excelente para a economia, a grande produção rural, em massa provoca consequências terríveis para o meio ambiente. As atividades desse setor, como desmatamento, as emissões de gases, o uso de agrotóxico, a monocultura, a erosão provocada pelos cultivos e desmatamentos são responsáveis pela mudança climática e pelo desequilíbrio do meio ambiente.

Tal consequência climática e a interrupção das condições necessárias para que exista vida humana no planeta, conforme (Menezes, 2023) pode ser enfrentada a partir do reaparecimento da *contradição*, ou seja, para além do modo capitalista de produção agrário, existe também o modo de produção agroecológico que rivaliza com o agronegócio, potencializado pela agricultura camponesa. Responsável por 70% dos alimentos consumidos no Brasil, ela também se ocupa com a crise alimentar, a crise energética, a crise financeira, a agroecologia, a biodiversidade, o direito às sementes, o direito à água, a cooperação agrícola, a descriminalização dos movimentos sociais, os direitos sociais dos camponeses e camponesas, das crianças, dos jovens, dos adultos e dos idosos.

Esse modo de produzir a vida material encontra-se diretamente articulado com a forma do campesinato se reproduzir no campo, à margem dos interesses econômicos capitalistas, isto é, a sobrevivência desse modo de produção impõe para o capital uma limitação à acumulação da propriedade de terra e dos recursos naturais, pois também possuem os meios e os instrumentos de produção, o que não os obriga a vender sua força de trabalho ao capitalista.

Na perspectiva da vida social, cada indivíduo encontra o mundo povoado pelos objetos que a época na qual nasceu pode produzir, na fase em que se acha o processo econômico e cultural da sua comunidade. A revelação do mundo, pelo manual das coisas, se faz, portanto, trazendo sempre o caráter histórico da manufatura e se refere às forças de produção, às relações de produção e ao grau de

produção e ao grau de avanço intelectual existentes. (Vieira Pinto, 1960, p.71).

A agricultura camponesa está ligada ao modo de vida e de trabalho de base familiar, que produz de forma diversificada e que beneficia os seus produtos e comercializa no mercado local e desenvolve a região. Esse modo de produção respeita o solo, a vida e o clima utilizando diferentes equipamentos condizentes com a prática produtiva de base agroecológica. Além disso, tal forma de produzir invoca uma organização comunitária, pois vive-se em comunidades, coletiva-se a vida e o trabalho por meio de vínculos no trabalho, na produção, na cooperação, na política, na cultura local.

A Agroecologia está diretamente relacionada com a palavra respeito. Respeito ao homem, respeito à terra, respeito ao território, respeito à saúde, respeito aos diferentes modos de se relacionar e de ser. Ela é um modo de produzir alimentos que integra os saberes dos povos tradicionais, com a ciência, com a criação de técnicas e o desenvolvimento de tecnologias que respeitam o ambiente, de forma a considerar todo o entorno que envolve aquela realidade: seres humanos, animais, plantas, microorganismos.

Ou seja, o modo Agroecológico de produção pensado pelos movimentos sociais é um mecanismo sustentável da produção agrícola que pensa o ambiente em equilíbrio e o homem emancipado, autônomo e soberano. Com efeito, Primavesi (2016) salienta-nos que, trabalhar na perspectiva Agroecológica significa respeitar a teia da vida. Por isso, a Agroecologia respeita a vida, a natureza, o planeta e não mata ou envenena o mundo natural. Ela oferece possibilidades de

acesso a alimentos saudáveis (sem agrotóxico), acesso e permanência no território e melhoria no modo de trabalho e vida campesina, por isso a Agroecologia deve ser trabalhada na perspectiva educacional enquanto uma política de enfrentamento aos problemas ambientais, com o objetivo de democratizar o acesso a outros modos de produção (quilombola, faxinalense etc), contribuir para a ampliação do debate e formar educadores significa colaborar para a melhoria do ensino de LP – Língua Portuguesa, na perspectiva Agroecológica.

Reformular o ensino para priorizar práticas e conteúdos interdisciplinares que tenham temas e propostas da Agroecologia como eixo e repensar a abordagem das disciplinas em sala de aula, aqui, nosso recorte, do ensino da LP contribui para uma educação ambiental que pense o mundo e o homem, numa outra relação.

A Educação do Campo, nesse sentido, está vinculada com a proposta desse novo modo de produção e tecnologias que equilibrem a vida do homem, sua produção e o meio ambiente. O campo da Educação do Campo é Agroecológico. Ao integrar a Agroecologia nos currículos escolares, a escola, o professor e seu material didático buscam formar indivíduos críticos e conscientes da importância de se promover uma agricultura sustentável e saudável. A disseminação da Agroecologia nas escolas contribui, especialmente, para preparar os jovens para o enfrentamento dos desafios ambientais, climáticos e sociais que o futuro reserva. Vieira Pinto (1993, p.40) atesta-nos:

(...) Mas essa transmissão da cultura pela educação, justamente porque supõe a mediação (dialética) da sociedade, na realidade, pelo trabalho concreto dos homens, não é mecânica, e por isso o saber não se comunica inalterado de um indivíduo ao outro, altera-se, torna-se

maior pela contribuição da criação intelectual do educador, recebida pela sociedade do educador, recebida pela sociedade e considerada por ela como um acréscimo indispensável para ser comunicado ao educando.

Nesta perspectiva, construir uma sociedade sustentável deve começar dentro da escola, com o apoio dos professores que, democraticamente, apresentem outros modos de produção agrícola, pois através de atividades curriculares, sujeitos que se preocupem com o consumo consciente e solidário são formados através de uma cultura e pedagogia que favoreçam a solidariedade, a diversidade, a valorização do saber local, a emancipação, a cooperação, a justiça social na produção e o cuidado com o meio ambiente, desse modo, atendendo aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

O século XXI, apresenta-se como uma grande encruzilhada: de um lado, uma base de conhecimentos e saberes adquiridos historicamente, do outro, grandes desafios globais que exigem a renovação e a transformação social-ambiental. A ampliação da desigualdade social e econômica, a mudança climática, a perda da biodiversidade, o uso de recursos que extrapola os limites planetários, o retrocesso democrático e a automação tecnológica demonstram que a educação ainda não está cumprindo sua tão almejada promessa: ajudar na construção de um mundo pacífico, justo e sustentável, que incite no homem sua capacidade de autonomia, crítica às injustiças e capacidade de transformação social.

A educação tem se preocupado em pensar por que, como, o quê, onde e quando aprendemos e muitos teóricos tentaram ajudar na

construção dessas possíveis respostas, mas, ainda assim, a escola tem falhado na construção de um mundo mais humano, empático em que todos desfrutem dos mesmos direitos na forma plena, afinal conforme diz a lei, ela é direito de TODOS. No entanto, a escola está sob o domínio da classe dominante que controla os meios de ensinar e faz isso utilizando de apostilas e materiais didáticos, plataformas educacionais, sistemas de correção online etc. Existem os que acreditam que a encruzilhada está entre um mundo conservador, branco e um mundo racista, preto. Para outros, a encruzilhada está na proposição de um projeto de educação pública ou projeto de educação privada, controlado por empresários da educação. Ou ainda, em outros termos, a encruzilhada se dá no campo de disputa existente entre um projeto de globalização neoliberal capitalista e um projeto emancipatório. Não obstante, Vieira Pinto (1973, p. 288-289) assevera:

(...) Para cada etapa del processo cultural existen simultaneamente, com carácter objetivo, una ley de reproducción de la especie y una vía de desarrollo material y cultural. Entre ley y vía se establece una conexión recíproca, que se presenta en la forma de contradicción, en la cual el factor desarrollo constituye el polo principal. (...) Lo que corresponde al polo principal es evidentemente el dato material, el dato material, el estado de desarrollo, por cuanto, es éste el que, a través de la estructura del proceso social dentro del cual se desenvuelve y por los reflejos políticos que acarrea, asume el papel de variable relativamente independiente

Com efeito, o modo de viver das elites coexistem com enormes desigualdades sociais e altas concentrações de renda e riqueza. As rápidas transformações tecnológicas estão alterando muitos aspectos das nossas vidas, no entanto, tais inovações não são direcionadas à

equidade, à inclusão e à participação democrática, pois a essência do capitalismo é a concentração da propriedade. Segundo Alfredo Bosi, na *Dialética da Colonização* (1992):

Aculturar um povo se traduziria afinal, em sujeitá-lo ou, no melhor dos casos adaptá-lo tecnologicamente a um certo padrão tido como superior. Em certos regimes industrial-militares essa relação se desnuda sem pudores. Produzir é controlar o trabalhador e o consumidor eventualmente, cidadãos. Economia já e política em estado bruto. Saber é poder, na equação crua de Francis Bacon. (...) A formação colonial no Brasil vinculou-se aos interesses dos mercadores de escravos, de açúcar, politicamente, ao absolutismo reinol e ao mandonismo rural que engendrou um estilo de conveniência patriarcal e estamental entre os poderosos escravista ou dependente entre os subalternos (Bosi, 1992, p. 17-25).

Dentro desse cenário colonial, patriarcal e racista, o conhecimento do homem branco, hétero, europeu se firmou por meio da propriedade da terra, do nível econômico, da cor da pele, do gênero, do controle dos desejos, do controle dos meios de comunicação e do uso da educação como um dos seus suportes de transmissão cultural dominante, porém hoje, essa forma de olhar para o mundo tem sido questionada e surgem questões como: por que o saber do camponês, do povo indígena, do povo preto, das mulheres, dos LGBTQI+, das comunidades ribeirinhas, dos movimentos sociais não está junto do centro do sistema escolar? Disso decorre, uma transformação dentro da própria educação que parece implicar em repensarmos nos espaços de aprendizagem dos e nos territórios, na descolonização dos currículos, na aprendizagem social e afetiva, uma vez que que desejamos formar sujeitos que convivem em redes por meio de vínculos afetivos entre si e com a natureza, além de

repensarmos sobre nossos medos (a crise climática, a COVID 19, as fakes News e a exclusão digital).

Talvez repensarmos um *projeto de nação* que nos una por meio de esforços coletivos e nos forneça conhecimento e inovação necessários para delinear futuros sustentáveis e pacíficos estruturados na justiça social, econômica e ambiental contribua para fortalecer a educação como um esforço social compartilhado. Assevera, Bosi (1992, p.33) afirma: “a luta é material e cultural, por isso ela é política.”.

Dessa forma, integrar um projeto de nação que apresente o protagonismo do homem do campo com as suas práticas agroecológicas pode sinalizar alternativas para que a Educação do Campo contribua com a formação de seres humanos mais respeitosos da terra e do outro.

Ressaltamos aqui uma reflexão sim, radical e pretenciosa, nos termos que Boaventura de Sousa Santos trata em *Epistemologias do Sul* (2003), no capítulo de nome ‘Para uma pedagogia do conflito’. A disputa está entre a entrada de sujeitos sociais como atores políticos que estão organizados (grupos sociais, sindicatos, movimentos sociais, organizações não governamentais, articulando cooperativas, universidades e interesses sociais) em lutas emancipatórias anticapitalistas de setores não hegemônicos, isto é, a democratização da educação, e o saber hegemônico construído ao longo da história, em nossas Universidades e escolas, que demandam uma tensão e exigirá a construção de uma proposta de educação que atenda a visão

democrática da sociedade, ou seja, um *projeto educativo emancipatório*.

Tal defesa não significa hipocrisia, superficialidade ou verniz, sobretudo significa compreender que a Universidade tem uma “função social” a partir da classe trabalhadora (Pannizi, 2002, p.13) e que superar monoculturas e colonialismos diversos faz-se urgente. Construir uma educação que se mostre inconformada com toda a sorte de desigualdades e injustiças e as artes, em especial, a literatura, seja tratada enquanto direito humano trilhará o caminho sugerido por, Freire (1987), Bosi (1992), Santos (2003) e Candido (2011). Em seguida, apresentaremos a proposta da prática de leitura do conto “O melhor amigo dos parasitas”, de Ana Primavesi, para alunos do Ensino Fundamental.

## **Pressupostos Teóricos para o Letramento Literário**

Nossa proposta de leitura e letramento literário viabiliza-se a partir da base teórica de Micheletti (2000), que revela a importância de compreender o que está escrito, por meio da atribuição de sentidos ao texto, para que se desenvolva um processo de leitura, e a proposta de Cosson (2014), que mostra a necessidade da língua como meio efetivo para o processo de leitura, já que a apropriação da linguagem desempenha uma função humanizadora. A partir dessa base teórica, produzimos uma prática de leitura, que buscou contemplar a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação.

A sequência básica do letramento literário na escola, de acordo com Cosson (2014, p.51), é organizada e pensada a partir de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A *motivação* é a etapa que servirá para preparar o aluno a entrar no texto. Nesse sentido, as práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler. Construir situações em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das formas mais usuais de construção da motivação.

A *introdução* é a fase de apresentação do autor e da obra; aqui, sugere-se que seja algo mais sucinto, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de modo positivo. Assim, a seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio outras materialidades da obra são características de uma boa introdução.

A *leitura* é a etapa a seguir e ela deve vir acompanhada de intervalos de leitura. Aqui, o professor solicita que o aluno leia um texto: se for pequeno, como poesia e conto, pode ser feito em sala de aula; caso seja uma obra maior, ela deve ser feita em casa ou em outro espaço, como na biblioteca. A leitura escolar precisa ser acompanhada porque ela tem uma direção, um objetivo a cumprir. Não é policiar o aluno, mas sim acompanhar.

Durante o tempo de acompanhamento, ao docente cabe o papel de convidar os alunos a apresentar os resultados das suas leituras nos intervalos de leitura. Isso pode ser feito através de uma simples

conversa, ou por meio da leitura de textos menores que tenham ligação com o texto maior, funcionando como uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se tenham aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto. Ainda, pode-se solicitar a leitura conjunta de um capítulo ou trecho do capítulo para ser trabalhado estilisticamente em microanálise de recursos expressivos que interessem ao professor destacar. Os intervalos devem ser negociados com os alunos e avisados antecipadamente. Pelos intervalos, o professor realizará um diagnóstico no processo de leitura, dessa forma, o docente poderá resolver problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração.

A *interpretação* parte do cruzamento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo maior que envolve autor, leitor e comunidade. Duas são as etapas da interpretação: 1. Momento interior e 2. Momento externo. O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra.

A motivação, a introdução e a leitura são os elementos de interferência da escola no letramento literário. Do mesmo modo, a história de leitor do aluno, as relações familiares e tudo mais que constitui o contexto da leitura são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno. A interpretação é feita daquilo que somos no momento da leitura, por isso ela continua sendo um ato social. Já o momento externo é a concretização, a

materialização da interpretação como ato de construção de sentido de uma determinada comunidade. Logo, ao dialogar e ao trocar as leituras, o aluno compreende estar numa coletividade e fortalece e amplia o horizonte de expectativas. A etapa da interpretação orienta-se registrar: se os alunos forem pequenos, com desenhos; se for adolescente, o professor pode solicitar uma resenha para o jornal da escola, por exemplo. Os murais escolares, os cenários, a troca de revistas e de livros usados, as feiras de livro nas escolas são sugestões para que o aluno externalize a reflexão sobre a obra lida e dialogue com sua comunidade.

A escolarização da literatura, aqui didatizada pela teoria de Cosson (2014), é discutida enquanto processo de formação de leitores, por Menezes (2019), o ensino de literatura deve partir, inicialmente, de um apreço e de uma fruição do texto literário, emancipando a arte da função de paratexto e a escolarização das amarras do conteudismo avaliativo. Ensinar literatura por ensiná-la, sem antes estabelecer um sentido entre o texto literário e o interesse do aluno, não forma leitores. É preciso, em rede, considerar a todos os aspectos que formam leitores de literatura que não apenas a escola e que não apenas a obra, incluindo nesses aspectos o professor, os sujeitos que cercam esse aluno e, sobretudo, o próprio estudante de quem se quer fazer leitor.

Além disso, a leitura, assim como postulado pela pesquisadora, é a produção de sentidos. O leitor deve ser capaz não apenas de ver sentido naquilo que lê, considerado seu repertório, seu conhecimento de mundo e seu gosto particular, mas também produzir sentidos a

partir daquilo que lê. Ao consumir o texto literário, deve ser capaz de imaginar as condições que figuraram a sua produção no tempo, no espaço e no contexto em que emergiu, mas deve também conseguir interpretá-lo em relação aos discursos que são seus contemporâneos, em relação à sua realidade enquanto sujeito.

Para que isso aconteça, afirma Menezes (2019) que “A batalha por uma melhoria com a leitura de literatura, seja ela, clássica ou não, na escola, depende de esforços conjuntos e de leis que se preocupem mais com o saber fazer”. Ao professor, sujeito que intermedeie o texto e o leitor, que intermedeie a lei e o sujeito dessa lei, assim, cabe o lugar de conflito. Esse conflito que deve ser apaziguado em suas práticas docentes de escolarização e de letramento literário, práticas de ruptura e de formação efetiva de leitores capazes de produzir sentidos e de “saber fazer”.

### **Relações entre a música e a fábula**

Em vista dos pressupostos teóricos levantados, escolhemos a sugestão de uma sequência de ensino do gênero Fábula. O conteúdo da sequência, como antecipamos, foi o gênero fábula, com o objetivo de apresentar as características textuais e discursivas desse gênero além de promover o letramento literário com o uso de textos de diversas autorias. Na fase da motivação, sugerimos a música de Caetano Veloso “Luz do Sol” (anexo) e a seguinte pergunta reflexiva: ‘É possível vivermos de forma mais respeitosa com o planeta?’ Após escutar a canção, sugerimos as seguintes perguntas, conforme Quadro 15.1.

**Quadro 15.1: Música Luz do Sol e sua relação com o tema da fábula.**

|          |                                                                                                                                                                           |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1</b> | <b>Quais elementos da natureza são apresentados na música?</b><br>Luz do sol, folha, verde, céu azul, terra, rio, correnteza, mar, chão.                                  |
| <b>2</b> | <b>Como você lê o verso "E a terra expira e exala seus azuis"?</b><br>Produção de oxigênio.                                                                               |
| <b>3</b> | <b>Qual uma possível leitura para a expressão "a folha traga e traduz"?</b><br>A folha traga o dióxido de carbono e transforma em oxigênio: é o processo de fotossíntese. |
| <b>4</b> | <b>Qual a função de linguagem predomina no texto 1?</b><br>A função poética da linguagem.                                                                                 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisamos, aqui, uma primeira aproximação da literatura proposta na Fábula de Ana Primavesi à música na compreensão da letra de música pelo recurso temático. Nessa letra, vários elementos da natureza são relacionados ao processo da Fotossíntese e do ciclo de energia vital sugerido pela fábula: terra, micróbios, animalzinho, raiz, ar, água, mineral, luz, calor do sol.

O texto 2 apresenta explicações didáticas sobre o processo da Fotossíntese (anexo). Sugerimos os seguintes questionamentos: A poluição do ar altera a luz? O uso de agrotóxicos, adubos químicos, herbicidas, pesticidas, queimadas máquinas pesadas e aração profunda em nossos solos estão destruindo o planeta. O que será de nós? Qual seria a importância das árvores para a preservação da qualidade de vida em nosso planeta?

Depois da fase de motivação e preparação para a *leitura* da Fábula de nome “*O melhor amigo dos parasitas*”, de Ana Primavesi (anexo), conforme Quadro 15.2.

Quadro 15.2: Perguntas de leitura da Fábula “O melhor amigo dos parasitas”.

Quais são os personagens da Fábula?

Terra, Seu Mané e os animais: cupins, bactérias, ácaros, mofos, minhocas, vespinhas, fungos, insetos, bicudo do algodão, lagartas rosadas, fungos da brusone, pestes e parasitas.

A terra é apresentada em três momentos, quais são eles?

Primeiro momento: ciclo harmonioso da terra – terra, animaizinhos, raízes, ar, água, minerais, luz, calor do sol, ciclo perfeito de energia.

Segundo momento: depois que a terra foi plantada e roçada pelo seu Mané – como ele usou adubos, agrotóxicos, máquinas e monocultura. As árvores foram arrancadas, mecanizaram as plantas, que não fossem soja, algodão e cana.

A terra passou para agroindústria. As bactérias foram embora, os ácaros, as vespinhas também foram embora. A terra ficou infernal e o calor torrava.

Terceiro momento: passaram veneno e a terra ficou dura.

Qual foi a ideia do Seu Mané?

Plantar e roçar.

Depois da ideia do Seu Mané houve uma mudança, no modo como a terra se mantinha e seu Mané teve que tentar acompanhar a Revolução Verde. Como ele fez isso?

Seu Mané utilizou adubos, agrotóxicos, máquinas, arrancou árvores, mecanizou e matou as plantas que não fossem soja, algodão e cana.

Seu Mané comprava adubo mais caro que os outros, porque comprava em menor quantidade, tinha de vender ao atravessador, porque era pouco o que ele produzia, as máquinas trabalhavam pouco tempo e depois ficavam ociosas, não pagavam o financiamento, com que foram comprados, e depois vieram as pragas e os agrotóxicos.

E seu Mané teve que vender e ir embora. Não aguentou mais.

Quando seu Mané vendeu a terra, ela passou para a Agroindústria.

Como ela era?

Fria e eficiente

Quais bichos abandonaram a terra, depois disso?

As bactérias, os ácaros e as vespinhas

Como a terra ficou?

O calor era infernal e a seca torrava

O que falaram para os novos bichos, que estavam chegando na terra?

Que a vida era farta na terra

De que modo, a terra ficou depois que colocaram NPK?

Dura e seca, morta.

Por que as pestes e os parasitas deram o prêmio de melhor amigo ao homem?

Por que as pestes e os parasitas não conseguiam comer, quando a terra era bem nutrida. Agora conseguem comer bastante, logo, os homens que fizeram isso são os melhores amigos deles.

O que simboliza a terra morta?

A mecanização, a monocultura e o veneno.

Como nossos alimentos são produzidos e qual é o impacto dessa produção no planeta?

Através das chamadas commodities, utilizando vultuosas somas de financiamento público, com especialização cada vez maior, tecnologias e equipamentos de ponta para atender à demanda do mercado externo. O uso excessivo de agrotóxicos que terminam por contaminar os alimentos, conseqüentemente, a saúde do homem e do planeta.

Quais são as conseqüências desse tipo de produção?

Infertilidade dos solos, mudanças na temperatura, aquecimento global, esgotamento rios e suas nascentes, aumento da poluição, dos degelos e da crise ambiental. O excesso de calor tornará no futuro, bem próximo, insustentável viver na terra.

Fonte: Elaborado pela autora

Na última fase do método, intitulada de *Interpretação*, questionar sobre a estrutura da fábula: **Como a história começa, desenvolve e termina?** A desarmonia causada, em virtude dos venenos colocados na terra traz conseqüências lastimáveis, tais como a morte da terra. O que parecia ser algo muito rentável, terminou por excluir todas as espécies que lá viviam. **Quais são os dois modelos de produção que existem?** Modelo do agronegócio e o modelo

agroecológico. **Qual fase da Terra, presente no texto 2, o processo de fotossíntese, que é apresentado no texto 1, pode se relacionar?** A fase inicial, em que a Terra estava em harmonia. Finalmente, **o que podemos fazer para que exista uma relação mais harmônica entre o consumo, a produção de alimentos e o meio ambiente?**

Ressaltamos a importância de refletirmos sobre os limites da aplicação da teoria, uma vez que a abordagem de uma educação agroecológica para a educação básica que questiona modelos tradicionais de ensino centrados muitas vezes na transmissão e padronização do saber requer abertura para se pensar uma aprendizagem significativa, em que se destaca a importância da diversidade, do pertencimento e da territorialidade nos processos educativos, que articulam escola, contexto social, econômico e cultural e que ampliam a visão da formação de sujeitos preocupados com uma sociedade mais justa, solidária e sustentável. Além disso, do ponto de vista dos alunos, leituras mais complexas, como a proposta pela fábula, recheada de metáforas exigiria criar relações, sentir e a percepção de que as comparações estão ligadas a ideias relacionadas com críticas ao modelo tradicional que explora a terra, por isso o papel do professor mediador é tão necessário. Através dos perguntas-questionadoras conduziria o aluno a leitura crítica da fábula: existem outros modos se relacionar com a terra, afinal ninguém quer ficar com o solo seco e que nada produz, assim como ficou o seu Mané.

## **Pedagogia agroecológica para o ensino de língua portuguesa**

A construção de uma Pedagogia Agroecológica que possibilitará a criação de um modo de trabalhar compromissado com a humanidade em busca da emancipação humana através da defesa dos territórios, da saúde, do meio ambiente, da vida, entendendo-a como síntese de uma totalidade.

Poderá explicitar as experiências pedagógicas agroecológicas que anunciam a pedagogia do trabalho e a educação popular e que demonstrem a relação orgânica entre o mundo do trabalho, da educação, da cultura e da saúde. Esse debate se faz necessário, na escola da cidade e na escola do campo.

A agropecuária não é um setor que se desenvolve sem conflitos e traz em si uma disputa entre diferentes sujeitos do agronegócio e da agroecologia. Porém, defendemos o uso de adubação verde, de receitas de bocaxe, de compostagem, a calda bordalesa como exemplos da mais alta tecnologia presente no campo, em detrimento dos inseticidas, afinal povo bem nutrido apresenta melhor capacidade de aprendizado, maior atividade intelectual e maior vitalidade. Com isso, defendemos a Agroecologia como disciplina escolar em todo território, bem como as outras disciplinas pensem sequências didáticas que abordem essa outra forma de se relacionar com a natureza e com o solo.

As feiras de economia solidárias espalhadas pelo país são instrumentos que para viabilizar o consumo e a produção em larga escala. Porém, vale salientar que ainda existem grandes desafios a

serem superados como a escassez de água, o fortalecimento da assistência técnica no que diz respeito a contabilizar os custos da produção e da quantidade comercializada. Por isso, faz-se tão necessário fortalecer uma política pública de captação, armazenamento e gestão da água, sua distribuição entre os grandes e os pequenos agricultores, bem como formar sujeitos em rede escolar com a consciência ambiental.

O editorial do dia 18 de setembro de 2000, na Folha de São Paulo, citando o relatório da FAO – Food and Agriculture Organization afirmava:

O mundo já produz alimentos em quantidade suficiente para suprir as necessidades nutricionais de todos os seis bilhões de habitantes. Ainda assim, cerca de 800 milhões sofrem desnutrição. Infelizmente, o mundo ainda parece longe de dar uma resposta ao problema da fome, que não diz tanto respeito à produção de alimentos, mas sim à distribuição de renda.

A concentração de terra, o êxodo rural, os incrementos dos monocultivos, a erosão dos solos são as principais consequências do modo de produção do agronegócio. Porém, outro tipo de consumo e de mercado é possível, onde o consumo é consciente e gera impactos sociais no mercado local.

Esta discussão demonstra a importância de modelos de desenvolvimento regionais, das políticas públicas territoriais. Evidencia-se dessa forma, que a Agroecologia possibilita aos agricultores e agricultoras desenvolverem-se socioeconomicamente e ambientalmente. Além de contribuir para o favorecimento do desenvolvimento local através do incremento nas estratégias

produtivas e comerciais dos negócios do campo, como as de feiras, também colaboram para garantir a distribuição de renda na unidade familiar e fixação da mão de obra no campo. Além de aliviar os riscos de perder nossa soberania alimentar, categoria vital na defesa dos direitos humanos.

Pensando a soberania alimentar como um conjunto amplo que diz respeito ao direito dos povos de definirem suas políticas agrárias e alimentares, garantindo o abastecimento de suas populações, a preservação do meio ambiente e a proteção de sua produção frente à concorrência desleal de outros países.

Assim, as *Práticas Agroecológicas* são cosmovisões para serem investigadas e compartilhadas, como instrumento para formar sujeitos que se relacionem melhor com o solo. Com esse trabalho, percebemos que a leitura literária pode seguir uma metodologia pautada nas etapas da leitura, para desvendar as materialidades do texto literário e ampliar seu sentido por meio do diálogo do verbal e não-verbal, coligando os conhecimentos de mundo desse leitor em formação e contribuindo assim, para ampliar o debate sobre agroecologia nas salas de aula.

## Referências

- BOSI, A. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In. *Vários Escritos*. 5<sup>a</sup> edição, corrigida pelo autor. Ouro sobre Azul, Rio de Janeiro. 2011.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

- FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores associados/ Cortez, 1987.
- MARQUES, Ana Carolina de Oliveira *et al.* A contribuição da agricultura familiar na produção agropecuária do Brasil a partir do censo agropecuário do ano de 2006. In: JORNADA DO TRABALHO 21. “**A Dimensão Espacial da Expropriação Capitalista sobre os Mundos do Trabalho**: cartografando os conflitos, as resistências e as alternativas à sociedade do capital”, SP, 2011.
- MENEZES, Juliana Alves Barbosa. **Educação Literária no Ensino Médio: estudo de caso das escolas paranaenses**. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Letras, Assis, 2019.
- MENEZES, Juliana Alves Barbosa. **Educação do Campo e Políticas Públicas Educacionais**: Estudo de Caso do Perfil Docente de Língua Portuguesa do Colégio José Martí. 2022. Tese (Pós-doutorado) – Universidade de São Paulo, Instituto de Estudos Avançados – IEA, SP, 2022. Claudia Passador (orientadora).
- MICHELETTI, Guaraciaba. **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção**. SP, Cortez, 2000.
- PANIZZI, W.M. **Universidade: um lugar fora do poder**. Porto Alegre. Editora UFRGS, 2002.
- PRIMAVESI, Ana. **A Convenção dos ventos**: Agroecologia em contos. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016. 168p.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Epistemologias do Sul**. SP, Cortez, 2003.
- VELOSO, Caetano. Luz do Sol. (acesso: 08/06/2024-  
<https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/44742/>)
- PINTO, A.V. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973.
- PINTO, A.V. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1993. 2 v.

## ANEXOS

### TEXTO 1

Luz do sol  
Que a folha traga e traduz  
Em verde novo  
Em folha, em graça, em vida, em força, em luz  
Céu azul que vem  
Até onde os pés tocam a terra  
E a terra inspira e exala seus azuis

Reza, reza o rio  
Córrego pro rio,  
o rio pro mar.  
Reza a correnteza  
roça a beira  
doura a areia.

Marcha o homem sobre o chão  
Leva no coração uma ferida acesa  
Dono do sim e do não  
Diante da visão da infinita beleza  
Finda por ferir com a mão essa delicadeza  
A coisa mais querida:  
a glória da vida

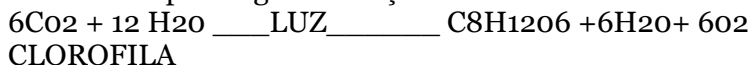
VELOSO, C. 'Luz do Sol'. In: **Meu bem, meu mal**. LP  
Fontana 826 162 -1, 1985, L. 2, f.1.

## TEXTO 2 - A fotossíntese

Naturalmente, você já ouviu falar que a célula obtém energia para a vida oxidando certos produtos, isto é, fragmentando as moléculas de glicose e outras substâncias e “arrancando” a energia nelas contida. Mas aí vem a pergunta: como essa ENERGIA “entrou” nessas moléculas?

Bem, todo mundo sabe que na Natureza nada se cria e nada se perde... A energia que se encontra acumulada na molécula de glicose (ou mesmo de um lipídio, ou de uma proteína) ali foi armazenada quando da formação daquela molécula. É importante lembrar que umas moléculas se transformam em outras, através de reações químicas. E assim surge uma imensa variedade de substâncias. As primeiras moléculas orgânicas que se formam em grande quantidade na Natureza são as de glicose, que surgem durante a fotossíntese, nas plantas clorofiladas, pela combinação de H<sub>2</sub>O COM CO<sub>2</sub>. Durante essa formação, a energia é acumulada.

Em termos bem simples, poderíamos representar o **fenômeno da fotossíntese** pela seguinte reação:



Esse é um fenômeno que ocorre ao nível das membranas lipoprotéicas clorofiladas dos cloroplastos, exatamente nos *grana*. A energia acumulada é proveniente da luz. Na realidade, a fotossíntese não é bioquimicamente tão simples quanto parece pela equação acima. Ela se passa em duas etapas, que chamaremos de fase luminosa e fase escura. A primeira depende diretamente da luz. A segunda ocorre mesmo na obscuridade.



Água: absorvida pelas raízes; dióxido de carbono  $\text{CO}_2$  – obtido pelas folhas; oxigênio: liberado pelo processo da fotossíntese; 4. Açúcar (glicose): produzido ao final do processo.

Durante a fase luminosa têm intensa participação das moléculas de clorofila. A CLOROFILA é o principal pigmento das plantas com a capacidade de “reter” a energia da luz. Essa energia luminosa é “transformada” em energia química, com a qual se tornam viáveis as reações que levam ao consumo, pela planta, de  $\text{CO}_2$  e água, e à produção de glicose (matéria orgânica) e liberação de  $\text{O}_2$  para a atmosfera.

Devemos, pois, distinguir, na fotossíntese, dois fenômenos da maior importância para os seres vivos: a) a constante “purificação” do ar atmosférico, dele retirando dióxido de carbono ( $\text{CO}_2$ ) e a ele devolvendo oxigênio livre ( $\text{O}_2$ ) para a respiração dos seres vivos; b) a produção da matéria orgânica para a nutrição dos seres.

SOARES, J.L. **Biologia**. V.1. São Paulo, Scipione, 1988. p. 153.

### TEXTO 3

#### O MELHOR AMIGO DOS PARASITAS

A terra fervilhava de vida. Ninguém poderia dizer onde começava a vida e terminava a terra. Assim como ninguém, num corpo humano, podia dizer onde terminava o corpo e começava a vida. Sem corpo, a vida não pode manifestar-se. Nos poros da terra circulava água com minerais, igual a sangue nas veias; o ar enchia os poros grandes como os alvéolos dos pulmões, fornecendo oxigênio a bactérias, fungos, insetos e raízes. A terra respirava, tinha sua temperatura, seu metabolismo: a terra vivia.

Era um corpo, embora não tivesse cabeça e espinha, nem braços, pernas e pele. Mas com os *cupins* não era semelhante? Os milhares e milhões de cupins formavam um só corpo, embora sem espinha, sem pele que os cobria. Mas tinham ainda uma cabeça, um único centro nervoso: a rainha. E se esta morresse, todos morreriam porque este corpo formigante dependia de sua cabeça.

A terra ia um passo a frente, não tinha centro nervoso. Era importante demais para ser dirigida por um só centro; era grande demais e diferente demais. Nenhum centro poderia dirigir este corpo. Mas toda esta atividade foi programada de maneira que formasse um organismo perfeito, harmonioso. E quem a programou foi a própria força que criou a terra e o universo: era a energia original e eterna. Era um programa inflexível e rígido ao mesmo tempo em que criou este equilíbrio perfeito entre a terra, os micróbios, os animaizinhos, as raízes, ar, água e minerais e a luz e o calor do sol. Era um comer e ser comido, receber e dar, nascer e morrer para que os outros pudessem nascer e o ciclo da vida não se acabasse. Assim, tinha alimento para todos, e todos tinham a mesma possibilidade de viver, sobreviver, se multiplicar e prosperar.

Era um ciclo perfeito de energia, que na forma de luz ou calor passa pela vida captada, transformada, liberada nada se perdendo em todo ciclo.

“*Entropia zero*” o chamam. Não tem ganho nem perda. É ideal, é a perfeita harmonia, um equilíbrio feito para toda a eternidade, um *perpetuum móbile*.

Mas o homem não compreendeu isso. Veio o “*Seu Mané*”, viu toda essa multiplicidade de plantas e a terra boa e “gorda” e resolveu roçar e plantar. Plantava milho e mandioca, abóbora e feijão, justamente o que ele comia, sempre no mesmo pedaço de terra. No

início, a terra não gostou, mas o “Seu Mané” era um camarada legal. Seu aradinho de boi sulcava a terra e somente o necessário para as culturas vingarem. Mas veio a “revolução verde”. Adubos e agrotóxicos, máquinas e monoculturas, veio o *agrobusiness*, a agroindústria. Arrancaram as árvores para poder mecanizar, mataram todas as plantinhas que não fossem as plantadas com soja, ou algodão ou cana. O “Seu Mané” com sua pouca terra não podia acompanhar essa revolução verde. Comprava o adubo mais caro que os outros, porque comprava pouco; tinha de vender ao atravessador, porque era pouco o que produzia, as máquinas trabalhavam pouco tempo e depois ficavam ociosas, não pagavam o financiamento, com que foram comprados; e depois vieram as pragas e agrotóxicos. E o “Seu Mané” teve que vender e ir embora. Não aguentou mais.

Sua terrinha passou para uma agroindústria, fria e eficiente. Lá, não era mais o coração que falava com a terra, mas os números que registravam nos livros ou laptops.

As chuvas socaram a terra limpa, o sol a aquecia e os ventos levavam a umidade. A palha atrapalhava as máquinas e, portanto, foi queimada.

- Vamos embora. Aqui não tem mais nada – diziam as *bactérias* que comiam palha e formavam os poros da terra.

-Vamos embora. Não tem mais ninguém que nos sirva algum açúcar – diziam as bactérias que fixavam nitrogênio.

Os *ácaros* foram embora, porque se sentiam perseguidos:

- Não dá para conviver com acaricida, somente porque não gostam dos ácaros vermelhos. E nós, que limpamos a terra de insetos, não temos valor?

Outros foram embora, porque suas enzimas não se ajustavam a comida alguma encontrada na terra. Ficaram somente alguns mofos, que eram mais versáteis. As *minhocas* se enodaram e entraram em repouso, esperando tempos melhores. Nem os saltadores, que se satisfaziam com as mínimas condições de vida aguentaram mais.

O calor era infernal e a seca os torrava. E, finalmente, as vespinhas também se foram. Talvez nem encontrassem mais outro lugar onde pudessem sobreviver. A terra olhou triste, ao se despedir dos últimos. Mas, depois, *vieram os novos*. Bichos estranhos apareceram, deixavam cair suas trouxinhas e diziam:

- Fomos informados que aqui a vida é farta.

-Farta? Todos foram embora, porque não a aguentaram mais. Há somente calor e seca, nenhuma palha, adubos ácidos e somente o lixo das raízes, sempre o mesmo – disse a terra. Mas os *fungos e insetos* especializados não se contentaram em viver na terra. Quando encontraram pouca comida, não se enquistavam ou recolhiam como seres distintos, mas invadiam as plantas. A terra se apavorou.

- Mas como é que atacam as plantações? vocês fizeram algum contrato com as plantas, como as bactérias moduladoras ou os fungos micorrízicos?

Os novos habitantes do solo riram: - Somos especializados para estas condições, sabe. Como plantas destas podem cumprir um contrato? Não, querida terra, com estas plantas não se faz contrato ou combinação, aqui se tira o que se pode. E, além do mais, elas oferecem muita coisa que serve exatamente para nossas enzimas. As plantas, antigamente, não ofereciam nada. Mas, agora, é tudo uma bagunça só. Açúcares inacabados, proteínas não terminadas, óleos iniciados e abandonados, vitaminas incompletas. É uma desordem geral. Por toda parte lixo, substâncias que não se podem utilizar mais.

A terra ficou pensativa. Também quem poderia viver somente com três minerais: nitrogênio, fósforo e potássio (NPK). E mesmo que tivesse mais, quem consegue beber água quente? Nem a planta mais sedenta a toma. E quando a água ainda se evapora do chão quente, o que fica?

- Vocês aí, se é tudo tão ruim, como é que aguentam? – quis saber a terra.

Os novos habitantes do solo riram:

- Somos especializados para estas condições, sabe.

Os homens, com chapéus tipo capacete, botas e óculos de sol vieram e olharam feio. Queimaram até as últimas folhinhas da palha para matar os novos, os especializados. Alguns se foram, outros se adaptaram. As plantas, na terra dura, encrostada, compactada pelas máquinas, não tinha mais ar. Começavam a fermentar seus açúcares, e agora sobravam álcool e ácidos, nunca mais produzidos. Vieram outros especializados que aguentavam calor e seca, herbicidas e agrotóxicos, adubos ácidos e resíduos de toda espécie. Eram prepotentes, porque não existia mais ninguém que os pudesse controlar. Fervilhavam ao redor das raízes, egoístas e hostis. As plantas já eram fracas demais para defender suas raízes, como faziam antes. Nem podiam mais produzir toxinas, as fitoalexinas. E deserta

era a terra, sem palha, sem proteção. Mas os novos habitantes se multiplicavam descontroladamente; logo não acharam mais o suficiente para viver e quando o efeito do veneno acabava saíram furibundos para atacar as plantas. Os homens mandaram banhar as plantas com veneno, duas, quatro, dez, vinte e mais vezes. Era um fedor incrível. As *pragas* se revezavam, ficavam mais resistentes, se multiplicavam.

- Falta o inimigo natural? – diziam os homens.

- Que inimigo natural? Antes, todos controlavam a todos. O que falta é a diversificação. Os especialistas humanos enfrentam os especialistas insetos; a indiferença é que estes estavam numa situação muito cômoda – gritou a terra.

- Se é para lutar, venceremos com facilidade – disse o *bicudo do algodão*.

As *lagartas rosadas* do algodão riram, mas não tinham muito tempo porque estavam ocupadas demais em comer capulhos de algodão.

Os *fungos da brusone* fizeram a festa. Antes dava somente para atacar o arroz, mas os homens geneticistas criaram um trigo que também dava para comer.

- Viva os geneticistas geniais! Isto é progresso! – gritavam eles.

- Verdade – disse o *fungo* rizoctonia. – Os homens todos são gênios. Queimam a palha todinha e agora não existe mais ninguém que nos barre o caminho quando queremos entrar numa raiz.

Os *nematoides* sussurravam com suas vozinhas finas:

- Geniais estes homens, desde que queimam a palha toda e somente adubem com três nutrientes, não tem mais ninguém que impeça nossos banquetes nas raízes das plantas. Como era ruim comer em plantas bem nutridas, a gente passava fome.

E todas as pestes e parasitas resolveram conferir o prêmio de “MELHOR AMIGO” aos homens, que tanto fazem para sua propagação.

PRIMAVESI, Ana. **A convenção dos ventos**: agroecologia em contos. Expressão Popular, 2016. p. 141-145.

# Paulo Freire contra a esteira da fábrica

*o papel de uma Educação para a Comunidade de Vida*

---

Eduardo de Oliveira Gusmão  
Reginaldo Santos Pereira

## Introdução

É certo que os desafios da educação brasileira compreendem a complexidade da formação sociopolítica e cultura do país. Levar em consideração esse pressuposto é compreender esse campo como inserido num contexto de históricas particularidades tanto superestruturais quanto infraestruturais<sup>9</sup>. E por isso mesmo, não é interessante nos atermos a importações de pedagogias e modelos sem, com isso, estabelecermos críticas fundamentais a viabilidade de estrangeirismos. Significa, assim, questionar a universalidade de saberes impostos de cima para baixo baseada numa relação substantiada entre colonizador e colonizado.

A diferença colonial modula subjetividades segundo as posições que ocupam a partir de uma classificação binária, referenciada pelo paradigma eurocentrado de humanidade, definido como superior em oposição aos sujeitos extraocidentais e não brancos, sujeitos à tutela de seus “soberanos” e à violência das missões civilizatórias (Reis, 2022, p. 3).

Mesmo internamente, parece pouco produtor nacionalizar modelos específicos de contextos locais. Cada região, localidade, língua, se é periférico ou nobre, se é da metrópole ou do campo, são contextos que carregam em si historicidades que fazem emergir possibilidades pedagógicas. Nesse sentido, este capítulo mobiliza a pedagogia freiriana para argumentar que muitas das dificuldades

---

<sup>9</sup> Infraestrutura, de acordo a teoria marxista, trata-se das relações econômicas e materiais existentes na sociedade, como Estado, sociedade civil, mercado. Superestrutura refere-se aos elementos imateriais e simbólicos como ideologia, religião, cultura, linguagem e a relação que se estabelece entre elas (Marx, 2017).

atribuídas à sua aplicação não decorrem de fragilidades teórico-metodológicas internas, mas das condições estruturais de um sistema educacional progressivamente burocratizado, massificado e submetido à lógica da produtividade.

Em interlocução com Achille Mbembe (2025), sustenta-se que a ideia de democracia como comunidade de vida oferece um horizonte fecundo para reler Paulo Freire: sua pedagogia não apenas contribui para a construção dessa comunidade, mas se apresenta como uma das formas mais densas de educação democrática e para a democracia.

O objetivo do capítulo é analisar a incompatibilidade entre a pedagogia freiriana e o modelo educacional de larga escala, de feição industrial, consolidado no Brasil, demonstrando como esse modelo inviabiliza relações pedagógicas fundadas no diálogo, na escuta, na proximidade e na produção compartilhada do conhecimento. Trata-se de um ensaio teórico, de natureza qualitativa e crítica, construído a partir da interlocução entre Paulo Freire, Achille Mbembe e autores que ajudam a compreender a formação histórica do Estado, da educação e das formas de dominação no Brasil.

O título do trabalho condensa essa hipótese. Por múltiplas frentes, consolidou-se no país um modelo educacional de tipo industrial, voltado simultaneamente a propósitos mercadológicos e políticos. Não se trata propriamente de política pública no sentido emancipatório do termo, mas de uma administração da educação como moeda de troca, instrumento de legitimação e mecanismo de produção de resultados mensuráveis. Em turmas numerosas, currículos instáveis, avaliações padronizadas e trabalho docente

precarizado, a “educação em larga escala” torna-se incompatível com a educação libertadora pensada por Freire. O que esta incompatibilidade revela, porém, não é o fracasso da pedagogia freiriana, e sim os limites históricos do sistema educacional brasileiro.

## **Educação e Comunidade de Vida: uma urgência para a continuidade democrática**

De modo geral, a democracia é definida como um sistema que dispõe de uma série de mecanismos que garantem a participação dos seus indivíduos na vida pública, a descentralização e alternância de poder, as liberdades individuais, livre mercado e o livre trânsito social. A participação política talvez seja o pilar central e principal contraste com outros tipos de regime.

O valor da participação política reside tanto em seu aspecto legitimador quanto no aspecto pedagógico de que ela se reveste. O primeiro aspecto, desde logo, trata da sustentação explícita de que dispõem os responsáveis políticos para prosseguir no processo político tanto quanto de seu resultado legislativo. O segundo aspecto, pedagógico, oferece importante blindagem política ao sistema de garantias contra ideologias antidemocráticas. A participação política torna possível que o indivíduo proteja, pelo menos, uma das dimensões do homem renunciadas por Bobbio: a interior, posto que a exterior é aquela sobre a qual o Estado pode exercer o seu poder (Pinto, 2010, p. 93).

Todavia, tal conceito em muito se coloca a prova na realidade tanto em sua garantia de participação política plena quanto pela sua capacidade de resolução dos problemas contemporâneos. A crítica ao modelo democrático liberal tem sua forma mais sólida no marxismo. Sendo o Estado a entidade fundamental desse sistema, ele é resultante direto de uma sociedade estratificada em classes (Marx, 2007). Isso

significa que seu caráter se dá pela sua função: a dominação de uma classe sobre a outra, a garantia do modelo que mantém o sistema funcionando, ou seja, a propriedade privada. O Estado se faz assim necessário, segundo a teoria weberiana, pelo monopólio legítimo da violência<sup>10</sup> e desfere uma ação pedagógica de convencimento sobre a sociedade civil<sup>11</sup>.

Além disso, a democracia liberal carrega marcas constitutivas da expansão colonial do Ocidente. Como denunciaram autores da diáspora africana, entre eles Fanon e Césaire, a violência colonial não foi um acidente externo à modernidade: ela participou da sua própria constituição, legitimando classificações raciais, a exploração dos corpos e a apropriação destrutiva da natureza. O ideal civilizatório moderno, nesses termos, instituiu simultaneamente uma hierarquia entre humanidades e uma economia de devastação.

Na segunda metade do século XX, em meio a ditaduras, guerras e violências institucionais, se tem visível uma guinada intelectual para se pensar os movimentos do poder e crítica ao humanismo iluminista. Nas palavras de Mbembe (2025, p. 15),

A própria vida havia se tornado o meio principal de exercício de poder. Também começávamos a entender que o poder, por sua vez, estava se

---

<sup>10</sup> A teoria weberiana do Estado o define como o ente que possui, como razão e fundamentação, o monopólio legítimo da violência (Weber, 1982).

<sup>11</sup> Pierre Boudier (2014), em sua obra *Sobre o Estado*, empreende um estudo sobre a gênese do Estado Moderno e sua imaterialidade que se materializa através dos discursos oficiais que envolvem um esforço contínuo de convencimento e legitimação de seu *status*.

tornando a capacidade de controlar e redistribuir os meios de sobrevivência humana e sustentabilidade ecológica.

Em nosso país, falar em educação, de forma geral, consolidou-se como um debate que negligenciou outros processos educacionais. Educar, no sentido durkheimiano, define-se como um processo de socialização dos sujeitos para a coesão social (Durkheim, 2011). Para Mbembe (2025) é preciso, no entanto, pensarmos na urgência de uma democracia enquanto comunidade de vida, ou seja, a democracia “menos como uma tecnologia de governo e mais como uma comunidade de vida” (p. 12). Nesse sentido, educar, acrescento, é socializar para o ecossistema heterogêneo que mantém toda potência de vida coesa e pulsante. Ele sugere

Que interroguemos a democracia pela perspectiva da Terra, e a Terra pela perspectiva da democracia, ambas entendidas como o mesmo que comunidade da vida. Não é só que toda forma de vida, humana ou não, é ecológica em toda escala. É que a vida na Terra, assim como a democracia, é nossa última utopia (Mbembe, 2025, p. 12).

É justamente nesse ponto que Paulo Freire se mostra decisivo desde o início do argumento. Em *Educação como prática da liberdade*, o autor afirma que o ser humano não apenas está no mundo, mas com o mundo, constituindo-se na relação, na historicidade e na abertura ao inacabamento (Freire, 1967). Em *Extensão ou comunicação?*, recusa a lógica vertical da transmissão para defender processos comunicativos de produção partilhada de sentido (Freire, 1977). Em *Pedagogia do oprimido*, formula a crítica à educação bancária e afirma a necessidade de uma práxis transformadora (Freire, 1987). Em *Pedagogia da autonomia*,

insiste em que ensinar exige escuta, respeito aos saberes dos educandos e comprometimento ético com sua dignidade (Freire, 1996). Relida à luz de Mbembe, essa obra permite afirmar que a pedagogia freiriana aponta para uma democracia vivida como comunidade de vida (Mbembe, 2025), por pressupor a convivência como parte fundamental da vivência do ser humano em relação plural com o mundo.

No Brasil, contudo, a história da educação formal esteve longamente associada à catequização, ao disciplinamento e à produção desigual de cidadania. A escolarização foi destinada prioritariamente às classes dominantes e, no caso da população negra, indígena e pobre, funcionou frequentemente por negação, ausência ou subordinação. A falta de políticas públicas para sujeitos racializados, a exclusão do acesso à terra, a restrição ao trabalho qualificado e a precariedade do direito à escola operaram, elas mesmas, como dispositivo pedagógico: ensinaram determinados grupos a viver na fronteira, isto é, em condições de pertencimento precário ao mundo comum.

## **Burocratização da Educação formal**

Francisco Campos se empenhou, sob um posicionamento mais conservador, a pensar a constituição da cidadania brasileira sob a chave da modernização. Tratava-se de trazer para a luz da racionalização burocrática a realidade brasileira. Todavia, essa modernidade é apresentada pelo autor sob uma ótica crítica. Com notada postura conservadora, o que se propõe é lidar com os

problemas de seu tempo, sem, contudo, ter de tocar na ordem social estabelecida. Talvez a consequência mais duradoura desse empreendimento tenha sido sua incidência como Ministro da Educação de Getúlio Vargas, na conformação do sistema educacional brasileiro.

A chamada “Reforma Francisco Campos” (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930 (Dallabrida, 2009, p. 187).

Na cultura brasileira, ademais, o que escapa a valorização do esforço individual tende a ser visto com ceticismo. O sujeito autônomo constitui-se como o que consegue subir na hierarquia da sociedade de classes com esforço e trabalho para que muito pouco precise trabalhar, sem ajuda, sem coletivo, sem associação. Esse tipo ideal do ser independente se consolidou como um paradigma social que contribui, inclusive, para que o enunciado neoliberal e suas promessas se tornasse atrativo a partir dos anos 80 até os dias atuais, mesmo sobre uma razoável resistência. Cabe destacar como um resultante as enunciações conservadoras de Campos (2001) e suas proposições sobre a constituição do estado nacional e, sobretudo, no que se refere ao que deve ser o projeto educacional. Para ele,

Pode-se dizer que o homem do nosso tempo pôs de novo em equação, transformando-as em problemas, todas as soluções que constituíam a sua herança intelectual, política e moral. A educação reflete esse estado de coisas. O que se quer é que ela seja uma educação para problemas, e não para soluções, não para este ou aquele regime de vida, pois não se sabe ou não se acredita saber em que quadro de linhas móveis e flutuantes irá o homem viver (Campos, 2001, p. 14).

O que Campos denomina como uma educação “para o que der e vier”, frente a frouxidão do empreendimento burocrático e a série de problemas que disso pode resultar (para, obviamente, uma perspectiva liberal e protestante), é uma educação cujo papel está centrado em suprir as necessidades do sujeito moderno em lidar com os problemas adaptando-se a eles. Em outras palavras, a garantia de coesão social não se daria, a princípio, pela educação orientada a um projeto nacional de longa duração. Não se trata de esperar os frutos amadurecerem para colhê-los, mas salvar o máximo antes de uma possível enchente.

A proposta pode apresentar duas leituras possíveis: uma valorização das potencialidades criativas frente a imprevisibilidade cotidiana e o fomento a uma liberdade radical, ou um empreendimento de dominação através de um projeto acrítico sem intenção de formar sujeitos capazes de pensar em outras possibilidades de vivência que superam problemas estruturais, e por serem estruturais, que só o podem superar por meio da cooperação.

Essa última leitura nos tende, levando em conta o atrativo à obediência típica de nossas raízes lusitanas exposto por Holanda (2014), a conectar a proposta de Campos (2011) aos encaminhamentos que se deram na realidade educacional desde o Estado Novo. A proposta de uma educação “para o que der e vier”,

como aponta o autor, significa uma educação que prepara o cidadão, ou melhor dizendo, o ajusta a realidade nacional priorizando sua adaptabilidade, ao contrário de estimular sua ação criadora. A precarização se apropriou desses valores e encontrou terreno fértil na falta de planos de longo prazo que exigem, de fato, uma “utopia” a ser alcançada.

A proposta freiriana, pelo contrário, ao reconhecer no ser humano a sua agência sobre o mundo e como ser produtor de história, é uma antítese política ao projeto de Francisco Campos, por esse representar tudo aquilo que é sintoma da desumanização dos sujeitos, tendo em vista a ênfase que se dá na adaptação e no ajustamento. Esse agenciamento é, sobretudo, uma apropriação dos sujeitos sobre a realidade que fortalece a sua integração a mesma, “se aproprie de seus temas fundamentais” (Freire, 1967, p. 43) garantindo assim sua liberdade criadora.

E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se (Freire, 1967, p. 43).

Dessa forma, a pedagogia freireana como prática da liberdade antagoniza politicamente com as pedagogias técnico-administrativas na medida em que objetiva desenvolver esse sujeito ativo, com poder de ação criadora. A pedagogia do oprimido surge não apenas em paralelo, mas como uma antítese necessária ao modelo de 'escola-fábrica' e ao esvaziamento de subjetividade promovido pela racionalização técnica. Ela representou a desestabilização da ordem burocrática.

## **A Pedagogia da Fronteira: sucateamento e os desafios da educação libertadora**

Em paralelo aos grandes projetos educacionais, que em grande medida são atrelados a projetos de constituição de um Estado Nacional e cidadania, existem as realidades da comunidade negra, periférica, indígenas, pequenos agricultores sem-terra, pessoas trans e outros sujeitos foram empurrados para formas precárias de pertencimento. Foram tornados o interior do próprio território, sujeitos desterritorializados. É nesse cenário que a pedagogia do oprimido de Paulo Freire emerge não apenas emerge não apenas como reflexão educacional, mas como necessidade histórica de libertação.

A burocratização e a massificação do ensino ajudaram a consolidar uma pedagogia baseada no cumprimento de planilhas, rendimento, formação eficiente e acelerada. Tal lógica não é exclusiva da realidade brasileira, mas aqui encontrou forte aderência porque se articulou aos interesses de uma elite comprometida com a manutenção da ordem senhorial, como mostrou Florestan Fernandes<sup>12</sup>. A reforma de Francisco Campos, atrelada a formação de uma nova cidadania na era varguista, não se distanciou desse propósito, mas o incorporou ao processo de burocratização e

---

<sup>12</sup> No ensaio sociológico *A revolução Burguesa no Brasil*, Florestan Fernandes (2020) disserta sobre como as elites econômicas do Brasil do período colonial mantiveram seus valores senhoriais mesmo na passagem para a república, preservando seus status e adaptando valores liberais ao seu modo sem com isso promover investimentos que gerassem benefícios a longo prazo para a sociedade brasileira.

racionalização do sistema educacional brasileiro com o lema “educação para o que der e vier”. A partir da obra *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda, podemos perceber com atenção como nossa cultura produziu uma pedagogização do autoritarismo como forma de se constituir algum grau de coesão frente a fragilidade de nossa malha social, resultante do individualismo lusitano.

As doutrinas que apregoam o livre-arbítrio e a responsabilidade pessoal são tudo, menos favorecedoras da associação entre os homens. Nas nações ibéricas, à falta dessa racionalização da vida, que tão cedo experimentaram algumas terras protestantes, o princípio unificador foi sempre representado pelos governos. Nelas predominou, incessantemente, o tipo de organização política artificialmente mantida por uma força exterior, que, nos tempos modernos, encontrou uma das suas formas características nas ditaduras militares (Holanda, 2014, p. 43).

Podemos concluir que certa estruturação produz uma educação que serve, em suma, a socialização para a própria estrutura. Todavia, sempre existem escapes, resistências, que permitem mudanças significativas e as próprias tentativas repressivas as evidenciam. Se tratam do encontro das normas com a própria realidade vivenciada. E essas vivências evidenciam aquilo que os programas educacionais não conseguem alcançar ou os problemas invisibilizados que, por escolha de projeto, não são solucionados. A educação se depara com a fronteira, e defronte a ela se encontra apática, se resguardando às prescrições para terem resultados. A educação bancária, criticada por Freire, em muito se caracteriza como uma educação que falha em domesticar a fronteira defronte sua heterogeneidade. Se restringe ao depósito acrítico e esvaziado de um “dicionário dos vencedores” nos educandos.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (Freire, 1987, p. 33).

A educação bancária se caracteriza por ser acrítica, preocupada apenas na transferência conteudista. Isso progrediu em formas mais precárias, na contemporaneidade, numa educação voltada para a pedagogia do exame. A educação da fronteira é, em outras palavras, uma educação para corpos dóceis e negados, tidos como incapazes de compreensão da realidade e, por conseguinte, de se buscar resoluções para os problemas. "Portanto, para Freire, pode-se proibir o corpo de ser, negando-o como *corpo consciente*." (Brighente; Mesquita, 2016, p. 157) e, nesse sentido, a educação bancária significa a negação do corpo e, por consequência, da subjetividade dos educandos.

Num contexto marcado pela expansão de uma cultura centrada nos resultados, a avaliação externa das aprendizagens dos alunos é cada vez mais assumida como a principal forma de avaliação destes no decurso da escolaridade obrigatória, e os resultados mensuráveis que dela resultam são determinantes também para a definição dos parâmetros da avaliação dos professores, das escolas e, até mesmo, de uma forma muito mais arbitrária: para a avaliação dos próprios sistemas educativos e das políticas educacionais (Gouveia *et al*, 2024, p. 3).

Atualmente, os resultados de tais exames são utilizados como principal eixo para o direcionamento de políticas públicas educacionais. Os exames começaram a ter cada vez mais centralidade a partir do final dos anos de 1990, sobretudo com as mudanças em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que passou de um exame de avaliação de qualidade para ser efetivamente um processo seletivo relacionado ao ingresso no ensino superior a partir de 2009.

A política pública foi ainda ampliada em 2010 com a implementação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), o que representou um avanço revolucionário na democratização do ensino superior e foi, gradativamente, sobretudo nos anos entre 2016 a 2022, se tornando uma espécie condicionamento do sistema educacional em torno dos exames e para os exames. Esse dispositivo<sup>13</sup> ganhou significativa importância conferida pelos governos até então, seja os de caráter mais progressista, seja os de centro ou direita. Sob uma ótica técnico-administrativa, representam um mapeamento que permite o direcionamento de recursos educacionais conforme se exige o teto de gastos em vigor.

Na prática, o condicionamento do ensino básico a esses modelos aliena a educação de seu propósito de formação cidadã. A educação básica organiza os saberes de uma tal forma que eles se apresentam “bastante limitados pelo que sai nas provas de exame” (Fernandes,

---

<sup>13</sup> O dispositivo, conceito do pensador Michel Foucault (1988, 2019) designa uma rede de saberes, instituições, leis e outros elementos materiais e imateriais que fica disponível para ser operacionalizado visando um objetivo. Em outras palavras, é um condicionante de subjetividade.

2008, p. 290). Perde-se de vista o desenvolvimento crítico dos conteúdos em favor do seu esvaziamento mecânico e, para além, favorece-se modelos de aulas estruturados na eficiência para o exame, em outros termos, o popular “decoreba” aparece como um método tentador frente as novas exigências e a precarização do trabalho docente.

Todo o conjunto desse projeto deixou seus resultados amargos, pois 62% dos professores da educação básica entre 2022 e 2023 relatam sintomas de estresse, depressão ou ansiedade, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep, 2025), associado ainda à superlotação de salas de aula, evasão escolar e aprovação automática como mecanismo de garantia de recursos e números estatísticos positivos. Consolidou-se, assim, um modelo tipicamente industrial de escola no Brasil.

De acordo com a pesquisa do Instituto Península (2022), mais de 84% dos professores brasileiros relatam estarem exaustos emocionalmente. Paralelamente, um estudo recente da Fiocruz (2023) revela que sete em cada 10 docentes apresentam sinais de ansiedade ou depressão. Esses índices não surgem por acaso. São fruto de uma combinação de fatores que envolvem baixos salários, jornadas exaustivas, excesso de demandas burocráticas, falta de reconhecimento social e escassez de recursos para exercer a função com dignidade que compõem um cenário que fragiliza o exercício da profissão (Garofalo, 2025).

É nesse cenário de fronteira, onde o Estado se ausenta ou está presente de forma precária em sua forma repressora, que se

encontram esforços para se consolidarem pedagogias que se apresentam como alternativas e mesmo como esperança para trazer educação de qualidade para as camadas mais atingidas pela precarização. Contudo, essa tarefa muitas vezes não sai do discurso diante das inúmeras interdições estruturais. Desse modo, tomamos como foco a prática freiriana, ao qual um

Educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador (Freire, 1987, p. 35).

Tal concepção exige uma prática em que o educador seja um “companheiro dos educandos, em suas relações com estes” (*ibidem*). Isso significa admitir uma relação de proximidade entre educador e educando, e dessa relação se construir os dispositivos de docência que permitam uma educação humanista. A equação pode ser posta da seguinte forma: da relação professor-aluno tem-se o conhecimento dos saberes desse aluno por parte do professor e a afeição por parte do aluno-professor. Esse conhecimento implica, a saber, os mundos nos quais esse aluno habita. Desse conhecimento se constrói uma pedagogia aplicável, pois

[...] somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes impostos. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos de uma realidade (Freire, 1987, p. 37).

A partir da realidade do educando se constrói um processo educativo, e isso exige, sobretudo, comunicação entre educador e educando. E essa comunicação exige, evidentemente, uma proximidade entre esses agentes. Ademais,

Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver comisso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (Freire, 1996, p. 17).

Dessa forma, a partir de uma pedagogia que compreende e respeita a realidade dos educandos, cria-se um hábito educador de convivência, um aprender a conviver necessário para a superação dos processos de outrificação colonial, o qual Mbembe (2025) põe em evidência. Entender essa realidade é, sobretudo, compreender os condicionamentos, e no processo educativo isso é fundamental para a constituição de um repertório suficiente para que seja possível o posicionamento dos sujeitos diante esses condicionamentos. Ao levar isso em consideração, a pedagogia freiriana contribui para a formação de um outro pensamento democrático, de um humanismo crítico que, num contexto pós-colonial, nas palavras de Mbembe (2025, p. 20) “significaria um compromisso persistente com as possibilidades e poderes da vida, uma precondição para a reconstrução do humano na política e na cultura”.

Todavia, qual o grau de aplicabilidade da pedagogia proposta por Freire na nossa realidade? O problema, contudo, não reside na

teoria em si (tendo em vista que sua aplicabilidade e efetividade foi e continua a ser comprovada em contextos específicos de forma que se parece óbvio que, conhecendo seu aluno e sua realidade, educá-lo se torna mais eficiente), mas sob quais condições a teoria pode florescer em uma *práxis* plena e gerar resultados. É possível perceber que, ao menos discursivamente, as contribuições de Paulo Freire se encontram na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em vigor e em currículos regionais específicos, a exemplo do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). Entretanto, a partir dos dados apontados anteriormente, interrogamos: há condições materiais concretas que possibilitem essa prática pedagógica?

Como a prática libertadora freiriana exige uma proximidade entre educador e educando, a primeira interdição está em lidar com a superlotação de turmas, situação que se tornou quase que regra na realidade educacional de muitos municípios brasileiros. Nesse contexto, não é difícil admitir que seja impossível que se conheça a realidade de cada um dos estudantes de uma sala de aula superlotada no qual o docente tem de, além de seu papel, disputar por atenção. Além disso, há de se contrapor à precarização do trabalho docente que afeta, sobretudo, a saúde mental dos profissionais da educação e tem em si um grande agravante para que se condicione o profissional a preferir metodologias menos exigentes, se enquadrando a modelos prescritos.

A pedagogia freiriana exige proximidade entre educador e educando; a esteira de fábrica exige escala, padronização e rendimento. A primeira demanda tempo histórico, diálogo e vínculo;

a segunda impõe aceleração, métricas e adaptação. É essa contradição que explica por que a obra de Freire permanece atual e, ao mesmo tempo, tão frequentemente neutralizada em contextos escolares submetidos à lógica industrial.

## **Considerações finais**

Este capítulo procurou demonstrar que a incompatibilidade entre a pedagogia freiriana e o modelo educacional de larga escala não decorre de insuficiência teórica de Paulo Freire, mas das condições estruturais de uma escola progressivamente burocratizada, industrializada e submetida à lógica dos resultados. Ao reler Freire em interlocução com Achille Mbembe, argumentamos que a educação libertadora pode ser compreendida como mediação decisiva para a construção de uma democracia entendida como comunidade de vida.

Retomando o objetivo inicialmente proposto, buscamos analisar como a organização industrial da escola brasileira inviabiliza dimensões centrais da pedagogia freiriana: o diálogo, a escuta, a proximidade, a leitura crítica do mundo, a valorização dos saberes dos educandos e a ação transformadora. Ao mesmo tempo, mostramos que esse modelo não é apenas técnico, mas político: ele produz subjetividades adaptadas, enfraquece o pensamento crítico e reduz a educação a mecanismo de ajustamento social.

A crítica, contudo, não deve encerrar-se na denúncia. Em termos estruturais, permanece indispensável defender a redução do número de estudantes por turma, a ampliação do quadro docente, melhores condições de trabalho, financiamento adequado,

infraestrutura escolar digna e menor centralidade de mecanismos avaliativos que estreitam o currículo. Sem essas condições, o discurso em favor de uma educação humanizadora tende a permanecer retórico.

Mas a comunidade de vida também pode começar a ser gestada no cotidiano escolar já existente, ainda que em meio a limites severos. Ela se anuncia em práticas de escuta real dos estudantes, na problematização do território como conteúdo curricular, em experiências de trabalho coletivo, na abertura da escola às memórias e saberes subalternizados, na recusa da desumanização cotidiana e na defesa do direito de professores e educandos respirarem material e simbolicamente. Mesmo quando as estruturas não mudam na velocidade necessária, há um campo de ação pedagógica capaz de produzir frestas democráticas.

Por fim, enfatizamos que a pedagogia freiriana continua sendo uma referência incontornável para pensar outro horizonte educacional no Brasil. Em vez de ser lida como utopia abstrata ou método descolado das condições reais, ela precisa ser recolocada como crítica radical da escola-fábrica e como possibilidade concreta de reumanização da vida escolar. Nessa perspectiva, a democracia como comunidade de vida deixa de ser apenas horizonte distante e passa a nomear uma tarefa histórica da educação brasileira.

## Referências

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**: cursos no Collège de France (1989-92). São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

- BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUITA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora, **Pro-Posições**, v. 27, n. 1 (79), p. 155-177, jan./abr. 2016.
- CAMPOS, Francisco. **O estado nacional**: sua estrutura, seu conteúdo ideológico. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2001.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.
- DURKHEIM, Émilie. **Educação e Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Curitiba: Kottter Editorial; São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.
- FERNANDES, Domingos. Algumas reflexões acerca dos saberes dos alunos em Portugal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 12, p. 275-296, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAROFALO, Débora. A urgência da valorização docente em tempos de adoecimento coletivo. **Revista Educação**, 2025. Disponível em:

<https://revistaeducacao.com.br/2025/06/20/valorizacao-docente/>. Acesso em: 06 jan. 2026.

- GOUVEIA, Andreia; NETO-MENDES, Antônio; TORRES, Leonor Lima. Exames nacionais: efeitos sobre escolas, alunos e famílias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, e273908, 2024.
- HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MBEMBE, Achille. **Democracia como comunidade de vida**. São Paulo: N-1 Edições, 2025.
- PINTO, Roberto Bueno. A democracia e seus fundamentos em Norberto Bobbio. **Eidos**, n. 12, p. 88-118, 2010.
- REIS, Diego dos Santos. A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e240967, 2022.
- WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

# Entre memória e tradição

*escrevivência quilombola nos Santos Reis de  
Coqueiros-BA*

---

Luciana de Jesus Pereira  
Rúbia Mara de Sousa Lapa

## Onde a memória respira

Há territórios que não cabem apenas na cartografia técnica ou nos mapas oficiais do Estado. Eles vivem, pulsam e se renovam nas vozes, nos gestos e nas cantorias que atravessam gerações. Coqueiros, comunidade quilombola situada no município de Mirangaba, no interior da Bahia, é um desses lugares onde a memória não repousa em arquivos empoeirados — ela circula, dança e se manifesta no cotidiano. Escrever sobre os festejos de Santos Reis nesse território é, antes de tudo, um exercício de escuta sensível. É a escuta das histórias narradas à sombra das casas, dos versos improvisados que ecoam no Samba de Reis e das lembranças que, embora ausentes dos registros historiográficos tradicionais, permanecem vivas na oralidade e no corpo.

A memória, neste contexto, não é uma simples evocação do passado ou um saudosismo estático. Ela é prática viva, uma forma de permanência e de reafirmação de quem somos. Como afirma Oliveira (1996), a tradição não significa a repetição mecânica do que passou, mas sim uma reconstrução permanente realizada no tempo presente. Cada celebração dos Santos Reis reinscreve a comunidade na própria história, atualizando pactos de convivência e resistência.

Ao transformar essa experiência em escrita, assumimos a escrevivência como método, posicionamento ético e ferramenta política. Evaristo (2020) nos ensina que escrever é um gesto de retomada da própria voz por aqueles que foram historicamente silenciados. O conceito de escrevivência ultrapassa a ideia de autobiografia ou relato pessoal. Trata-se de uma escrita atravessada

pela experiência coletiva, pela memória ancestral e pelas marcas sociais inscritas no corpo negro. A escrevivência nasce das vivências historicamente silenciadas e transforma experiência em produção de conhecimento.

Quando uma mulher negra e quilombola se propõe a escrever sobre sua própria cultura, ela opera um deslocamento no eixo do saber. Ela não apenas narra um evento; ela afirma uma existência, uma subjetividade e um direito à memória. Este capítulo nasce, portanto, desse lugar de intersecção: entre a memória que respira no território e a escrita que insiste em registrar nossa verdade.

A escrevivência, nesse contexto, também assume a função de enfrentamento ao apagamento histórico das populações negras e quilombolas. Ao registrar experiências tradicionalmente transmitidas pela oralidade, a escrita transforma-se em instrumento de permanência e reivindicação política. Conforme Nilma Lino Gomes (2017), os saberes produzidos pelas populações negras são construídos nas experiências coletivas de luta, resistência e pertencimento. Assim, escrever sobre Coqueiros não significa apenas descrever uma manifestação cultural, mas afirmar que os territórios quilombolas produzem conhecimentos legítimos, atravessados pela ancestralidade, pela memória e pela experiência comunitária.

## **Tradição como movimento e a força da ancestralidade**

Os festejos de Santos Reis, celebrados tradicionalmente em 6 de janeiro, integram o conjunto das Folias de Reis, uma tradição que Porto (1982) descreve como a recriação simbólica da viagem dos Reis

Magos ao encontro do Menino Jesus. Contudo, é fundamental compreender que cada território, especialmente os de matriz quilombola, reinscreve essa narrativa bíblica segundo suas próprias experiências históricas de luta e sobrevivência. Em Coqueiros, a tradição não foi meramente importada ou mantida por influência externa; ela foi apropriada, reelaborada e profundamente enraizada na terra.

Conforme os relatos comunitários sistematizados por Lopes e Conceição (2022), a consolidação do Samba de Reis em Coqueiros guarda uma relação íntima com os antigos mutirões de construção de casas e colheitas. Naquele tempo, o trabalho coletivo era o pilar da comunidade. Ao final de uma jornada de esforço mútuo, a celebração surgia como um desdobramento natural: as cantorias, as batidas de prato e o samba serviam como agradecimento e fortalecimento dos laços. O que era um gesto de cooperação tornou-se um ritual sagrado.

A memória em Coqueiros não é um dado estático, mas o que podemos chamar de ancestralidade em ato. Ao observarmos a manutenção do Samba de Reis, percebemos que ela funciona como uma tecnologia de resistência. Segundo Sodré (2017), o território negro é um espaço de reexistência onde o corpo é o principal suporte da memória. O corpo que samba em Coqueiros é um corpo-arquivo, iluminando a ideia de que a herança africana não está apenas nos livros, mas no movimento. A tradição é, portanto, o mecanismo de defesa que impede o apagamento histórico imposto pela colonialidade.

A ancestralidade, portanto, não se limita à lembrança dos antepassados, mas manifesta-se como presença ativa na organização da vida coletiva. Cada canto, cada instrumento e cada gesto performado durante o Reisado atualizam vínculos históricos que conectam os mais velhos às novas gerações. Nesse sentido, tradição e movimento não são conceitos opostos. A tradição quilombola permanece viva justamente porque se adapta, reorganiza-se e dialoga continuamente com o presente, sem romper com suas raízes históricas.

## **A estética do sagrado: cores, sons e símbolos do Reisado**

A experiência dos festejos de Santos Reis em Coqueiros não se limita ao som; ela é visual e tátil. A estética da festa é uma manifestação da identidade quilombola que utiliza as cores e os símbolos como forma de demarcação territorial. As fitas coloridas que adornam os instrumentos e, por vezes, as roupas dos foliões, não são meros enfeites. Cada cor carrega um sentido de proteção e de saudação aos guias espirituais. No movimento das fitas durante o samba, percebe-se a fluidez de uma cultura que se recusa a ser estática.

O som, por sua vez, é o elemento que convoca a comunidade. O prato de metal, batido com precisão, o pandeiro e o tambor formam a base rítmica que diferencia o Samba de Reis de Coqueiros de outras manifestações. Há uma ciência ancestral na afinação desses instrumentos e na escolha dos materiais. Essa sonoridade produz o

que chamamos de “vibração de pertencimento”: o morador reconhece que a Folia está chegando pelo timbre do instrumento antes mesmo de avistar o cortejo. Essa percepção sensorial é parte da escrevivência, pois o corpo quilombola reage ao som como quem reconhece o chamado de um parente.

Figura 17.1: Manifestação cultural coletiva envolvendo canto, percussão e vestimentas tradicionais



Acervo pessoal: Almacks Luiz, 2023.

## **A oralitura e a poética do improviso no Samba de Reis**

A permanência das comunidades quilombolas no Brasil nunca foi uma concessão histórica, mas sim uma conquista política ininterrupta. Nesse cenário, manter viva uma tradição cultural é também uma forma de afirmar a soberania sobre o território. Um elemento central dos festejos em Coqueiros que merece destaque é o conceito de oralitura, desenvolvido por Leda Maria Martins. A oralitura representa a grafia da memória que se realiza através da performance, da voz e do movimento corporal. No Samba de Reis, os versos improvisados não são apenas rimas decorativas; são crônicas sociais vivas da comunidade.

O mestre ou a mestra que improvisa um verso na chegada de uma casa visitada está realizando uma leitura de mundo em tempo real. Ali, saúda-se a família, mencionam-se as alegrias e as dores do ano que passou e pedem-se bênçãos para as colheitas futuras. Essa “pedagogia do detalhe” garante que a identidade local não se dilua com o tempo. A festa, nesse sentido, opera como um mecanismo de resistência simbólica. Conforme Brandão (2010), as festas populares funcionam como espaços de preservação simbólica, reafirmação identitária e transmissão de saberes coletivos.

Ao celebrar, a comunidade reafirma sua fé e seu direito ao território, utilizando um sincretismo que não é superficial, mas estruturante, fundindo o catolicismo popular com as marcas indelévels da herança africana. Esse sincretismo não representa uma simples mistura religiosa, mas uma estratégia histórica de

sobrevivência cultural dos povos negros diante das imposições coloniais. A permanência de elementos africanos nos festejos demonstra como as comunidades quilombolas reelaboraram práticas religiosas sem romper com sua ancestralidade.

Segundo Hampâté Bâ (2010), nas sociedades africanas e afro-diaspóricas, a oralidade constitui um verdadeiro arquivo vivo da memória coletiva. Em Coqueiros, essa lógica manifesta-se nos versos improvisados, nas narrativas cantadas e na circulação das histórias entre diferentes gerações. O saber não se limita ao registro escrito; ele permanece incorporado à voz, ao corpo e à performance comunitária. Dessa maneira, o Samba de Reis transforma-se em espaço de preservação histórica e de continuidade cultural.

Figura 17.2: Apresentação cultural simbolizando o nascimento de Jesus Cristo e os três Reis Magos.



Acervo pessoal: Almacks Luiz, 2026.

## **O altar da partilha: culinária e o protagonismo das mulheres**

Não se pode falar dos festejos de Santos Reis sem mencionar o aroma que sai das cozinhas de Coqueiros. Se os homens, em sua maioria, ocupam a frente do cortejo com os instrumentos, são as mulheres as guardiãs da logística e do sustento da fé. A culinária ritual é um elemento central da hospitalidade quilombola. O preparo do alimento para receber o Reisado é um ato de devoção. Café, bolos, beijos e pratos mais robustos são preparados com antecedência, simbolizando a prosperidade que se deseja para o ano que se inicia.

Nesse espaço da cozinha, ocorre uma forma de educação não formal extremamente poderosa. É ali que as mulheres mais velhas transmitem às jovens não apenas as receitas, mas as histórias das festas passadas, os nomes dos antepassados que fundaram a tradição e o significado de cada gesto de acolhida. A cozinha torna-se, então, um laboratório de resistência cultural. O ato de alimentar o próximo, no contexto do quilombo, é um gesto político de cuidado coletivo que confronta a lógica da escassez. A mesa farta na casa do quilombola durante o Reis de Santos é a prova da soberania alimentar e da riqueza que habita na simplicidade.

Além da dimensão alimentar, a culinária ritual fortalece relações de solidariedade e reciprocidade dentro da comunidade. O preparo coletivo dos alimentos envolve planejamento, cooperação e transmissão de saberes ancestrais que ultrapassam a técnica culinária. As mulheres tornam-se guardiãs da memória afetiva do

festejo, preservando práticas que conectam alimentação, espiritualidade e pertencimento comunitário.

Figura 17.3: Reflexo da dimensão coletiva no Festejo de Santos Reis, culinária típica do festejo (caruru).



Acervo pessoal: Almacks Luiz, 2019.

## **O território quilombola como espaço de ensino e aprendizagem**

A educação escolar quilombola não pode ser pensada de forma isolada das vivências que ocorrem fora dos muros da escola. As Diretrizes Curriculares Nacionais reconhecem que a memória e a ancestralidade devem ser os pilares da construção do conhecimento nesses espaços. Embora as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 obriguem o ensino de história e cultura afro-brasileira, a efetivação dessas normas depende de práticas que façam sentido para a

realidade local. Em Coqueiros, os festejos de Santos Reis oferecem um currículo vivo, onde o território assume o papel de pedagogo.

Nesse sentido, a educação do campo e a educação escolar quilombola aproximam-se ao reconhecerem o território, a memória coletiva e os saberes tradicionais como fundamentos legítimos da formação humana.

A integração dos saberes tradicionais ao cotidiano escolar permite que os estudantes compreendam o conhecimento como algo que também emana de seu povo. No campo da história, isso ocorre quando as narrativas dos mutirões são utilizadas para explicar a formação do território. Na linguística, a riqueza dos versos de improviso pode ser explorada para valorizar as variantes dialetais e a literatura oral. No campo das artes, a confecção de instrumentos e a rítmica do samba revelam uma estética própria. Como afirma Santos (2009), é preciso combater o epistemicídio — o apagamento sistemático dos saberes produzidos por povos não europeus. Ao trazer o Reisado para dentro da sala de aula, a escola de Coqueiros promove uma justiça cognitiva.

Ao reconhecer os festejos como espaços educativos, amplia-se a compreensão de currículo para além dos conteúdos formais da escola. O território passa a ser compreendido como produtor de conhecimento, experiência e identidade. Essa perspectiva contribui para uma educação comprometida com a valorização das culturas quilombolas, fortalecendo práticas pedagógicas antirracistas e socialmente contextualizadas.

## **Juventude e tecnologia: a tradição na era digital**

Um dos pontos mais sensíveis e interessantes na atualidade em Coqueiros é o encontro entre a tradição secular e as novas tecnologias. É comum observar os jovens da comunidade acompanhando o cortejo com seus celulares em mãos, registrando em vídeo as cantorias dos mais velhos para publicar em redes sociais. Longe de ser um elemento de distração, a tecnologia tem servido como um novo suporte para a memória quilombola. O vídeo postado no Instagram ou compartilhado no WhatsApp não substitui o corpo presente, mas atua como um arquivo digital que permite àqueles que estão longe da comunidade manterem o vínculo com suas raízes.

Essa “tradição conectada” revela a capacidade de adaptação do povo de Coqueiros. O jovem quilombola assume o papel de mediador cultural, utilizando as ferramentas da contemporaneidade para dar visibilidade às práticas de seus ancestrais. Esse movimento é fundamental para combater o estigma do “atraso” frequentemente associado às comunidades rurais. Pelo contrário, Coqueiros demonstra que ser quilombola é estar no mundo, dialogando com o presente sem abrir mão do que foi herdado. A escrituragem contemporânea, portanto, também é feita de pixels e telas.

As redes sociais e os registros audiovisuais também possibilitam novas formas de circulação da memória quilombola. Jovens que antes ocupavam apenas o lugar de espectadores tornam-se agentes de documentação e divulgação cultural. Esse movimento amplia a visibilidade das tradições locais e contribui para romper estereótipos historicamente associados às comunidades rurais e quilombolas,

demonstrando que tradição e tecnologia podem coexistir de maneira complementar.

Figura 17.4: Apresentação cultural durante o festejo de Santos Reis.



Acervo pessoal: Luciana Pereira, 2024.

## **O tempo do Reis e o compromisso com o futuro**

Em Coqueiros, o tempo parece obedecer a uma lógica diferente durante os festejos. Não é o tempo do relógio da cidade, mas o tempo do encontro. Uma visita que deveria durar vinte minutos pode estender-se por horas se o samba “esquentar”. Essa dilatação do tempo é característica das festas populares, onde o prazer do convívio supera a pressa da produtividade. Viver o tempo do Reis é permitir-se parar para ouvir o outro, para aprender um verso novo e para sentir a força do coletivo.

Os festejos de Santos Reis projetam continuidade. Ao envolver diferentes gerações, garantem que a tradição permaneça viva. A memória coletiva sustenta o presente e orienta o futuro. Registrar essas vivências amplia seu alcance. O que antes circulava apenas pela oralidade passa a ocupar também o espaço acadêmico. Esta transposição não retira a vitalidade da tradição; ao contrário, fortalece-a. Escrever sobre os festejos é garantir que eles não sejam reduzidos a folclore, mas reconhecidos como prática histórica, política e educativa. Entre memória e tradição, Coqueiros reafirma sua ancestralidade e constrói permanência. A escrevivência torna-se compromisso ético com a continuidade da história quilombola.

Preservar os festejos de Santos Reis significa também preservar modos coletivos de existir, ensinar e compartilhar experiências. Em um contexto marcado pela aceleração da vida contemporânea, a continuidade dessas manifestações reafirma a importância do encontro, da escuta e da convivência comunitária. O futuro da tradição depende justamente dessa capacidade de manter vivas as relações entre memória, território e ancestralidade.

## **Considerações que permanecem abertas**

Não se trata de encerrar a discussão, mas de ampliá-la. Os festejos de Santos Reis em Coqueiros revelam que tradição e contemporaneidade podem coexistir sem anular-se. A festa reinventa-se, incorpora tecnologias e novos olhares, mas preserva sua essência comunitária. Articular escrevivência, território e educação permite compreender que o conhecimento produzido nas margens é

central para a construção de uma sociedade plural. Registrar essas narrativas é um gesto político de afirmar que a história do Brasil também é escrita nos territórios quilombolas. A memória, quando transformada em palavra, torna-se permanência e semente para os que virão.

A permanência dos festejos de Santos Reis em Coqueiros evidencia que os territórios quilombolas continuam produzindo formas próprias de ensinar, celebrar e resistir. Mais do que manifestações culturais, essas práticas constituem experiências coletivas de formação humana, nas quais memória, espiritualidade, trabalho comunitário e ancestralidade articulam-se continuamente. Nesse processo, o Reisado ultrapassa a dimensão festiva e afirma-se como espaço de construção identitária e fortalecimento dos vínculos comunitários.

Ao transformar essas vivências em escrita acadêmica, a escrevivência também ocupa o lugar de enfrentamento ao apagamento histórico das culturas negras e quilombolas. Registrar essas experiências significa afirmar que os conhecimentos produzidos nos territórios tradicionais possuem legitimidade epistemológica, potência educativa e relevância social. Assim, escrever sobre Coqueiros é também reivindicar o direito de narrar a própria história a partir das vozes que historicamente permaneceram à margem dos discursos oficiais.

Entre cantos, tambores, oralidades e partilhas, os festejos de Santos Reis seguem reafirmando que tradição não é permanência imóvel, mas movimento contínuo de reexistência coletiva.

## Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Santos Reis**: festa, poder e memória. Recife: [s.n.], 2010.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2008.
- EVARISTO, Conceição. **Escrevivência**: a escrita de nós. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.
- LOPES, A. F.; CONCEIÇÃO, F. Identidade, fé e resistência: um olhar sobre a festa de Santo Reis na comunidade quilombola de Coqueiros em Mirangaba, Bahia. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2022. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2022.
- MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória**: o Reinado do Rosário no Jatobá. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- OLIVEIRA, S. F. A construção da tradição. **Cultura**, v. 4, n. 1, p. 45-60, 1996.
- PORTO, G. **As Folias de Reis no Sul de Minas**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1982.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.
- SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

# Escolas Católicas em Salvador (BA)

*histórico e escolhas por localização (1739-2005)*

---

Maiesse Pinto El Sayegh Nunes

As escolas católicas com suas diversas congregações, propagam desde sempre, o espírito evangelizador da liberdade e da caridade, para auxiliar os adolescentes no desenvolvimento de sua personalidade. Elas são movidas por uma proposta comum: uma Comunidade Escolar inspirada nos princípios cristãos.

Em termos acadêmicos e curriculares, essas escolas conseguem manter o espírito cristão e atender as exigências atuais - salas, laboratórios, quadra de esporte, auditório etc. Ou seja, as escolas ajustaram-se à nova realidade, de forma que a modernização dos serviços oferecidos na área de educação não representou uma barreira para a sua continuidade.

A dificuldade nessa continuidade da oferta passa a existir a partir da evolução urbana da cidade, uma mudança conduzida por decisões de localização de diversos agentes de urbanização, que são tomadas por fatores socioeconômicos que obedecem a uma lógica de valorização e retorno do capital investido.

No caso das escolas católicas, o espaço amplo da implantação inicial que engloba instalações religiosas, tais como capelas, igrejas, conventos ou seminários, foi definido a partir de uma determinada configuração urbana. O crescimento das cidades introduz decisões de localização que significam permanecer no mesmo local, sustentado por uma referência de ensino consolidada, encerrar a oferta de serviços educacionais, ou acompanhar o vetor de crescimento da cidade.

Em metrópoles, tais como Salvador, essas decisões de localização tornam-se ainda mais complexas. Decorrente de sua

natureza peninsular, e de uma necessidade de defesa, o primeiro vetor de crescimento da cidade estava articulado com a Baía de Todos os Santos. A partir do século XX, os contingentes populacionais de renda mais alta, juntamente com a oferta de serviços, inclusive de educação, acompanharam a Orla Atlântica da cidade.

Quais foram as decisões de localização das escolas católicas diante da transformação da cidade? Nesse texto se pretende investigar essas decisões: se as escolas enceraram as atividades, se permaneceram e se adaptaram, ou se acompanharam o vetor de crescimento com novas unidades.

De forma específica, pretende-se: realizar uma pesquisa bibliográfica conceitual; apresentar a cidade de Salvador no tempo e no espaço; investigar o histórico das instituições e suas respectivas localizações; analisar as decisões das instituições do ponto de vista de vetor de crescimento.

A pesquisa histórica será realizada através de sites institucionais e as respectivas localizações no Google Earth, a elaboração do mapa se dará através de *shapefiles*.<sup>14</sup>

A estrutura utilizada para a análise é a seguinte: inicialmente a parte conceitual, seguida de uma apresentação de Salvador; após uma descrição histórica das instituições e de suas respectivas localizações faz-se uma análise com o vetor de crescimento da cidade.

---

<sup>14</sup> O “shape” é um tipo de arquivo digital que representa uma feição ou elemento gráfico, seja ela em formato de ponto, linha ou polígono e que contém uma referência espacial (coordenadas geográficas) de qualquer que seja o elemento mapeado.

## O conceito de escolhas por localização

O espaço urbano é bastante complexo, sendo “um lugar onde se observam os bens de consumo, concretos, e os bens culturais, abstratos e com significados e valores em função de sua localização.” (Santos, 1996, p. 107).

Contudo, escolhas por localizações individuais existem desde a gênese do processo de urbanização de uma cidade. O artigo *Geographie et urbanisme* explica essas escolhas:

[...] uma cidade não tem um sítio na sua fundação, mas um conjunto de sítios associados, sobrepostos, complementares e antagônicos de cada vez, tanto que o local atual é muitas vezes uma soma de sucessivos locais históricos projetados e operados em menor escala. (tradução livre da autora). (George, 1965, p. 648)

As cidades, conforme Santos (1988, p. 111), estão inseridas em um espaço composto por dois elementos que estão sempre interagindo, dinamicamente:

a) a configuração territorial, isto é, o conjunto de dados naturais, mais ou menos modificados pela ação consciente do homem;

b) a dinâmica social.

Esse dinamismo, isto é, o desenrolar desse processo de urbanização, apresenta ritmo próprio que depende de forças econômicas e sociais envolvidas, sendo essas ativadas a partir das respectivas escolhas por localização. Atualmente, esse ritmo de urbanização, conforme Castells (2000) observa:

[...] cada vez mais acelerado, que exerce influência global, impactando fortemente as grandes metrópoles. Essas são conhecidas por serem polos de atração das pessoas, pois representam novas oportunidades, na cultura, no estudo ou no trabalho.

As escolhas por localização podem representar mudanças locais, regionais ou nacionais. No âmbito local, essas escolhas “representam os vetores para os quais a cidade poderá se expandir. [...] sendo motivadas através dos agentes públicos e privados que influenciam a malha do tecido urbano.” (Nunes, 2023, p. 44).

Por outro lado, essas escolhas por localização individuais, sejam elas residenciais ou por serviços escolhidos, estarão associadas as respectivas possibilidades financeiras. Sempre que possível, elas serão direcionadas para as regiões mais estruturadas e mais valorizadas. Em sua totalidade, essas escolhas individuais significam uma demanda total por localização.

Em complemento, a cada momento histórico essa demanda total estará interagindo com a oferta, a qual segundo Singer (1980, p. 79): “[...] não depende do preço corrente [...]. Como a demanda por solo urbano muda frequentemente, essa oferta dependendo [...] do próprio processo de ocupação do espaço pela expansão do tecido urbano.”

Acerca do espaço urbano, Villaça (2012, p. 32) explica: “Seu principal valor de uso, a localização, parece derivar de trabalho feito fora dela, fora de um determinado terreno ou lote.” Ainda, em Villaça (2012, p. 39), o preço da terra / localização “é, portanto, um preço composto [...] cujo peso relativo variará de localização para localização, dentro de uma mesma cidade.”

Ao longo do tempo, de forma dinâmica, os espaços e arranjos territoriais irão se modificando, e novas configurações territoriais e sociais irão compondo as cidades. Essas novas localizações terão influência na vida das pessoas, no interior dos espaços urbanos.

Villaça (2001) descreveu a localização em áreas mais centrais, isto é, o centro tradicional, como um local de acessibilidade para todas as classes sociais. Por outro lado, as metrópoles brasileiras, conforme Nunes (2023, p. 41), “não comportariam a existência de um único centro, seja por dificuldades de acesso, seja pela distância. Com isso, essas cidades passaram a ser compostas por vários centros.”

A localização dos imóveis, conforme registrado por Pedrão (2002, p. 76) “[...] indica de quais modos a valorização patrimonial de cada um deles corresponde à dos demais, reconhecendo-se que, em cada cidade, os preços dos imóveis refletem preferências por localização.”

Portanto, a localização e a valorização imobiliária nas cidades, se modificam, bem como as condições que cada imóvel assume ao longo do tempo. A demanda não é pelo solo e sim por sua localização.

## **Salvador - evolução urbana**

Salvador, a primeira capital do país, completou 477 anos no dia 29 de março de 2026, e foram muitas as transformações espaciais ocorridas ao longo dos séculos, especialmente nos séculos XX e XXI. Segundo o Censo 2022 – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), essa cidade possui uma população de 2.417.678 habitantes, o que significa uma redução de 9,64% em relação ao Censo anterior.

Salvador, enquanto cidade litorânea, pode ter a seguinte classificação conforme Villaça (2001, p. 130-132): “uma metrópole litorânea pode ser reunida em dois grupos: as que têm um território para expansão de cerca de 180 ou 90 graus e aquelas que dispõem de 90 graus.”

Dessa forma, a cidade possui um território de expansão de 90°; o Farol da Barra, que se encontra na ponta da península, é o marco que delimita a orla oceânica e a orla da Baía de Todos os Santos. Um dos lados, traçado a partir do bairro da Barra, segue a beira do Oceano Atlântico; o outro lado, em direção ao Centro Histórico e Subúrbio Ferroviário, segue a margem da orla da Baía de Todos os Santos.

Historicamente, considera-se que a cidade esteja dividida em duas: uma “Cidade Baixa e uma Cidade Alta”. A Cidade Baixa, na região do Comércio, primeiro vetor de crescimento, está localizada às margens da Baía de Todos os Santos. Nela, os bairros da Ribeira, Bonfim e Boa Viagem seriam bairros residenciais, caracterizados por casarões para a classe média. Atualmente, parte dessa área é ocupada por uma classe média tradicional, e pelas classes com menores rendas.

No início do século XX, “os transportes revolucionaram a acessibilidade, seja entre a Cidade Baixa e Alta, seja através de bondes elétricos.” (Vasconcelos, 2016, p. 350). Em decorrência dessas transformações estruturais, as classes de rendas mais altas se deslocaram no sentido Corredor da Vitória, Graça e Barra, preservando um “certo charme histórico” do Campo Grande, Canela e Garcia.

A partir da segunda metade do século XX, a expansão urbana ocorreu na direção da orla Atlântica. Na década de 1970, foi implantado um moderno sistema viário, com novos acessos aos vales. Surgiram as avenidas Antônio Carlos Magalhães, Vale do Bonocô, Garibaldi, Luís Viana Filho, Juracy Magalhães, Magalhães Neto e Reitor Miguel Calmon (Vale do Canela); como parte dessa expansão, a implantação do Centro Administrativo da Bahia (CAB).

O crescimento demográfico desse período de forte expansão urbana, entre os anos 70/80, foi analisado na obra “Política Habitacional para Salvador”, de 1985, coordenada por Fernando Pedrão. Essa pesquisa constatou que houve uma migração de residentes da classe média e alta, de bairros tradicionais como Nazaré, Bonfim, Ribeira, Campo Grande e Federação, para os novos bairros na Orla Atlântica, como Pituba e STIEP. Nesse sentido, o movimento de expansão ao longo da Orla Atlântica, a partir do ano 2000, resulta no lançamento de novos empreendimentos direcionados para rendas médias e altas, tais como: os condomínios *Alphaville* e *Le Park*, na avenida Paralela, e o *GrenVille*, na Avenida Pinto de Aguiar.

A partir de 2010, conforme Nunes (2019, p. 11), novas obras de mobilidade urbana que englobaram vários viadutos na Avenida Paralela, ruas e avenidas transversais: e “[...] a construção de dois corredores transversais de 12 km e 13 km cada, integrando a Orla Oceânica, a Avenida Paralela, a Rodoviária e a BR-324, e proporcionando uma ligação entre os bairros do Subúrbio, ‘Miolo’ e a Orla Oceânica”.

Atualmente, o processo de valorização imobiliária consolidou o Corredor da Vitória como um dos metros quadrados mais caros da cidade. Os bairros da região da Pituba - Itagira – Iguatemi permanecem valorizados e compondo a demanda por moradia para os novos contingentes de rendas médias; o Horto Florestal, lançado na década de 1970, como um enclave, apresenta uma localização valorizada pelo ambiente arborizado. Em complemento, os condomínios implantados ao longo da Avenida Paralela e das Avenidas transversais no sentido Orla apresentam o terceiro metro quadrado mais caro de Salvador.

## **As escolas católicas: um pouco de história**

Vasconcelos (2016), em sua obra “Salvador: Transformações e Permanências (1549-1999)”, classifica os principais agentes de transformação da cidade, para vários períodos. No primeiro período (1549/1650), a Igreja Católica teve um papel importante, que foi se ampliando à medida que novas ordens religiosas se instalaram na cidade. Vasconcelos (2016, p. 39). No segundo período (1650/1763), a Igreja Católica assumiu um importante papel transformador, com a implantação de Igrejas e conventos em amplos espaços urbanos. Vasconcelos (2016, p. 79) Nesse período ocorreu a abertura da primeira escola católica, o Colégio Nossa Senhora da Soledade, no Largo da Soledade.

No terceiro período (1850/1889), a Igreja Católica vai perdendo terreno como principal agente de transformação econômico da cidade. Vasconcelos (2016, p. 148) Apesar disso, novas escolas

católicas vão sendo criadas predominantemente em localizações que já existiam igrejas ou conventos. Por exemplo, o Instituto Nossa Senhora da Salete, no bairro dos Barris.

As informações desse item se baseiam no histórico que foi levantado a partir dos sites oficiais das instituições e do site da “Arquidiocese de São Salvador da Bahia”, no qual estão listados os colégios ligados a Arquidiocese. Ressalte-se, que a Arquidiocese foi criada em 25 de fevereiro de 1551, e que em 16 de novembro de 1676 foi elevada a Arquidiocese de Salvador, a qual engloba cinco municípios (Itaparica, Lauro de Freitas, Salinas de Margarida, Salvador e Vera Cruz).<sup>15</sup>

A periodização escolhida para a listagem das escolas, começa com a primeira escola católica cujo registro foi encontrado, e encerra com as duas mais novas - Marista e Salesiano Dom Bosco -, são instituições que abriram já no século XXI. No Quadro 18.1, a seguir, estão listadas as escolas católicas por ano de fundação, seguindo exatamente essa série histórica (1736–2005).

---

<sup>15</sup> Disponível em: <https://arquidiocesessalvador.org.br/> Acesso em: 08 abr. 2025.

Quadro 18.1: Localizações das escolas

| <b>Colégios católicos</b>           | <b>Ano</b> | <b>Bairro</b>     | <b>Observações</b> |
|-------------------------------------|------------|-------------------|--------------------|
| Colégio Nossa Senhora da Soledade   | 1739       | Largo da Soledade |                    |
| Instituto Nossa Senhora do Salette  | 1858       | Barris            |                    |
| Colégio Nossa Senhora das Mercês    | 1897       | Mercês            | Fechado 2022       |
| Liceu Salesiano do Salvador         | 1900       | Nazaré            |                    |
| Colégio São Bento                   | 1905       | Centro            |                    |
| Colégio Marista                     | 1906       | Canela            | Fechado 2009       |
| Colégio Antônio Vieira              | 1911       | Garcia (1930)     |                    |
| Colégio São José                    | 1926       | Bonfim            |                    |
| Colégio Sacramentinas               | 1928       | Garcia            |                    |
| Escola Medalha Milagrosa            | 1943       | Rio Vermelho      |                    |
| Colégio Nossa Senhora da Conceição  | 1954       | Brotas            |                    |
| Instituto Nossa Senhora da Assunção | 1955       | Barris            |                    |

| <b>Colégios católicos</b>             | <b>Ano</b> | <b>Bairro</b>    | <b>Observações</b> |
|---------------------------------------|------------|------------------|--------------------|
| Colégio Bom Pastor                    | 1957       | Brotas           |                    |
| Colégio Nossa Senhora da Luz          | 1958       | Pituba           |                    |
| ISBA - Instituto Social da Bahia      | 1964       | Ondina           | Fechado 2020       |
| Colégio Franciscano Santa Clara       | 1965       | Nazaré           |                    |
| Colégio Senhor Bom Jesus dos Milagres | 1966       | Matatu de Brotas |                    |
| Colégio Marista                       | 2003       | Patamares        | 30.000 m²          |
| Colégio Salesiano Dom Bosco           | 2005       | Av. Paralela     | Ampla área verde.  |

Fonte: Arquidiocese<sup>16</sup> Elaboração autora.

---

<sup>16</sup>Disponível em: <https://arquidiocesasalvador.org.br/colegios-catolicos/> Acesso em: 10 set. 2025.

As escolas descritas no quadro serão apresentadas de maneira cronológica, com as seguintes informações, histórica. Na primeira metade do século XX, muitas escolas católicas foram fundadas: o Liceu Salesiano; o colégio São Bento; o Colégio Marista; Colégio Antônio Vieira; o Colégio São José; o Colégio das Sacramentinas; a Escola Medalha Milagrosa.

O Colégio Nossa Senhora da Soledade nasce em um período em que a Igreja Católica é um dos principais agentes de transformação da cidade, e em uma região muito valorizada, naquele período. A gênese do colégio foi a fundação da Casa Nossa Senhora da Soledade, em 1739, que integra a União Romana da Ordem Santa Ursula. No primeiro momento funcionou como um ‘Recolhimento’ para moças que queriam ingressar na vida religiosa. Posteriormente como internato até a década de 60. “Em 1909, foi criada a classe ‘Santa Ângela’, renomeada mais tarde como “Escola Santa Ângela’, que funcionava de forma gratuita para crianças carentes, que existiu durante 65 anos. No período de 1959-1972 funcionou uma Escola Doméstica para atender as alunas carentes.<sup>17</sup>

O Instituto Nossa Senhora do Salette, fundado em 1858, está localizado na rua do Salette, no bairro dos Barris. Essa instituição<sup>18</sup>, com 167 anos, é dirigida pelas Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo, com uma proposta pedagógica baseada nos valores vicentinos. Atualmente, oferece serviços educacionais (...) possuindo:

---

<sup>17</sup> Disponível em: <https://www.colegiosoledade.com.br/colégio-localizacao.php>  
Acesso em: 15 set. 2025.

<sup>18</sup> Disponível em: <http://salette.com.br/historia/> Acesso em: 10 set. 2025.

laboratórios de ciência e tecnologia; sala de atividades corporais e balé; quadras; piscinas; um teatro para 800 pessoas.

Destaque-se que essa escola se mantém em decorrência de sua localização, pois apesar das transformações viárias do entorno do bairro, em decorrência da implantação da Estação da Lapa, ele mantém uma ocupação residencial significativa. Um dos pontos relevantes do bairro é a Biblioteca Central do Estado da Bahia.

No século XIX, as escolas católicas continuam sua expansão na capital baiana, além de manter as respectivas localizações nos bairros mais próximos das áreas centrais.

O Colégio Nossa Senhora das Mercês, foi fundado em 1897, pelas Freiras Ursulinas, na av. Sete. Em 1735, em um dos edifícios mais antigos de Salvador, nasce o convento das Irmãs Ursulinas, que viviam em clausura. “Em 1897 foi criado o colégio Nossa Senhora das Mercês funcionando também como externato. Em 1913, a parte frontal do Convento Mercês foi demolida para passagem da Av. Sete de Setembro.”<sup>19</sup>

Após a destruição da fachada foi construída a nova com estilo neogótico. Atras dessa fachada, coexistiam a clausura das freiras ursulinas, isoladas do mundo exterior e o tradicional Colégio das Mercês. Em 2022, esse colégio fechou suas portas, e as 13 freiras que ali residiam partiram para outros conventos, tais como o da Soledade.

Destaque-se que, além da reforma urbana do Governo J. J. Seabra (1912-1916), transformações urbanas recentes impactaram

---

<sup>19</sup> <http://www.colegiomercês.com.br/ursulinas/>. Acesso em: 10 set. 2025.

sua localização, na Av. Sete; a área se tornou totalmente comercial, o que representou uma dificuldade adicional para sua permanência; isso porque, nos horários de entrada e saída dos alunos, os pais não tinham como estacionar ou ficar aguardando os filhos.

O Colégio Liceu Salesiano do Salvador, no bairro de Nazaré foi criado como parte da Rede Salesiana de Escolas. “O ‘S’ em vermelho significa o caminho de Cristo, trilhado por Dom Bosco e Madre Mazzarello, [...]”<sup>20</sup> Um pouco da história:

No começo de 1897, chega à Bahia o primeiro salesiano, O Padre Lourenço Giordano. [...]. Ele percorre ruas e bairros, Nazaré foi o local escolhido. Efetuada a compra do terreno, inicia-se a construção do magnífico prédio. [...] Em 11 de março de 1900, é inaugurado o Liceu Salesiano do Salvador.<sup>21</sup>

Destaque-se que esse colégio está localizado em uma praça, em um bairro central, que não sofreu grandes transformações urbanas ao longo do tempo, e que mesmo tendo uma desvalorização imobiliária, manteve uma ocupação residencial.

O Colégio São Bento, fundado em 3 de fevereiro de 1905, mantido pelo Mosteiro de São Bento e sob orientação dos Monges Beneditinos, está situado na Av. Sete de Setembro 231, Centro. “Os monges beneditinos do Mosteiro de São Bento, ao longo de mais de

---

<sup>20</sup> Disponível em: <https://salesiano-ba.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 01 set. 2025.

<sup>21</sup> Disponível em: <https://salesiano-ba.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 05 out. 2025.

um século, dedicam-se plenamente à formação de crianças e jovens, contribuindo assim para o desenvolvimento da Bahia.”<sup>22</sup>

Destaque-se que, o Colégio São Bento, similar ao colégio das Mercês, está localizado na Av. Sete, a zona mais central da “Cidade Alta”. Contudo, além de abrigar o Mosteiro Beneditino, uma marca histórica e cultural da cidade, o trabalho filantrópico dos monges, inclusive com bolsas, contribui para sua permanência no local.

O Colégio Marista iniciou suas atividades em 1906, no bairro do Canela, como parte da Rede São Marcelino Champagnat, e atendia inicialmente a um público do sexo masculino, no regime de internato e externato. “Em meados dos anos 1970, ocorreram duas mudanças no regime de ensino do colégio: o fim do regime de internato, funcionando apenas o externato, e início do regime misto, no qual se admitia estudantes do sexo feminino”.<sup>23</sup>

Destaque-se que, o Colégio Marista “do Canela” encerrou suas atividades em 2008, apesar de encontrar-se em um bairro que teve uma pequena desvalorização, mas que mantém uma tradição de qualidade residencial devido à proximidade do Campus da Universidade Federal da Bahia (UFBA), da Praça do Campo Grande e do Teatro Castro Alves.

O Colégio Antônio Vieira foi fundado pela Companhia de Jesus em 15 de março de 1911, sendo batizado com o nome do padre Antônio Vieira. Localizado inicialmente na rua do Sodré, em outubro de 1912,

---

<sup>22</sup> Disponível em: <https://colegiosaobentosalvador.com.br/>. Acesso em: 15 set. 2025.

<sup>23</sup> (Rocha, 2013, p. 29)

essa instituição foi transferida para a rua Coqueiros da Piedade sendo criado um internato; em 1926, ocorreu a aquisição da Fazenda Garcia para a construção de um novo prédio, em uma área de mais de 10.000m<sup>2</sup>. Até 1967, esse colégio era estritamente masculino; em 1968, as alunas eram aceitas apenas para o terceiro ano e somente em 1973 o colégio se tornou misto.

Destaque-se que, o Colégio Antônio Vieira, localizado no bairro do Garcia, é um colégio que atende todas as séries e possui mais de 3.300 alunos. Apesar das transformações da cidade ele continua sendo uma importante e tradicional instituição, de tal forma que as famílias de rendas medias matriculam seus filhos, mesmo não residindo nesse bairro.

O Colégio São José, fundado em 1926 pela Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição (CONFHIC), localizado inicialmente no largo de Roma, “[...] destinava-se à educação feminina. Eram jovens provenientes da capital e do interior, [mantidas] em um regime de internato.”<sup>24</sup> Em 1952, suas instalações são transferidas para a rua da Imperatriz, número 711, onde se mantém, ao longo dos seus 99 anos de existência. A partir de 1974 passa a aceitar alunos em todas as séries.

Destaque-se que a escola se tornou uma referência educacional na região da Cidade Baixa. Além de sua localização em um bairro tradicional, nas vizinhanças da Igreja do Bonfim, uma área que já foi

---

<sup>24</sup> Disponível em: <https://www.csjose.com.br/nossa-historia/>. Acesso em: 01 out. 2025.

muito valorizada, em termos de Salvador, a escola atende aos moradores das áreas residenciais de toda Península de Itapagipe.

O Colégio das Sacramentinas foi inaugurado no dia 3 de março de 1928, localizado na Av. Leovigildo Filgueiras no bairro Garcia. Segundo registros da época,

[...] as Irmãs Sacramentinas dispunham de duas casas em Salvador: Penha e São Raimundo, tendo como Superiora Geral Madre Marie Ernest, que desejava reunir essas casas em uma só.<sup>25</sup>

[...] Em 1926, no bairro do Garcia, em Salvador, a Congregação [...] adquiriu um terreno — uma verdadeira chácara — para a construção do Colégio e da Casa Regional.<sup>26</sup>

Destaque-se que o Colégio das Sacramentinas e o Colégio Antônio Vieira estão localizados na mesma rua, no bairro do Garcia, uma área que se manteve residencial, mesmo com alguma desvalorização imobiliária.

A Escola Medalha Milagrosa, da ordem das Filhas de Caridade de São Vicente de Paulo, situada no bairro do Rio Vermelho, nasceu no dia 8 de abril de 1943. “A Escola foi fundada com o nome Orfanato Vila Medalha Milagrosa, tendo por objetivo receber os filhos de combatentes, [...], sendo em 01 de julho de 1944, separada do Instituto Nossa Senhora da Salete”.<sup>27</sup>

---

<sup>25</sup> Disponível em: [https://sacramentinassalvador.com.br/quem\\_somos](https://sacramentinassalvador.com.br/quem_somos). Acesso em: 20 set. 2025.

<sup>26</sup> Disponível em: [https://sacramentinassalvador.com.br/quem\\_somos](https://sacramentinassalvador.com.br/quem_somos). Acesso em: 20 set. 2025.

<sup>27</sup> Disponível em: <https://escolamedalhamilagrosa.com.br/historia/>. Acesso em: 10 out. 2025.

Destaque-se que a Escola Medalha Milagrosa, localizada em um bairro na Orla Atlântica, iniciou a tendência de busca por uma localização em direção à zona de expansão da cidade.

A partir da segunda metade do século XX, em sua maioria, as escolas católicas que são criadas tendem a acompanhar a expansão da cidade, e não mais apenas na área central e imediações. Nesse caso, foram listadas as seguintes: Nossa Senhora da Luz, na Pituba, e Instituto Social da Bahia (ISBA), em Ondina; a Escola Nossa Senhora da Conceição, o Colégio Bom Pastor e o Colégio Senhor Bom Jesus dos Milagres, no populoso bairro de Brotas; o Colégio Franciscano de Santa Clara e o Colégio Senhor Bom Jesus dos Milagres, no bairro de Nazaré. E a Escola Nossa Senhora da Assunção, no Barris, foram criados na área central da cidade.

O colégio Nossa Senhora da Conceição, fundado em 1954, está situado na avenida principal de Brotas, Av. Dom João VI, com ampla estrutura, ofertando da educação infantil ao ensino médio.

O colégio Nossa Senhora da Assunção, no bairro dos Barris - “A nova casa foi canonicamente erguida aos 24 de setembro de 1954 e é onde funciona o colégio Nossa Senhora da Assunção.”<sup>28</sup> - Um pouco mais da história: “em 15 de agosto de 1955, festa de Nossa Senhora da Assunção ocorreu a entrega das chaves o nosso colégio Assunção, o coração do INSA – Instituto Nossa Senhora da Assunção.”<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> Disponível em: <https://colegioassuncao.com.br/colegio>. Acesso em: 10 out. 2025.

<sup>29</sup> Disponível em: <https://colegioassuncao.com.br/colegio>. Acesso em: 05 out. 2025.

O Colégio Bom Pastor, originário da Escola Santa Maria Eufrásia, de 1901, funcionava no convento da Lapa e possui uma rica história. “A instituição se fortaleceu na comunidade com uma abordagem filosófica “evangélico-libertadora.””<sup>30</sup> Em 1957 se transferiu do convento da Lapa para o bairro de Brotas.

“Desde sua fundação, a instituição tem sido uma referência filantrópica e cultural, dedicada à educação integral e assistência social para jovens carentes.”<sup>31</sup> no cenário educacional. Ao longo dos anos expandiu os demais níveis escolares, marcando sua busca por “modernidade e competitividade”

O colégio Nossa Senhora da Luz, inaugurado em 1958, faz parte da Congregação das Irmãs Mercedárias Missionárias do Brasil<sup>32</sup>. O colégio se localiza no bairro Pituba, que começa a se estabelecer a partir da década de 1960, período de lançamento de empreendimentos como o Parque Nossa Senhora da Luz.

O Instituto Social da Bahia (ISBA), implantado em 1964, na rua Macapá no bairro de Ondina, se expandiu ao longo de seus 56 anos de existência; além das suas instalações amplas com quadras, laboratórios, ainda possuía um teatro e veio a ter uma faculdade.

Destaque-se que, apesar da sua localização privilegiada, uma reconhecida infraestrutura educacional, e de ser uma marca

---

<sup>30</sup> Disponível em: <https://colegiobompastorsalvador.com.br/o-colegio-bom-pastor/>. Acesso em: 20 set. 2025.

<sup>31</sup> Disponível em: <https://colegiobompastorsalvador.com.br/o-colegio-bom-pastor/>. Acesso em: 20 set. 2025.

<sup>32</sup> Disponível em: <https://www.cnsluz.com.br/historia>. Acesso em: 25 out. 2025.

consolidada no segmento de ensino na cidade de Salvador, o Instituto Social da Bahia (ISBA) encerrou as suas atividades em 2020. Considerando-se que o bairro de Ondina, localizado na Orla Atlântica, uma região que continua valorizada do ponto de vista residencial e turístico, a causa do fechamento do ISBA não está relacionada com a sua localização.

O Colégio Franciscano Santa Clara, localizado no bairro de Nazaré, fundado em 1962, pelas irmãs Franciscanas do Sagrado Coração de Jesus, que possuem sua direção até os dias atuais.

O Colégio Bom Jesus dos Milagres, no bairro Matatu de Brotas, foi inaugurado em 1966, e abrange os anos escolares de fundamental I e II. O Colégio confessional católico comunitário, sendo o seu nome uma homenagem a igreja matriz que leva o mesmo nome.<sup>33</sup>

## **Acompanhando o vetor de crescimento**

A expansão da cidade em direção à Orla Atlântica acentuou-se a partir da década de 1970, e os serviços educacionais, naturalmente, acompanharam os residentes dos novos espaços ocupados. Na década de 1990, o movimento de expansão imobiliária continuou seguindo a Orla Atlântica, sendo lançados condomínios, que oferecem áreas de lazer e recreação, e requerem espaços amplos para suas implantações. Nesse sentido, o bairro de Patamares recebeu vários desses lançamentos, que foram acompanhados da instalação de escolas particulares direcionadas para um público de rendas médias e altas.

---

<sup>33</sup> Disponível em: <https://www.cbjm.com.br/historia.php>. Acesso em: 05 out. 2025.

Buscando acompanhar os vetores de crescimento e atender a uma demanda crescente em novas áreas da cidade, algumas escolas católicas abriram novas unidades em áreas distantes dos seus bairros de origem (centrais). Essa decisão foi viabilizada pela posse de amplos terrenos que eram utilizados como chácaras das congregações. Nessa situação, estão incluídos o Colégio Marista e o Salesiano Dom Bosco.

O colégio Marista, em 2003, decide aproveitar a antiga chácara dos Maristas, para implementar o Marista Patamares, em uma área de 30.000 m<sup>2</sup>. Conforme declarações institucionais, essa decisão foi fundamentada “a partir do sonho do Ir. Achylles Scapin de transformar o Lar Marista em uma nova Unidade Educacional, com perspectiva de formação integral para crianças, adolescentes [...]”<sup>34</sup>. Após algum tempo de funcionamento dessa unidade, a Instituição decidiu encerrar as atividades na unidade do bairro do Canela.

O Salesiano Dom Bosco em 2005, na Avenida Luiz Viana Filho (Av. Paralela), foi construído em um antigo sítio dos Salesianos. Essa unidade mantém os valores e princípios cristãos da sociedade [...]. Acrescido de um “ambiente que reúne modernas instalações e uma ampla área verde adaptadas de acordo com a proposta pedagógica torna-se um diferencial a mais do Colégio Salesiano Dom Bosco.”<sup>35</sup> O Salesiano manteve as duas unidades abertas.

---

<sup>34</sup> Disponível em: <https://marista.edu.br/patamares/nossa-historia/>. Acesso em: 05 out. 2025.

<sup>35</sup> Disponível em: <https://dombosco-ba.com.br/quem-somos/>. Acesso em 15 out. 2025

Destaque-se que essas instituições acompanharam os vetores de crescimento da cidade; o Maristas se instalou no bairro de Patamares, em plena Orla Atlântica, com direto a “vista para o mar”, e a vizinhança do projeto da Prefeitura Municipal de revitalização da orla. O Salesiano, por sua vez, está nas margens da Avenida Luiz Viana Filho (Av. Paralela), uma via urbana que interliga a cidade os outros municípios da Região metropolitana.

## **Sobre decisões de localização e a expansão urbana**

As escolas católicas foram o objeto de estudo desse trabalho devido a relevância que a instituição católica teve nos primeiros séculos da cidade enquanto importante agente impulsor. A partir daí, foram surgindo as escolas pelos diversos bairros, acompanhando a expansão urbana.

A igreja Católica foi um importante agente de transformação da cidade, especificamente nos séculos XVI e XVII. Em conformidade com essa presença na sociedade, as escolas católicas eram predominantes e englobavam atividades de educação, evangelização e assistência social. No século XVIII, quando a cidade era composta principalmente da região do Comércio, expandindo as margens da Bahia de Todos os Santos, em uma área Central e nos bairros do Garcia e do Canela, foram implantadas algumas escolas católicas.

O papel social da Igreja Católica se consolida no século XIX, e principalmente, na primeira metade do século XX, a partir de unidades localizadas em bairros como o Bonfim, na Cidade Baixa, e nos bairros mais centrais da Cidade Alta. Ainda, no início desse

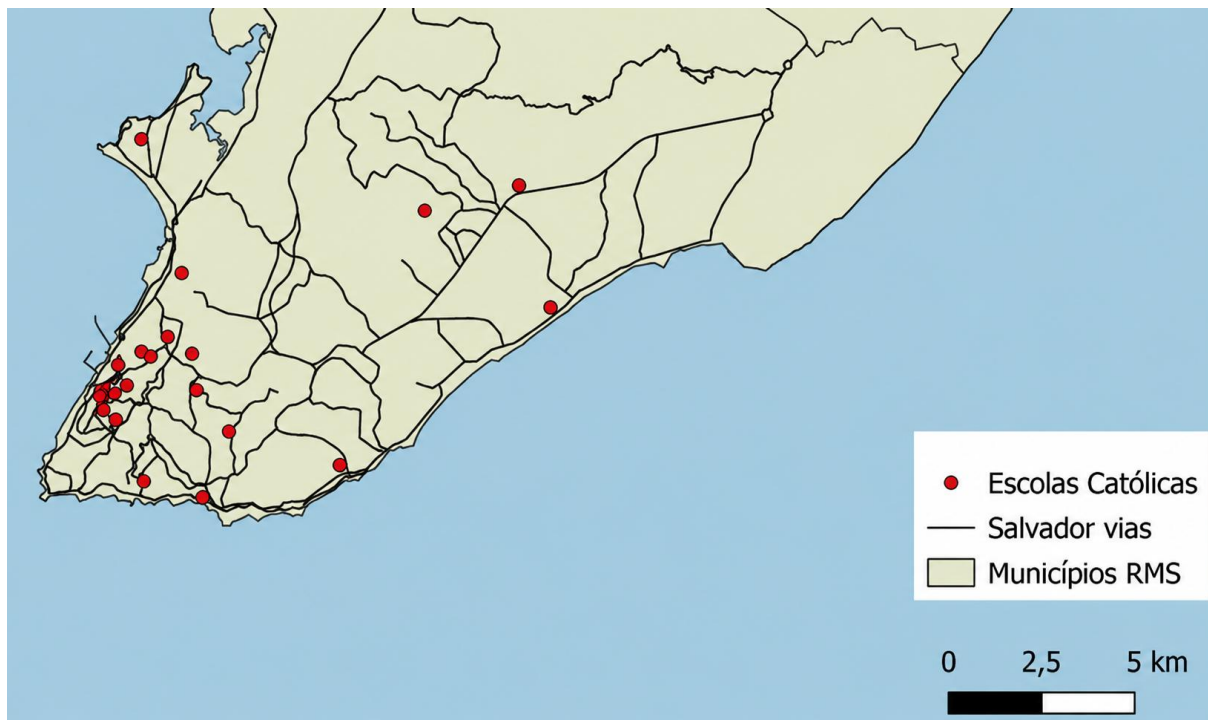
século, as transformações urbanas da cidade ocorreram com a forte presença social da Igreja Católica.

Essa pesquisa constatou que existe um elo entre a expansão urbana de Salvador e as escolhas por localização realizadas pelas escolas católicas. Essa relação ficou evidenciada pelas escolhas de localização que foram adotadas em alguns períodos do processo de urbanização da cidade: na primeira metade do século XX, em torno dos bairros centrais; seguida, no sentido Orla Atlântica, em um momento de expansão da classe média.

O levantamento bibliográfico apoiado nos dados da Arquidiocese de Salvador, indicou que a cidade, ainda no século XVIII com suas primeiras escolas em áreas de valor histórico e econômico, a manutenção de algumas escolas, apesar de certas regiões terem perdido valor econômico e a medida que a cidade se expande e novas áreas irão sendo exploradas o serviço educacional irá acompanhando essa movimentação ao longo dos séculos.

Um resumo visual das localizações de todas as escolas citadas ao longo desse capítulo, inclusive as que fecharam, no contexto da expansão urbana da cidade está apresentado no Mapa 18.1, a seguir. A elaboração desse mapa utilizou o aplicativo do Google Earth, construindo um *shape* a partir das coordenadas de cada escola, com a inserção dos dados no mapa de Salvador; no caso específico, a inserção das vias da cidade utilizou *shapes* com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e História (IBGE) 2022.

Mapa 18.1: Localização das Escolas Católicas – Salvador BA.



Fonte: Elaboração da autora, IBGE, Google Earth.

Conforme pode ser visto, há uma grande concentração das escolas na sua área de origem, isto é, na região central. A decisão pela permanência levou em consideração as necessidades dos moradores locais e de bairros próximos. Em acréscimo, além do apoio à comunidade local, os que permaneceram preservaram uma tradição comum às escolas católicas: os pais que estudaram nessas escolas tradicionais, muitas vezes querem que seus filhos também estudem nelas.

A trajetória de expansão urbana da cidade foi acompanhada de infraestrutura, produtos e serviços, sendo a educação um serviço essencial, para todos, do fundamental ao nível superior. As escolas particulares católicas, objeto do capítulo, foram fundadas e se expandem em conformidade com os vetores de crescimento apresentados.

Conforme foi apresentado, apesar de alguns colégios terem fechado, a grande maioria continua existindo até a atualidade, mesmo com mais de 100 anos de existência. Acompanhando o vetor de crescimento da cidade, algumas escolas católicas mudaram suas localizações e outras abriram filiais para atender às novas exigências de uma população que reside em uma direção diferente da inicial (Bairros Centrais).

A pesquisa foi feita com base em vinte e uma escolas criadas no período de 1739 a 2005; dessa, apenas quatro fecharam, sendo que uma delas mudou a localização. Ressalte-se que aquelas que permaneceram em seus locais de origem, se modernizam nas áreas

tecnológica, no ensino bilíngue, bem como adequaram as mensalidades as suas respectivas localizações.

Como possibilidade de continuidade da pesquisa, uma análise de novos desafios que surgem. Primeiro, a expansão urbana da cidade, que se transformou em uma metrópole, e incorpora os espaços dos municípios vizinhos. Segundo, a oferta dos serviços educacionais, liderada pelas escolas privadas, está fortemente pressionada pela internacionalização, isto é, pela formação de redes de intercâmbio globais, e pela introdução no projeto pedagógico de conteúdos bilíngues.

## Referências

CASTELLS, Manuel. **A questão urbana**. tradução Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 (2000). 590 p. (Pensamento Crítico, v. 48).

GEORGE, Pierre. Géographie et urbanisme. In: **Annales de Géographie**, n. 406, LXXIV année – Novembre–Décembre 1965. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/geo\\_0003-4010\\_1965\\_num\\_74\\_406\\_18397](https://www.persee.fr/doc/geo_0003-4010_1965_num_74_406_18397). Acesso em: 10 set. 2018.

NUNES, Maiesse Pinto El Sayegh Nunes. **Produção do espaço urbano pelo capital imobiliário: O caso do Horto Bela Vista Salvador-BA**. São Paulo: Dialética, 2023. 284 p.

PEDRÃO, Fernando. **A economia urbana**. Ilhéus: Editus, 2002. 288 p.

ROCHA, Aline dos Santos. **Adaptação do Edifício do Antigo Colégio Marista à Sede da Reitoria do Ifba**. 135f. il. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/21142>. Acesso em: 10 maio 2025.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996. 308 p.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado.** São Paulo: Hucitec, 1988. 123 p.

SINGER, Paul. **Economia política da urbanização.** 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980. 152 p.

VASCONCELOS, Pedro de Almeida. **Salvador: transformações e permanências (1549-1999).** 2 ed. Ver. Ampl. Salvador: EDUFBA, 2016. 569 p.

VILLAÇA, Flávio. **Espaço intra urbano no Brasil.** São Paulo: Studio Nobel, 2001. 373 p.

VILLAÇA, Flávio. **Reflexões sobre as cidades brasileiras.** São Paulo: Studio Nobel, 2012. 296 p.

# Educação do campo

*saberes quilombolas, identidade e resistência*

---

Luciana de Jesus Pereira

## **Horizontes da educação e a prática social**

A educação, compreendida como prática social, histórica e política, constitui-se como um dos principais instrumentos de construção de identidades, produção de sentidos e fortalecimento de vínculos coletivos. No contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades sociais, raciais e territoriais, pensar a educação implica reconhecer as especificidades dos diferentes sujeitos que compõem a sociedade, sobretudo aqueles historicamente marginalizados (Arroyo, 2012). Nesse cenário, a Educação do Campo emerge não apenas como modalidade educativa vinculada aos povos do campo, mas também como um projeto político-pedagógico construído a partir das lutas sociais e dos movimentos camponeses. Conforme destaca Caldart (2004), a Educação do Campo constitui-se como uma proposta educativa comprometida com a valorização dos sujeitos, dos territórios e dos modos de vida historicamente invisibilizados pelas políticas educacionais tradicionais.

As comunidades quilombolas, enquanto espaços de resistência negra, ancestralidade e memória coletiva, carregam consigo uma história marcada pela luta contra a opressão, pela defesa do território e pela preservação de práticas culturais transmitidas entre gerações através da oralidade (Munanga, 2009). Inseridas majoritariamente em áreas rurais, essas comunidades enfrentam desafios estruturais que atravessam o acesso à educação, a permanência escolar e a construção de propostas pedagógicas que dialoguem com sua realidade sociocultural. Assim, a Educação do Campo, quando articulada às especificidades quilombolas, assume um papel

fundamental na valorização da identidade negra, na afirmação do pertencimento territorial e na promoção de uma educação emancipadora, que não se limita ao espaço da sala de aula, mas se expande por todo o território habitado.

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre a Educação do Campo desenvolvida em contexto quilombola, considerando os saberes tradicionais, a identidade negra e as práticas educativas construídas no cotidiano escolar e comunitário. Busca-se discutir os fundamentos da Educação do Campo, a relação intrínseca entre educação, território e identidade quilombola, bem como os desafios e possibilidades que se apresentam para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e socialmente comprometidas com a luta desses povos.

## **Educação do Campo: fundamentos, lutas e concepções**

A Educação do Campo surge no Brasil como resultado das lutas intensas dos movimentos sociais do campo, especialmente a partir do final do século XX, em contraposição direta ao modelo de “educação rural” historicamente imposto às populações camponesas. Como define Caldart (2002), a Educação do Campo resulta de uma construção coletiva protagonizada pelos sujeitos do campo, que deixam de ocupar o lugar de meros destinatários de políticas assistencialistas para assumirem posição ativa na defesa de seus direitos educacionais. Diferentemente da educação rural, caracterizada por uma perspectiva homogeneizadora, urbana e descontextualizada, a Educação do Campo fundamenta-se no

reconhecimento do campo como espaço de vida, produção de saberes e construção de identidades (Arroyo, 2012).

Nesse processo de afirmação, o diálogo entre a academia e os movimentos sociais torna-se fundamental. Pesquisas desenvolvidas no âmbito da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), especialmente nas áreas de formação docente e educação contextualizada, reforçam que a Educação do Campo deve ser pensada a partir da pluralidade dos sujeitos e dos territórios que a constituem. Conforme destaca Lapa (2018), é necessário que a formação de professores e as políticas educativas considerem as territorialidades e a diversidade camponesa como elementos centrais, combatendo a lógica de uma escola que ignora o modo de ser e viver dos sujeitos do campo. A autora argumenta ainda que a Educação do Campo na Bahia possui o compromisso ético de desconstruir a visão historicamente construída de “atraso” ou “isolamento” do meio rural, reconhecendo-o como espaço de produção cultural, social e política.

Enquanto projeto político-pedagógico, a Educação do Campo defende uma educação vinculada à realidade dos sujeitos, considerando seus tempos, saberes, práticas culturais e formas de organização social (Caldart, 2004). Trata-se de uma concepção que compreende o território não apenas como espaço físico de produção agrícola, mas como lugar de pertencimento, memória, identidade e relações sociais profundas (Arroyo, 2012). Nesse sentido, a escola do campo deve dialogar constantemente com a comunidade, valorizando os conhecimentos construídos no cotidiano e promovendo uma formação crítica e emancipadora.

## **Percurso metodológico e abordagem teórico-reflexiva**

Este capítulo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza bibliográfica e reflexiva, fundamentada em produções acadêmicas voltadas à Educação do Campo, à Educação Escolar Quilombola e às discussões sobre identidade, território e práticas educativas emancipatórias. A construção do texto partiu do diálogo com autores que discutem as relações entre educação, resistência e pertencimento territorial, buscando compreender como os saberes quilombolas se articulam às práticas educativas desenvolvidas em comunidades do campo.

A opção por uma abordagem teórico-reflexiva fundamenta-se na compreensão de que as experiências educativas quilombolas não podem ser analisadas apenas a partir de indicadores quantitativos ou de perspectivas universalizantes. Trata-se de uma temática atravessada por memórias, ancestralidades, práticas culturais e modos de vida construídos historicamente na luta pela permanência no território. Assim, o estudo busca problematizar a educação como prática social e política, considerando os sujeitos quilombolas como protagonistas na produção de conhecimentos e de formas próprias de existência.

Para a construção das reflexões apresentadas, foram utilizados referenciais teóricos da Educação do Campo e das relações étnico-raciais, com destaque para autores como Caldart (2004), Arroyo (2012), Freire (1987), Gomes (2017), Munanga (2009) e Santos (2009). As contribuições desses autores possibilitam compreender a

educação para além de uma dimensão institucional, reconhecendo-a como espaço de disputa, resistência e afirmação identitária.

Além disso, o capítulo dialoga com estudos sobre Educação Escolar Quilombola e currículo contextualizado, considerando que os territórios quilombolas produzem conhecimentos próprios, construídos na oralidade, na memória coletiva e nas práticas comunitárias. Nesse sentido, a pesquisa assume um posicionamento crítico diante de modelos educacionais homogêneos, defendendo a valorização dos saberes tradicionais e das experiências vividas pelas comunidades quilombolas como elementos constitutivos do processo educativo.

## **A Educação do Campo quilombola como projeto político-pedagógico de resistência**

Compreender a Educação do Campo em territórios quilombolas como projeto político-pedagógico implica reconhecer que a escola não ocupa apenas a função de transmissão de conteúdos, mas também de fortalecimento das identidades coletivas e de enfrentamento das desigualdades históricas. Conforme aponta Caldart (2004), a Educação do Campo nasce vinculada às lutas sociais e à defesa do direito dos povos do campo a uma educação que respeite seus modos de vida, suas culturas e seus territórios.

No caso das comunidades quilombolas, essa dimensão política torna-se ainda mais evidente, pois a educação está diretamente relacionada à preservação da memória ancestral, à valorização da cultura negra e à resistência diante das diferentes formas de exclusão social e racial. A escola quilombola, portanto, não pode reproduzir

currículos descontextualizados que silenciam as experiências históricas dessas comunidades. Ao contrário, precisa construir práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade do território e com os conhecimentos produzidos coletivamente pela comunidade.

Nessa perspectiva, o currículo assume um papel fundamental na valorização das identidades quilombolas. Gomes (2017) destaca que os movimentos negros produzem saberes educativos construídos nas lutas por emancipação, evidenciando que os conhecimentos produzidos pelas populações negras historicamente foram invisibilizados pelos modelos tradicionais de ensino. Assim, pensar a Educação do Campo quilombola como projeto político-pedagógico significa também questionar estruturas curriculares marcadas pelo eurocentrismo e pela negação da diversidade cultural brasileira.

A escola situada em território quilombola precisa reconhecer que os processos educativos ultrapassam os limites da sala de aula. O território, as práticas culturais, os festejos, os modos de trabalho coletivo e as narrativas dos mais velhos constituem experiências formativas que produzem conhecimento e fortalecem o sentimento de pertencimento. Dessa forma, a educação passa a dialogar com a vida comunitária e com as experiências concretas dos sujeitos, contribuindo para a construção de uma formação crítica e socialmente comprometida.

Além disso, compreender a Educação do Campo quilombola como projeto político-pedagógico implica reconhecer a importância da participação da comunidade nas decisões escolares. A aproximação entre escola e território fortalece práticas educativas mais

democráticas e contextualizadas, nas quais estudantes, famílias, lideranças comunitárias e mestres de saberes tornam-se sujeitos ativos no processo formativo. Assim, a escola deixa de ser um espaço isolado da realidade social e passa a atuar como instrumento de resistência cultural, fortalecimento identitário e defesa dos direitos coletivos das comunidades quilombolas.

## **Identidade, memória e o território quilombola como currículo**

As comunidades quilombolas constituem-se como territórios de resistência negra, formados a partir da luta histórica de homens e mulheres negras contra a escravidão e contra as permanências do racismo estrutural na sociedade brasileira contemporânea (Munanga, 2009). Esses territórios não se limitam à dimensão geográfica, pois envolvem relações simbólicas, afetivas e culturais que fortalecem o sentimento de pertencimento coletivo e a preservação da memória ancestral.

A identidade quilombola é construída a partir da oralidade, das práticas comunitárias, das manifestações culturais e da relação contínua com o território. Nesse sentido, a memória coletiva torna-se elemento essencial para a manutenção das tradições e para o fortalecimento das identidades negras. Conforme destaca Vasconcelos (2014), os currículos escolares desenvolvidos em contextos quilombolas precisam reconhecer os sujeitos e suas experiências históricas, valorizando os saberes produzidos no cotidiano das comunidades.

No contexto da Educação do Campo quilombola, reconhecer a comunidade como espaço produtor de saberes significa romper com a lógica eurocêntrica e hierarquizadora do conhecimento tradicionalmente legitimado pelas instituições escolares (Gomes, 2017). Os saberes transmitidos através da oralidade, das festividades, das práticas agrícolas, das relações de cuidado e do trabalho coletivo constituem importantes fontes de aprendizagem e devem ser incorporados às práticas pedagógicas.

A relação entre educação e território quilombola também se expressa na luta pela permanência das comunidades em seus espaços tradicionais. A escola, nesse contexto, desempenha papel estratégico na formação de sujeitos conscientes de sua história, de seus direitos e da importância social de suas comunidades. Assim, a Educação do Campo quilombola assume dimensão política ao fortalecer processos de resistência, pertencimento e luta por justiça social.

## **Práticas educativas: entre a sala de aula e a ancestralidade**

As práticas educativas desenvolvidas em contextos quilombolas ganham maior significado quando dialogam com a realidade sociocultural da comunidade. A valorização das tradições locais, das festas populares, da oralidade e dos saberes ancestrais contribui para a construção de uma educação contextualizada e socialmente significativa (Vasconcelos, 2014). Nesse sentido, a contextualização curricular torna-se elemento central para o fortalecimento das identidades quilombolas e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a realidade do território.

Em experiências vinculadas à Educação do Campo quilombola, observa-se que as atividades pedagógicas frequentemente articulam conteúdos escolares às vivências comunitárias. Rodas de conversa, estudos do meio, projetos interdisciplinares e atividades culturais possibilitam aprendizagens que ultrapassam os limites físicos da sala de aula. Essas práticas favorecem o reconhecimento do estudante como sujeito histórico, produtor de saberes e participante ativo da construção coletiva do território.

A formação docente, nesse contexto, exige sensibilidade para compreender que o conhecimento escolar precisa dialogar com os saberes construídos nas experiências comunitárias. Conforme apontam Lapa (2018) e Vasconcelos (2014), o professor que atua em territórios quilombolas deve reconhecer a diversidade cultural como elemento constitutivo do processo educativo, superando práticas pedagógicas descontextualizadas e distantes da realidade dos estudantes.

A educação quilombola pressupõe uma imersão na cosmologia do território, onde o currículo não se limita às páginas dos livros, mas se expande para os quintais, para as casas de farinha e para os espaços de celebração comunitária. Como afirma Vasconcelos (2014, p. 88), os mestres de saberes tradicionais tornam-se educadores legítimos dentro desse processo formativo, estabelecendo pontes entre a escola, a memória coletiva e a vivência comunitária.

## **O papel dos mestres de saberes e a pedagogia griô**

Um elemento significativo da Educação do Campo em comunidades quilombolas é o reconhecimento dos mestres de saberes e da pedagogia griô como formas legítimas de produção e transmissão do conhecimento. Segundo Pacheco (2006), a pedagogia griô fundamenta-se na valorização da oralidade, da memória e das narrativas ancestrais como práticas educativas capazes de fortalecer identidades, promover pertencimento cultural e preservar os saberes historicamente construídos pelas comunidades tradicionais.

Os mestres de saberes, griôs e anciãos das comunidades quilombolas desempenham importante papel na preservação das histórias locais, das tradições culturais e das experiências coletivas transmitidas entre gerações. Esses sujeitos tornam-se referências educativas dentro e fora da escola, pois carregam conhecimentos construídos na vivência cotidiana do território. Quando a escola estabelece diálogo com esses saberes, amplia-se a possibilidade de construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e próximas da realidade dos estudantes.

Nesse sentido, a oralidade assume papel fundamental no processo educativo quilombola. As narrativas compartilhadas pelos mais velhos permitem que os estudantes compreendam aspectos históricos, culturais e sociais de sua comunidade a partir das próprias experiências coletivas do território. Conforme destaca Gomes (2017), os saberes produzidos pelas populações negras historicamente foram invisibilizados pelos modelos educacionais tradicionais, tornando

necessário reconhecer outras formas de produção do conhecimento para além da lógica eurocêntrica.

Essa perspectiva aproxima-se da concepção freireana de educação dialógica, na qual o conhecimento é construído coletivamente a partir da escuta, do diálogo e da valorização das experiências dos sujeitos (Freire, 1987). A presença dos mestres de saberes na escola contribui para romper com hierarquias coloniais do conhecimento e reconhecer a oralidade como prática legítima de formação humana e resistência cultural.

Além disso, a pedagogia griô fortalece o vínculo entre escola e comunidade, permitindo que o currículo dialogue com as vivências do território quilombola. As histórias, os festejos, as práticas religiosas, os modos de trabalho coletivo e as experiências de luta pela terra tornam-se elementos constitutivos do processo educativo, favorecendo a construção de uma educação comprometida com a identidade, a memória e a valorização da cultura negra.

## **Desafios estruturais e o racismo institucional**

A Educação do Campo em comunidades quilombolas enfrenta desafios estruturais que comprometem a efetivação do direito à educação de qualidade. Entre esses desafios, destacam-se a precarização da infraestrutura escolar, a ausência de políticas públicas contínuas, a invisibilização das especificidades quilombolas nos currículos oficiais e o racismo estrutural presente nas instituições educacionais (Santos, 2009).

Muitas vezes, os profissionais da educação atuam nesses contextos sem formação adequada para compreender as especificidades culturais das comunidades quilombolas. Tal realidade contribui para processos de silenciamento e desvalorização dos saberes locais, fenômeno que Santos (2009) denomina epistemicídio, ou seja, a negação dos conhecimentos produzidos pelos grupos historicamente marginalizados.

Outro desafio significativo refere-se ao fechamento de escolas no campo, processo que afeta diretamente as comunidades quilombolas. Quando estudantes precisam deslocar-se para áreas urbanas, ocorre frequentemente um distanciamento cultural em relação ao território e às práticas comunitárias. Nesse sentido, a luta pela permanência da escola no quilombo representa também a luta pela preservação da identidade, da memória coletiva e do direito ao território.

## **Horizontes de resistência e a formação docente**

Apesar dos desafios enfrentados, existem perspectivas promissoras para o fortalecimento da Educação do Campo quilombola. A ampliação de políticas públicas voltadas à educação contextualizada, o investimento na formação continuada de professores e a valorização da participação comunitária na gestão escolar constituem caminhos importantes para a construção de práticas educativas mais democráticas e inclusivas.

A formação docente para atuação em contextos quilombolas deve fundamentar-se na Lei nº 10.639/2003 e nas Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, reconhecendo a importância das relações étnico-raciais e da valorização da cultura afro-brasileira nos processos educativos.

Conforme destaca Lapa (2018), a formação de professores deve constituir-se como espaço permanente de reflexão crítica sobre a prática pedagógica e sobre as relações entre escola, território e identidade. Não se trata apenas de ensinar conteúdos sobre o quilombo, mas de construir práticas educativas comprometidas com as experiências, os saberes e as vivências das comunidades quilombolas.

## **Considerações finais: Educação como ato de liberdade**

As reflexões apresentadas neste capítulo evidenciam que a Educação do Campo em comunidades quilombolas representa um importante campo de possibilidades para a construção de uma educação comprometida com a diversidade, a justiça social e a valorização da identidade negra. Ao reconhecer os saberes tradicionais, o território e a história de resistência dessas comunidades, a educação deixa de assumir uma perspectiva homogeneizadora e passa a constituir-se como instrumento de emancipação e fortalecimento coletivo.

Compreender a Educação do Campo quilombola como projeto político-pedagógico implica reconhecer que os processos educativos ultrapassam os limites da escola e dialogam diretamente com as experiências vividas pelas comunidades. O território, a memória, a oralidade e os saberes ancestrais tornam-se elementos fundamentais

na construção de práticas pedagógicas contextualizadas e socialmente comprometidas.

Torna-se imprescindível que educadores, gestores e formuladores de políticas públicas assumam compromisso com a efetivação da Educação do Campo quilombola, garantindo condições materiais, pedagógicas e formativas adequadas. A escola, enquanto espaço de produção de conhecimento e fortalecimento identitário, pode contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais democrática, plural e comprometida com o reconhecimento das diferenças e dos direitos historicamente negados às populações quilombolas.

## Referências

- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2012.
- CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

- LAPA, Rúbia Mara de Sousa. **Educação do Campo e formação de professores:** saberes em movimento. Salvador: EDUNEB, 2018.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- PACHECO, Lilian. **Pedagogia griô:** a reinvenção da roda da vida. Lençóis: Grãos de Luz e Griô, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, 2009.
- VASCONCELOS, Cláudia Pereira. **Identidade e Educação Quilombola:** currículos e resistências. Salvador: EDUNEB, 2014.

# Proposta de Educação Ambiental infantil para o Lobo-Guará [*Chrysocyon brachyurus* (Illiger, 1815)]

---

Sofia Valeriano Silva Ratz  
Alexandre de Gusmão Pedrini

**Resumo:** A perda acelerada atual da biodiversidade planetária é uma das emergências socioambientais da civilização humana, sendo o Lobo-Guará uma das espécies vulneráveis a esse caos, bem como o ambiente em que ele vive. Por meio de uma pesquisa de aplicação, foi formulada e testada uma proposta metodológica de educação ambiental infantil em seis etapas: 1) Acolhimento e Desestabilização de estereótipos; 2) Narrativa Lúdico-científica; 3) Caça ao tesouro investigativa; 4) Construção de maquetes; 5) Problemática socioambiental; 6) Construção de compromissos coletivos. Essa metodologia foi descrita no contexto de popularização da ciência sobre o Cerrado com crianças de 6 a 10 anos de idade, utilizando o diálogo problematizador da Educação Ambiental Crítica (EAC) por meio da estratégia lúdica do teatro de fantoche. Foi possível verificar o alcance de três pressupostos pedagógicos fundamentais da EAC: a) o respeito pelo universo simbólico do outro; b) o diálogo horizontal entre saberes populares e científicos; c) vivências na vida cotidiana e compromisso socioambiental. Através de depoimentos na etapa final, constatou-se mudanças de posturas e atitudes das crianças, evidenciando o atingimento das metas buscadas pela abordagem metodológica.

**Palavras-chave:** infância; clima; biodiversidade; teatro de fantoches; Cerrado

**Abstract:** The current accelerated loss of planetary biodiversity is one of the socio-environmental emergencies of human civilization, with the Maned Wolf being one of the species vulnerable to this chaos, as well as the environment in which it lives. Through application research, a proposal for children's environmental education was formulated and tested in six stages: 1) Welcoming and destabilizing stereotypes; 2) Playful-scientific narrative; 3) Investigative treasure hunt; 4) Construction of models; 5) Socio-environmental problematization; 6) Construction of collective commitments. This didactic sequence was described in the context of the Cerrado biome with children aged 6-10 years, using the problematizing dialogue of critical environmental education (CEE) through the playful strategy of puppet theatre. It was possible to verify the achievement of three fundamental pedagogical assumptions of CEE: a) respect for the symbolic universe of the other; b) horizontal dialogue between popular and scientific knowledge; c) experiences in their daily lives

and socio-environmental commitment. Through testimonies in the final stage, changes in the children's postures and attitudes were verified, evidencing the achievement of the goals sought by the methodological approach.

**Keywords:** childhood; climate; biodiversity; puppet theatre; Cerrado

## Introdução

O Brasil é um país megadiverso, e a perda de biodiversidade preocupa a todos, pois o ser humano vive em conexão com as outras espécies. Um estudo sobre o declínio de espécies animais dispersores de sementes apontou o impacto sobre a biodiversidade local, afetando negativamente a recuperação de habitats degradados, a conectividade com outras plantas e a adaptação para resiliência a longo prazo (Fricke *et al.*, 2025). Para enfrentar a perda de diversidade vegetal e animal como a do Lobo-Guará [*Chrysocyon brachyurus* (Illiger, 1815)], o país criou políticas públicas. Duas podem ser destacadas: a Política Nacional da Biodiversidade que visa a promoção da conservação, utilização sustentável dos recursos e repartição equitativas dos benefícios de seu uso (Brasil, 2002) e o Plano de Ação Nacional para Conservação das Espécies Ameaçadas de Extinção, dentre elas quatro espécies de canídeos silvestres, sendo um deles o Lobo-Guará (Brasil, 2025a). Esse plano tem como objetivo realizar a manutenção e restauração de habitats em áreas estratégicas, de modo a garantir a variabilidade populacional e genética de espécies de canídeos silvestres, bem como melhorar a coexistência deles com humanos e animais domésticos.

Em relação à infância, o governo federal instituiu a Política Nacional Integrada da Primeira Infância, que tem como objetivo promover ações intersetoriais e integradas para atendimento às especificidades das crianças e seu desenvolvimento integral (Brasil, 2025b). Nesse sentido, é importante incluir a infância em debates voltados à biodiversidade de modo a atender seus modos de conhecer o mundo de modo integrado.

Reforçando esse ponto de vista, a educadora infantil brasileira Lea Tiriba entende que a criança deve ter aulas “extraclasse” para entrar em contato com a natureza silvestre como está previsto na legislação pedagógica (não cumprida, em geral, pelas escolas urbanas). Ela pleiteia o “desemparedamento” das crianças dos espaços confinados das escolas para pô-las em contato com a natureza silvestre), fazendo com que as crianças se sintam parte dela (Tiriba, 2014). Essa visão se identifica com a concepção de ambiente do indígena “Essa liberdade que tive na infância de viver uma conexão com tudo aquilo que percebemos como natureza me deu o entendimento de que eu também sou parte dela” (Krenak, 2022, p. 102). Essa concepção de ambiente em que o homem é parte da natureza ou do meio ambiente como outra espécie qualquer, com os mesmos direitos de viver, é considerada a mais aceitável e, por isso, nenhuma espécie tem o direito de impor sua vontade sobre as outras espécies. É indispensável mostrar às crianças a importância de elas estarem em contato frequente com a natureza silvestre e seus integrantes como o Lobo-Guará.

Para a realização da educação ambiental infantil com o Lobo-Guará, há fundamentação na legislação federal com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), criada em 1999, que foi atualizada recentemente e está articulada com a perda de biodiversidade (Brasil, 2024). Integrando as políticas públicas de biodiversidade e educação ambiental com as do público infantil, os governos podem desenvolver medidas contundentes e articuladas para benefício da sociedade. A opção no presente trabalho pela Educação Ambiental Crítica (EAC) é devido ao fato de ela lutar pelo enfrentamento da injustiça ambiental e das desigualdades sociais (Carvalho, 2004; Pedrini; Souza-Silva, 2023). Em levantamento bibliográfico recente, pesquisadores verificaram a ausência de literatura de EAC na educação infantil, tendo como fonte de análise farta literatura constante nos anais dos últimos cinco anos em três eventos importantes (Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências e Encontro Nacional de Ensino de Biologia) para docentes de ciências e biologia (Chaves; Silva, 2025).

O desenvolvimento da EAC se enriquece ao aliar Ludicidade com novos saberes, utilizando interações, literatura, arte e brincadeiras, de modo que crianças e adultos possam construir um conhecimento sólido, ampliando e complexificando o entendimento do equilíbrio entre sociedade e natureza (Pereira; Pedrini; Fontoura, 2019; Dourado; Peixoto, 2024). A EAC qualifica os processos educativos que buscam transformar a sociedade, compreendendo as relações sociedade-natureza, de modo a buscar intervir nos

problemas e conflitos ambientais. Com isso, almeja-se que as crianças já se iniciem na formação do sujeito ecológico, orientadas não somente por práticas individualizadas, mas situadas historicamente (Carvalho, 2004). É essa formação que permitirá a ação a partir da ética focada na justiça ambiental, visando a conservação da biodiversidade e do equilíbrio socioambiental.

O presente capítulo tem como objetivo principal apresentar uma metodologia original de EAC para o Lobo-Guará dirigida ao público infantil.

## **Nosso herói ressignificado: o Lobo-Guará**

O Lobo-Guará, embora pareça desconhecido nos grandes centros urbanos, é conhecido no interior brasileiro. Segundo Maia (2024), desde 1811 até 2024 foram feitas 1041 citações bibliográficas do Lobo-Guará. Esse volume bibliográfico tão somente evidencia a importância desse animal para a biodiversidade nacional e mundial.

O Lobo-Guará, de nome científico *Chrysocyon brachyurus* (Illiger, 1815), é considerado o maior canídeo sul-americano. O lobo possui uma pelagem marrom-avermelhada e membros longos adaptados para corrida tanto para caça como para fuga do predador em ambientes de campos e do cerrado (Figura 20.1). É um mamífero solitário, com hábitos noturno-crepusculares, sendo uma espécie ícone (=carismática) para a população que se encanta com ela quando a identifica. É onívoro, alimentando-se de frutos, principalmente da fruta-do-lobo/lobeira (*Solanum lycocarpum* A.St.-Hil.), e de mamíferos pequenos como roedores, répteis e aves silvestres.

Eventualmente, alimenta-se de criações domésticas como galinhas, porém está sendo subestimada sua alimentação por frutos e ratos. A perda do seu ambiente devido à agricultura coloca sua espécie como ameaçada de extinção pelo Instituto Brasileiro de Meio Ambiente. Programas de educação ambiental são demandados para as comunidades em contato frequente com esses animais, visando a sua preservação e o ambiente a sua volta (Anic, 2002).

Essa espécie também está presente em regiões de transição do Cerrado com a Caatinga onde, na porção sul, esses mamíferos têm sofrido reduções. Além disso, o aumento de áreas abertas e capoeiras têm aumentado a distribuição desse animal em regiões originalmente ocupadas pela floresta Atlântica. Os autores revelam as três principais ameaças à espécie: a) desmatamento e perda de habitat, com redução da qualidade das áreas em que o Lobo-Guará vive; b) os atropelamentos, diretamente ligados à expansão de rodovias e ao aumento do tráfego; c) conflitos com os produtores rurais, que fazem retaliação aos indivíduos de regiões que possuem plantéis de aves domésticas atacados por Lobos-Guarás (Paula *et al.*, 2013). O hábito de se alimentar de aves domésticas ocorre em função da antropização, uma vez que as queimadas, desmatamento, construções humanas etc., acabam por diminuir a área de forrageamento do Lobo-Guará (Pereira *et al.*, 2019).

Figura 20.1: Aspecto geral do Lobo-Guará.



Fonte: Plataforma Wikimedia Commons. (Louisville Zoo, November 5th 2006).

Além disso, é importante levar em consideração as visões estereotipadas que as pessoas, em geral, têm desse animal. Pereira *et al.* (2019) pesquisaram o conhecimento popular e a mitologia que envolve o Lobo-Guará na região do noroeste de Minas Gerais. Em geral, as pessoas reconhecem a importância da espécie, mas sua vinculação com a predação de animais domésticos ou com superstições colocam-no em perigo por abates feitos por populares. A pesquisa de Souza *et al.* (2020) avaliou os materiais didáticos produzidos com o tema “Lobo-Guará”, propostos em decorrência do Plano de Ação Nacional de Espécies Ameaçadas de Extinção. O estudo mostrou a restrição de categorias dos materiais produzidos (um livro e três vídeos), da atenção em apenas uma região, bem como da concentração em apenas uma das ameaças à espécie: a caça ao lobo devido aos conflitos com moradores rurais da região da Serra da Canastra, em Minas Gerais. O livro e os vídeos produzidos foram, qualitativamente bem classificados, mas poderiam mostrar a ocorrência do Lobo-Guará em outras regiões, assim como abordar outras ameaças à espécie, tais como os atropelamentos, a expansão agrícola e as crendices e os mitos que colocam o lobo em perigo. Esse plano incluiu o plano exclusivo do Lobo-Guará que possuía um Grupo de Trabalho de educação ambiental que criou várias metas no Plano de Ação Nacional para a Conservação do Lobo-Guará, porém não se conhece os resultados publicados (Fleita *et al.*, 2008).

Para Andrade e Silva (2022), o contato com a natureza e os discursos sobre meio ambiente influenciam as concepções que as crianças têm sobre nossa biodiversidade. Nesse processo, há a

colonização da nossa percepção, influenciada por histórias e discursos da biodiversidade estrangeira. Em muitos desses discursos, animais são vistos como vilões e o humano (em geral, o homem branco) é visto como o herói da história. Dessa forma, a educação intercultural proposta por Munsberg e Silva (2018) é um fator propulsor de descolonização. Essa perspectiva de educação permite debater o pensamento hegemônico, além de propiciar a criação de novos modos de viver e outras formas de compreensão que não se amparam nos paradigmas da colonização.

Praticamente, nenhum trabalho publicado sobre EAC com o Lobo-Guará foi encontrado na língua portuguesa. Foi selecionado um artigo publicado no estrangeiro, na língua inglesa, para ilustrar um extenso trabalho realizado com comunidades do entorno do Parque Nacional da Serra da Canastra, no interior do país, dirigido ao Lobo-Guará. Foram adotadas três estratégias didáticas envolvendo a comunidade em relação a espécie animal: a) produção de um livro pela comunidade; b) implementação de um filme contextualizado no território com sua projeção itinerante; c) capacitação da comunidade em ferramentas virtuais. Ao final desse processo participativo, foi possível verificar uma mudança, em geral, na postura da comunidade em relação ao lobo (Bizerril *et al.*, 2011).

A importância do Lobo-Guará para o ecossistema, bem como sua vulnerabilidade, em termos de conservação, relacionadas a questões sociais e culturais, apontam a necessidade de se trabalhar de forma integrada a EAC e a Ludicidade com o público infantil. Essa abordagem nos permite incluir a infância no debate sobre os

problemas socioambientais a que a civilização está submetida, assim como rever os fundamentos da dominação do ser humano em relação à espécie-ícone (Lobo-Guará) e comentar criticamente as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade nesse contexto especialmente no bioma Cerrado.

## **Procedimentos metodológicos**

Essa pesquisa tem uma abordagem qualitativa por não estar operando em um universo específico de variáveis, mas no mundo das relações humanas que se propõe a construir os significados, entender as crenças, os valores e as atitudes a partir de um referencial teórico. Utilizamos da tipologia de investigação Pesquisa de Aplicação (Teixeira; Megid-Neto, 2017). Para esses autores, múltiplas investigações articulam ação e pesquisa, conjugando com o que denominam como Pesquisas de Natureza Interventiva, sendo a Pesquisa de Intervenção uma delas. Essa tipologia se articula com o presente trabalho porque tem como características objetivos definidos pelos pesquisadores, o que envolve planejamento, aplicação e análise de dados e busca delimitar possibilidades e limites daquilo que é desenvolvido na aplicação.

O contexto de aplicação foi o projeto “Férias com Ciência” do Centro de Divulgação e Popularização da Ciência do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais. O projeto tem como intenção promover atividades de forma gratuita para estudantes da educação infantil ao ensino médio, bem como suas famílias, durante as férias escolares. O convite à comunidade foi feito por meio de redes sociais e do site da

instituição. Houve inscrição prévia e autorização de participação das crianças por um formulário eletrônico anexo aos materiais de divulgação. Quem realizava a inscrição eram os pais ou responsáveis pelas crianças que também eram convidados a acompanhar as atividades desenvolvidas, porém isso não ocorreu. Apesar de não haver impedimento de inscrições de moradores de outras regiões do país, a participação foi maior de crianças da região da instituição. Foram autorizadas as inscrições no local, no dia do evento, e isso também foi divulgado.

A ação pedagógica descrita no presente trabalho foi oferecida para crianças de 6 a 10 anos. A atividade foi realizada no dia 30 de julho de 2025, das 13h às 15h e foi planejada para acomodar 20 crianças. Estiveram presentes 10 crianças, sendo 2 meninos, tendo eles, à época, 9 anos de idade; e 8 meninas, sendo que duas delas tinham 6 anos, quatro 7 anos; uma 9 anos e uma 10 anos. Os pais ou responsáveis levaram as crianças até o local no horário combinado e buscaram ao término, ficando as 10 crianças na responsabilidade de três pessoas. Além da mediadora, primeira autora do presente trabalho, a equipe contou com duas pessoas de apoio: uma funcionária, responsável por auxiliar nas inscrições, organização e registro fotográfico do evento, e um monitor, aluno da graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas, responsável por apoiar as ações instrucionais e cuidar das crianças. A ação pedagógica foi planejada para contemplar os pressupostos da EAC e da Ludicidade.

As observações realizadas foram escritas em um diário de campo da primeira autora, quem aplicou a oficina com as crianças,

com o objetivo de ter um instrumento de registro e de produção de dados (Teixeira; Pacífico; Barros, 2023). Esse diário de campo foi construído a partir de fotografias tiradas, ao longo da oficina, pelo monitor e pela funcionária da instituição. Ao terminar a oficina, foram realizadas as primeiras descrições das etapas realizadas, o posicionamento das crianças e a transcrição de algumas falas delas. Após algum tempo, foram realizadas as reflexões, conforme as leituras iam sendo feitas e os trechos analisados.

Os registros do diário de campo foram submetidos a uma análise de natureza interpretativa, por meio da triangulação entre falas, produções e registros, articulados com os referenciais da Ludicidade e EAC. A análise desses dados foi feita retomando os registros e buscando identificar nas interações e nas produções indícios de construção de conceitos, ressignificação ou permanência de conhecimentos acerca do Lobo-Guará e de seu ambiente. Para a análise, foram considerados os momentos iniciais, nos quais emergiram os conhecimentos prévios, e os momentos finais da oficina, especialmente o de problematização e de construção de compromissos. A interpretação desses elementos foi realizada em diálogo com os objetivos de cada etapa da aplicação e com o referencial teórico adotado, permitindo analisar tanto as potencialidades quanto os limites da proposta desenvolvida.

## **Resultados e discussão**

A metodologia foi organizada em seis etapas: 1) Acolhimento e Desestabilização de estereótipos; 2) Narrativa Lúdico-científica; 3)

Caça ao tesouro investigativa; 4) Construção de maquetes; 5) Problemática socioambiental; 6) Construção de compromissos coletivos. A Figura 20.2, feita por meio do aplicativo CANVA, apresenta o Fluxograma e os objetivos de cada uma das etapas da Metodologia.

Figura 20.2: Fluxograma com as seis etapas da metodologia e seus respectivos objetivos principais.



Fonte: elaborado pelos autores (2026), no Canva.

Na Etapa 1, foram planejadas estratégias organizacionais e pedagógicas com o objetivo de que as crianças se sentissem acolhidas e seguras no ambiente da atividade. Martins e Garanhan (2011) evidenciam que, ao se referirem aos espaços de que mais gostam, as crianças associam-nos às possibilidades de brincadeira, à segurança e à liberdade para escolher brinquedos e colegas. Considerando esses achados, buscou-se garantir condições organizacionais que

favorecessem o diálogo horizontal e a livre escolha de lugares e interações. Para isso, foram estendidas no chão três peças de tecido não tecido (TNT<sup>36</sup>), nas cores vermelha, azul e amarela, sobre as quais foram dispostos quadrados de espuma vinílica acetinada (EVA<sup>37</sup>), medindo 50 cm × 50 cm e 10 mm de espessura, para acomodação das crianças. Não houve divisão por gênero ou faixa etária, e cada participante escolheu livremente onde se sentar.

Foi também improvisado um palco para teatro de fantoches, utilizando-se uma caixa plástica sobre uma carteira escolar, coberta com TNT preto. Ao fundo, foram fixados dois cartazes: o primeiro, intitulado “Nosso herói”, apresentava a imagem do lobo-Guará em área de campo, acompanhada da frase “O Lobo-Guará vive nas matas”; o segundo continha a frase “Ele gosta do fruto da lobeira”, acompanhada da imagem da árvore, com destaque para folha, flor e fruto (Figura 20.3).

---

<sup>36</sup> TNT, segundo a Wikipedia, é um tipo de não tecido, ou seja, é um material parecido com tecido, porém não é obtido a partir de tecelagem, mas de liga de fibras e polímero. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/TNT\\_\(tecido\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/TNT_(tecido)).

<sup>37</sup> EVA, segundo a Wikipedia, é uma espuma sintética produzida a partir de polímeros. São materiais muito utilizados para produção de materiais escolares, artesanatos, práticas esportivas e, recentemente, em solados de tênis. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Espuma\\_vin%C3%ADlica\\_acetinada](https://pt.wikipedia.org/wiki/Espuma_vin%C3%ADlica_acetinada).

Figura 20.3: Palco do teatro de fantoche organizado no dia da atividade.



Fonte: os autores (2026).

A mediadora apresentou-se e convidou as crianças a dizerem seus nomes. Em seguida, solicitou que aquelas que soubessem ler realizassem a leitura voluntária dos cartazes. Do ponto de vista pedagógico, foram realizados questionamentos com o intuito de identificar os conhecimentos prévios sobre o Lobo-Guará. Algumas crianças afirmaram já ter ouvido falar da espécie, sem demonstrarem maior aprofundamento, o que indica a presença de conhecimentos

prévios ainda pouco estruturados. Uma das crianças relatou que sua avó tinha medo do animal. As falas foram acolhidas e problematizadas, destacando-se que o Lobo-Guará é uma espécie nativa de grande importância para o Cerrado brasileiro. Perguntou-se, então, se gostariam de saber mais sobre ele, obtendo-se resposta afirmativa unânime.

Na sequência, esclareceu-se que o Lobo-Guará difere do lobo presente em narrativas como Chapeuzinho Vermelho, cujas representações podem contribuir para a construção de imagens negativas do animal. Destacou-se que, na natureza, não há espécies “boas” ou “más”, mas organismos que atuam em busca de alimentação e sobrevivência. Abordou-se também seu papel ecológico na dispersão de sementes: ao alimentar-se da lobeira, elimina as sementes junto às fezes, contribuindo para sua propagação. Discutiu-se, assim, a interdependência entre o Lobo-Guará e a lobeira, evidenciando a relação ecológica entre fauna e flora e introduzindo noções de equilíbrio ambiental.

Essa etapa dialoga com os fundamentos da EAC ao reconhecer o universo simbólico das crianças como ponto de partida do processo formativo. Conforme argumenta Carvalho (2008), a EAC distancia-se de concepções mecanicistas de aprendizagem e compreende o sujeito em sua dimensão histórica, cultural e relacional. Ao se mobilizar elementos já presentes no repertório infantil, como o lobo e a árvore, cria-se condições para sua ressignificação, favorecendo a implicação reflexiva nas etapas subsequentes.

Ao problematizar a figura do lobo presente nos contos clássicos, a atividade dialoga com Andrade e Silva (2022), que defendem a importância de releituras críticas dessas narrativas, sem eliminá-las do repertório cultural infantil. Em consonância com Silva (2015), a abordagem buscou deslocar estereótipos simplificadores de vilão e herói, apresentando o Lobo-Guará como espécie ecologicamente relevante e integrante de uma rede de relações, evitando atribuições morais dicotômicas e enfatizando a responsabilidade humana na preservação.

Foi ainda contextualizado que o Lobo-Guará ocorre predominantemente no Cerrado brasileiro e que a região onde se realizava a atividade situa-se em área de transição entre Cerrado e Mata Atlântica, o que possibilita a ocorrência da espécie. A transição para a Etapa 2 ocorreu quando a mediadora informou que precisava atender a um pedido do Lobo-Guará e dirigiu-se ao palco improvisado. Nesse momento, foi introduzido o fantoche do Lobo-Guará, por meio do qual se iniciou a narrativa em primeira pessoa. O personagem apresentou-se como guardião do Cerrado brasileiro, descrevendo-o como um ambiente de árvores retorcidas, capim dourado e grande biodiversidade.

O fantoche caracterizou o Lobo-Guará como um animal de pernas longas, pelagem marrom-avermelhada, focinho escuro e orelhas pontudas, destacando também aspectos comportamentais, como o hábito solitário e a postura atenta (Figura 20.4).

Figura 20.4: Fantoche do Lobo-Guará



Fonte: os autores (2026)

A importância ecológica da espécie foi reforçada ao mencionar seus hábitos alimentares, ressaltando tanto a dispersão das sementes da lobeira quanto o controle populacional de pequenos animais. A narrativa<sup>38</sup> incorporou ainda referências às transformações

---

<sup>38</sup> A estória narrada pode ser acessada pelo link:

ambientais em curso, como queimadas intensificadas, fragmentação de habitats e dificuldades de acesso a alimento, apresentadas em linguagem acessível ao público infantil. A inserção desses elementos buscou introduzir, de forma contextualizada, a temática das mudanças ambientais e suas implicações para a biodiversidade, alinhando-se à perspectiva formativa da EAC. As crianças prestaram atenção na narrativa, permanecendo sentadas e atentas à estória.

Ao final, o personagem convidou as crianças a tornarem-se também guardiãs do Cerrado, propondo a participação em uma caça ao tesouro como estratégia lúdica de mobilização. Todas aceitaram participar, levantando a mão, como uma mensagem também corporal ao que, de forma oral, respondiam positivamente ao convite.

A Etapa 2 articula-se aos pressupostos da EAC, ao promover o diálogo entre saberes científicos e repertórios culturais infantis por meio da contação de histórias. O faz-de-conta foi assumido como linguagem legítima para a abordagem de questões ambientais, reconhecendo o brincar como dimensão constitutiva da aprendizagem. Conforme Carvalho (2008, p. 185), o sujeito é “ao mesmo tempo leitor do mundo e produtor de sentidos”. Ao retomar a figura do lobo e ressignifica-la em uma perspectiva ecológica, a narrativa ampliou interpretações sobre as relações entre sociedade e natureza, deslocando percepções estereotipadas e favorecendo a construção de novos sentidos acerca da conservação ambiental.

A Etapa 3 “Caça ao tesouro Investigativa” foi desenvolvida para que as crianças tivessem a oportunidade de vivenciar situações lúdicas para potencializar a dimensão educativa. Iniciou-se com a leitura das regras, pois se tratou de um jogo com regras explícitas: a partir de pistas indicadas pela mediadora, as crianças deveriam explorar o ambiente para encontrar o desbloqueio de materiais para construir uma maquete do ambiente do Lobo-Guará. O tesouro, agora revelado, seria o conhecimento sobre o Lobo-Guará e o ambiente em que vive. Foi combinado que esse conhecimento deveria ser compartilhado, uma vez que, com mais pessoas sabendo sobre a importância do Lobo-Guará, do seu ambiente e de suas interações, maior será a probabilidade de conseguirmos ajudar a espécie contra suas ameaças: desmatamento, queimadas criminosas, estradas, mudanças climáticas etc. As pistas eram de objetos colocados propositalmente em algum canto da sala ou de infraestrutura do espaço. Exemplo: Pista 1 – o Lobo-Guará precisa de um chão firme para andar. Onde será que estão as pedrinhas para formar o solo? *“Procure onde histórias pesadas escondem segredos leves.”* Para essa pista, foram colocados livros espalhados pela sala e, dentro de um deles, estava o desbloqueio para as pedrinhas e a próxima pista. No total, tivemos cinco pistas e os seguintes materiais para as crianças construírem as maquetes: argila expandida (para representar o solo), giz de cera (para desenharem o céu do Cerrado), massinha de modelar (para construírem os seres vivos: Lobo-Guará e plantas), papel celofane na cor azul (para representar a água) e caixas de papelão (caixas de pizzas) para a montagem do ambiente. Para Kishimoto

(1996), a utilização de jogos educativos deve preservar as propriedades do lúdico, tais como o prazer, a intencionalidade (afetividade), a ação ativa e motivadora, mantendo a função pedagógica. No caso da atividade descrita, buscou-se mobilizar a curiosidade, a exploração do ambiente, a cooperação, a interação entre as crianças, mantendo o caráter prazeroso e desenvolver características que representariam uma paisagem do Cerrado. A adesão espontânea das crianças à atividade, sem necessidade de reiterados convites, sugere o engajamento lúdico como elemento mobilizador da participação (Kishimoto, 1996). Também temos como evidência da mobilização da cooperação a leitura que as crianças que já dominam essa habilidade fizeram em voz alta, de modo que aquelas que não conseguiam ler ainda também pudessem participar.

Durante a Etapa 4, intitulada “Construção de Maquetes” (Espécie-Ícone + Ecossistema), as crianças foram instruídas a construir uma representação do ambiente em que vive o Lobo-Guará utilizando os materiais conquistados durante a atividade da caça ao tesouro. A ideia foi articular uma espécie ícone, no caso o Lobo-Guará, com seu ecossistema. Pedrini (2009), ao destacar a relação entre a Educação Ambiental e a biodiversidade no Brasil, indica que o processo educativo é uma ferramenta para conservação e recuperação de biomas. Na descrição da Educação Ambiental com espécies-ícones, espécies com valor econômico, humano ou ecológico em que há esforço dos educadores para conservá-las, o autor indica a importância do trabalho para além da mera proteção dessas espécies. Para além do trabalho com espécies-ícones, a Educação Ambiental

deve focar na conservação das unidades espaciais, ou seja, dos ecossistemas, protegendo a comunidade biológica, incluindo, eventualmente, os seres humanos. Motokane (2005) aponta que entremeada nas discussões entre biodiversidade e educação está a preocupação da formação de indivíduo, baseada nos princípios de justiça ambiental e preservação da vida. Dessa forma, as crianças foram instruídas a utilizar a massinha de modelar para construir o Lobo-Guará, as árvores tortas, a lobeira, as flores e os outros animais que vivem no Cerrado. Ao construírem a maquete, utilizaram-se dos elementos presentes para refletirmos sobre os desafios do Cerrado. A Figura 20.5 mostra a construção de uma das maquetes. Na ocasião, há o rato, que serviu de alimento para o Lobo-Guará, e flores do Cerrado.

Figura 20.5: Construção de maquete feita por uma das crianças.



Fonte: os autores (2025).

A construção da maquete utilizou a concepção de jogos de acoplagem, descrita por Garon (1992) como sendo a combinação de materiais que formam partes do que se está construindo para formar um todo. As sugestões sobre o que cada material poderia formar no todo foram dadas porque as crianças ainda não conheciam as características do Cerrado. Apesar dessas sugestões, as crianças se agruparam e foram livres para dispor dos elementos conforme elas apreenderam sobre os elementos daquele ambiente representado. Mesmo recebendo os materiais e instruções, as crianças

problematizavam a disposição dos elementos, o que cada um do grupo faria, associando com as instruções e solicitando apoio da mediadora e do monitor quando tinham dúvidas. Esse resultado dialoga com Rezende *et al.* (2018) ao apontarem que a prática de construção de maquetes não deve ser dissociada de teoria e deve contar com o apoio do professor.

É importante destacar que as árvores construídas com massinhas tinham frutos ou esses estavam representados espalhados pelo ambiente. Esse elemento pode ser interpretado como indício de apropriação do papel ecológico da espécie, especialmente no que se refere à dispersão de sementes, trabalhada nas etapas anteriores. Essa característica contrapõe-se com o que Pedrini, Costa e Ghilard (2010) encontram nas representações sociais sobre meio ambiente de desenhos de crianças e pré-adolescentes. Os autores identificaram árvores sem frutos e flores como os macroelementos naturais predominantes. Porém, as situações sociais são bem diferentes, pois o contexto que os autores trabalharam foi de um público em situação de vulnerabilidade social. Oliveira (2013) aponta que na brincadeira a criança aprende a separar o objeto e significado. Consideramos que, nesse jogo de acoplagem, as crianças puderam agir num mundo imaginário, em que os materiais dados adquiriram significados estabelecidos no contexto e, com isso, conseguiram extrair os significados mais gerais e abstratos, relacionando seus saberes com os saberes científicos.

Na Etapa 5 foi realizada uma roda de conversa planejada para incluir questões da EAC como a problematização das causas e

consequências de questões socioambientais contemporâneas, que ocorrem no planeta, incluindo o ambiente do Cerrado - região próxima em que vivem aquelas crianças (Pedrini; Souza-Silva; 2023). A mediadora solicitou que um grupo de crianças emprestasse a maquete produzida para a conversa e, com a autorização do grupo infantil, colocou-se um pouco de papel celofane vermelho picado (para representar o fogo) em cima da maquete. Foi explicado que o fogo é algo que ocorre naturalmente no Cerrado e que esse fenômeno contribui para a germinação de algumas sementes de árvores, para o desenvolvimento de algumas espécies e para o controle de outras. Porém, como foi visto na etapa de contação de história, o fogo tem aumentado desproporcionalmente causando mais calor e tem chovido menos nessa região como consequências da ação nefasta humana.

O fogo provocado pelo ser humano (incêndios florestais) prejudica todas as espécies de seres vivos que as crianças representaram com massinha. Além disso, altera o solo do Cerrado, provocando a perda da capacidade de infiltração da água e disponibilidade dela em tempos de seca. A mediadora solicitou que as crianças segurassem as pedrinhas das maquetes (argila expandida) e analisasse sua textura. Foi perguntado a elas o que ocorreria se pingássemos um pouco de água em cima dessas pedrinhas porosas. Várias crianças responderam: “vai entrar água na pedrinha”.

Estabeleceu-se uma analogia entre a disponibilidade de água no solo e o funcionamento de caixas d'água domésticas. Foi perguntado para as crianças se elas entendiam essa relação. Uma delas respondeu que sabia que tinha “água debaixo da terra” porque já tinha visto um

poço e, se não entra água no solo, não terá mais essa água disponível. Foi retomado que, assim como as caixas d'água distribuem a água para as diferentes torneiras das casas, as águas superficiais ou subterrâneas do Cerrado abastecem grandes rios brasileiros. Manter espécies dispersoras de sementes como o Lobo-Guará, ajuda a preservar as árvores, bem como a disponibilidade de água para os seres vivos, incluindo humanos que ali vivem e também de outras regiões. Também foi retomado que o fogo provocado pode não somente destruir o habitat do Lobo-Guará, como também interferir na disponibilidade de água. “É porque o fogo forte seca a água” – disse uma das crianças –, dando indícios de que entendeu a diferença entre o fogo natural (queimada) e o fogo provocado (incêndio florestal) (cf. Bizerril *et al.*, 2011).

Essa etapa teve como propósito concretizar conceitos científicos por meio das representações elaboradas pelas crianças nas maquetes, permitindo que noções abstratas fossem reelaboradas em linguagem material e simbólica. O envolvimento do grupo tornou-se evidente pela participação ativa em todas as fases anteriores da proposta, o que indica continuidade do engajamento. A problematização sobre as ameaças ao Cerrado foi intencionalmente inserida após atividades que dialogaram com o repertório simbólico infantil e promoveu a articulação entre saberes científicos e culturais, evitando a mobilização de sentimentos de medo ou paralisia. Carvalho (2008) comenta que a abordagem de riscos socioambientais deve ocorrer em contextos formativos que valorizem a ação dos sujeitos e fortaleçam seus vínculos afetivos, éticos e estéticos com o mundo, reconhecendo

a seriedade das questões ambientais sem desconsiderar a potência transformadora da experiência educativa, mesmo que para pessoas adultas.

A Etapa 6 foi a de Finalização, com a elaboração de compromissos, baseada na ideia da formação do sujeito historicamente situado, proposto por Carvalho (2004). Nessa fase, a formação deve ocorrer entre o indivíduo e a sociedade e esses com o meio, criando compromissos para sua manutenção saudável. Partindo dessa base, a mediadora retomou a história do Lobo-Guará e o tesouro que as crianças haviam descoberto: o conhecimento sobre o animal e seu ambiente. Também relembrou: a) a conexão a esse ambiente, pois, além de vivermos em uma área de transição entre Mata Atlântica e Cerrado, uma ameaça à caixa d'água dos rios, isso poderia interferir em outros ambientes; b) as crianças aceitaram ser os guardiões do Cerrado, tal qual foi o pedido do personagem Lobo-Guará. Elas foram convidadas a comentarem o que fariam com o tesouro. Uma delas sugeriu que o lixo fosse descartado na lixeira e outra que não se pusessem fogo nas matas e foram seguidas por outras crianças.

Uma experiência similar com teatro de fantoches foi realizada numa escola pública na cidade de João Pessoa abordando vários problemas, dentre os quais o lixo e uma espécie-ícone local (peixe-boi) com alunos em faixa etária similar. Entretanto, o rendimento foi aquém do desejado pelos instrutores (59%); e então incrementaram com uma cartilha de EA e, ao final de todo o processo, puderam identificar uma mudança de postura dos alunos como era de se

esperar numa ação de EAC (Guerra, 2007). Como argumenta Carvalho (2008), a atitude ambiental envolve a articulação entre sistemas de valores e visões de mundo, orientando profundamente a relação dos sujeitos com o meio ambiente. Apesar de inicialmente as respostas serem práticas socialmente adequadas, elas apontaram para a superação do discurso normativo, investindo na formação de sujeitos que, desde a infância, pudessem compreender criticamente as questões socioambientais. Como as crianças produzem conhecimentos e atribuem sentidos às experiências que vivenciam, a ampliação e a qualificação dessas discussões aumentam as possibilidades de construção de modos individuais e coletivos de (re)pensar os problemas socioambientais.

Nesse momento, a mediadora retomou a ideia do tesouro, de compartilhamento de saberes. Lembrou que, provavelmente, ninguém daquele grupo jogaria lixo no chão ou colocaria fogo em mata. Poderíamos repensar em outras ações para ajudar o Lobo-Guará e seu ambiente. Uma das crianças comentou que poderia conversar com os pais e outros adultos a respeito e foi apoiado pelas crianças que se dispuseram a conversar com seus pais e avós. Retomando a ideia do fogo provocado, algumas crianças disseram que falariam para os pais tomarem cuidado com resíduos jogados na beira da estrada em face dos incêndios nas matas e florestas. Essas manifestações constituem indícios de apropriação e reelaboração dos princípios trabalhados, sinalizando deslocamentos iniciais nas formas de compreensão das relações socioambientais.

Para que as crianças se sentissem motivadas a lembrar dos saberes ali apresentados sobre o Lobo-Guará, foi entregue a cada uma das crianças uma máscara. Elas foram impressas em folhas de sulfite, com olhos vazados e elástico para fixar no rosto. Tal máscara tinha os contornos do rosto do Lobo-Guará para que as crianças pudessem colorir. Esperou-se, com isso, que esses objetos se tornassem um mediador simbólico na conversa entre as crianças e seus responsáveis, para que se lembrassem do que foi tratado e dialogar com os adultos.

## **Considerações finais**

Este trabalho teve como objetivo descrever uma metodologia de Educação Ambiental Crítica voltada ao público infantil, adotando o teatro de fantoches como estratégia lúdico-pedagógica. As seis etapas planejadas foram desenvolvidas de forma articulada, possibilitando a mobilização de três pressupostos centrais: i. o respeito ao universo simbólico das crianças; ii. o diálogo horizontal entre saberes científicos e cotidianos e iii. a construção de vínculos entre a experiência vivida e o compromisso socioambiental. Ao longo da intervenção, foram identificados indícios de mudanças conceituais e atitudinais, expressos em manifestações verbais e proposições de condutas pró-ambientais.

Como limitações, destacam-se o número reduzido de participantes, a realização da atividade em um único contexto e o caráter pontual da intervenção, o que restringe possibilidades de generalização. Além disso, a ausência de acompanhamento longitudinal não permitiu analisar a permanência ou transformação

dos conhecimentos e atitudes ao longo do tempo. Também não foi possível investigar como os saberes construídos foram mobilizados em outros contextos, como o familiar, o que se configura como possibilidade para estudos futuros.

A proposta apresenta potencial de adaptação para diferentes contextos educativos, incluindo escolas urbanas com acesso restrito a ambientes naturais, uma vez que se baseia em estratégias simbólicas, narrativas e materiais de fácil acesso. Da mesma forma, pode ser ajustada para outras faixas etárias, considerando-se a complexidade dos conteúdos e das mediações pedagógicas.

Nesse sentido, a articulação entre Ludicidade e Educação Ambiental Crítica mostra-se uma via promissora para a formação de sujeitos capazes de atribuir sentidos às questões socioambientais e de se posicionar diante delas, ainda que em processos iniciais, situados e em construção.

## **Agradecimentos**

À Diretora de Desenvolvimento Educacional do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho, professora Aracele Garcia de Oliveira Fassbinder, pela oportunidade de desenvolver a metodologia no projeto *Férias com Ciência*. Ao professor Valdir Lamim-Guedes, pela ajuda na obtenção da foto do Lobo-Guará. Aos colegas que contribuíram com a obtenção de literatura sobre o Lobo-Guará. À professora Giane de Sordi, pela revisão ortográfica e gramatical.

## Referências

- ANDRADE, R. C.; SILVA, F. A. R. O lobo mau pergunta ao caçador: haveria um caminho do meio para irmos além da dualidade bom e mau? In: FERREIRA, G. L. *et al.* (org.) **Trajetórias em festa nos 15 anos da Regional IV da SBEnBio**. Uberlândia: Culturatrix, v. 1, p. 301-322, 2022.
- ANIC, C. C. **Conhecimentos e crenças de algumas populações rurais do sudeste do Brasil frente ao lobo-guará, *Chrysocyon brachyurus* (Illiger, 1815, Mammalia: Canidae)**. 2002. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://www.gov.br/icmbio/pt-br/assuntos/biodiversidade/pan/pan-lobo-guara/1-ciclo/pan-lobo-guara-livro-phva.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2026.
- BIZERRIL, M.X. A., *et al.* Linking community communication to conservation to the maned wolf in the central Brazil. **Environmental Education Research**, v. 17, p. 815-827, 2011. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13504622.2011.620701?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 18 fev. 2026.
- BRASIL. **Decreto 4.339/2002**, de 22 de agosto de 2002, que institui princípios e diretrizes para implementação da Política Nacional da Biodiversidade. Diário Oficial da União: Seção 1, Nº 163, p. 2-11, 23 de agosto de 2002. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/08/2002&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=72>. Acesso em: 24 ago. 2025.
- BRASIL. **Lei no 14.926** de 17 de julho de 2024 que altera a Lei no 9795 de 27 de abril de 1999 no âmbito da Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília: Congresso Nacional; disponível em: <https://normas.leg.br/api/public/binario/4bd8ae2e-c684-4df4-bf78-bo45dca363be>. acesso em: 22 mar. 2025.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima/Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. **Portaria IBMBio nº 1.557**, de 24 de abril de

2025. Aprova o 2º ciclo do Plano de Ação Nacional para Conservação da Canídeos Silvestres - PAN Canídeos. Diário Oficial da União: Seção 1, Nº 79, p. 85-86, 28 de abril de 2025a. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=28/04/2025&jornal=515&pagina=85>. Acesso em: 31 ago 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.574**, de 05 de agosto de 2025. Institui a Política Nacional Integrada da Primeira Infância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 ago. 2025b, Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-12.574-de-5-de-agosto-de-2025-646726880>. Acesso em: 27 ago. 2025.

CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (org.). **Identities da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 13-23, 2004.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, 256 p.

CHAVES, A. B.; SILVA, S. N. Reflexões sobre a educação ambiental crítica na educação infantil: tensões e potencialidades. In: VASCONCELLOS, P. F. D. ; DUARTE, A. C. S. (org.) **Formação de Professores e Professoras de Ciências e matemática**. São Carlos: Pedro e João Edis, 2025, p. 393-326.

DOURADO, L. M. P.; PEIXOTO, J. C. Práticas de Educação Ambiental significativas na Educação Infantil baseadas na teoria histórico-cultural. **Revista Foco**, [S. l.], v. 17, n. 10, p. e6681, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n10-162. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/6681>. Acesso em: 29 ago. 2025.

FLEITA, A., *et al.* Grupo de trabalho de Educação Ambiental. In: PAULA, R. C., *et al.* (org.) **Plano de Ação Nacional para a Conservação do Lobo-Guará**. Brasília: ICMBio, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/icmbio/pt->

[br/assuntos/biodiversidade/pan/pan-lobo-guara/1-ciclo/pan-lobo-guara-livro-phva.pdf](https://br/assuntos/biodiversidade/pan/pan-lobo-guara/1-ciclo/pan-lobo-guara-livro-phva.pdf). Acesso em: 14 fev. 2026.

FRICKE, E. C., *et al.* Drivers and impacts of global seed disperser decline. **Nature Reviews Biodiversity**, v. 1, p. 386-400, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/s44358-025-00053-w>; acesso em: 30 ago. 2025.

GARON, D. Classificação e análise de materiais lúdicos. In: FRIEDMANN, A., *et al.* (Org.) **O Direito de brincar: a brinquedoteca**. 3. ed. São Paulo: Scritta, 1996, p.173-186.

GUERRA, R. T. A Educação Ambiental numa escola pública: erros e acertos de uma caminhada. In: PEDRINI, A. G. (Org.) **Metodologias em Educação Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 126-146.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1996, p. 13-43.

KRENAK, A. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022, 122 p.

MAIA, O. **Bibliografia corrente sobre o Lobo-Guará *Chrysocyon brachyurus* 1811 – 2024**. 8 ed. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/377845692\\_BIBLIOGRAFIA\\_CORRENTE\\_2060824\\_8\\_ed](https://www.researchgate.net/publication/377845692_BIBLIOGRAFIA_CORRENTE_2060824_8_ed). Acesso em: 18 fev. 2026.

MARTINS, R. C.; GARANHANI, M. C. A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 32, p. 37-56, 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v11n32/v11n32a03.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2025.

MOTOKANE, M. T. **Educação e biodiversidade: elementos do processo de produção de materiais pedagógicos**. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001438610>. Acesso em: 4 abri. 2026.

- MUNSBURG, J. S.; SILVA, G. F. da. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 140–154, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9175>. Acesso em: 26 ago. 2025.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento em processo sócio-histórico. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2013.
- PAULA, R. C. *et al.* Avaliação do risco de extinção do Lobo-Guará *Chrysocyon brachyurus* (Illiger, 1815) no Brasil. **Biodiversidade Brasileira**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 146-159, 2013. Disponível em: <https://revistaelectronica.icmbio.gov.br/index.php/BioBR/article/view/381>. Acesso em: 25 ago. 2025.
- PEDRINI, A. G. A educação ambiental com a biodiversidade no Brasil: um ensaio. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 11, n. 1, p. 63–74, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/768>. Acesso em: 27 ago. 2025.
- PEDRINI, A. G.; SOUZA-SILVA, M. N. Educação Ambiental: referencial teórico para iniciantes. **International Journal of Environmental Resilience Research and Science**, Cascavel, v. 5, n. 2, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ijerrs/article/view/31519>. Acesso em: 14 abr. 2026.
- PEDRINI, A. G.; COSTA, É. A.; GHILARDI, N. Percepção ambiental de crianças e pré-adolescentes em vulnerabilidade social para projetos de educação ambiental. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 16, n. 1, p. 163–179, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132010000100010>. Acesso em: 28 ago. 2025.
- PEREIRA, S. G., *et al.* Lobo-Guará (*Chrysocyon brachyurus*): características gerais, mitológicas e seu conhecimento popular na região noroeste de Minas Gerais. **Revista Acadêmica Ciência Animal**, Curitiba, v. 17, p. 1–11, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/cienciaanimal/article/view/24253>. Acesso em: 26 ago. 2025.

PEREIRA, E. G.; PEDRINI, A. G; FONTOURA, H. Contextualizando aquecimento global e suas consequências ludicamente: algumas percepções de docentes do ensino fundamental. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Niterói, v. 12, n. 2, p. 186-211, ago. 2019, disponível em: <https://doi.org/10.22409/resa2019.v12i2.a28584>. Acesso em: 02 set. 2025.

REZENDE, L. P., *et al.* O ensino de ciências com aulas práticas: observar, fazer e aprender. **Pesquisa em Foco**, São Luís, v. 23, n. 1, p. 207-226, jan./jun. 2018. Disponível em: [https://www.ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA\\_EM\\_FOCO/article/view/1661](https://www.ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/1661). Acesso em: 29 ago. 2025.

SILVA, E. V. K. da. Quem tem medo do lobo mau? A representação do lobo em contos e recontos. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 97-113, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/lep/article/view/39894>. Acesso em: 28 ago. 2025.

SOUZA, S. R., *et al.* Avaliação de materiais didáticos propostos pelo plano de ação nacional em auxílio da conservação do Lobo-Guará (*Chrysocyon brachyurus*). **ForScience**, Formiga, v. 8, n. 1, e00511, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://forscience.ifmg.edu.br/index.php/forscience/article/view/511>. Acesso em: 29 ago. 2025.

TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID, J. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 1055-1076, out. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170040013>. Acesso em: 28 ago. 2025.

TEIXEIRA, E. J. P.; PACÍFICO, J. M.; BARROS, J. A. O diário de campo como instrumento na pesquisa científica: contribuições e orientações. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 1678-1705, 2023. DOI: 10.55905/cuadv15n2-035. Disponível em:

<https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/1090>. Acesso em: 4 abr. 2026.

TIRIBA, L. O convívio com a natureza é um direito das crianças? *In*: SILVA, A.M.M.; TIRIBA, L. (orgs.) **Direito ao ambiente como direito à vida**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 113-139.



# **Organizador**

## Valdir Lamim-Guedes

Doutor em Educação (FEUSP); Mestre em Ecologia (UFOP); Especialista em Jornalismo Científico (Unicamp), em Educação Ambiental (USP-SC), em Design Instrucional para EaD (Unifei) e em Ensino de Ciências Naturais (UFPI); Biólogo (UFOP) e Pedagogo (Unibf). Realizou estágio de pós-doutorado no PPGE da Unochapecó com bolsa FAPESC. Professor temporário CEAD/UDESC. Editor-Chefe da Editora Na Raiz. Desenvolve projetos de pesquisa em meio ambiente e sustentabilidade, metodologias de ensino (metodologias ativas, uso de TDICs, entre outras), Educação a Distância e Educação Ambiental. Na área de EaD, tem experiência como coordenador de curso de pós-graduação lato sensu, Coordenador de tutoria, professor coordenador de disciplina, professor ao vivo, professor orientador de TCC, conteudista, revisor técnico, designer Instrucional e tutor em cursos à distância (Senac-SP, Conasems, Digital House, Estácio de Sá, Parque Tecnológico Itaipu, IFAM, IFSuldeMinas, IFNMG, UFABC, Udesc, UFLA, Uniplac, UFMT, UFSM, UFOP, UFSCar, UFT, UNESP, Univesp e USP). Foi professor-visitante na Universidade Nacional de Timor-Leste, Díli, Timor-Leste (2012). Pessoa com Deficiência (PcD): visão monocular.



<http://lattes.cnpq.br/3473994189361010>



<https://orcid.org/0000-0002-5021-4176>



[lamimguedes@gmail.com](mailto:lamimguedes@gmail.com)



[\(11\)951900116](tel:(11)951900116)



# **Autores e autoras**

## Alexandre de Gusmão Pedrini

Doutor (1999) e Mestre (1980) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Biólogo e professor (1974). Docente em Botânica para o curso de Ciências Biológicas na Universidade Santa Úrsula (1972, 1975-1999) e Docente Associado Aposentado em Botânica e Educação Ambiental para os Cursos de Ciências Biológicas e Oceanografia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1980-2019). Estágio, com bolsa do Conselho Nacional para o Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) na Universidade de Paris VI (Sorbonne) e Estação de Biologia Marinha de Roscoff e Universidade de Marselha (Todos na França), Museu Britânico de História Natural (Londres-Inglaterra) e Universidade de Trieste (Itália). Organizador e autor de 10 coletâneas (livros em papel), sendo 2 financiadas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Docente Colaborador do Programa de Mestrado em Formação em Ciências para Professores (ProfiCiências)/UFRJ.

 [adgpedrini@gmail.com](mailto:adgpedrini@gmail.com)

 <https://lattes.cnpq.br/6918956483557789>

 <https://orcid.org/0000-0002-0460-0893>

## Anderson Miguel dos Santos da Paz

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), Especialista em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Mestre em Ensino em Educação Básica, pelo programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica (PPGEB CAP/Uerj), Doutorando em Educação (PPGE-UFJF), Diretor escolar no Município de Seropédica e professor I da Licenciatura em Educação Especial PARFOR/UFRRJ.

 <https://orcid.org/0000-0001-9054-6426>

 [andersonmiguel dossantos@hotmail.com](mailto:andersonmiguel dossantos@hotmail.com)

 <http://lattes.cnpq.br/6730691224005559>

## **Andressa Freitas Lopes**

Doutoranda e Mestra em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciada em Química e Ciências Biológicas pela UFSM.

✉ [dressa1004@hotmail.com](mailto:dressa1004@hotmail.com).

🔗 <http://lattes.cnpq.br/0803125071519332>

## **Chamis Nédia Abdul Khalek**

Doutoranda no ensino de ciências pelo PPGEI UFRGS. Mestre em Ensino de Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemática (PPGSTEM) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Sul (UERGS). Especialização Contínua em Autismo e Deficiência Intelectual: Conhecimentos e Práticas Educacionais Inclusivas. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialização em Ensino de Biologia e Química. Universidade de Minas Gerais (UMG). Especialização Ciências 10 (UFRGS). Graduação em Ciências Naturais: Especialização em Ciências de Nível Fundamental, Biologia e Química. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Formação Docente Ênfase em Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino de Ciências para os Ensinos Fundamental e Médio Concluída em 2003. Experiência Profissional: Professor de Ciências Naturais, Biologia e Química Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul Desde 2015. Professora Alfabetizadora Rede Municipal de Ensino do Rio Grande do Sul Desde 2019. Coordenadora do Clube de Ciências STEM da EEEM Santa Rosa Desde 2023. Coordenadora do Clube de Ciências STEM na EEEF Gonçalves Dias.

🔗 <https://orcid.org/0000-0001-5738-138>

## **Claudia Elisângela Terribile Amaral**

Professora da rede estadual de São Paulo e da FATEC Bragança Paulista, graduada em Letras e Pedagogia, com especializações em Língua Inglesa e Literatura. Desenvolve projetos voltados à internacionalização da educação, tecnologias digitais e aprendizagem colaborativa. Foi vencedora do Prêmio Educador

Nota 10 (2025) e recebeu o Prêmio Nível Prata no School Enterprise Challenge 2025, sendo também reconhecida como *Country Winner Brazil*.



<http://lattes.cnpq.br/8742012858609347>

## **Clayton Tôrres Felizardo**

Professor Assistente da UERJ. Vice-coordenador do Programa Rompendo Barreiras. Coordena o Projeto de Extensão Alfabetização Científica e Inclusiva: Ciências com todas(os) e para todas(os). Doutorando e mestre em Ensino em Educação Básica (PPGEB/UERJ). Possui pós-graduações em: Educação Inclusiva (IFMG); Educação a Distância (IFRO); Educação Ambiental (UFPEL); Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UFPI); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (UFPI); e Ensino de Ciências e Biologia (UFRJ). Licenciado em Ciências Biológicas (UERJ).



<http://lattes.cnpq.br/3852929204048259>



<https://orcid.org/0000-0002-0714-6016>



[felizardo.clayton@uerj.br](mailto:felizardo.clayton@uerj.br)

## **Cristiane Martins Leandro**

Graduação em Ciências Biológicas-Licenciatura pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, mestrado pelo programa de Ecologia de Biomas Tropicais pela UFOP e doutorado pelo programa de Ecologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Atualmente atuo como professora do ensino fundamental, médio e superior.



[crismartinsmg@yahoo.com.br](mailto:crismartinsmg@yahoo.com.br)



<http://lattes.cnpq.br/5578346591844625>

## **Danielle da Silva Santos Beaubernard**

Mestra em Ensino da Educação Básica, pelo programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica (PPGEB CAP/Uerj), Doutoranda em Ensino em Educação Básica, pelo programa de

Pós- Graduação em Ensino em Educação Básica (PPGEB CAP/Uerj). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e atua como professora nas redes municipais de Educação de Duque de Caxias e do Rio de Janeiro.

## **Danilo de Almeida Araújo**

Graduação em Ciências Biológicas-Licenciatura.

✉ [daniloalmeidadearaujo07@gmail.com](mailto:daniloalmeidadearaujo07@gmail.com)

## **Douglas Gustavo Tenório**

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade de Ambientes Costeiros pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/CLP), mesma instituição pela qual se graduou em Ciências Biológicas (2021). Possui especializações em Ciências da Natureza (UFPI), Neuropsicopedagogia e Psicanálise Clínica, Docência do Ensino Superior, Gestão Escolar, Educação Ambiental e Sustentabilidade (FAAL), e em Bullying, Violência, Preconceito e Discriminação na Escola (UNIFESP). Atualmente, é professor de Ciências, Biologia e Química no Ensino Fundamental e Médio pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em educação ambiental, inclusão escolar (TEA), tecnologias educacionais e gestão acadêmica, tendo atuado na STMARJr e no Grupo de Estudos da Fauna Silvestre (GEFS).

✉ [douglas.tenorio@unesp.br](mailto:douglas.tenorio@unesp.br)

 <https://orcid.org/0000-0002-2067-5238>

 <http://lattes.cnpq.br/1852676146949712>

## **Eduardo de Oliveira Gusmão**

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGed/UESB). Licenciado em Ciências Sociais pela mesma universidade. Foi bolsista de iniciação à docência da CAPES pelo PIBID

Sociologia. Foi bolsista do Programa de Educação Tutorial Institucional (PETI) Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

✉ [eduardodeoliveiragusmao@gmail.com](mailto:eduardodeoliveiragusmao@gmail.com)



<http://lattes.cnpq.br/7797993170075771>



<https://orcid.org/0009-0001-0148-468X>

## **Elisangela da Silva Duarte Julio**

Licenciada em Ciências Biológicas - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj)

✉ [zanzamf@hotmail.com](mailto:zanzamf@hotmail.com)

## **Ellaine Christina Mofati Andrade de Oliveira**

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo (2005), Curso de pós-graduação e latu Senso em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável pela Universidade Gama Filho (2009), Especialização em Estratégias Inovadoras em Ensino e Aprendizagem pelo Centro Universitário Unifacig, e Mestranda em Desenvolvimento local no Centro Universitário Augusto Motta. Atualmente é professora no Colégio Losango Manhauçu. Tem experiência na área de Biologia Geral, com ênfase em Ecologia.

✉ [mofatiellaine@gmail.com](mailto:mofatiellaine@gmail.com)



<http://lattes.cnpq.br/0367764026630451>

## **Franciele Martins da Silva**

Licenciada em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atualmente é mestranda em Educação e Diversidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED/UNEB).

✉ [francielemartins1333@gmail.com](mailto:francielemartins1333@gmail.com)



<http://lattes.cnpq.br/1741341149147070>

## **Gabriel Domiciano Costa Lara**

Possui graduação em Geografia pelo Instituto Federal de Minas Gerais (2025). É mestrando no Mestrado Profissional em Sustentabilidade e Tecnologia Ambiental pelo IFMG Campus Bambuí, com foco em Economia Ambiental, e cursa o Curso Técnico em Meio Ambiente no IFMG Campus Ouro Preto. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase no ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, tecnologias aplicadas ao ensino, geocaching virtual e práticas pedagógicas inovadoras. Possui também experiência com mídias sociais, incluindo criação de artes gráficas, gerenciamento de perfis e desenvolvimento de conteúdos e posts para divulgação educacional e institucional.



[Gabriellara@gmail.com](mailto:Gabriellara@gmail.com)



<http://lattes.cnpq.br/5243840623004560>



<https://orcid.org/0009-0004-3135-0377>

## **Ione Oliveira Jatobá Leal**

Doutorado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Mestrado em Desenvolvimento Sustentável pela UnB, Especialização: Ensino da Geografia e Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia. Professora Adjunto no Curso de Geografia do Departamento de Ciências Humanas - Campus IV (Jacobina) e do Programa de Mestrado em Educação e Diversidade (MPED) com os componentes curriculares Gestão da Educação e Políticas Educacionais e Laboratório I, II e III. Orienta no Programa de Pós-graduação e na Graduação com os seguintes temas: Gestão Escolar, Cartografia Escolar e Práticas Educativas Escolares e Não Escolares. Atua como membro dos seguintes grupos de pesquisa: Núcleo de Estudos Geográficos (NEO); Vice-líder do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional e Formação de gestores (NUGEF); e, Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos (DIFEBA).



[ioneleal@uneb.br](mailto:ioneleal@uneb.br)



<http://lattes.cnpq.br/5218022307439842>

## João Paulo Oliveira da Paz

Mestre em Ensino de Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (PEMAT) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Licenciado em Matemática pela mesma instituição. Possui graduação em Engenharia Química pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Especialista em Educação Tecnológica (CEFET/RJ), em Alfabetização, Leitura e Escrita (UERJ) e em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ). Atualmente, é professor de Matemática nas redes públicas de ensino dos municípios de Nova Iguaçu e Saquarema, no estado do Rio de Janeiro. Integra o grupo de extensão e pesquisa MatematiQueer, atuando primordialmente na linha de pesquisa em Educação Matemática Crítica, Direitos Humanos e Justiça Social. Possui interesse nos seguintes temas: Educação Matemática Inclusiva, Educação Especial, Educação do Campo e o ensino de Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.



<https://orcid.org/0000-0002-9052-0442>



[jp.oliveira.paz@gmail.com](mailto:jp.oliveira.paz@gmail.com)



<http://lattes.cnpq.br/0421157841530735>

## José Vicente Lima Robaina

Professor Adjunto do Campus Porto Alegre, Departamento de Ensino e Currículo (DEC), da Faculdade de Educação (FACED), do curso de Educação do Campo: Licenciatura em Ciências da Natureza, UFRGS. Professor do PPG Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, UFRGS, e do Programa de Pós-graduação em Docência em Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemática - PPGSTEM da UERGS, campus Guaíba, Professor do Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação em Ciências e Matemática PPGECEM da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática REAMEC. Coordenador do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação do Campo e Ciências da Natureza. Coordenador do Grupo de Pesquisa Educação Integral na Escola e na Sociedade: sujeitos, territórios, dimensões e interfaces. Possui Pós-doutorado em

Educação e Educação do Campo FAGED/UFRGS (2017), Doutorado em Educação pela UNISINOS (2007), Mestrado em Educação pela UFRGS (1996), Especialização em Toxicologia Aplicada, PUCRS (1987), Especialização em Educação Química, UFRGS (1990), Graduação em Licenciatura Curta em Ciências, PUCRS (1982), Graduação em Licenciatura Plena em Química PUCRS (1985).

## **Juliana Alves Barbosa Menezes**

Mãe do Guilherme, nasceu em Cianorte, PR em 1978 e mora em Maringá-PR, desde 1988. Formou-se em Letras pela UEM, em 2002. E Pedagogia, em 2020. Professora da rede pública e privada, sempre ensinou literatura e sua paixão pela leitura. Atua no Estado do Paraná de 2011 a 2017. Trabalhou ainda na formação de futuros professores de Língua Portuguesa, no Núcleo de Ensino de Maringá e colaborou com pesquisa na área de Formação de Leitores e Ensino de Literatura. Paralelamente, atuou como pesquisadora, durante a construção de sua dissertação de mestrado, intitulada ‘O ensino de Literatura e o Vestibular: que leitor espera a Universidade Estadual de Maringá e o que recebe?’, em 2008, como também, em sua tese “Educação literária no ensino médio: estudo de caso das escolas paranaenses”, 2019. Em 2023, realizou pesquisa sobre Educação do Campo e Políticas Públicas Educacionais: Estudo de Caso do Perfil Docente de Língua Portuguesa do Colégio José Martí. Tornou-se especialista em Literatura Brasileira e apaixonada por histórias.

✉ [julianaalvesbarbosamenezes@gmail.com](mailto:julianaalvesbarbosamenezes@gmail.com)



<http://lattes.cnpq.br/7771031278646355>

## **Kéli Renata Corrêa de Mattos**

Doutora e mestra em Educação em Ciências, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

✉ [kellc.mattos@gmail.com](mailto:kellc.mattos@gmail.com).



<http://lattes.cnpq.br/6384163881176958>

## **Kesia Silva Rodrigues**

Licenciada em Matemática pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e em Pedagogia pela Uniasselvi. Especialista em Letramento Digital, Ensino Híbrido e Tecnologias na Educação. Atua na área educacional com foco em práticas pedagógicas inovadoras, integração de tecnologias ao ensino e formação docente.

✉ [kesiarochalinden@gmail.com](mailto:kesiarochalinden@gmail.com)



<https://lattes.cnpq.br/1773762299448425>

## **Lílian Gleisia Alves dos Santos**

Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade, com área de concentração em Multidisciplinaridade da Memória/História da Educação, linha de pesquisa "Memória, Cultura e Educação" pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Possui graduação em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Sociais e Humanas (1999) e mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2017). Docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais na área de Didática e Fundamentos da Educação. Professora no IFNMG/Campus Salinas e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Uesb/Campus Vitória da Conquista. Atualmente, coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFNMG/campus Salinas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: práticas de ensino, didática, memória de instituições escolares, história oral, história da educação, formação docente, estágio curricular supervisionado e planejamento escolar.

✉ [lilian.santos@ifnmg.edu.br](mailto:lilian.santos@ifnmg.edu.br)



<https://lattes.cnpq.br/3691039570938526>

## **Liliane Matos Góes**

Doutora em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). realizei a graduação em licenciatura em Geografia e a especialização em ensino de Geografia pela Universidade

Estadual de Santa Cruz (UESC), em seguida, o mestrado e o doutorado em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Tenho experiência na área de Geografia Física, Ensino de Geografia Física, Abordagem sistêmica na Geografia, Cartografia Escolar e Tátil, Geotecnologias, Técnicas de Ensino e Aprendizagem Significativa, Metodologia da aprendizagem ativa e ubíqua.

✉ [goes.liliane@yahoo.com.br](mailto:goes.liliane@yahoo.com.br)



<http://lattes.cnpq.br/5806548413537559>

## **Lucia Elena da Silva**

Licenciada em Estudos Sociais (História e Geografia) pela Universidade Braz Cubas (1994). Professora da rede pública estadual no Ensino Fundamental e Médio desde 1994, com participação em diversos cursos de formação continuada e projetos educacionais, como Escola Padrão, ETI e oficinas de dança na Escola Aberta. Atuou por alguns anos na Coordenação Pedagógica e atualmente leciona História e Geografia. Cursa pós-graduação em Educação Antirracista pela CIMESB e em Metodologias, Tecnologias e Aprendizagens pela Rede Pedagógica.

✉ [elenaa@prof.educacao.sp.gov.br](mailto:elenaa@prof.educacao.sp.gov.br)

## **Luciana de Jesus Pereira**

Licenciada em História, pós-graduada em História e Cultura Afro-Brasileira, mestranda em Educação e Diversidade pela UNEB. Professora, pesquisadora e historiadora, com atuação em educação quilombola, memória, identidade e escrivência.



<https://lattes.cnpq.br/9671432702264254>

## **Luiz Caldeira Brant de Tolentino Neto**

Doutor e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP, bacharel e licenciado em Ciências Biológicas (IBUSP). Professor titular do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria

(MEN- CE/UFSM) e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGECI/UFSM). Bolsista Produtividade CNPq - CA Educação.

✉ [luiz.neto@ufsm.br](mailto:luiz.neto@ufsm.br).



<http://lattes.cnpq.br/5626168979329885>

## **Maiesse Pinto El Sayegh Nunes**

Doutora em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social pela Universidade Católica do Salvador PTDS/UCSAL (2019). Mestre em Economia pela Universidade Federal da Bahia UFBA (1996). Graduação em Ciências Econômicas - Centro Universitário Newton de Paiva (1990). Pesquisadora do grupo de pesquisa do programa de Planejamento Territorial da UCSAL, professor pesquisador: Pedro de Almeida Vasconcelos. Atuando como professora horista desde 2001, em diversas instituições particulares com UNIJORGE, FABAC, Faculdade Castro Alves e atualmente professora da Faculdade Batista Brasileira.

✉ [mpfnunes@uol.com.br](mailto:mpfnunes@uol.com.br)



<http://lattes.cnpq.br/0211730538700571>

## **Marília Faustino Cruz**

Possui graduação em Comunicação Social com ênfase em Educomunicação pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). É fotógrafa, realizadora audiovisual e produtora cultural. Atualmente, cursa o Mestrado em Estudos da Mídia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Especialização em Mídias e Educação pelo Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSuldeMinas). Tem experiência nas áreas de Comunicação, com ênfase em Fotografia, Audiovisual, Mídias Sociais e Educomunicação.

## **Micheli Bordoli Amestoy**

Doutora e mestra em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bacharela e licenciada em

Ciências Biológicas pela UFSM. Professora do Departamento de Biologia Geral na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECEM/UEPG).

✉ [mbamestoy@uepg.br](mailto:mbamestoy@uepg.br).



<http://lattes.cnpq.br/7865042624189677>

## **Mirna de Cássia Sangenito dos santos Roncatto**

Professora de educação Infantil e Séries Iniciais, com formação no Magistério, formação em Pedagogia na Uniritter, Pós-Graduação em ABA e Psicopedagogia. Tenho mais de 20 anos de experiência em sala de aula, planejando atividades e brincadeiras adequadas, utilizando os objetivos do conhecimento e as habilidades da BNCC, com crianças de 0 a 10 anos. Principalmente nas Séries Iniciais desenvolvo projetos e atividades para facilitar o aprendizado e também incluir alunos com TEA, TDAH, TOD e outros transtornos que possam dificultar a aquisição do aprendizado. Atualmente Professora Coordenadora do Clube de Ciências da EEEF Gonçalves Dias."

## **Oliveira Adão Miguel**

Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no Brasil. É Mestre em Ensino da História da África (2020) e Licenciado em Ensino da História pelo Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla (ISCED-Huíla). Foi professor efetivo do Ministério da Educação de Angola entre 2010 e 2024, período em que exerceu diversas funções de gestão escolar, destacando-se como Subdiretor Pedagógico do Colégio A Verdade Vos Libertará (2015 - 2018) e Diretor Geral do Colégio Público n. 915 (atual Complexo Escolar Samuel Marcolino) no município da Matala (2018-2023). Atualmente, é Professor Assistente do Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla (ISCED-Huíla). Professor convidado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEEd/UESB).

## **Pedro Luiz Teixeira de Camargo**

Faz parte da direção da Sociedade Brasileira de Economia Ecológica (ECOECO) desde 2017, é Secretário Regional da Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência (SBPC) em Minas Gerais (2021-2025), coordena atualmente o Grupo de Pesquisa em Ciências Ambientais, Econômicas e Sustentabilidade e atua no Observatório do Ensino de Geografia do Quadrilátero Ferrífero (MG), ambos com sede no IFMG e participa como colaborador do Grupo de Estudos em Infraestrutura Produtiva e Logística para o Desenvolvimento Local Sustentável com sede na UPE e do NESGA - Núcleo de Estudos em Sustentabilidade e Gestão Ambiental, com sede na UNIFESSPA. Pós-doutorando em Ciência Naturais pela UFOP-MG; Doutor em Ciências Naturais e Mestre em Sustentabilidade pela UFOP-MG. Especialista em Gestão Ambiental, Práticas de Ensino em Geografia, Gestão Pública e em Planejamento e Gestão da Educação a Distância (UFF-RJ); MBA em Administração e Gestão de Instituições de Educação e Graduação em Geografia, História, Pedagogia, Sociologia e Ciências Biológicas (UFOP-MG). Professor Efetivo do IFMG lecionando no técnico integrado, graduação e pós-graduação, onde orienta alunos nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu de Sustentabilidade do Campus Bambuí e no Ensino de Geografia do Campus Ouro Preto.

✉ [pedro.camargo@ifmg.edu.br](mailto:pedro.camargo@ifmg.edu.br)

🔗 <http://lattes.cnpq.br/4123026034662869>

## **Reginaldo Santos Pereira**

Pedagogo pela Universidade Estadual de Santa Cruz (1997), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2008) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2015). Professor Titular com Dedicção Exclusiva do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL) e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado) em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista.



[reginaldouesb@gmail.com](mailto:reginaldouesb@gmail.com)



<http://lattes.cnpq.br/6548838603242766>



<https://orcid.org/0000-0001-6169-9773>

## **Ríudo de Paiva Ferreira**

Professor da Universidade Federal de Ouro Preto. Atua também em pesquisa relacionadas à aplicação de metodologias ativas de ensino e DTICs no ensino superior e formação de professores. Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP/2004-2008) e mestrado e doutorado em Biologia Celular e Estrutural pela Universidade Federal de Viçosa (UFV/2009-2015).



[riudo.ferreira@ufop.edu.br](mailto:riudo.ferreira@ufop.edu.br)



<http://lattes.cnpq.br/9692779348110730>

## **Romilson Alves da Silva**

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), na área de Ensino, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Integra a linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Possui diversas especializações lato sensu, na área da Educação, com destaque para: Alfabetização e Letramento; Educação Contemporânea (com ênfase em Educação Ambiental e em Projeto de Vida); Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho; Tutoria em Educação a Distância; Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho; Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Geografia, Meio Ambiente e Sustentabilidade; Psicopedagogia Institucional e Clínica; e Pedagogia Escolar (Supervisão, Orientação e Administração). É licenciado em Pedagogia e em Geografia.



[alvesromilson@hotmail.com](mailto:alvesromilson@hotmail.com)



<http://lattes.cnpq.br/7065494530405040>

## **Rubem José Bruno Sampaio**

Advogado e bacharel em Direito, com especialização em Direito Constitucional, Docência no Ensino Superior e Jornalismo, além de licenciatura em Formação Pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e Comunicação Jurídica voltadas à educação em direitos, à formação cidadã e à democratização do acesso à informação jurídica, promovendo inclusão social e empoderamento cidadão. Atua como Educador Jurídico em projetos de divulgação científica e de interface entre Educação e Comunicação, com destaque para a coordenação do projeto "Rubem Bruno – Vamos Falar de Direitos". É comentarista e apresentador em programas de rádio e web rádio, atuando na divulgação do conhecimento jurídico e na promoção da cidadania.



[rubembrunoadv@gmail.com](mailto:rubembrunoadv@gmail.com)



<https://lattes.cnpq.br/0501243677095106>

## **Rúbia Mara de Sousa Lapa**

Doutora em Educação e Contemporaneidade (UFBA/UNEB) e professora titular da Universidade do Estado da Bahia, com ampla experiência em Letras e docência. Atua como pesquisadora e docente permanente no PPGED, coordenando o Núcleo de Estudos Orais e o Ateliê Formativo, com ênfase em ruralidades, EJA e formação docente.



<http://lattes.cnpq.br/4644618955851415>

## **Sofia Valeriano Silva Ratz**

Doutora em Ensino de Ciências (Modalidades Física, Química e Biologia) pela Universidade de São Paulo (USP), com pós-doutorado em Biologia Comparada. É professora do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), Campus Inconfidentes, atuando na formação inicial de professores e desenvolvendo pesquisas nas áreas de Ensino de Ciências, Educação Ambiental, alfabetização científica, formação de professores e metodologias para a divulgação científica.

 <http://lattes.cnpq.br/3145586716007548>  
 [sofia.ratz@ifsuldeminas.edu.br](mailto:sofia.ratz@ifsuldeminas.edu.br)

## **Taís Regina Hansen**

Doutoranda em Educação e mestra em Ensino de Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciada em Física pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

 [ta.hansen@acad.ufsm.br](mailto:ta.hansen@acad.ufsm.br).  
 <http://lattes.cnpq.br/0449721950785988>



# **Pareceristas**

## **Adelcio Machado dos Santos**

Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento e em Administração (UFSC). Mestre em Relações Internacionais. Especialista. Bacharel, Licenciado, Tecnólogo e Técnico.

## **Adriana Costa de Souza**

Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), licenciada em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI), especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL) e Deficiência Visual pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI). Atualmente, doutoranda em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).



<http://lattes.cnpq.br/2259147322304589>



[somonadriana@hotmail.com](mailto:somonadriana@hotmail.com)

## **Adriana Nívia Girão Lima**

Professora com experiência em Gestão Educacional, Coordenação Pedagógica e Formação de Professores. Letróloga, Cientista Social, Historiadora, especializada em Neuroeducação. Atuo com foco no ensino de Língua Estrangeira/Inglês e Língua Portuguesa - Redação/ Literatura. Docência em Ciências Humanas: História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Ciências Políticas.

## **Aldaires Aires da Silva Lima**

Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEA) da UFRRJ. Especialização em Educação Ambiental (UNINTER-2015), Especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva (IFTM-2020) e Especialização em Tutoria em Educação a Distância (UFMS-2025). Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade

Federal de Roraima (UFRR-2011). Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Roraima/Campus Boa Vista Zona Oeste.



<http://lattes.cnpq.br/8098824481727369>



<https://orcid.org/0000-0002-1374-3511>



[aldaires.lima@ifrr.edu.br](mailto:aldaires.lima@ifrr.edu.br)

## **Amanda Clarice de Oliveira Lima**

Mestranda em Geografia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), especialista em Informática na Educação pelo IFMA (2024) e licenciada em Ciências Humanas/Geografia pela UFMA (2022). Atua como tutora na Fundação Getúlio Vargas (FGV) e possui experiência na educação básica e na formação docente como Professora Formadora pelo PARFOR/UFPI. Suas pesquisas e interesses concentram-se na Geografia da Infância, no Ensino de Geografia, em metodologias ativas e no uso de linguagens visuais.



<http://lattes.cnpq.br/0514827048915176>



<https://orcid.org/0000-0001-5368-4934>



[clariceamanda1@gmail.com](mailto:clariceamanda1@gmail.com)

## **Ana Paula Ribeiro Ferri**

Doutoranda em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de pesquisa Processos de Ensino e Aprendizagem em Ambientes Formais e Não Formais. Mestra em Educação em Ciências pela UFRGS, com bolsa CAPES. Licenciada em Educação do Campo – Ciências da Natureza pela UFRGS (Campus Litoral Norte), especialista em Educação pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) e especialista em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Técnica em Administração pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS – Campus Osório). Professora da rede pública estadual de ensino, desenvolve pesquisas sobre

processos de ensino e aprendizagem e Educação em Ciências, com ênfase em questões socioambientais.



<http://lattes.cnpq.br/3170590911245441>



<https://orcid.org/0009-0000-4580-9602>

## **Bianca Luiza Freire de Castro França**

Programa Institucional de Pós-doutorado em Antropologia Social do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional/ UFRJ. Laboratório Etno Museu do Setor de Etnologia e Etnografia do Departamento de Antropologia do Museu Nacional/ UFRJ. Bolsista pós-doc NOTA 10 da FAPERJ. Doutora em História, Política e Bens Culturais (PPHPBC/FGV), Mestre em Preservação de Acervos de Ciência e Tecnologia (PPACT/MAST), Especialista em Sociologia (UCAM) e Docência Básica (IFMG/Arcos), Licenciada em História (UNIRIO).



[bianca.castro.franca@gmail.com](mailto:bianca.castro.franca@gmail.com)



<http://lattes.cnpq.br/6965076686458954>

## **Carlos Augusto Rodrigues da Silva**

Graduado em Odontologia pela União das Faculdades dos Grandes Lagos, licenciado em Biologia pelo Centro Universitário Braz Cubas. Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Biologia Oral e doutorando em Biologia Oral na Faculdade de Odontologia de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FORP-USP). Desenvolve pesquisas em neurofisiologia da dor, cultura de células primárias e linhagens celulares imortalizadas, biomateriais e no desenvolvimento de estratégias terapêuticas para condições dolorosas crônicas, com ênfase em fibromialgia e disfunção temporomandibular (DTM).



<http://lattes.cnpq.br/7347363330982727>



<https://orcid.org/0009-0004-3886-0230>



[augusto\\_rodrigues@usp.br](mailto:augusto_rodrigues@usp.br)

## **Celso Gabatz**

Professor Visitante (CNPq) no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Professor Colaborador no Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) da Faculdades EST, São Leopoldo, RS. Doutor em Ciências Sociais. Mestre em História. Graduado em Sociologia, Filosofia, Ciências da Religião e Teologia.



<http://lattes.cnpq.br/7404950936752263>



<https://orcid.org/0000-0002-2844-1751>



[gabatz12@hotmail.com](mailto:gabatz12@hotmail.com)

## **Cíntia Morales Camillo**

Doutora em Educação em Ciências/UFSM; Mestra em Tecnologias Educacionais em Rede/UFSM; Especialista em Estatística e Modelagem Quantitativa/UFSM, Educação a Distância/UNOPAR, Metodologias e Práticas para a Educação Básica/IFFar, Neuropedagogia na Educação Básica/UnIBF, Educação do Campo/UnIBF, Coordenação Pedagógica/Uninter; Graduada em Matemática Licenciatura Plena/FURG e Pedagogia/Uninter. Professora Tutora na Disciplina de Estatística e Probabilidade UFMS/UAB/CAPES.



<http://lattes.cnpq.br/0169085366614773>



<https://orcid.org/0000-0003-2876-9156>

## **Claudimir de Oliveira Espindola**

Doutorando em Ensino de História pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Licenciado em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e em Geografia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Especialista em História e Sociedade (FMB) e em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo (IFPA). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA), professor formador da Secretaria Municipal de

Educação de Marabá (DECAMP/SEMED) e colaborador do Banco Nacional de Itens do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BNI/INEP). Desenvolve pesquisas sobre Ensino de História, Educação do Campo, classes multisseriadas e sistema modular.



<http://lattes.cnpq.br/7063890488257595>



<https://orcid.org/0000-0003-4433-2456>



[museu.historiaitapuranga@gmail.com](mailto:museu.historiaitapuranga@gmail.com)

## **Clayton Tôrres Felizardo**

Professor Assistente da UERJ. Vice-coordenador do Programa Rompendo Barreiras. Coordena o Projeto de Extensão Alfabetização Científica e Inclusiva: Ciências com todas(os) e para todas(os). Doutorando e mestre em Ensino em Educação Básica (PPGEB/UERJ). Possui pós-graduações em: Educação Inclusiva (IFMG); Educação a Distância (IFRO); Educação Ambiental (UFPEL); Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UFPI); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (UFPI); e Ensino de Ciências e Biologia (UFRJ). Licenciado em Ciências Biológicas (UERJ).



<http://lattes.cnpq.br/3852929204048259>



<https://orcid.org/0000-0002-0714-6016>

## **Cristiana Brasílio Leite**

Cristiana Brasílio Leite é doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mestre em Educação pela mesma instituição e licenciada em Ciências com habilitação em Matemática. Atua como professora efetiva da rede pública estadual de São Paulo e coordenadora de gestão pedagógica, desenvolvendo pesquisas sobre plataformização da educação, trabalho docente, formação de professores e políticas educacionais.



<http://lattes.cnpq.br/6871471866031996>



<https://orcid.org/0000-0001-9088-3692>



[cristianabrasilio@estudante.ufscar.br](mailto:cristianabrasilio@estudante.ufscar.br)

## **Daiane Cenachi Barcelos**

Daiane Cenachi Barcelos - Mestra em Educação pela Universidade Federal de Viçosa. Graduada em Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza na Universidade Federal de Viçosa. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba. Estudante no grupo de pesquisa TECIDO - Tecnologias, Ciências e Dodiscências, da Universidade Federal de Viçosa. Pesquisadora no Grupo de Estudo e Pesquisa Luta de Classes e Pedagogias Emancipatórias (LUPE) da Universidade Federal de Viçosa. Integrante do GT 6 - Educação Popular da ANPED. Possui experiências na área da Educação, com ênfase em Educação do Campo e nos seguintes temas: pedagogia da alternância, sistematização de experiências, licenciatura em educação do campo, educação popular, agroecologia e educação do campo, ensino de ciências, metodologias de ensino e estágio supervisionado.



[daianebarcelos@gmail.com](mailto:daianebarcelos@gmail.com)

## **Danielle Fernandes da Silva**

Sou Danielle. Minha formação acadêmica é em Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado, nesta ordem) pela UNESP de Botucatu e mestre em Anatomia pela Unicamp. Meu trabalho foi um levantamento do conhecimento prévio de neurociência em alunos ingressantes no ensino superior. Atualmente, trabalho na Unesp de Botucatu, no Depto. de Química e Bioquímica, na função de Assistente de Suporte Acadêmico, e de vez em quando me aventuro a me atualizar na área de Educação, da qual gosto muito. Também sou professora de música, nas horas vagas.

## **Deisiane De Toni Alves**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE. Mestra em Educação em Ciências e Educação Matemática. Especialista em Coordenação e Orientação Educacional e em Atendimento Educacional Especializado com ênfase em Educação Especial Inclusiva. Licenciada em Ciências Biológicas e Pedagogia.



<https://orcid.org/0009-0008-8113-8891>.



[deisi200180@gmail.com](mailto:deisi200180@gmail.com)

## **Denize A R Amorim**

Graduada em Engenharia Florestal pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (1994), mestrado em Educação pela UFM (2011) e doutorado em Educação pela UFMT (2020). É servidora pública no poder executivo de Mato Grosso, na carreira de gestores governamentais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Ambiental, atuando principalmente nos seguintes temas: educação ambiental, justiça climática, cartografia do imaginário, direitos humanos, políticas públicas, governança pública, gênero mulheres, povos e comunidades tradicionais e grupos sociais.



<http://lattes.cnpq.br/2360919894628234>



<https://orcid.org/0000-0002-7254-8193>



[denize.enildo@gmail.com](mailto:denize.enildo@gmail.com)

## **Douglas Pereira Azevêdo**

Doutorando em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás em Goiânia-GO. É Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências e Matemática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Jataí. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade de Iporá-GO (FAI). Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás- Câmpus

Iporá e em Pedagogia. Foi Bolsista da Capes do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) durante um ano e meio no período da graduação. É Professor efetivo da SEDUC-GO de Matemática do Centro de Ensino em Período Integral Presidente Costa e Silva em São Luís de Montes Belos-Go.



<https://lattes.cnpq.br/2263042885339760>

## **Eduardo Augusto Carreiro**

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003). Pós-graduado/Especialização em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de São Paulo/UAB (2019), Inovação da Educação mediada por Tecnologias pela Universidade Federal do ABC (2022); Administração de Empresas pela FAAP/SP (2006) e Programa de Desenvolvimento de Lideranças na Fundação Dom Cabral (2017). Graduação em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (1994), Tecnologia da Informação pela UNIVESP e Ciências de Dados pela UNIVESP (em percurso). Profissionalmente atua como Gestor Executivo nas áreas de Educação e Promoção de Saúde, tendo como experiência mais recente a direção de uma Faculdade de Educação e Diretor da Escola de Aplicação (educação básica) e docente convidado de cursos de pós-graduação. Tem experiência na área de Gestão Escolar, Gestão Universitária, docência do ensino superior, planejamento estratégico, metodologias ágeis e outras.



<https://lattes.cnpq.br/0261255532935071>

## **Eliane Soares Schneider Raslan**

Doutorado em Comunicação Social pela PUCRS; Mestre em Administração pela Fumec; Especialista em Mídia Educacional; Especialista em Analista Educacional; Licenciatura em Artes; Bacharelado em Comunicação Social; Pesquisadora em Ciências Aplicadas e Políticas Públicas na FJP – Fundação João

Pinheiro. Membro do grupo de pesquisa EGEDI/CNP, projetos e extensões cooperativos e interdisciplinares com fomentos e participações nacionais e internacionais.



<http://lattes.cnpq.br/3081335079399561>



<https://orcid.org/0000-0002-2274-2836>



[elianeraslan@gmail.com](mailto:elianeraslan@gmail.com)

## **Elisângela Soares Siqueira dos Santos**

Doutoranda e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Educação Ambiental, da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Câmpus de Rio Claro - SP. Integrante do Grupo de Pesquisa "A Temática Ambiental e o Processo Educativo", com atuação em estudos relacionados à educação e à temática ambiental.



<https://lattes.cnpq.br/1737740728182971>



[elisiqueira2008@gmail.com](mailto:elisiqueira2008@gmail.com)

## **Fabiana Martins de Freitas**

Mestre em Maestría en Educación - Universidad del Salvador (2024) e revalidado na UnB. Graduada em História pela Universidade de Brasília (2009). Atualmente é tutora da Universidade Estadual de Goiás, tutora da Universidade Aberta do Brasil e supervisora pedagógica - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Tem experiência na área de História, com ênfase em História, atuando principalmente nos seguintes temas: papel do professor, inclusão digital, ensino e aprendizagem, gestão escolar e pandemia.



<http://lattes.cnpq.br/3014727739096428>

## **Fábio Manoel Caliri**

Doutor em Tecnologia Educativa (Universidade do Minho), mestre em Informática Industrial e com formação em Informática, Pedagogia e Educação Inclusiva. Professor efetivo da UDESC desde 2003, atua em Tecnologia Educativa,

Educação Inclusiva, Sistemas de Informação e Extensão Universitária, desenvolvendo pesquisas em educação digital, inclusão e proteção de crianças e adolescentes na Internet. É consultor ad hoc e avaliador de projetos de pesquisa e inovação, coordena projetos de extensão, participa de grupos de pesquisa e extensão e integra equipes editoriais de periódicos científicos.

## **Fernando Barreto Nunes Filho**

Doutor em Planejamento Territorial (UCSAL), Mestre em Economia (UFBA), Graduado em Engenharia Elétrica (UFBA) e no Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (UFBA). Essa formação interdisciplinar possibilitou assumir uma quantidade significativa de disciplinas nas áreas de Engenharia, Administração e Gestão Financeira, em várias instituições. Nas atividades de apoio às coordenações de curso, participou de Comissão Própria de Avaliação (CPA), Núcleo Docente Estruturante (NDE), Preparação para o ENADE, Coordenação de Monitoria e orientação de alunos em Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Atualmente, como professor da UCSAL e membro do Grupo de Pesquisa Salvador transformações e permanências (UCSAL), desenvolve estudos nas seguintes áreas: mobilidade urbana; dinâmicas territoriais e ambientais num cenário de mudanças climáticas; representações das cidades no cinema.

✉ [fernando.filho@pro.ucsal.br](mailto:fernando.filho@pro.ucsal.br)



<http://lattes.cnpq.br/7284606427942498>

## **Flavio Duarte Resende**

Licenciado em Pedagogia, com pós-graduações em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Educação Inclusiva e Biblioteconomia, possui sólida formação voltada à educação, à inclusão e à gestão de ambientes de aprendizagem. Sua trajetória profissional reúne experiência como professor alfabetizador, especialista da educação básica e bibliotecário escolar na rede pública de ensino de Minas Gerais.

## **Flávio Tajima Barbosa**

Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor no Centro Universitário Internacional (Uninter), atuando nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química. Tem experiência em formação de professores, análise de livros didáticos e avaliações externas. Realiza pesquisas em História, Filosofia e Sociologia das Ciências em suas interfaces com a Educação em Química.

## **Helena Campista de Souza**

Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA), onde me dedico à linha de pesquisa "Formação docente e educação básica: interseccionalidades, currículos e cotidianos (FEBICC). Licenciada em Docência na Educação Infantil - Normal Superior (ISEPAM/FAETEC), em Pedagogia (UNIFLU), em Artes Visuais (UNICSUL), em Educação Especial (ETEP/IPEMIG) e em Filosofia (UNIFAVENI). Especialista em Psicopedagogia; Orientação Educacional; Arteterapia; Método Montessori; Neuropsicopedagogia; Educação Inclusiva e Práticas Pedagógicas. Atuou como professora da educação básica em diferentes redes públicas do estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ, PMCG-RJ e PMRO-RJ). Atualmente, é servidora pública na Prefeitura Municipal de Conceição de Macabu (PMCM-RJ), exercendo a função de Professora Orientadora Pedagógica.

✉ [helenaise@gmail.com](mailto:helenaise@gmail.com)

🔗 <http://lattes.cnpq.br/9292666452382877>

🆔 <https://orcid.org/0009-0001-2324-0344>

## **Iandra aparecida da cruz**

Bióloga. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGECT-PG), na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Mestra em Ensino de Ciências Naturais e Matemática e graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Possui especializações em Ensino de Ciências pela

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); em Ensino em Biociências pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG).



<https://lattes.cnpq.br/6520209453234661>

## **João Clécio de Sousa Holanda**

Doutorando em Administração (UECE). Mestre em Administração (UFERSA). Bacharel em Administração (UERN) e Licenciado em Geografia (UFRN). Possui especializações em Docência para EPT (IFRN), Educação e Contemporaneidade (IFRN), Atendimento Educacional Especializado (UFERSA) e Gestão Pública e Marketing (FAVENI). Membro dos seguintes grupos de pesquisa: Sustentabilidade e Gestão - PPGA/UFERSA, Economia da Inovação - Sistemas e Arranjos produtivos Locais (CENTEC-CE), Comportamento Inovador, Estresse e Trabalho (GPCET/UFSM), Núcleo de Estudos Organizacionais do Alto Oeste Potiguar - NEOP/CAD/UERN. Atualmente, é servidor público vinculado à Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer do RN (SEEC/RN), como professor do curso técnico de Administração. Tem como principais temas de interesse de pesquisa: Sustentabilidade no ensino superior; Educação para sustentabilidade; Transformação Digital e Inovação nas IES; Currículo, Formação docente e Projetos pedagógicos.



<http://lattes.cnpq.br/4910999852430959>



<https://orcid.org/0000-0002-4686-9903>



[joaoaclecioh@gmail.com](mailto:joaoaclecioh@gmail.com)

## **Joel Manga da Silva**

Doutorando em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Amapá (IFAP), pedagogo e filósofo. Desenvolve pesquisas em História da Educação Profissional, com ênfase na gênese e institucionalização da Educação Profissional e Tecnológica no Amapá, nas políticas educacionais implementadas no antigo Território Federal e nas relações entre

Estado, trabalho e formação escolar. É autor do livro Gênese da EPT no Território Federal do Amapá e de artigos sobre história, políticas e organização da educação profissional.



<https://lattes.cnpq.br/9858375729549089>



<https://orcid.org/0000-0003-1834-1404>



[joelmangaap@gmail.com](mailto:joelmangaap@gmail.com)

## **Jose Jadson dos Santos Silva**

Doutorando em Geografia pela UFRN, Mestre em Geografia - com ênfase em Ensino de Geografia - pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRN. Possui graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela UFRN, em Pedagogia pela Faculdade Futura e Gestão Ambiental pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Pós-graduado (Lato Sensu) em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN (2017-2018). Pós-graduado (Lato Sensu), Orientação Escolar e Supervisão Pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI (2019/2020). Atualmente é Tutor Presencial dos cursos de Gestão Ambiental, Pedagogia e Serviço Social e Coordenador Acadêmico dos cursos de Graduação EaD na Universidade Norte do Pará (UNOPAR)/Polo CEDAP II em Santa Cruz/RN; Professor de Geografia da Secretaria Municipal de Educação de São Bento do Trairi/RN e do CEDAP em Santa Cruz/RN. Leciono disciplinas no curso de Pedagogia na Faculdade FAVENI em São Bento do Trairi/RN.



<https://lattes.cnpq.br/4613929368777279>

## **Júlia de Camargo Ismerim**

Bióloga e Mestre em Educação pela UFSCar-Sorocaba. Especialista em Ecologia com foco de pesquisa no Pensamento Complexo.

## **Karina Calça Mandaji**

Pedagoga, Especialista em Gestão Educacional, Mestra em Educação e Doutora em Educação.

## **Lívia Victória Warol Carneiro**

Graduanda em Geografia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão com ênfase em formação docente, educação geográfica, relações étnico-raciais, educação inclusiva e cultura. Participa de projetos voltados à educação, comunicação científica e tecnologias educacionais, articulando ações entre universidade, escola e comunidade.



<https://lattes.cnpq.br/2402081298652292>



<https://orcid.org/0009-0007-1435-5936>



[livia.victoria@ufv.br](mailto:livia.victoria@ufv.br)

## **Lorena Lana**

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), mestre em Ecologia pela mesma instituição e doutora em Ecologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Desde 2012 é docente no ensino superior, com experiência em cursos de graduação e pós-graduação. Possui experiência como consultora e coordenadora de projetos socioambientais, com atuação em comunidades tradicionais, etnobiologia, conservação da biodiversidade e pesquisa-ação.



[lorena\\_clp@yahoo.com.br](mailto:lorena_clp@yahoo.com.br)



[http://lattes.cnpq.br/4095677033006406](https://lattes.cnpq.br/4095677033006406)

## **Luan Tarlau Balieiro**

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), com Estágio Científico Avançado (Doutorado Sanduíche no Exterior/CNPq) realizado no Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal). Mestre em Educação (UEM). Possui especializações em Docência na

Educação Superior, Libras, Linguagem Jurídica e Revisão de Textos. Licenciado em Letras pela UEM, com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas Correspondentes, e em Pedagogia pelo Centro Universitário Cidade Verde (UniCV). É docente colaborador da Faculdade Direito & Negócios (FDN), atuando no Curso de Bacharelado em Direito e na pós-graduação lato sensu (área: Língua Portuguesa).



<http://lattes.cnpq.br/7368107622347145>



<https://orcid.org/0000-0002-4861-9158>



[luan.tarlau@gmail.com](mailto:luan.tarlau@gmail.com)

## **Luana Firmino Lobo**

Graduada em Pedagogia pelo IFPA, mestre em Educação pela UFRRJ e especialista em Metodologia do Ensino Superior e EaD. É pedagoga do Instituto Federal de Roraima (Campus Amajari) desde 2014, com atuação e pesquisas nas áreas de Educação do Campo, Educação Profissional e Tecnológica e Educação Indígena.



[luana.lobo@ifrr.edu.br](mailto:luana.lobo@ifrr.edu.br)

## **Lucas Voigt**

Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Pós-Doutorado em Sociologia e Ciência Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Professor Efetivo de Sociologia no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) - Campus São Lourenço do Oeste.



<https://lattes.cnpq.br/4787709844238111>



<https://orcid.org/0000-0001-9789-7851>



[lucas.lvoigt@gmail.com](mailto:lucas.lvoigt@gmail.com)

## **Luciana Lima de Araujo**

Doutoranda em Educação pela UFTM e mestra em Educação em Ciências e Matemática pela mesma instituição. Possui especializações em Educação Matemática e Metodologia do

Ensino de Matemática, além de licenciaturas em Matemática e Pedagogia. É professora de Matemática e Especialista em Educação Básica (Supervisão Pedagógica) na rede estadual de ensino de Minas Gerais.



<http://lattes.cnpq.br/0130684838544617>

## **Luiza de Camargo Zuanetti**

Graduada em Pedagogia pelo Instituto Federal de São Paulo (IFSP). É mestra em Ensino de Ciências e Matemática pelo IFSP, doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e especializanda em Educação Inclusiva pelo IFSP. Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação Infantil, alfabetização científica, práticas investigativas de ensino, metodologias inclusivas e uso de desenhos animados como recurso pedagógico.



<http://lattes.cnpq.br/4561272349404724>

## **Mailson Moreira dos Santos Gama**

Doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre e Licenciado em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em História do Brasil e Metodologia do Ensino de História pela Faculdade Intervale. Especialista em Educação Inclusiva e Especial pelo Instituto Mineiro de Ensino Superior (IMES).



<http://lattes.cnpq.br/7559484011905620>



<https://orcid.org/0009-0005-4359-9687>



[mailsongama50@gmail.com](mailto:mailsongama50@gmail.com)

## **Michael Santos Silva**

Consultor Acadêmico - Pedagógico, Coordenador Pedagógico e Arte Educador. Atualmente, realiza estágio pós-doutoral pela Pró-reitora de Pesquisa de Pós-graduação (PRPPG) Universidade de Taubaté (UNITAU). Doutor em Educação, Arte

e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté (UNITAU) e Graduação em Artes Visuais (Licenciatura Plena) pela Universidade do Vale do Paraíba (UniVap). Desde 2020 atua como Coordenador Pedagógico de uma escola municipal de Ensino Fundamental da Secretaria de Educação e Cidadania de São José dos Campos/SP e Professor efetivo de Arte na Secretaria de Educação e Cidadania de São José dos Campos/SP desde 2016. Tem experiência em Arte Educação, Avaliação Institucional (SAEB e SARESP), Gestão Escolar, Formação Docente (continuada) e Artes Visuais com foco em Mediação de Procedimentos e Processos Artísticos com crianças. Integrante do grupo de estudo Arte Educação e Criação - GEAC, vinculado ao grupo de pesquisa Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias da UNITAU.



<http://lattes.cnpq.br/1637213270762508>



<https://orcid.org/0000-0002-5138-9090>



[michaelsjc.silva5@gmail.com](mailto:michaelsjc.silva5@gmail.com)

## **Michel Goulart da Silva**

Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Realiza pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar de Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atua como Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal Catarinense (IFC). Possui graduação e mestrado em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil Contemporâneo, atuando principalmente nos seguintes temas: ditadura no Brasil, marxismo, política e cinema.



[michelgsilva@yahoo.com.br](mailto:michelgsilva@yahoo.com.br)

## **Mirian Daniela Matos Campos Andrade**

Doutora, Mestra e Graduada em Psicologia, graduada em Pedagogia pela UnB, com especializações nas áreas clínica, educacional e neuropsicológica. Possui experiência em Educação Inclusiva, Psicopedagogia e formação docente. Atua como psicóloga clínica, professora de Psicologia e formadora da EAPE/SEEDF. É supervisora psicopedagógica e diretora científica da ABPp-DF.



<https://lattes.cnpq.br/7412283854705523>



<https://orcid.org/0009-0005-5816-8230>

## **Natanael Vieira**

Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) com período sanduíche na Universidade Aberta de Portugal (UAB Coimbra), licenciado em Letras – Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas e graduando em Educação Quilombola. Possui especializações nas áreas de Educação, Inclusão, Tecnologias Educacionais e História e Cultura Afro-Brasileira. Desenvolve pesquisas voltadas à literatura negra, educação quilombola, tecnologias digitais e formação docente, articulando ensino, pesquisa e extensão em sua trajetória acadêmica e profissional.



[profnatanaelvieira@gmail.com](mailto:profnatanaelvieira@gmail.com)



<https://lattes.cnpq.br/0043791228761709>

## **Osvanda Silva de Moura**

Graduação em Ciências Biológicas pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (2006). Mestrado em Botânica Tropical no Museu Paraense Emílio Goeldi (2010). Doutorado em Botânica pela Universidade de Brasília (2016), e Doutorado sanduíche no New York Botanical Garden. Experiência na área de Botânica geral, atuando em Taxonomia de Criptógamas (Briófitas e Macrofungo), além de trabalhar com Plantas Medicinais e Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC), no estado de

Rondônia. Docente efetiva na Universidade Federal de Rondônia.



<https://lattes.cnpq.br/6645304551883488>



<https://orcid.org/0000-0001-5707-5212>



[osvanda.silva@unir.br](mailto:osvanda.silva@unir.br)

## **Pamella Carolina de Sousa Pacheco Carvalho**

Advogada com atuação em Direito Educacional e Direito Civil desde 2006. Doutora em Educação pela UFSCar, graduada em Direito e graduanda em Pedagogia. Possui experiência em Regulação do Ensino Superior e docência nas áreas de Direito Civil, Direito do Consumidor e Introdução ao Direito, além de atuar em pesquisa sobre feminismos, educação e ensino superior.



<http://lattes.cnpq.br/0081514587422995>

## **Paula Bergozza**

Possui graduação em Licenciatura em Química pela Universidade Federal do Rio Grande (2013), graduação em Química Bacharelado pela Universidade Federal do Rio Grande (2014) e mestrado em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (2020). Atualmente é professor - Question Qualificação Profissional e professora da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Rafael. Tem experiência na área de Química, com ênfase em Grande área: Ciências Exatas e da Terra / Área: Química.



<http://lattes.cnpq.br/6605209124384336>

## **Rayanne Pereira da Silva**

Psicóloga, graduada pelo Centro Universitário Luterano de Palmas (ULBRA), mestranda em Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), especialista em Saúde da Família e Comunidade, por meio do Programa de Residência Multiprofissional da Escola de Saúde Pública de

Palmas (ESPP). Atua como Preceptora da Escola de Saúde Pública de Palmas (ESPP), desenvolvendo atividades nas áreas de saúde pública, pesquisa e formação em saúde. Possui experiência em produção científica, avaliação de trabalhos acadêmicos e desenvolvimento de projetos voltados à promoção da saúde e às políticas públicas.



<https://lattes.cnpq.br/1440941292032205>



<https://orcid.org/0009-0000-2441-0117>



[rayannep.psicologa@gmail.com](mailto:rayannep.psicologa@gmail.com)

## **Rizia Maria Gomes Furtado**

Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Pará (UFPA), mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Roraima (UERR), licenciada em Pedagogia e especialista em Tecnologias Educacionais. Professora orientadora de Tecnologia (NTE- RR), atua na formação de professores, com experiência em cursos de graduação, pós-graduação e educação a distância. Desenvolve pesquisas nas áreas de Ensino de Ciências, Tecnologias Educacionais, Metodologias Ativas, STEAM e Movimento Maker, além de participar como orientadora e coorientadora de projetos científicos em feiras de ciências e eventos acadêmicos. É palestrante e formadora de docentes, com ampla atuação na integração de tecnologias digitais aos processos de ensino e aprendizagem.



<https://lattes.cnpq.br/0732480416492200>,



[rizia.furtado@educacao.rr.gov.br](mailto:rizia.furtado@educacao.rr.gov.br).

## **Rúbia Tatiana Santana de Souza Frederico**

Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS). Mestre em Gestão, Planejamento e Ensino. Licenciada em Pedagogia, Educação Especial e Psicopedagogia. Psicopedagoga do CAPS Mental II e do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), Supervisora ABA, neuropsicanalista, pesquisadora e escritora. Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação, Saúde Mental, Transtorno do

Espectro Autista (TEA), TDAH e Qualidade de Vida no Trabalho Docente. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Formação de Professores (GEPPFOR).



<https://orcid.org/0009-0004-7752-7342>



<https://lattes.cnpq.br/4010631558000805>



[@rubia.frederico](https://www.instagram.com/rubia.frederico)

## **Sheila Garbulha Tunuchi**

Doutoranda e Mestre em Educação (UFSCar- So). Pedagoga. Psicopedagoga e Neuropsicopedagoga. Profa Especialista em Deficiência Intelectual na rede municipal de ensino Porto Feliz/SP. Docente no ensino superior. CEO do Centro de Atendimento Neuropsicopedagógico. Pesquisadora principal convidada Mundo Toi Educação.



<http://lattes.cnpq.br/3046042793246183>



<https://orcid.org/0000-0002-9271-4179>



[sheila.garbulha@gmail.com](mailto:sheila.garbulha@gmail.com)

## **Sofia Valeriano Silva Ratz**

Doutora em Ensino de Ciências pela Universidade de São Paulo (USP) e professora do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS). Atua na formação de professores e desenvolve pesquisas nas áreas de Ensino de Ciências, Educação Ambiental, alfabetização científica e divulgação científica. É parecerista ad hoc de periódicos científicos nacionais nas áreas de Educação e Ensino de Ciências, colaborando na avaliação de manuscritos voltados à pesquisa, à inovação pedagógica e à formação docente.



<http://lattes.cnpq.br/3145586716007548>



[sofia.ratz@ifsuldeminas.edu.br](mailto:sofia.ratz@ifsuldeminas.edu.br)

## **Thais Andressa Lopes de Oliveira**

Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Licenciatura em Química pela mesma instituição. Docente de Química na Educação Básica e no Ensino Superior.



<http://lattes.cnpq.br/6186197453642107>



<https://orcid.org/0000-0002-4862-1258>



[prof.thaisdeoliveira@gmail.com](mailto:prof.thaisdeoliveira@gmail.com)

## **Thayline Vieira Queiroz**

Doutora em Educação para a Ciência e mestra em Ensino e Processos Formativos pela UNESP, onde também se graduou em Ciências Biológicas. Atua como Coordenadora Pedagógica na Fundação Educacional Engenheiro Souza Dias (COC – Ilha Solteira/SP) e desenvolve pesquisas nas áreas de Educação Ambiental, Ensino de Ciências, currículo, formação de professores e conservação da biodiversidade.



<http://lattes.cnpq.br/2376796441211986>

## **Valter Antonio Ferreira**

Doutor em Informática na Educação pela UFRGS e mestre em Educação pela UFPel. Possui formação em Física, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e especializações em Ciências da Natureza, Robótica Educacional e Projetos de Circuitos Integrados. É professor da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), com atuação em ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Informática na Educação e Ensino de Física.



<http://lattes.cnpq.br/0962278895240844>

## **Vítor dos Santos de Souza**

Docente e coordenador do projeto social Cursinho Comunitário Pré-Vestibular Paulo Freire, em Sertãozinho (SP). Doutorando e mestre em Ciências (Química), licenciado em Química pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da

Universidade de São Paulo (FFCLRP - USP). Especialista em Ensino de Química (UFPI), Educação Básica (IFRO - Campus Porto Velho Zona Norte) e Uso Educacional da Internet (UFLA).



<https://orcid.org/0000-0002-4614-4486>



<https://orcid.org/0000-0002-4614-4486>



[vitor\\_santos\\_souza@outlook.com](mailto:vitor_santos_souza@outlook.com)

## **Educação, Ciência e Inclusão**

### *Experiências e Reflexões Contemporâneas*

*A educação brasileira contemporânea pulsa em múltiplas frentes — da sala de aula às comunidades quilombolas, dos laboratórios de ciências às oficinas de cartografia tátil, das políticas curriculares às narrativas de resistência de povos e territórios. É esse mosaico de vozes e práticas que esta obra reúne.*

*Organizada por Valdir Lamim-Guedes, a coletânea traz 20 capítulos assinados por 44 autoras e autores de diferentes regiões do Brasil e também de Angola, organizados em quatro partes que dialogam entre si: Educação, Inclusão e Direitos, Metodologias Ativas, Tecnologias e Linguagens no Ensino, Formação Docente, Currículo e Políticas Educacionais e Educação, Território, Memória e Ambiente.*

*Ao longo dessas páginas, o leitor encontrará pesquisas e relatos de experiência que atravessam a alfabetização científica, a educação inclusiva de pessoas com deficiência e autistas, o uso de jogos e tecnologias no ensino, a formação docente, a educação do campo e quilombola, e a educação ambiental — sempre ancorados em evidências, rigor teórico-metodológico e compromisso social.*

*Fruto de um cuidadoso processo de avaliação editorial, esta obra é um convite à reflexão sobre os caminhos — e os desafios — da educação brasileira na busca por uma escola mais científica, inclusiva e justa.*

