

DIÁLOGOS SOBRE A EDUCAÇÃO ENTRE LOGOS E PRÁXIS



Organizadores

Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim | Francisco Ari de Andrade

Júlia de Fátima Santos da Silva | Karla Eveline Barata de Carvalho

Karytia Nayara Gonçalves da Silveira Nobre | Sanny Maria Araújo Teixeira Ramos



AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária responsável: Alice G. Benevidez CRB-1/3984

370	Diálogos sobre a educação: entre logos e práxis. [recurso eletrônico] / Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim... [et al.]. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2026. 286p.
	E-book.
	Outros autores: Francisco Ari de Andrade. Júlia de Fátima Santos da Silva. Karla Eveline Barata de Carvalho. Karytia Nayara Gonçalves da Silveira Nobre. Sanny Maria Araújo Teixeira Ramos.
	Bibliografia. ISBN: 978-65-5368-696-0
	1. Educação. 2. Formação docente. 3. Teoria e práxis.
	I. Tahim, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira. II. Andrade, Francisco Ari de. III. Silva, Júlia de Fátima Santos da. IV. Carvalho, Karla Eveline Barata de. V. Nobre, Karytia Nayara Gonçalves da Silveira. VI. Ramos, Sanny Maria Araújo Teixeira.
03-2026/01	CDD 370

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: Teoria; Formação. 370

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-696-0.02.01.26>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da **Editora BAGAI** por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfilmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 /editorabagai

 /editorabagai

 contato@editorabagai.com.br

Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim
Francisco Ari de Andrade
Júlia de Fátima Santos da Silva
Karla Eveline Barata de Carvalho
Karytia Nayara Gonçalves da Silveira Nobre
Sanny Maria Araújo Teixeira Ramos
Organizadores

DIÁLOGOS SOBRE A EDUCAÇÃO

Entre logos e práxis



O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Diagramação</i>	Brenner Silva
<i>Capa</i>	Karytia Nayara Gonçalves da Silveira Nobre
<i>Conselho Editorial</i>	<p>Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréa de Bem Machado - UFSC Dra. Andressa Graziele Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPA Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD - PORTUGAL Dr. Carlos Luis Pereira – UFES Dr. Cláudio Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti – PUC-PR Dra. Dalila B. T. Chivas - Universidad Pedagógica Nacional - MÉXICO Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL Dra. Denise Rocha - UFU Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim - UFSC Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez - Universidad Guadalajara – MÉXICO Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes - UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga - ISCED-HUILA - ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Marci Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre - PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva - UPM Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. José Manuel Salum Tome, PhD – UCT - Chile Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger - IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavim – UNINTER Dr. Lucas Lenín Resende de Assis - UFLA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luísa Maria Serrano de Carvalho - Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE - POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes - IFMT Dr. Magno Alexon Bezerra Scabro - UFPB Dr. Marcel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. Maríá Cariad Bestard González - UCF-CUBA Dra. Maríá Lucia Costa da Moura - UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira - IPLEIRIA - PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPel Dr. Nicola Andrian - Associação EnARS, ITÁLIA Dra. Patricia de Oliveira - IF BAIANO Dr. Paulo Roberto Barbosa - FATEC-SP Dr. Porfírio Pinto - CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann - Technische Universität Braunschweig - ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto - UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto - UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dr. Samuel Pereira Campos - UEP Dr. Stelio João Rodrigues - UNIVERSIDAD DE LA HABANA - CUBA Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Pérez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo – UEM Dr. Walmir Fernandes Pereira – FLSHEP - FRANÇA Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoisell López Bestard- SEDUCRS</p>

APRESENTAÇÃO

A educação, enquanto campo plural e em constante movimento, exige olhares que articulem reflexão e ação, pensamento e experiência. É nesse horizonte que esta coletânea se inscreve, reunindo estudos, práticas e diálogos que expressam a riqueza e a complexidade do cotidiano educativo. O título da obra *“Diálogos sobre a Educação: entre logos e práxis”* sintetiza a dinâmica que orienta os textos aqui apresentados.

O termo *logos*, de origem grega, remete ao pensamento, à razão, ao conhecimento que se constrói pela análise crítica e pela investigação teórica. Já *práxis* designa a ação humana intencional, situada e transformadora; a prática educativa que se concretiza nas escolas, comunidades, instituições e territórios. Ao aproximar *logos* e *práxis*, reconhecemos que a educação se fortalece quando teoria e prática caminham juntas, iluminando-se mutuamente. É nessa interseção que se produz uma formação crítica, sensível e comprometida com a transformação social.

Deste modo, a presente obra nasce justamente desse encontro. Reúne contribuições de doutorandos, mestrandos, graduandos, professores orientadores, docentes da Educação Básica e pesquisadores de diferentes instituições, compondo um mosaico de experiências e reflexões que expressam a vitalidade da pesquisa educacional contemporânea. Cada capítulo revela que pensar a educação é também agir sobre ela, e que a ação educativa ganha profundidade quando sustentada por fundamentos teóricos sólidos e por uma leitura atenta da realidade.

Agradecemos às agências de fomento, como CAPES, CNPq, FUNCAP e demais instituições parceiras, pelo apoio às pesquisas que deram origem a esta obra. Reconhecemos que a consolidação da ciência e da educação brasileira depende, de modo fundamental, do incentivo à pesquisa e à formação docente.

Salientamos que as ideias e posicionamentos presentes em cada capítulo são de responsabilidade de seus(as) respectivos(as) autores(as),

reafirmando o princípio constitucional da liberdade de pensamento que orienta a produção acadêmica. Aos(as) leitores(as), convidamos a se unirem a este diálogo, oferecendo críticas construtivas, provocando novos debates e fortalecendo a reflexão coletiva.

Que esta obra possa inspirar práticas educativas mais humanas, críticas e sensíveis; e que o diálogo entre o logos e a práxis continue a iluminar caminhos para uma educação transformadora, viva e em movimento.

Os(as) organizadores(as)

PREFÁCIO

A educação configura-se como um campo de estudo e prática de efervescência ímpar, marcada por desafios exponenciais e inovações constantes. Em um mundo caracterizado pela rapidez da informação e pela complexidade das relações sociais e contextos, a reflexão acadêmica contínua e multifacetada torna-se imperativa para que venham novas formas de olhar o entorno e suas possibilidades.

O fazer docente e suas nuances educacionais nos remetem constantemente aos debates entre velhas e novas perspectivas sobre os diversos contextos que permeiam a educação. Levantar questionamentos que nos mobilizam na busca por respostas, na condição de pesquisadores, é um desafio constante. A trajetória do pesquisador em educação nos impele, ainda, a realizar leituras e reflexões profundas, movidos pelo desejo de propor e efetivar mudanças.

É nesse contexto que a presente obra se delineia, ao apresentar o olhar aguçado daqueles que investiram tempo e dedicação para oferecer reflexões pertinentes sobre as mais variadas temáticas do campo educacional, observando a indissociabilidade entre o *logos* (teoria) e a *práxis* (prática). Nesta desafiadora proposição, encontram-se vinte e duas inquietações que, em seus recortes pessoais, sociais e históricos, buscaram respostas. Vemos aqui um tecer de um mosaico que se encaixa brilhantemente pelas perspectivas da educação contemporânea, reconhecendo que nenhuma lente única é suficiente para capturar a totalidade de suas dinâmicas. Longe de uma abordagem monologa, este livro navega pelas diversas formas de olhar o presente e o futuro do ensino e aprendizagem numa perspectiva ampla com a leitura de todos os seus atores e processos.

Ouso afirmar que alguns dos estudos aqui reunidos nos convidam a um mergulho em conceitos e suas teias educacionais; outros, trazem uma visão perspicaz sobre casos observados em rotinas aplicadas em diferentes esferas promotoras de educação. Os temas, tão diversos

quanto a própria educação, abrangem: diversidade, barbárie, alfabetização, avaliação, formação, gestão, crise estrutural do capital, extensão universitária, aprendizagens, meio ambiente, educação popular, literatura, memórias, telas, *bullying*, inclusão, iniciação à docência, psicopedagogia e dialogicidade. Para investigar tais eixos, uma pluralidade de abordagens metodológicas foi mobilizada.

A leitura vem aqui proposta para a comunidade acadêmica, para os gestores educacionais, para os professores e todos que se interessam pelas temáticas propostas, este livro não é apenas um compêndio de artigos; é uma ferramenta de análise crítica e um catalisador para a ação. Ela nos faz entender que a educação na atualidade exige um olhar atento, fiel e flexível e, acima de tudo, comprometido com a construção de um futuro mais equitativo e promissor.

Agradeço a confiança de poder prefaciar esta obra, deixo aqui os parabéns a todos que dedicaram sua inspiração e compromisso com o desenhar de cada ideia aqui trazida, desejo assim, que a leitura destas páginas inspire debates férteis, inspire novas pesquisas e, principalmente, reforce a nossa crença no poder transformador que só a educação pode ter.

Fortaleza, 08 de outubro de 2025.

Profa. Dra. Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC).
Licenciada em Pedagogia pela mesma instituição. Atua na Gerência da Faculdade
Senac Ceará, com pesquisas em avaliação e tecnologias educacionais.

SUMÁRIO

A MICROSCOPIA ÓPTICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA TÉCNICAS MORFOLÓGICAS	11
Ana Patricia de Sousa Nascimento Orleans Alves Parente Charlline Vládia Silva de Melo	
ADORNO E A EDUCAÇÃO: ENTRE A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE E O COMBATE À BARBÁRIE.....	23
Antonio Túlio Paiva Nascimento Lima Ana Núbia Marques Duarte	
AGRUPAMENTOS PRODUTIVOS NA ALFABETIZAÇÃO: PROMOVENDO A APRENDIZAGEM EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE.....	35
Rachel Menezes de Carvalho Ivan da Costa Lima Francisco Ari de Andrade	
AVALIAR PARA TRANSFORMAR: CONTRIBUIÇÕES DA ACCOUNTABILITY E DA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA	45
Aline Falcão Marinho Francisca Silésia Diniz Pereira de Siqueira Laniele Martins Carvalho Milena Mendes da Costa	
CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM RECORTE DE UM GRUPO DE ESTUDOS ..	57
Naíara Pinto Mesquita Francisco Marcilio Henrique da Silva Maria Eleni Henrique da Silva	
DIRETRIZES DA GESTÃO ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE CAUCAIA: DA GESTÃO DEMOCRÁTICA À GESTÃO GERENCIAL.....	69
Wildeni Gomes Silva Francisca Maurilene do Carmo Débora Simplicio da Silva	
EDUCAÇÃO E CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: NOTAS CRÍTICAS COM BASE EM MÉSZÁROS	81
Ana Núbia Marques Duarte Josefa Jaqueline Rabelo	
EDUCAR COM A TERRA: GEONTOLOGIAS, COSMOVISÕES CAMPONESAS E PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM INSURGENTES	91
Samara Lívia Araújo Teixeira Sanny Maria Araújo Teixeira Ramos Francisco Ari de Andrade	
EDUCAR PARA O CUIDADO: EXPERIÊNCIAS DOCENTES COM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA	103
Maria Vandia Guedes Lima Maria Ulenice da Siva Virginio Francisco Ari de Andrade Antônio Roberto Xavier	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: DESAFIOS, EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS	115
Lorena Soares Rodrigues Edson Carneiro de Sousa Espedito dos Santos Teodósio Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro	
LITERATURA DE FOLHETOS E EDUCAÇÃO POPULAR: CORDEL, ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE LEITORES EM JUAZEIRO DO NORTE	131
Francisco Paiva das Neves Luís Távora Ribeiro Furtado Stélio Torquato Lima	
LITERATURA E CULTURA: FIOS QUE SE ENTRELAÇAM NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	145
Sheyla Maria Sales Mesquita	

MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA CAMPONESA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO CEARENSE.....	159
Sanny Maria Araújo Teixeira Ramos Francisco Ari de Andrade	
O IMPACTO DO USO DE TELAS NO APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE OS DESAFIOS E RECOMENDAÇÕES NO CONTEXTO DA INFÂNCIA DIGITAL	171
Anna Hílrys Souza de Oliveira Clara Mel Freires Oliveira de Sousa Cleidimar Paiva Araújo Giovanna Gonçalves Melo	
MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024 NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA: CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR	181
Andrea Carvalho de Araújo Coelho Andreia Nunes Cavalcanti Joseanne Fernandes Gadelha Gislaine Furtado Lima	
O USO INDISCRIMINADO DO TERMO BULLYING: DESCARACTERIZAÇÃO DO RACISMO E DA HOMOFOBIA NA ESCOLA	191
Orleans Alves Parente Ana Patricia Sousa do Nascimento Gilberto Santos Cerqueira	
PRÁTICAS DE ESCRITAS INCLUSIVAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A PARTIR DO REPERTÓRIO SOCIOCULTURAL DOS ESTUDANTES	203
Dávylla Maria Moraes de Moura Hellen Evylen Bezerra de Castro Suellen Fernandes dos Santos	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: FRAGILIDADES, POTENCIALIDADES E POSSIBILIDADES	213
Cátia Menezes Carneiro Siebra Maria Lucileide Henrique Lopes Thamyres Lima de Paulo	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E PROFESSOR DA SALA DE AULA COMUM: UMA REVISÃO	223
Márcia Maria Carvalho Lopes Najila Almeida Pereira Marques Solange de Andrade da Costa França	
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA (PIBID): CONTRIBUIÇÕES PARA A ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	235
Deivison Paulo da Cruz Jose Álvaro Gomes Galvao Elizyara Lara Nunes Silva Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro	
RAÍZES DA PSICOPEDAGOGIA E VOZES DA DOCÊNCIA: CAMINHOS HISTÓRICOS E OLHARES NARRATIVOS.....	249
Júlia de Fátima Santos da Silva Karytia Nayara Gonçalves da Silveira Nobre Francisco Ari de Andrade	
REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA DE INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA.....	261
Aline Soares Campos José Gerardo de Vasconcelos Karla Eveline Barata de Carvalho	
SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS E DIALOGICIDADE COMO FUNDAMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	271
Benedito Montenegro Alencar José Rinardo Alves Mesquita	
SOBRE OS ORGANIZADORES	284
ÍNDICE REMISSIVO.....	285

A MICROSCOPIA ÓPTICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA TÉCNICAS MORFOLÓGICAS

Ana Patricia de Sousa Nascimento¹

Orleans Alves Parente²

Charlline Vládia Silva de Melo³

1 INTRODUÇÃO

A disciplina Técnicas Morfológicas Aplicadas à Pesquisa (TG0014), ministrada no Programa de Pós-Graduação em Ciências Morfológicas da Universidade Federal do Ceará (UFC), durante o semestre 2024.2, teve como objetivo proporcionar aos discentes o contato direto com procedimentos laboratoriais voltados à observação e à análise de estruturas biológicas. As aulas combinaram momentos teóricos e práticos, explorando especialmente os fundamentos da microscopia óptica e suas aplicações na investigação morfológica de células e tecidos.

Durante a primeira semana, o mediador(a) apresentaram a estrutura e o funcionamento do microscópio, destacando a importância da correta manutenção do equipamento e do preparo das amostras para uma visualização eficiente. As aulas teóricas foram ministradas no turno da manhã e complementadas com atividades práticas no período da tarde, proporcionando uma experiência formativa que integrou teoria e prática em um mesmo contexto de aprendizagem.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Morfológicas da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. E-mail: apsn6411@gmail.com.

² Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/ UFC) e professor da rede pública municipal de Fortaleza/CE. E-mail: orleans.parente@alu.ufc.br

³ Doutora em Ensino pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino – FACED - UFC. E-mail: charlline.melo@gmail.com.

Para esses momentos o docente utilizou materiais didáticos como projetor, tutoriais de softwares e *workshops* com atividades práticas utilizando recursos apropriados e disponíveis.

Essa vivência buscou aproximar o estudante de pós-graduação das técnicas essenciais à pesquisa biológica, reforçando a compreensão dos processos de fixação, coloração e observação de amostras ao microscópio óptico. Além disso, o trabalho em equipe, a troca de experiências e o debate sobre as aplicações didáticas da microscopia mostraram-se aspectos relevantes para o desenvolvimento da autonomia científica e pedagógica dos participantes.

Assim, o objetivo geral deste relato é descrever e analisar a experiência formativa vivenciada na disciplina técnicas morfológicas aplicadas à pesquisa, destacando o uso da microscopia óptica como estratégia de ensino e aprendizagem científica.

2 ASPECTOS TEÓRICOS DA MICROSCOPIA ÓPTICA NA FORMAÇÃO CIENTÍFICA E DOCENTE

A microscopia óptica ocupa um lugar central na formação em ciências morfológicas, constituindo-se como uma das ferramentas mais antigas e eficazes de observação e análise de estruturas biológicas. Segundo Balzuweit (2016), desde o século XVII a microscopia tem contribuído para a expansão do conhecimento científico, tornando-se essencial para a compreensão dos processos vitais em escala celular. Hooke, ao observar pela primeira vez as “células” de um fragmento de cortiça, inaugurou uma nova era para a biologia, estabelecendo a base para o estudo da anatomia microscópica dos organismos vivos.

A invenção e o aprimoramento do microscópio marcaram o início da histologia moderna, permitindo observar estruturas antes inacessíveis. Conforme Teles e Fonseca (2019), as descobertas de Robert Hooke e Antoni van Leeuwenhoek, ao revelarem microrganismos e tecidos biológicos, transformaram a biologia em uma ciência empírica fundamentada na observação direta. A microscopia óptica tornou-se, assim, um meio de articulação entre o conhecimento teórico e a experiência sensorial, unindo rigor científico e curiosidade humana.

A partir do século XX, os avanços tecnológicos ampliaram o potencial da microscopia, integrando novas fontes de luz e sistemas de contraste óptico que permitiram observar estruturas celulares com maior nitidez e profundidade. De acordo com Pawley (2006), o domínio das técnicas de iluminação e focalização passou a ser um dos pilares do estudo morfológico, demandando dos pesquisadores habilidades técnicas específicas para a análise de amostras biológicas. Esse aprimoramento favoreceu a disseminação da microscopia como ferramenta de ensino, pesquisa e diagnóstico.

No campo educacional, o uso da microscopia contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e investigativas. Nesse sentido, Girão-Carmona, Silva e Leite (2021), ressaltam que a introdução de práticas microscópicas em disciplinas laboratoriais fortalece a aprendizagem significativa, pois estimula a observação crítica e a capacidade de formular hipóteses. A microscopia, nesse contexto, torna-se instrumento de alfabetização científica, permitindo que o estudante compreenda fenômenos biológicos de forma integrada e contextualizada.

Além de sua relevância científica, a microscopia óptica assume um papel pedagógico fundamental. Segundo Montanari (2016), observar células e tecidos em laboratório desperta o interesse pela investigação e reforça o vínculo entre teoria e prática. Esse tipo de experiência aproxima o discente do fazer científico e incentiva uma postura ativa diante do conhecimento, em consonância com a perspectiva construtivista defendida por Piaget (2019), que entende o aprendizado como processo dinâmico de construção.

A teoria Freireana também se mostra pertinente nesse debate, ao destacar a importância da experiência concreta na formação crítica do educando. Freire (2022), defende que o conhecimento nasce do diálogo e da curiosidade epistemológica, e o ambiente de laboratório representa, portanto, um espaço privilegiado para a vivência desse diálogo entre o sujeito e o objeto de estudo. A microscopia óptica, ao revelar o invisível, potencializa a percepção crítica do estudante sobre o mundo natural e desperta a consciência investigativa.

Aborda-se na reflexão, o conceito de mediação no aprendizado de Vygotsky (2007), o qual enfatiza que o desenvolvimento cognitivo é impulsionado pela interação social e pela utilização de instrumentos simbólicos e materiais. Desta, o microscópio, como mediador técnico, permite ao aluno transpor limites perceptivos e cognitivos, favorecendo a internalização de novos conceitos científicos e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Tem-se, ainda, que a aprendizagem significativa ocorre quando novos conhecimentos se relacionam de forma não arbitrária com saberes já existentes, nesse sentido, a prática com microscopia óptica permite que o estudante associe os conteúdos teóricos de Anatomia e Fisiologia à observação direta de lâminas, fortalecendo a retenção e a aplicabilidade do conhecimento como destaca-se em Ausubel (2003).

Além da dimensão cognitiva, a microscopia desenvolve a dimensão estética e ética da educação científica. Segundo Chassot (2011), ensinar ciências é também ensinar a ver o mundo com sensibilidade, reconhecendo a beleza e a complexidade da vida em suas formas microscópicas, essa dimensão amplia o sentido formativo da prática laboratorial e favorece uma postura ética diante da pesquisa e da vida.

Por conseguinte, a integração entre teoria, prática e reflexão proposta pelo ensino da microscopia óptica favorece uma educação científica emancipatória, conforme defendido por Demo (2021), na qual o estudante aprende a pensar cientificamente e a questionar a realidade com base em evidências. Essa articulação entre o saber teórico e o fazer experimental transforma o laboratório em espaço de produção crítica do conhecimento, superando a visão tecnicista e reprodutiva do ensino das ciências.

Ainda de acordo com Demo (2017), educar pela pesquisa significa romper com a passividade do aluno e colocá-lo no centro do processo investigativo, capacitando-o a formular hipóteses, testar ideias e construir argumentos fundamentados. Nesse contexto, a microscopia óptica atua como ferramenta mediadora que permite ao discente observar fenômenos biológicos, registrar dados, comparar resultados e elaborar inferências, consolidando uma postura ativa diante do conhecimento.

Além disso, a prática reflexiva associada ao uso do microscópio contribui para o desenvolvimento de competências essenciais à formação científica contemporânea, como o pensamento crítico, a autonomia intelectual e o rigor metodológico. Conforme Demo (2021), a pesquisa deve ser compreendida como princípio educativo, pois ensina o sujeito a duvidar, investigar e sustentar suas conclusões de modo ético e fundamentado. Assim, o exercício de observar o invisível e transformar o observado em conhecimento representa mais do que uma habilidade técnica: constitui uma experiência epistemológica que aproxima o estudante do fazer científico real.

3 METODOLOGIA

O presente artigo configura-se como um relato de experiência, modalidade de pesquisa qualitativa de caráter descritivo e reflexivo, voltada à análise crítica de vivências formativas à luz de referenciais teóricos e metodológicos. Conforme Antunes *et al.* (2024), o relato de experiência constitui um método científico quando conduzido de forma sistematizada, com coerência interna entre objeto, objetivo e procedimento de coleta e análise dos dados. Nessa perspectiva, a experiência empírica não se restringe à narrativa de vivências, mas assume o estatuto de investigação, na medida em que descreve, interpreta e comunica evidências sobre um fenômeno educacional observado em contexto real. A comunicação científica, portanto, torna-se produto de uma prática reflexiva que articula teoria e empiria, transformando a ação pedagógica em fonte legítima de conhecimento.

O relato de experiência, enquanto metodologia, demanda observação participante, registro sistemático das práticas e análise interpretativa à luz de referenciais teóricos pertinentes, de modo a assegurar a validade interna e a fidedignidade das evidências apresentadas (Antunes *et al.*, 2024). Tal abordagem pressupõe a intencionalidade da escrita científica e a clareza epistemológica do pesquisador, que deve explicitar o lócus, a temporalidade e as categorias de análise que orientam o estudo. Assim, a produção acadêmica baseada em experiências vivenciadas deixa de ser mero testemunho pessoal e passa a configurar-se como

um processo formativo e investigativo, contribuindo para o avanço das ciências humanas e educacionais.

A experiência analisada corresponde às atividades desenvolvidas na disciplina Técnicas Morfológicas Aplicadas à Pesquisa (TG0014), ofertada em 2024.2 no Programa de Pós-Graduação em Ciências Morfológicas da Universidade Federal do Ceará (UFC). A disciplina contemplou a apresentação do microscópio óptico e seus componentes, seguida da execução de práticas laboratoriais supervisionadas.

As observações foram realizadas com o microscópio óptico binocular Leica DM2000, equipado com objetivas acromáticas de 4x, 10x, 40x e 100x (imersão), permitindo ampliações de até 1000 vezes (Figura 1). O sistema de iluminação por LED e o ajuste de Köhler garantiram contraste e nitidez adequados à análise histológica. As amostras foram preparadas com fixação em formol a 10% e corantes simples (azul de metileno e eosina), seguindo protocolos didáticos para evidenciar membranas, núcleos e componentes citoplasmáticos.

Figura: Leica DM2000



Fonte: Autora (2024).

As práticas foram desenvolvidas em grupos, favorecendo o aprendizado colaborativo defendido por Vygotsky (2007), que entende a construção do conhecimento como processo mediado socialmente. Cada integrante assumiu responsabilidades distintas preparação de lâminas, montagem de lamínulas, ajustes de iluminação, registro fotográfico e discussão dos resultados estimulando o protagonismo e a corresponsabilidade coletiva.

O processo analítico adotado fundamentou-se em procedimentos descritivo-reflexivos, articulando as experiências vivenciadas aos referenciais metodológicos de Gerhardt e Silveira (2009) e Prodanov e Freitas (2013) sobre pesquisa qualitativa em educação. Essa abordagem buscou explicitar as contribuições da microscopia óptica para a formação científica e didática, evidenciando o potencial dessa ferramenta como recurso integrador entre observação, investigação e reflexão crítica sobre o fazer docente e investigativo.

4 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Nas primeiras aulas práticas, foi possível conhecer detalhadamente o funcionamento do microscópio óptico Leica DM2000, explorando seus principais componentes, como ocular, objetivas, platina, condensador, diafragma e parafusos macrométrico e micrométrico. Antes do início das observações, foram apresentadas orientações sobre segurança e biossegurança, o que permitiu compreender a importância da manipulação responsável dos equipamentos e das amostras. Essa etapa inicial contribuiu para o desenvolvimento da familiaridade com o microscópio e para a consolidação de hábitos científicos relacionados à precisão e ao cuidado experimental.

Em seguida, procedeu-se ao preparo de lâminas histológicas com tecidos animais e vegetais previamente fixados e corados. Essa atividade possibilitou observar estruturas celulares de diferentes origens e reconhecer padrões morfológicos típicos. De acordo com Girão-Carmona, Silva e Leite (2021), a microscopia óptica constitui instrumento fundamental para integrar teoria e prática, pois permite visualizar fenômenos biológicos em sua dimensão concreta e compreender as relações entre forma e função. O ajuste de Köhler e a alternância entre as objetivas de 4x, 10x, 40x e 100x favoreceram a obtenção de imagens nítidas e contrastadas, contribuindo para o domínio técnico do equipamento.

Durante as observações microscópicas, buscou-se relacionar o conteúdo visualizado aos conceitos trabalhados nas aulas teóricas, o que favoreceu o entendimento das estruturas em um contexto morfo-funcional. Conforme argumentam, a prática laboratorial constitui uma

leitura crítica da realidade biológica, em que observar implica interpretar, comparar e inferir. Essa perspectiva reforça o papel ativo do discente no processo de construção do conhecimento científico e estimula o raciocínio lógico e analítico.

O registro fotográfico das lâminas observadas configurou-se como estratégia relevante para o aprofundamento das análises e discussões em grupo. As imagens produzidas serviram de base para a elaboração de relatórios e comparações entre amostras. Peresan *et al.* (2012) enfatizam que a representação gráfica é essencial no ensino das ciências morfológicas, pois consolida o aprendizado e favorece a autonomia investigativa. A documentação das observações permitiu revisitar os dados obtidos e fortalecer o vínculo entre teoria e prática.

As aulas práticas foram desenvolvidas em grupos, o que potencializou o aprendizado colaborativo e a troca de experiências. Essa dinâmica está alinhada às proposições de Johnson, Johnson e Holubec (2019), que compreendem o trabalho cooperativo como um processo estruturado de construção coletiva do conhecimento, sustentado pela interdependência positiva, pela responsabilidade individual e pelo engajamento mútuo entre os participantes. A interação entre os colegas favoreceu a responsabilidade, a comunicação científica e o engajamento coletivo, aspectos indispensáveis à formação de competências investigativas e pedagógicas.

No contexto das práticas laboratoriais, a aprendizagem cooperativa mostrou-se especialmente eficaz, pois possibilitou o compartilhamento de observações, a comparação de resultados e a discussão das interpretações de maneira organizada. A interdependência positiva emergiu quando o sucesso individual passou a depender do desempenho coletivo, e a responsabilidade compartilhada manifestou-se na execução de tarefas como preparo das amostras, registro fotográfico e análise dos dados. Essa metodologia, conforme defendem Johnson, Johnson e Holubec (2019), promove habilidades sociais, pensamento crítico e competência comunicativa, dimensões fundamentais na formação científica.

A microscopia óptica evidenciou-se como instrumento pedagógico e formativo que ultrapassa o domínio técnico. A observação de tecidos e células contribuiu para o desenvolvimento de atitudes de curiosidade,

ética e sensibilidade diante da complexidade da vida. Girão-Carmona *et al.* (2021) ressaltam que a prática microscópica exige atenção aos detalhes, rigor metodológico e postura crítica, condições indispensáveis para o aprimoramento das habilidades científicas e cognitivas. O contato direto com as amostras promoveu maior compreensão da interdependência entre teoria e prática.

A experiência também permitiu refletir sobre o protagonismo estudantil, pois a observação com lupas, o uso de microscópios didáticos e a análise de imagens ampliadas configuraram estratégias que podem estimular a autonomia, o desenvolvimento de habilidades, a capacidade de observação e despertar a curiosidade científica. Para Bevilacqua e Coutinho-Silva (2018), a posição de sujeito ativo é elemento estruturante no desenvolvimento de competências e deve ser promovida desde as etapas iniciais da escolarização, favorecendo o desenvolvimento cognitivo no processo de aprendizagem.

As práticas realizadas abordaram ainda os tipos de microscopia apresentados nas aulas teóricas, incluindo a óptica, a eletrônica e a de varredura por sonda. Essa abordagem permitiu compreender as potencialidades e limitações de cada técnica e reconhecer a microscopia óptica como a mais adequada aos objetivos didáticos e formativos, dada sua acessibilidade e capacidade de revelar estruturas com clareza. A comparação entre métodos ampliou a compreensão sobre as estratégias de investigação utilizadas nas ciências morfológicas e reforçou o papel da observação como base da pesquisa científica.

Com o decorrer das atividades, verificou-se que a observação microscópica promoveu autonomia investigativa e pensamento crítico, características apontadas por Demo (2021) como essenciais à educação científica emancipatória. O exercício de observar, formular hipóteses, comparar resultados e discutir interpretações consolidou o aprendizado como processo ativo e reflexivo, pautado na pesquisa e na análise de evidências. Ao final da disciplina, constatou-se que o ensino da microscopia óptica constitui prática educativa capaz de articular conhecimento técnico, reflexão e sensibilidade científica, reafirmando a importância da experimentação e da cooperação na formação integral do pesquisador e do educador.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina Técnicas Morfológicas Aplicadas à Pesquisa evidenciou que o estudo da microscopia óptica constitui um eixo estruturante para o desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas no campo das ciências morfológicas. A experiência formativa vivenciada demonstrou como o uso sistemático do microscópio promove a articulação entre teoria e prática, favorecem aprendizagens significativas e o exercício da reflexão crítica sobre o fazer científico.

Constatou-se que a microscopia óptica, ao integrar observação empírica e fundamentação teórica, contribui para a formação de pesquisadores e docentes capazes de compreender a complexidade dos fenômenos biológicos e de traduzi-los em práticas educativas contextualizadas. O uso do microscópio Leica DM2000, aliado à aplicação de protocolos histológicos e à metodologia cooperativa, estimulou o desenvolvimento de habilidades técnicas, autonomia investigativa e responsabilidade coletiva, elementos indispensáveis à prática científica contemporânea.

Do ponto de vista pedagógico, as atividades possibilitaram ampliar a compreensão sobre o papel da experimentação no ensino de ciências, reafirmando o laboratório como espaço privilegiado de aprendizagem ativa. As metodologias aplicadas, apoiadas na colaboração entre pares e na observação direta, mostraram-se eficazes para o fortalecimento da alfabetização científica e para a consolidação de atitudes investigativas. Essa integração entre prática e reflexão reforça a concepção de que o conhecimento científico se constrói de forma dialógica, cooperativa e ética.

As aplicabilidades do conteúdo da disciplina estendem-se para além do contexto do ensino superior, podendo subsidiar práticas na Educação Básica e na formação de professores. A utilização de lupas, microscópios escolares e recursos digitais de ampliação de imagem pode favorecer a introdução de atividades de observação científica desde os primeiros anos de escolarização, estimulando a curiosidade, a criatividade e o pensamento lógico. Dessa forma, a microscopia óptica revela-se uma técnica laboratorial e um recurso didático capaz de despertar o interesse pela ciência e de promover aprendizagens duradouras.

A experiência também demonstrou o potencial da microscopia para fomentar práticas formativas integradoras, nas quais o estudante assume papel ativo na construção do conhecimento. Essa perspectiva estimula o pensamento crítico, a autonomia e a responsabilidade ética na produção científica, consolidando o princípio de que educar pela pesquisa é formar sujeitos capazes de questionar, compreender e transformar a realidade.

Portanto, a vivência descrita reafirma que a microscopia óptica, quando utilizada de forma didática e reflexiva, transcende o caráter técnico e adquire valor epistemológico, estético e formativo. A disciplina permitiu compreender que o olhar científico, ao ser educado pela observação e pela análise, amplia a capacidade de interpretar o mundo natural com sensibilidade e rigor. Assim, o estudo das técnicas morfológicas representa um componente curricular que traça um caminho para o fortalecimento de uma educação científica humanizada, crítica e transformadora, em consonância com os princípios da pesquisa e da formação integral.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Jeferson; TORRES, Cícero Magérbio Gomes; ALVES, Francione Charapa; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de. Como escrever um relato de experiência de forma sistematizada? Contribuições metodológicas. **Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (Rev. Pemo)**, Fortaleza, v. 6, e12517, 2024. Disponível em: <https://is.gd/bEnnfx>. Acesso em: 26 set. 2025.
- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.
- BALZUWEIT, K. Microscopia: muito mais que uma lupa. **Anais da 68ª Reunião Anual da SBPC**. Porto Seguro, BA, jul. 2016. Disponível em: <https://is.gd/U2Afix>. Acesso em: 26 set. 2025.
- BEVILACQUA, G. D.; SILVA, R. C. MICROSCOPE USE IN THE CLASSROOM AND LEARNING ABOUT CELLS FOR STUDENTS OF 5TH SCHOLL YEAR. **Ensino, Saúde e Ambiente** – V11(2), pp. 1-16. Acesso em: 10 set. 2025.
- CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 6. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**: fundamentos e práticas atualizadas. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIRÃO-CARMONA, Virgínia Cláudia Carneiro; SILVA, Andréa Soares Rocha da; LEITE, Ana Caroline Rocha de Melo (orgs.). **Histologia interativa**: roteiros de pesquisa. Fortaleza: Grupo Educação, Tecnologia e Saúde da Universidade Federal do Ceará; LAEMA, 2021.

Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/63228>. Acesso em: 15 out. 2025.

GIRÃO-CARMONA, Virgínia Cláudia Carneiro; SILVA, Andréa Soares Rocha da; LEITE, Ana Caroline Rocha de Melo (orgs.). **Histologia interativa**: roteiros de estudos. v. 2: os sistemas do corpo. Fortaleza: Grupo Educação, Tecnologia e Saúde da Universidade Federal do Ceará; Laboratório de Inovação e Pesquisa em Ensino de Morfologia da Universidade Federal do Ceará; Liga Acadêmica de Embriologia e Microscopia Aplicada da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Ceará, 2022. Disponível em: <https://is.gd/IBi6KN>. Acesso em: 26 out. 2025.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; HOLUBEC, Edythe J. **El aprendizaje cooperativo en el aula**. 12. ed. Buenos Aires: Paidós, 2019.

MONTANARI, Tatiana. **Histología**: texto, atlas e roteiro de aulas prácticas. 3^a ed. Porto Alegre: Edição do autor, 2016. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/livrodehisto/>. Acesso em: 15 out. 2025

PAWLEY, John B. **Handbook of Biological Confocal Microscopy**. 3. ed. New York: Springer, 2006.

PERESAN, Laura; CORIA, Silvia H.; ADÚRIZ-BRAVO, Agustín. La imagen de célula: El caso de las fibras musculares representadas por alumnos universitarios. In: **III Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales 26-28 de septiembre de 2012 La Plata, Argentina**. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias Exactas y Naturales, 2012.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

TELES, Nuno; FONSECA, Maria João. A Importância do Microscópio Ótico na Revolução Científica-das práticas educacionais à representação museológica. **História da Ciência e Ensino: construindo interfaces**, v. 20, p. 126-140, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO E A EDUCAÇÃO: ENTRE A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE E O COMBATE À BARBÁRIE

Antonio Túlio Paiva Nascimento Lima¹
Ana Núbia Marques Duarte²

1 INTRODUÇÃO

Ao pensar nesse temática que trata da barbárie do preconceito e da violência dirigida às minorias e ao colocar a educação como meio para conduzir os indivíduos a uma consciência que os liberte das inclinações a esse preconceito, optamos por fazer uma pesquisa bibliográfica sobre esse assunto trazendo à discussão um tema um tanto pertinente para nossos tempos que é o preconceito contra a comunidade LGBT, ao nos determos nessa temática é importante conhecer um pouco dessa sigla e o que ela implica em nossa sociedade hoje.

Faremos esse processo reflexivo à luz das leituras de Theodor W. Adorno (1906-1969) filósofo, sociólogo, musicólogo e pertencente à famosa Escola de Frankfurt, Adorno tem como marca registrada em seu vasto pensamento a crítica à sociedade dita esclarecida, ao sistema educacional, ao capitalismo e ao que intitulou “indústria cultural” que a para ele é a exploração da produção artísticas em detrimento somente do consumismo, fazendo com que a sociedade capitalista perca sua capacidade de crítica e distanciamento da verdadeira função que esta pode nos dar.

Para ele é preciso uma educação que conduza à emancipação³, ao esclarecimento tirando os indivíduos de um estado de tutela por

¹ Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), 2020. E-mail: tulio.pnl@hotmail.com.

² Mestranda em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Email: nubiaduarte2016.ips@gmail.com

³ Theodor Adorno em sua obra Educação e emancipação desenvolve o conceito de educação como condição de desenvolvimento humano capaz de corromper com a barbárie e principalmente formar sujeitos de pensamento esclarecedor e menos coisificado. Contra uma educação autoritária, Adorno fala de uma educação que permita ao sujeito uma reflexão sobre os descaminhos da razão agindo criticamente e de maneira autônoma. Um educar para a emancipação é condição histórica para a constituição de uma sociedade democrática, e nesse artigo, defendemos a tese de que é condição para diminuir o preconceito contra o que a sociedade define como o diferente.

parte de outrem. Assim, o desenvolvimento dessa pesquisa se dá a partir do conceito de “barbárie” que é toda forma de violência, preconceito irracional contra o outro, nisso ele é muito categórico ao afirmar que o papel da educação é fazer com essa barbárie não se repita em nossos dias, assim tematizamos essa conceituação de esclarecimento e barbárie para nortear nossa reflexão.

O presente trabalho defende a educação nos moldes emancipatórios, como forma de inserção e promoção da pessoa humana, apesar de todo tecnicismo que nos rodeia e que muitas vezes nos distancia de uma prática educacional que de fato leve o outro a pensar e se constituir como ser pensante.

Nessa mesma linha também somos auxiliados pela leitura das leis que regem a educação para a diversidade, assim como artigos sobre a mesma temática das professoras Neusa Maria Gusmão⁴ e Vera Maria Ferrão Candau⁵, onde poderemos aprofundar sobre direitos humanos e educação, por fim concluirmos voltando nossa atenção à questão do preconceito extremado através da violência que assola a comunidade LGBTQ+ e o papel da educação para o fim de práticas desumanas em nossos tempos. Esperamos que essa discussão seja uma ferramenta para reflexão e ao mesmo um guia para fazermos uma educação que pense em todas as diferenças, e que todos tenham direito a uma vida plena sem sombra de preconceito e violência.

2 RESPEITO ÀS DIFERENÇAS E EDUCAÇÃO

Quando se trata da temática da diversidade faz-se necessário abordar um eixo que norteia esse conceito: Direitos Humanos. Não se pode conceber esses direitos essenciais a todos como algo somente histórico ou teórico, os direitos humanos se fazem presentes em nossa realidade desde a nossa própria casa até as esferas governamentais que através

⁴ Antropóloga e professora titular do DECISE – Departamento de Ciências Sociais na Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – FE/Unicamp e da Pós-Graduação – Doutorado em Ciências Sociais do IFCH/Unicamp.

⁵ Doutora em Educação e professora titular do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). E-mail: vmfc@puc-rio.br

de suas leis norteiam essa prática de modo efetivo no mundo atual. Contudo ao falarmos em educação para todos, esse “todos” abrange as mais diferentes formas de expressão dos indivíduos na sociedade, essa educação igualitária no sentido de abranger as diferenças também tem a função de ser uma educação crítica, como pontua Wolfgang (1995) numa síntese sobre o pensamento de Adorno.

A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação em quanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado (Wolfgang apud Adorno, 1995, p. 8).

Os indivíduos na sociedade, independente de cor, raça, religião, posicionamento político ou orientação sexual devem ter seus direitos assegurados para que possam viver de forma digna na sociedade, o assunto sobre direitos humanos tem gerado muitas vezes na sociedade contemporânea reboliços para ambas as partes, tanto para os beneficiados (no caso os direitos da comunidade LGBTQ+) quanto para aqueles que protestam contra tais benefícios em virtude de um conservadorismo fruto de uma mecanização do pensamento, inclusive na própria estrutura de família.

Em nosso país essas atualizações acerca dos direitos humanos começam a partir da redemocratização e da instituição da nova Constituição Cidadã de 1988 os direitos humanos asseguram a todos cidadãos direitos iguais, inclusive direito à educação. Contudo é sabido de todos, as diversas situações de corrupção, desigualdade social e econômica que conduzem, consequentemente, à violação de direitos, inclusive básicos a toda e qualquer pessoa, todos esses fatores acabaram acarretando assim na sociedade um espírito mais sensível a todas essas questões.

Compreendemos que as relações intersubjetivas vivenciadas no ambiente escolar podem contribuir para uma maior efetivação e eficácia do cumprimento dos direitos humanos, analisando também como o estudo

deles trazem aos educandos uma visão acertada de reconhecimento e respeito do outro. A compreensão daquilo que nos é estranho (diferente) tende a fazer-nos alheios ou reagir de forma excludente, assim é preciso que a educação bem como sua prática leve os indivíduos a reconhecerem o outro, renunciando a uma mera limitação acerca da personalidade dos mesmos, Honneth (1992) em sua obra “Luta por reconhecimento” traz uma abordagem no segundo capítulo sobre as relações intersubjetivas e como essas também refletem na relação subjetiva.

O pensador percorre um caminho de construção social da identidade, em que:

A partir desta “luta”, Honneth analisa o processo de construção social da identidade individual sob os três prismas propostos por Hegel: (I) o amor, ao qual Honneth atribui o reconhecimento da autoconfiança, (II) os direitos, aos quais designa o reconhecimento do alto respeito, e (III) a eticidade, a qual sugere tratamento como solidariedade, responsável pelo reconhecimento da autoestima social, isto é, da reputação enquanto indivíduo pertencente a um grupo. Na construção deste reconhecimento mútuo, o indivíduo adere à eticidade do convívio social (Esteves, *et al*, 2015, p. 63).

Aqui ao falarmos sobre direitos humanos podemos perceber que esse percurso que Honneth (1992) propõe, pode ser levado em consideração a partir da crença de que na escola pode-se exercitar essas relações intersubjetivas com a finalidade de levar os educandos a um conhecimento pleno do que se entende por diferente (diversidade), visto que a relação subjetiva é onde o próprio eu começa a desencadear as relações intersubjetivas, aquilo que ele (eu) apreende dessa relação dialógica, ou seja, quando passa a ver e entender a conduta do outro possa moldar sua percepção acerca de determinada situação ou problemática, aqui na citação de Honneth (1992, p. 126) para ajudar a compreender melhor essa questão das relações intersubjetivas:

Para os fins da psicologia, o comportamento humano de interação representa até mesmo um ponto de apoio particularmente apropriado, visto que força os sujeitos a se conscientizarem de sua própria subjetividade... O comportamento social bem-sucedido, ao contrário, leva a um domínio em que a consciência de suas próprias atitudes auxilia no controle do comportamento de outros.

Nessa perspectiva a educação norteada pelos direitos fundamentais da pessoa humana tende a promover uma consciência crítica em relação ao preconceito ainda existente na sociedade contra a população LGBT, por exemplo, “alimentados” pelo estudo dos direitos humanos e imbuídos de uma consciência social e política os indivíduos no âmbito escolar, podem fazer esse ato de reconhecimento do outro.

Nesse sentido, Adorno (1995, p. 138) já alerta sobre não depositarmos tanta expectativa numa educação exclusivamente emancipadora, mas que devemos, contudo fazer esse movimento emancipatório acontecer na prática educacional diária, como ele mesmo deixa explícito em sua entrevista com Becker, Adorno (1995) destaca que a educação não pode restringir-se apenas à adaptação do indivíduo ao mundo, pois, se assim fosse, correria o risco de formar sujeitos meramente conformados às condições existentes, inclusive em seus aspectos mais negativos.

Ao colocarmos a educação como direito primordial para o enriquecimento intelectivo do homem, estamos também permitindo que ele possa se desvencilhar de toda e qualquer forma de opressão, negação de si e da realidade, fazendo-o acordar desse estado de tutela. A educação em direitos humanos se faz urgente na prática educacional, pois somente o acesso à educação em si nem sempre permitirá às minorias um avanço, pois como já mencionado ainda temos muitas desigualdades em nosso sistema político (Candau, 2012, p. 8).

Esses debates sobre educação e direitos humanos nos faz perceber a urgência dessas discussões em todos os âmbitos da sociedade e principalmente na escola. Mesmo que um pouco complexo, a questão

da igualdade na diferença, apenas nos é necessário olhar pela ótica da humanidade de cada indivíduo, como nos sugere Honneth (1992, p. 187):

Daí ser central para o reconhecimento jurídico a questão de como se determina aquela propriedade constitutiva das pessoas como tais, enquanto para a estima social se coloca a questão de como se constitui o sistema referencial valorativo no interior do qual se pode medir o “valor” das propriedades características.

Ao tratar dessa questão do direito jurídico, o autor nos diz que a asseguração dos direitos de cada pessoa precisa perpassar pelo crivo da individualidade e das relações subjetivas para que todos possam assim respeitar o outro tanto por sua individualidade quanto pelo respeito mútuo e universal que congrega ambos numa sociedade de iguais, pois já não se pode conceber um Estado nem uma educação pautados em privilégios, mas de comum igualdade, respeitando as diversas expressões de diversidades presentes na nossa realidade. Então, educação para quê?

Para que se formem cidadãos esclarecidos sobre os seus direitos, capazes de olhar além das diferenças, dispostos a lutar por uma sociedade cada vez mais justa, onde o gay, a lésbica, a transexual, o bissexual, enfim onde todas as expressões da comunidade LGBT possam ser reconhecidas, primeiramente como seres humanos, partes integrantes da sociedade, e segundo como sujeitos com direitos iguais apesar das diferenças, o compromisso com uma educação emancipadora, igualitária e regida a partir dos direitos fundamentais a toda pessoa.

Desembocam sem dúvida na máxima requerida por Adorno: “que Auschwitz não se repita!”, ou seja, quando a educação, norteadando-se por essas vias de criticidade, rompe com qualquer resquício de barbárie, de fato se faz acontecer a emancipação, a efetivação plena dos direitos humanos bem como seu estudo.

2.1 UMA RELEITURA DO ANTISSEMITISMO ATRAVÉS DO PRECONCEITO À COMUNIDADE LGBT

Quando tratamos da temática da barbárie sob a ótica de Adorno é impossível não falar de Antissemitismo, visto que esse sentimento/estado de repulsa foi o motriz da ação de extermínio do povo judeu bem como de outras minorias, por parte do governo nazista, nesta parte introdutória iremos situar como surgiu e como se entende o Antissemitismo e como esse ainda se perpetua nas minorias que estão à margem da sociedade.

No termo mais amplo, Antissemitismo é o “preconceito concentrado contra qualquer pessoa de origem semita” (judeus, árabes, assírios etc.), contudo essa aversão se dá não só ao povo judeu, mas também às minorias bem como a tudo que remeta “desordem” na sociedade atual, principalmente por parte dessas mesmas minorias que hoje fazem suas vozes ecoarem mais forte em meio às desigualdades, esse ato de repulsa, de preconceito não se dá somente com o povo judeu, mas também em relação aos marginalizados, aqueles considerados à margem da sociedade: negros, denominações religiosas, homossexuais de ambos os sexos, ciganos etc. Ao taxar o povo judeu como atraso, perigo para sociedade, os nazistas através de um discurso recheado de moral e civilidade levaram os alemães a apoiarem e participar do ato bárbaro que foi o extermínio nazista, como o próprio Adorno cita, “A cegueira alcança tudo porque nada comprehende” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 142).

O processo de esclarecimento não consegue seu êxito à medida que crescem os avanços da própria sociedade, como também por elementos como, por exemplo, a religião. Esta, embora não esteja ligada totalmente ao conjunto que engloba a barbárie que foi o extermínio, também impulsionou na aversão ao “povo da aliança” tal fé na sua maioria só concernia e guiava apenas a resignação e prática da fé que tudo suporta, como dito no próprio texto.

A fé fanática, de que se vangloriam os chefes e seus seguidores, não é outra senão a fé encarniçada que ajudava,

outrora, os desesperados a aguentar, só o seu conteúdo se perdeu. Esta continua a nutrir tão somente o ódio pelos que não partilham a fé. Entre os cristãos alemães, a única coisa que sobrou da religião do amor foi o antisemitismo (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 146).

Como afirmado, da religião do amor nos restou só o antisemitismo há nessa situação uma apatia ao sofrimento e aniquilação de um povo, aqui se aplica a conceituação religiosa acerca do antisemitismo, um ódio por parte daqueles que professam a religião do Filho sobre aqueles que continuam ainda na religião do Pai. Ainda ao nos deter nessa primeira parte sobre o antisemitismo também se faz necessário falar da idiossincrasia, do comportamento particular do antisemita, seus discursos, modo de compreensão, jeito próprio de sua atitude de aversão, esse comportamento onde a frieza, violência e indiferença são algo cotidiano e mimético⁶ para a realização de tal modo se faz necessária à figura do judeu, que para o antisemita é o bode expiatório de toda uma nação que segundo suas concepções são o culpado de tal erro.

A violência ocorrida nos campos de concentração por parte dos homossexuais é evidenciada nos próprios relatos onde consta que os homossexuais masculinos (gays) usavam em sua identificação um triângulo⁷ (talar) de cor rosa, inclusive de tamanho mais visível que o dos outros que estavam sob a mesma condição. Conclui-se que muito mais que uma mera identificação o uso desse talar rosa era a forma de exposição dessa minoria, a exposição daquilo que é tido como abominação e desequilíbrio da formação social, familiar, religiosa e política.

Não muito diferente do que foi no passado o antisemitismo ainda resiste e se apresenta com alguns aspectos até parecidos com o seu início, é nítido quando ouvimos da sociedade conservadora atual os

⁶ Retórica, Figura que se baseia no emprego do discurso direto e essencialmente na imitação do gesto, voz e palavras de outrem. No antisemitismo, ocorreu o mecanismo de falsa projeção, onde para o outro se designa os seus próprios defeitos e o tenta ferir e exterminar.

⁷ Um dos símbolos mais antigos é o triângulo rosa, que foi originalmente utilizado nos campos de concentração nazi para identificar os prisioneiros homossexuais. Aqueles que fossem judeus e homossexuais (considerados o pior nível de prisioneiros) deviam levar um triângulo rosa com outro de cor amarela. Em ambos os casos, deviam usar esta insígnia sobre o peito, cosido na sua roupa. Estima-se que cerca de 220.000 gays e lésbicas morreram junto aos seis milhões de judeus que os nazistas exterminaram nos campos de concentração durante a Segunda Guerra Mundial.

discursos vazios sobre família, padrões sociais e religião mistificada e longe da realidade, mas torna-se alarmante quando se toca no tema da diversidade, debate de gênero, ao nos recordarmos o texto “Educação após Auschwitz”, sempre lembraremos a necessidade de uma educação para que a barbárie não se repita na atualidade, pois.

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas (Adorno, 1995, p. 117).

Mas, ao nos depararmos com tantas situações de violência contra a população LGBT, podemos fazer as seguintes indagações: que fatores ainda são presentes para que estes sejam separados, ignorados e até mesmo exterminados em pleno século presente? Como a educação sendo ferramenta de esclarecimento pode formar cidadãos capazes de contribuir para uma sociedade aberta à diversidade, desvincilhada da ignorância e, consequentemente, desse ódio internalizado ao longo das gerações? Sobre essas indagações trataremos de responder aqui no decorrer dessa discussão.

Assim como no antisemitismo do passado, a comunidade LGBT se torna para todos como um opressor ao invés de oprimido, são muitas as vinculações de discursos subversivos nas diversas mídias que incutem na sociedade uma visão completamente errônea sobre as questões de gênero e sexualidade, bem como sobre os direitos que toda a comunidade precisar ter. Por toda parte nos deparamos com rastro de preconceito. Somente através de uma educação comprometida com a promoção da

vida humana é que conseguiremos reverter esse quadro de preconceito tão forte em nossa sociedade, ainda que se encontre resistente ao diferente.

Segundo Adorno (1995, p.160) quanto mais cedo à sociedade for instruída no caminho do esclarecimento mais rápido se chegará ao fim da barbárie, quando já na educação infantil se lançarem as primeiras bases da consciência da diversidade que envolve os indivíduos, é possível que essa criança cresça com um senso crítico mais aguçado não só para as questões aqui tratadas, mas também assuntos de relevância para a sociedade como um todo, essa educação precisa ser eficaz num todo da sociedade. O próprio autor cita o insucesso do esclarecimento⁸ da escola rural, visto que essa se utilizou demasiadamente do mecanicismo, transformando o saber em um autoritarismo severo onde não se teve espaço para essa tomada da consciência, é preciso que se tome cuidado para não transformar o saber emancipatório num mero discurso vazio de prática, de fato a educação precisa ser humana para constituir uma sociedade justa e livre de preconceitos, não pode haver espaço para a coisificação no processo de aprendizagem.

Ainda se tem muito a fazer e conquistar. Isso só podemos fazer educando para a formação de seres pensantes, racionais e ao mesmo tempo humanizados, que como agentes do esclarecimento façam da máxima de Adorno o lema de toda a sua ação educadora, para assim afirmar a dignidade de toda a comunidade LGBT e as demais minorias. Enquanto educadores precisamos ter sempre em mente a primazia da razão em nossa prática educacional, em nossa forma de ver e compreender o mundo, sem mecanizá-la, obviamente, pois não se pode ter apenas retórica, mas é preciso vivenciá-la no ambiente escolar como um todo, enfim somos convocados a superar a barbárie do preconceito do nosso meio, dar a chance de vida aqueles que por amar segundo seu coração são segregados e até extintos.

⁸ Registro apenas que provavelmente no campo o insucesso da desbarbarização foi ainda maior. Mesmo a televisão e os outros meios de comunicação de massa, ao que tudo indica, não provocaram muitas mudanças na situação de desfasagem cultural. (ADORNO 1995, p. 125).

A diversidade como igualdade para todos os que trazem em sim a marca do mesmo amor, fazendo assim da sociedade um mundo emancipado e livre de todo tipo de violência, preconceito e morte. Que toda manifestação de Homofobia contra gays e lésbicas, Transfobia, e tantas outras formas de orientação sexual sejam superadas pela consciência esclarecida dos sujeitos através da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos ao fim dessas reflexões sobre a temática do preconceito enquanto uma barbárie, direcionado principalmente contra a população LGBT, é preciso aqui nortear que essas reflexões, à luz dos textos de Adornos se constituíram ferramentas norteadoras para a execução e vivência de uma educação que não somente se limite à reprodução de conhecimento, mas que tenha em primeiro lugar a noção de que a educação é o campo fértil para gerar cidadãos esclarecidos, emancipados das antigas amarras de opressão e desrespeito para com a vida, que ao estudar direitos humanos e deles se utilizarem também percebam o quanto é importante que esses direitos alcancem essa parcela da sociedade.

Construímos aqui também a via do reconhecimento do outro, ao passo que esse processo nos permite ver como de fato se concretiza a experiência do LGBT enquanto pessoa na sociedade e na escola, é bem notável que ao elencarmos aqui as ferramentas para extinção dessa barbárie que é o preconceito com o diferente, não se limita somente a essa pesquisa, ainda há necessidade de muitas leituras para um aprofundamento mais detalhado, mas esperamos que essas páginas possam levar a uma reflexão e ao mesmo tempo tomada de consciência de que a educação é via perfeita para tirar os homens da ignorância que ainda ronda a questão da sexualidade nos dias de hoje, e que acima de tudo se entenda que todo LGBT é dotado de capacidades, direitos e respeito, quanto à vida social quanto a sua própria existência enquanto parte integrante de uma sociedade.

A educação de fato é o maior tesouro e a melhor arma para o combate a todo tipo de violência e preconceito, ao optarmos por uma educação que prioriza a razão e afetividade, estamos optando por a construção de uma sociedade justa e mais compreensível, que independente de qualquer outro pressuposto, sabe reconhecer o outro em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor, W HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento:** Fragmentos filosóficos [1947]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação** [1971]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BRASIL, **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais** – Brasília: Coordenação geral de educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Acesso em: 02 jan. 2020.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 ago. 2025.
- ESTEVES, M. M. S. S. Ética e Direito Autoral: a produção científica na esfera do reconhecimento jurídico. In: SOARES, André Marcelo M.; ALBERNAZ, Antonio Luiz G.; SOBRAL, Benigno; BORGES NETO, Renato da Silveira. (Org.). **Conhecimento e sociedade:** V edição comemorativa de 5 anos. 1ed. Rio de Janeiro: Real Engenho, v. 1, p. 63-84, 2015.
- FILLOUX, J. C. **Émile Durkheim**. CARVALHO. C. P. F; RUSSO, M. H. (orgs.) Editora Massangana, Recife, Fundação Joaquim Nabuco, p.148, 2010.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, diversidade e educação: um campo de possibilidades. **Ponto-e-vírgula**. São Paulo, v. 10, p.32-45, 2011. Disponível em <https://is.gd/sJO9Ur>. Acesso em: 30 ago. 2025.
- HONNETH, AXEL. **Luta por reconhecimento:** a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. – São Paulo: Ed. 34, p. 296, 1992.
- KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é esclarecimento? [Aufklärung]. In: **Textos Seletos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.
- WOLFGANG, Leo M. apud ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação** [1971]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGRUPAMENTOS PRODUTIVOS NA ALFABETIZAÇÃO: PROMOVENDO A APRENDIZAGEM EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE

Rachel Menezes de Carvalho¹

Ivan da Costa Lima²

Francisco Ari de Andrade³

1 INTRODUÇÃO

Ao observarmos a realidade ao nosso redor, chegaremos à constatação óbvia de que ser diferente é uma condição própria do ser humano, uma vez que cada indivíduo vivencia um percurso único que o diferencia dos demais na sociedade. Essa heterogeneidade se manifesta em todos os espaços sociais, inclusive na escola. Por este motivo, mesmo reunidas em uma mesma sala de aula, crianças com a mesma idade ou idades próximas não aprendem da mesma maneira, no mesmo ritmo ou com os mesmos recursos.

Uma das principais responsabilidades da escola é garantir a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o foco da ação pedagógica dos professores nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental deve estar centrado no processo de alfabetização. Aprender a ler e escrever é um marco para o desenvolvimento da criança e garantirá, não apenas, a continuidade no processo de escolarização, mas também “amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes,

¹ Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza-CE. Especialista em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento (FAVENI). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: rachel.menezes@educacao.fortaleza.ce.gov.br.

² Mestrando em Tecnologia Educacional do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional (UFC). Engenheiro Mecânico (Unifor) e de Segurança do Trabalho (UniAteneu). Técnico Administrativo em Educação (UFC). E-mail: ivan.lima@ufc.br.

³ Professor titular da Universidade Federal do Ceará. E-mail: andrade.ari@hotmail.com.

por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (Brasil, 2018, p. 63).

No entanto, entre os vários desafios enfrentados pela escola para alfabetizar as crianças, destacamos, neste estudo, a heterogeneidade de conhecimentos e hipóteses dos alunos sobre o Sistema de Escrita Alfabetica (SEA) dentro de uma mesma sala de aula. As crianças não percorrem os mesmos caminhos no processo de alfabetização, assim como possuem ritmos diferentes de aprendizagem. Por esses motivos, é comum observarmos uma sala de aula diversa, cabendo ao(a) professor(a) realizar um planejamento que inclua e proporcione a aprendizagem de todas as crianças.

Uma das possibilidades para trabalhar a heterogeneidade escolar no processo de alfabetização é o que chamamos de agrupamentos produtivos, que consistem em agrupar crianças com níveis de conhecimento de escrita e hipóteses próximos para a realização de uma atividade, a fim de que elas troquem ideias importantes para avançarem na apropriação do SEA.

Diante da heterogeneidade presente nas salas de aula, consideramos fundamental compreender as possibilidades e contribuições dos agrupamentos produtivos no processo de alfabetização. Nesse contexto, este estudo propõe-se a refletir sobre a seguinte questão central: De que maneira os agrupamentos produtivos podem favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita, considerando os diferentes níveis de conhecimento dos alunos sobre o Sistema de Escrita Alfabetica (SEA)? De forma mais específica, buscamos investigar: Quais estratégias didáticas são utilizadas nesses agrupamentos para que as crianças avancem na apropriação do SEA?

Dessa forma, este estudo teve como objetivo principal investigar como os agrupamentos produtivos contribuem para o processo de alfabetização, levando em conta a heterogeneidade dos conhecimentos dos alunos sobre o Sistema de Escrita Alfabetica (SEA). De maneira mais específica, buscou-se identificar e analisar as estratégias didáticas utilizadas no trabalho com agrupamentos produtivos, que favorecem a apropriação do SEA pelas crianças.

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com o intuito de identificar, selecionar e analisar referenciais teóricos pertinentes à temática. Optou-se por fundamentar a discussão em autoras de reconhecida contribuição nos campos da alfabetização, da psicogênese da língua escrita e dos agrupamentos produtivos, a saber: Magda Soares (2020), Emilia Ferreiro (2011) e Telma Ferraz Leal (2005).

A estrutura do artigo organiza-se da seguinte forma: além desta introdução, a segunda seção apresenta uma análise teórica sobre os principais conceitos que embasam o estudo, com destaque para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, bem como para a proposta dos agrupamentos produtivos em contextos de heterogeneidade. Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais se retomam os objetivos e se apontam os principais achados e contribuições da investigação.

2 AGRUPAMENTOS PRODUTIVOS NA ALFABETIZAÇÃO

Desde que nascem, as crianças participam de diferentes práticas letradas na sociedade e vivenciam o uso da escrita de diversas formas antes mesmo de chegarem à escola. Os próprios rabiscos, garatujas e desenhos infantis, por exemplo, são considerados, por Vygotsky e Luria, como precursores da escrita, sendo compreendidos como estágio inicial no processo de apropriação desta (Soares, 2020).

Entendemos a alfabetização como o processo pelo qual a criança se apropria da tecnologia da escrita, que inclui “o conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita” (Soares, 2020, p. 27). Nesse sentido, alfabetizar-se significa não apenas aprender o Sistema de Escrita Alfabetica (SEA), mas também desenvolver habilidades motoras, como segurar o lápis adequadamente, adotar a postura corporal correta para escrever, compreender a direção da escrita na página, entre outros aspectos.

Por outro lado, saber ler e escrever não é suficiente para inserir-se nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. Em outras palavras, é

possível estar alfabetizado, mas não ser capaz de interpretar o que se lê ou produzir textos com diferentes finalidades na sociedade. Para designar essa habilidade, utiliza-se o termo *letramento* (Soares, 2009).

Assim, comprehende-se que o processo de alfabetização deve estar articulado à perspectiva do letramento, de modo que as crianças sejam capazes não apenas de ler e escrever, mas também de utilizar essas habilidades para atender às demandas sociais. Nesse sentido, abordaremos, a seguir, como se dá o processo de aprendizagem da leitura e da escrita pela criança.

2.1 Aprendizagem inicial da leitura e escrita

A partir da publicação da obra *Psicogênese da Língua Escrita* (Ferreiro; Teberosky, 1979), consolidou-se um novo olhar sobre a criança e sobre a forma como ela se apropria da escrita. Desde então, reconhece-se que, no processo de alfabetização, a criança elabora uma série de ideias e hipóteses sobre a língua escrita, que a conduzem, progressivamente, à compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Ferreiro (2011) contribui para a compreensão de que a escrita infantil segue uma linha de evolução relativamente regular, organizada em três grandes períodos:

- distinção entre o modo de representação icônico e não icônico;
- a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);
- a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético) (Ferreiro, 2011, p. 22).

No primeiro período, à medida que vivenciam o uso da escrita no ambiente familiar e, de forma mais intensa, no contexto escolar, as crianças passam a compreender que a escrita não se confunde com o desenho. Nesse estágio, produzem escritas inventadas que imitam a estrutura da escrita alfabética.

No segundo período, a criança passa a compreender que a escrita é composta por letras e começa a refletir sobre dois aspectos centrais: o eixo quantitativo e o qualitativo. O primeiro refere-se à “quantidade mínima de letras – geralmente três – que uma escrita deve ter para que ‘diga algo’ [...]”, e o segundo, à variação interna necessária para que uma série de grafias possa ser interpretada” (Ferreiro, 2011, p. 23). Nesse estágio, a escrita, antes inventada, passa a ser formada por letras, acompanhada de reflexões sobre a quantidade e a variação necessárias para representar palavras.

No entanto, até esse momento, a criança ainda não identificou que as palavras são formadas por unidades menores: as sílabas. Ao perceber “que a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral” (Ferreiro, 2011, p. 27), ela adentra o terceiro e último período, caracterizado pela fonetização da escrita.

A priori, o período silábico se caracterizará como aquele em que a criança escolherá uma letra para cada parte da palavra, porém sem nenhuma correspondência com os sons presentes nas sílabas. Soares (2020) denomina essa escrita como silábica sem valor sonoro. Mais adiante, ao vivenciar mais situações de conflito com a escrita, a criança continuará escolhendo uma letra para cada sílaba, mas, agora, levará em consideração critérios de fonetização, ou seja, escolherá uma letra que corresponda ao som que mais se destaca na palavra, geralmente as vogais. Dessa forma, a escrita continua sendo silábica, mas com valor sonoro (Soares, 2020).

Até aqui, observamos que a criança já avançou bastante na aprovação do SEA e, à medida que ela vivenciar novos conflitos com a escrita, começará a desestabilizar a hipótese silábica para adentrar no próximo período de escrita, silábico-alfabética. Ferreiro (2011, p. 29) aponta que “quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores”, passará, então, a usar mais de uma letra para grafar

a sílaba. Este período será de transição entre a escrita silábica com valor sonoro e a escrita alfabetica.

Chegar ao nível silábico-alfabético significa que as crianças “atingiram condições cognitivas e linguísticas para aprenderem todas as relações fonema-letra, tornando-se finalmente alfabeticas” (Soares, 2020, p. 112), passando a reconhecer a existência de unidades menores que a sílaba, os fonemas.

Neste sentido, no processo de aquisição do SEA, a criança passará por vários conflitos internos que irão desestabilizar as hipóteses já adquiridas para dar espaço a novas hipóteses, que a levarão, finalmente, à apropriação da escrita. Assim, é importante que o(a) professor(a) conheça o período de escrita em que se encontra cada criança, a fim de fazer as intervenções necessárias para que esta avance para o nível seguinte dentro de um contexto diverso da sala de aula. Diante desse cenário, discutiremos, na próxima sessão, como os agrupamentos produtivos podem contribuir no processo de alfabetização, considerando a heterogeneidade da sala de aula.

2.2 AGRUPAMENTOS PRODUTIVOS

Apesar de a psicogênese da língua escrita nos ajudar a entender a linha de evolução regular da apropriação da escrita, não podemos concluir que a aprendizagem do SEA ocorra de forma linear, pois cada criança possui seu próprio ritmo de aprendizagem. Neste aspecto, Soares (2020) adverte que, no processo de alfabetização, algumas crianças podem avançar mais rapidamente que outras; algumas delas “saltam” períodos ou mesmo regridem para um período anterior, assim como há aquelas que podem estar em mais de um período simultaneamente.

Neste sentido, é bastante comum encontrar, em uma sala de aula regular, esse contexto de heterogeneidade. Podemos ter, por exemplo, crianças que já têm familiaridade com as letras e sabem nomeá-las; outras, porém, ainda acreditam que podem escrever apenas com rabiscos

e desenhos; assim como há crianças que já se encontram mais à frente na hipótese silábica ou silábico-alfabética.

Dessa forma, quando as mediações e intervenções são feitas de maneira coletiva para toda a turma, é comum que as crianças com maior domínio do SEA se antecipem nas respostas, o que acaba por inibir a participação daquelas que ainda estão nos níveis iniciais de compreensão. Frequentemente, essas crianças tendem a apenas repetir as respostas dos colegas mais avançados, sem ter a oportunidade de refletir e expressar suas próprias hipóteses sobre a escrita.

Diante desse cenário, Leal (2005) nos ajuda a pensar o trabalho com os pequenos grupos, ou agrupamentos produtivos, como uma forma de lidar com crianças que se encontram em diferentes níveis de escrita em uma mesma sala de aula. Os agrupamentos produtivos consistem em deixar de reger para todo o grupo-classe e dividir a turma em pequenos grupos, nos quais são propostas atividades compatíveis com o nível de conhecimento de cada grupo.

As atividades nos agrupamentos produtivos podem ser unificadas, com variações que atendam aos diferentes níveis de aprendizagem, ou diversificadas, de modo a favorecer a troca de informações entre as crianças e a comparação de suas hipóteses sobre a escrita. No caso das atividades unificadas, o(a) professor(a) pode planejar uma proposta comum para todos os grupos, incorporando adaptações que contemplam desde alunos em níveis pré-silábicos até alfabéticos, oferecendo desafios compatíveis com cada nível. Já nas atividades diversificadas, o(a) professor(a) elabora propostas específicas para cada grupo, considerando as hipóteses de escrita predominantes entre os alunos que os compõem. Em ambos os casos, é essencial que o(a) professor(a) conheça os níveis de desenvolvimento da escrita de cada aluno, a fim de planejar intervenções adequadas e eficazes.

Segundo Leal (2005, p. 97)

As atividades em pequenos grupos são especialmente importantes, por propiciarem, de modo mais íntimo,

trocas de experiências entre os alunos, levando-os a compartilhar saberes, a levantar questões e respostas que os adultos escolarizados nem sempre se propõem.

Isto nos leva a refletir também sobre o conceito que Vygotsky formulou sobre a zona de desenvolvimento potencial ou proximal (Soares, 2020). A partir das interações entre as crianças que estarão atuando na zona de desenvolvimento proximal umas das outras, com a intervenção do(a) professor(a), se necessário, elas poderão, a partir das hipóteses que já construíram (nível de desenvolvimento real), progredir para as hipóteses seguintes (nível de desenvolvimento potencial), avançando na aquisição do SEA.

Neste sentido, é importante que as atividades propostas em todos os agrupamentos fomentem a reflexão sobre o SEA por parte de todas as crianças do grupo. É por esse motivo que agrupar crianças que se encontram em fases muito distintas não é aconselhável, uma vez que os alunos que se encontram em níveis mais avançados podem fornecer respostas prontas àqueles de nível inferior, semelhante ao que ocorre nas intervenções feitas com toda a turma. Quando isso ocorre, não há o conflito necessário para o avanço dessas crianças e, consequentemente, para a apropriação da escrita.

O trabalho com os agrupamentos produtivos também coloca a criança no papel de protagonista, uma vez que ela trabalhará em parceria com o seu grupo a fim de realizar a atividade requerida pelo(a) professor(a). É importante salientar também que algumas crianças podem se sentir inseguras com a mediação individual do(a) professor(a), o que dificilmente ocorrerá quando estiverem interagindo com seus pares nos pequenos grupos.

Em todos os casos, é necessário que o(a) professor(a) esteja atento para fazer as intervenções necessárias em cada grupo e para “levantar questões pertinentes e disponibilizar as informações necessárias para a realização das tarefas” (Leal, 2005, p. 101). Isso se justifica porque as crianças só avançam para os períodos seguintes se estiverem refletindo sobre a escrita.

Cabe ressaltar que, em turmas numerosas, nem sempre será possível ao(à) professor(a) acompanhar de perto todos os grupos, especialmente porque alguns deles demandam maior atenção e intervenções mais frequentes. Nesse contexto, uma estratégia eficaz é planejar, ao longo da semana, atividades que possam ser realizadas com maior autonomia por alguns grupos, permitindo ao(à) professor(a) concentrar-se nos grupos que necessitam de acompanhamento mais direto.

Por fim, o trabalho com os agrupamentos produtivos pode ser uma alternativa para atender à heterogeneidade de conhecimentos e níveis de escrita que se encontram em uma mesma sala de aula, utilizando as interações entre o(a) professor(a) e as crianças, mas principalmente entre as próprias crianças, para a concretização do processo de alfabetização. Em todo o caso, seja no trabalho com o grande grupo, com pequenos grupos ou mesmo de forma individual, é necessário conhecimento e planejamento no trabalho pedagógico do(a) professor(a), assim como foco na aprendizagem da criança.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo de nossa pesquisa, que versa sobre identificar e analisar as estratégias didáticas utilizadas no trabalho com agrupamentos produtivos que favorecem a apropriação do Sistema de Escrita Alfabetica (SEA) pelas crianças, concluímos que uma das principais possibilidades no trabalho com pequenos grupos é propiciar diferentes vivências para as crianças que se encontram em diferentes níveis na sala de aula e fomentar, a partir da interação entre pares, novos conflitos que são necessários para o avanço e apropriação da escrita. Isso se justifica porque, durante a resolução das atividades propostas pelo(a) professor(a) para cada agrupamento, haverá diálogos, debates e, acima de tudo, reflexão sobre o SEA, o que promoverá a desestabilização da criança da hipótese em que se encontra para a hipótese seguinte.

Neste sentido, o bom andamento dos agrupamentos produtivos também dependerá do planejamento do(a) professor(a) sobre as atividades

propostas, que devem considerar o nível de escrita da criança, ou seja, o(a) professor(a) precisa conhecer o nível de escrita atual da criança e o que ela já sabe, a fim de propor uma atividade que a ajude a avançar para o nível seguinte, aprendendo o que ela ainda não sabe e atuando na área de desenvolvimento proximal. Outro aspecto importante a ser considerado é agrupar crianças que estejam em níveis próximos, para que a criança mais avançada não forneça respostas prontas e impeça a criança com nível elementar de refletir sobre o SEA.

Para concluir, o trabalho pedagógico no processo de alfabetização é fundamental, cabendo ao(a) professor(a) conhecer as formas de intervenção didática e seus impactos, a fim de ajudar seus alunos a percorrerem os caminhos no processo de alfabetização. Neste sentido, finalizamos destacando o papel do(a) professor(a), que deve ter consciência do papel social que é alfabetizar e, portanto, compromisso com seus alunos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2018.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabetica na escola. In: MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabetica**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005. p. 89-110.
- SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3a ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

AVALIAR PARA TRANSFORMAR: CONTRIBUIÇÕES DA *ACCOUNTABILITY* E DA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Aline Falcão Marinho¹

Francisca Silésia Diniz Pereira de Siqueira²

Laniele Martins Carvalho³

Milena Mendes da Costa⁴

1 INTRODUÇÃO

A descentralização proposta pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) expressa a relevância da educação para o progresso do Brasil, para uma sociedade com igualdade de oportunidades, que combate a discriminação em todas as suas formas e intenta por um país melhor. As mudanças na educação brasileira foram influenciadas pela adesão a princípios neoliberais, que redefiniram as políticas públicas e modificaram a relação do Estado com a sociedade, observadas a partir da redemocratização administrativa, entretanto, esse novo cenário gerou uma série de desafios relacionados à qualidade dessa oferta.

Com respaldo na Constituição Federal, o exercício da autonomia na educação ficou estabelecido como resposta à demanda da sociedade por políticas públicas mais igualitárias e com maior alcance social. Ao descentralizar a gestão, o texto constitucional criou bases para um sis-

¹ Mestra no Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do município de Fortaleza; advogada.

² Mestra no curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do município de Fortaleza.

³ Mestra no Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do município de Fortaleza.

⁴ Mestra no Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará. Servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

tema educacional mais democrático, que permite às redes estaduais e municipais desenvolverem seus currículos, projetos pedagógicos e formas de gestão para uma melhor adaptação do ensino às realidades locais e às especificidades de cada região. A organização político-administrativa do Brasil é composta pela União, pelos estados, pelo Distrito Federal e pelos municípios, que possuem autonomia, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988, Art. 18).

Historicamente, os processos avaliativos no campo educacional foram marcados por práticas classificatórias e excludentes, orientadas pela mensuração de resultados em discordância com a realidade da maioria dos estudantes brasileiros. Entretanto, novas abordagens têm buscado ressignificar a avaliação como instrumento de reflexão, emancipação e transformação social (Schlesener, 2021). Nesse sentido, a Avaliação em Profundidade se apresenta como alternativa metodológica que amplia a compreensão dos fenômenos educacionais ao considerar dimensões sociais, culturais, políticas e institucionais (Rodrigues, 2008; Gussi, 2021).

Diversas contribuições destacam a ampliação da participação social em processos decisórios que influenciam diferentes setores, entre eles a educação. Nesse contexto, o conceito de *accountability* refere-se, de modo geral, à obrigação de indivíduos e instituições prestarem contas de suas ações, assegurando responsabilidade, transparência e legitimidade perante a sociedade. No âmbito educacional, essa noção ganhou centralidade especialmente a partir das reformas neoliberais da década de 1990, marcadas pela implementação de avaliações em larga escala, pela gestão orientada a resultados e pela responsabilização de escolas e professores (Afonso, 2009).

Segundo Darling-Hammond e Ascher (1991), a *accountability* educacional pode assumir três dimensões: política, vinculada ao controle social e à responsabilização dos gestores públicos; profissional, relacionada ao compromisso ético e técnico dos professores; e mercadológica, atrelada à competição e ao ranqueamento de escolas e sistemas. No Brasil, obser-

va-se predominância do modelo centrado em resultados quantitativos, vinculado a índices como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), entre outras avaliações nacionais que desconsideram a diversidade dos contextos escolares de um país de dimensão continental.

Essa visão excludente e reducionista tem sido criticada por diversos autores (Schneider, 2013; Afonso, 2012) por gerar práticas de padronização, punição e sobrecarga para o trabalho docente. Como ressalta Afonso (2012), ao desconsiderar desigualdades estruturais – como carências de infraestrutura, desigualdade socioeconômica e formação docente insuficiente –, a *accountability* baseada somente em dados e resultados pode reforçar as desigualdades em vez de contribuir para superá-las.

Por outro lado, uma perspectiva democrática e dialógica de *accountability* pode contribuir para fortalecer o ensino ofertado pela escola pública que contempla a maioria das crianças e adolescentes em nosso país. Nessa concepção, prestar contas não se limita à divulgação de índices ou relatórios, mas envolve participação social, escuta da comunidade escolar e transparência nos processos decisórios (Cury, 2002).

A *accountability*, assim compreendida, aproxima-se da noção de controle social, em que conselhos escolares, associações de pais, sindicatos e estudantes participam da formulação e monitoramento de políticas educacionais apresentando suas contribuições para aproximar o ideal planejado do que realmente é vivenciado continuamente.

Além disso, Schneider (2013) e Gussi (2021) defendem que a *accountability* deve ser articulada a processos avaliativos qualitativos, capazes de captar dimensões subjetivas, relacionais e territoriais da educação. Isso significa valorizar não apenas os resultados de desempenho, mas também os caminhos percorridos pelos estudantes, as condições objetivas de ensino e a complexidade da prática docente.

Assim, a *accountability* na educação não deve ser entendida apenas como um instrumento de fiscalização, mas como processo de correspon-

sabilidade coletiva, em que gestores, professores, famílias e estudantes compartilham compromissos para assegurar o direito à uma educação de qualidade. Uma *accountability* dialógica e contextualizada pode, portanto, constituir um eixo estratégico para a construção de políticas educacionais mais igualitárias, inclusivas e emancipadoras.

Este artigo também analisa brevemente as contribuições da Avaliação em Profundidade para a construção de uma educação emancipadora, a partir de uma experiência no município de Maracanaú-CE. Assim como a *accountability*, a metodologia da Avaliação em Profundidade busca articular teoria (*logos*) e prática (*práxis*), destacando como a avaliação pode deixar de ser apenas um mecanismo de controle e se tornar catalisadora de desenvolvimento humano, justiça social e autonomia.

2 AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE E EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

A Avaliação em Profundidade rompe com a superficialidade e a mecanização da prática avaliativa, aproximando-se da concepção freiriana de *práxis*, entendida como ação refletida e consciente voltada à transformação da realidade (Freire, 1996). Assim, avaliar não se restringe a verificar resultados, mas implica escutar, dialogar e reconhecer o sujeito em sua integralidade (Hoffmann, 2003; Bonder, 2001).

De acordo com Rodrigues (2008), essa metodologia contempla análise de conteúdo, contexto, trajetória institucional e dimensões temporais e territoriais. Gussi (2021) complementa que não se trata de uma técnica isolada, mas de uma mudança de concepção: a avaliação deve provocar reflexão, escuta e compromisso com a realidade. Nesse sentido, a avaliação assume caráter ético e político, favorecendo a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel social.

3 ACCOUNTABILITY E AVALIAÇÃO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES

A busca por qualidade educacional requer princípios de eficácia, eficiência e transparência, intrinsecamente ligados à *accountability* (Afonso, 2009; Cury, 2002). A gestão pública, seja no campo educacional, social ou de atenção à saúde, deve prestar contas à sociedade e fortalecer mecanismos de controle que possam juntar forças em busca de uma eficiência amplamente discutida e dificilmente encontrada.

Contudo, Schneider (2013) alerta que modelos de *accountability* centrados apenas em resultados quantitativos são reducionistas e punitivos, desconsiderando os processos pedagógicos e os contextos escolares. Afonso (2009; 2012) reforça essa crítica, defendendo que os processos que envolvem as avaliações precisam ser sensíveis à diversidade de condições sociais, econômicas e estruturais enfrentadas pelas comunidades escolares.

Do mesmo modo, a combinação entre *accountability* e Avaliação em Profundidade pode constituir um caminho promissor para um sistema educacional mais justo, democrático e emancipador, que reconheça a complexidade dos contextos e privilegie a reflexão crítica sobre processos e resultados.

4 AVALIAÇÃO CONTRA HEGEMÔNICA E POLÍTICAS PÚBLICAS

As abordagens tradicionais de avaliação praticadas ao longo de décadas nos sistemas de ensino costumam limitar-se a indicadores quantitativos, como matrículas, aprovação e evasão. Apresentam gráficos e números que se distanciam do fazer pedagógico, da rotina da comunidade escolar e do ambiente que envolve a individualização como ponto de partida para um desenvolvimento produtivo. Em contraposição, Rodrigues e Gussi (2018; 2021) defendem a Avaliação em Profundi-

dade como proposta contra-hegemônica, voltada à compreensão dos sujeitos e contextos atravessados pela execução das políticas e vistos com lentes ampliadas propostas por novos estudos que consideram o contexto como parte do resultado.

Esse movimento dialoga com Lejano (2012), para quem a análise de políticas deve articular texto e contexto, e com Gussi e Oliveira (2016), que compreendem as políticas públicas como processos culturais, reinterpretados por diferentes atores. Assim, compreender as políticas exige captar dinâmicas sociais e culturais que influenciam em sua efetividade, implementá-las no dia a dia torna-se desafiador.

5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO COTIDIANO ESCOLAR

No cotidiano das escolas, a implementação da Avaliação em Profundidade enfrenta obstáculos como a sobrecarga docente, cultura escolar baseada em notas, fragilidade da formação continuada e pressão de exames externos (Sousa, 2025). Em estudo realizado em escolas públicas de Maracanaú-CE (Quadro 1), utilizando a metodologia da Avaliação em Profundidade, Sousa (2025) constatou que o Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar distancia-se da proposta de Educação Integral ao priorizar índices oficiais em detrimento do desenvolvimento multidimensional dos estudantes. Entre os limites observados, destacam-se a infraestrutura precária, a ausência de currículo diversificado e a escassez de profissionais qualificados para a execução das propostas da política pública.

Tabela 1 — Escolas selecionadas para a realização da pesquisa

Escola	Público atendido	Região
1	Anos iniciais – 1º ao 5º ano	E
2	Anos finais – 6º ao 9º ano	E
3	Anos iniciais – 1º ao 5º Anos finais – 6º ao 9º ano	F

Fonte: Sousa (2025).

Sousa (2025) aponta que a discussão acerca da educação integral ainda carece de uma análise que contemple o conjunto das práticas e experiências desenvolvidas no cotidiano escolar, uma vez que a atenção tem se concentrado, sobretudo, no cumprimento das horas adicionais de permanência dos estudantes na instituição. Tal enfoque decorre do estabelecimento de metas e pontuações em âmbito federal e estadual, que determinam prazos específicos a serem alcançados. Desse modo, não se observa uma reflexão aprofundada sobre o significado efetivo de uma escola integral e de uma escola em tempo integral (Sousa, 2025).

Ainda de acordo com Sousa (2025), a pesquisa evidenciou fatores que demonstram o distanciamento do programa em relação à proposta de uma Educação Integral. Entre eles, destacam-se a priorização do cumprimento dos índices educacionais definidos pelo sistema, as limitações estruturais para a implementação de um currículo voltado ao desenvolvimento integral e multidimensional do estudante, a inexistência de diversidade curricular, bem como a insuficiência de recursos e de profissionais qualificados e valorizados para atuar na ampliação da jornada escolar, além da ausência de práticas interdisciplinares que contemplem todas as dimensões do aluno.

Conforme ressalta Sousa (2025), a investigação também demonstrou uma limitação no que diz respeito à possibilidade de uma formação mais ampla e significativa para os estudantes. Além disso, a ausência de infraestrutura adequada dificulta a adoção de um currículo que valorize as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Também se observa a falta de diversidade nas propostas curriculares, a escassez de investimentos consistentes em recursos materiais e humanos, bem como a insuficiente valorização e formação dos profissionais da educação. Tais limitações comprometem a efetividade da ampliação da jornada escolar e reduzem o alcance de práticas interdisciplinares capazes de contemplar integralmente as dimensões cognitivas, sociais, culturais e emocionais do processo educativo.

Contudo, há possibilidades concretas de mudança. Diversas escolas têm investido em formação docente, planejamento colaborativo, devolutivas qualitativas, mediação pedagógica e escuta dos estudantes e docentes. Essas experiências revelam que, mesmo diante de limitações estruturais, é possível construir práticas avaliativas mais humanas, com visão ampla, comprometidas com o desenvolvimento integral dos sujeitos e com a democratização do conhecimento.

Sob esse prisma, a Avaliação em Profundidade possibilita a construção de uma educação emancipadora, pois valoriza o estudante como sujeito ativo de sua aprendizagem, reconhecendo os fatores imbricados pela dimensão social, cultural e política do ato educativo. A proposta da Avaliação em Profundidade busca mitigar as desigualdades que reforçam os padrões excludentes, permitindo a autonomia, a consciência crítica e com responsabilidade, tanto dos educandos quanto dos educadores.

Portanto, a Avaliação em Profundidade consiste em estabelecer condições que transformem a prática pedagógica em um espaço de diálogo, escuta e construção coletiva do conhecimento. Esse processo é capaz de ressignificar o papel da escola, o processo educativo e as potencialidades de desenvolvimento social dos educandos, promovendo, assim, uma educação genuinamente emancipadora.

Quando a comunidade escolar percebe que suas opiniões e vozes são valorizadas, ocorre um engajamento mais efetivo na aprendizagem. Dessa forma, a avaliação assume um caráter dialógico, deixando de ser um julgamento unilateral do professor para tornar-se uma construção coletiva. O diálogo, nesse contexto, favorece o desenvolvimento da consciência crítica, fortalece os vínculos interpessoais e contribui para a formação de sujeitos autônomos.

Outro aspecto que merece atenção no contexto das propostas de Avaliação em Profundidade é a consideração do sujeito enquanto integrante de um território. Nesse sentido, torna-se indispensável

que o processo avaliativo incorpore como variáveis determinantes as condições sociais, econômicas e territoriais dos sujeitos, uma vez que essas dimensões influenciam diretamente o alcance e a efetividade das políticas públicas de educação

Ainda assim, experiências de planejamento colaborativo, formação docente e escuta ativa de estudantes e professores revelam possibilidades concretas de construção de práticas avaliativas mais humanas e democráticas, mesmo diante das restrições estruturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consolidação das políticas públicas exige que se mantenham processos sistemáticos de avaliação que possibilitem a produção de evidências sobre sua efetividade, alcance e conexão com os objetivos estabelecidos. Dessa forma, a articulação entre a formulação e a avaliação de políticas públicas precisa garantir a qualidade e a responsabilidade na gestão democrática, assegurando legitimidade às ações implementadas e ampliando seus benefícios para o público atendido

A efetividade de uma política pública está associada ao engajamento dos atores sociais, à articulação entre as instituições envolvidas e à adoção de mecanismos de monitoramento e avaliação, elementos indispensáveis para o fortalecimento, a transparência e a prestação de contas à sociedade.

Em contextos de vulnerabilidade social, os estudantes enfrentam dificuldades para se concentrarem nos estudos, tornando o aprendizado bem mais desafiador. Ademais, adentram à escola os reflexos do movimento que envolve as famílias e o ato de ensinar, desse modo, os professores se encontram ainda mais sobre carregados, haja vista a proximidade com essa realidade, o que implica a atenção das políticas públicas de apoio a esses trabalhadores e práticas de promoção à saúde que devem envolver ações contínuas de cuidado.

A integração entre Avaliação em Profundidade e *accountability* pode promover políticas educacionais mais equitativas, participativas e contextualizadas, reconhecendo as especificidades locais e os desafios

enfrentados pelas comunidades escolares. Trata-se de transformar a avaliação em prática ética e política, capaz de orientar decisões mais justas e de contribuir para o fortalecimento da escola como espaço de emancipação e construção cidadã.

A Avaliação em Profundidade se constitui como uma abordagem para o fortalecimento de uma educação emancipadora, que valoriza a autonomia dos sujeitos, promove a justiça social e reconhece a diversidade de contextos nos quais se inscrevem as práticas pedagógicas. Quando articulada à perspectiva da *accountability*, essa proposta adquire maior densidade política e social, uma vez que a avaliação deixa de ser compreendida apenas como instrumento de controle e passa a assumir o papel de mecanismo de corresponsabilização entre Estado, instituições escolares, gestores, docentes, estudantes e comunidade. A *accountability*, nesse contexto, implica não apenas a prestação de contas e a transparência das ações educacionais, mas também a construção de um compromisso ético e democrático voltado à efetividade das políticas públicas.

Assim, ao integrar Avaliação em Profundidade e *accountability*, via-biliza-se um processo avaliativo que, para além de identificar fragilidades, fomenta o aprimoramento contínuo das práticas educativas, fortalece a legitimidade institucional e amplia a participação social. Essa convergência aponta para a necessidade de consolidar uma cultura avaliativa que esteja a serviço da transformação social, da equidade e da consolidação de uma educação verdadeiramente integral e de qualidade.

A articulação entre a Avaliação em Profundidade e os princípios de *accountability* tem o potencial de impulsionar políticas educacionais mais justas, inclusivas e alinhadas às particularidades de cada contexto escolar. Essa abordagem permite reconhecer as demandas específicas das comunidades e enfrentar de forma mais consciente os desafios que permeiam a educação. Ao compreender a avaliação escolar para além dos dados e mais próxima de uma prática indispensável ao desenvolvimento de políticas públicas, é possível orientar decisões mais equilibra-

das, fortalecendo a escola como espaço de emancipação, protagonismo estudantil e construção de cidadania plena.

A consolidação das políticas públicas exige que se mantenham processos sistemáticos de avaliação que possibilitem a produção de evidências sobre sua efetividade, alcance e conexão aos objetivos estabelecidos. Dessa forma, a articulação entre a formulação e a avaliação de políticas públicas precisa garantir a qualidade e a responsabilidade na gestão democrática, assegurando legitimidade às ações implementadas e ampliando seus benefícios para o público atendido.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2009.
- AFONSO, A. J. Políticas de accountability e avaliação educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 1-16, 2012.
- BONDER, G. **Escuta e acolhimento na prática educativa.** São Paulo: Paulus, 2001.
- BRASIL. Constituição [1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988.
- CURY, C. R. J. Descentralização e autonomia na educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 27-41, 2002.
- DARLING-HAMMOND, L.; ASCHER, C. **Creating accountability in urban education.** New York: Teachers College Press, 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUSSI, E. A. A. **Avaliação em profundidade: fundamentos e práticas.** Curitiba: Appris, 2021.
- GUSSI, A. F.; OLIVEIRA, B. R. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Desenvolvimento em Debate**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 1-21, 2016.
- HOFFMANN, J. **Avaliação:** acolher o outro em sua integralidade. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- LEJANO, R. P. **Parâmetros para análise de políticas:** a fusão de texto e contexto. Campinas: Arte Escrita, 2012.
- RODRIGUES, M. **Avaliação em profundidade:** fundamentos e aplicações. São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES, M.; GUSSI, E. A. A. **Avaliação em profundidade e políticas públicas: contribuições contra-hegemônicas**. Curitiba: Appris, 2018.

SCHNEIDER, M. **Avaliação da aprendizagem**: uma abordagem na perspectiva da complexidade. Curitiba: Appris, 2013.

SCHLEENER, A. **Educação, sociedade e emancipação**: reflexões críticas sobre a avaliação. Curitiba: Editora Universitária, 2021.

SOUZA, B. D. **Avaliação em profundidade do Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar das escolas públicas do município de Maracanaú-CE**. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025.

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM RECORTE DE UM GRUPO DE ESTUDOS

Naiara Pinto Mesquita¹
Francisco Marcilio Henrique da Silva²
Maria Eleni Henrique da Silva³

1 INTRODUÇÃO

Com o avanço das tecnologias, as profissões vêm se transformando significativamente, e na docência não é exceção. Diante de um novo perfil de estudantes, pertencentes a uma geração com valores, perspectivas e expectativas distintas, torna-se essencial que os professores atualizem seus conhecimentos e práticas pedagógicas. Educar hoje exige inovação e alinhamento com as transformações sociais e educacionais em curso.

Nesse contexto, a formação continuada apresenta-se como uma estratégia eficaz para o desenvolvimento profissional docente, especialmente para aqueles que atuam há mais tempo. Como destaca Nóvoa (2009), é imprescindível que os processos formativos acompanhem as mudanças do mundo contemporâneo, superando modelos obsoletos que não consideram as novas realidades escolares e as demandas dos estudantes.

Na área da Educação Física, essa necessidade é ainda mais evidente, dado o seu papel no desenvolvimento integral dos estudantes. A formação dos professores dessa disciplina deve estar alinhada às exigências atuais para assegurar um ensino de qualidade.

¹ Mestranda em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora efetiva de Educação Física do município de Caucaia-CE. É integrante do grupo de estudos Saberes em Ação. E-mail: npmesquita@yahoo.com.br.

² Graduado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É integrante do grupo de estudos Saberes em Ação. E-mail: fmacil2@gmail.com.

³ Professora Associada do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES) da Universidade Federal do Ceará (UFC) e coordenadora do grupo Saberes em Ação. Doutora em Educação. E-mail: melenih@ufc.br.

Entre os modelos formativos, destaca-se a formação colaborativa, que, segundo Imbernón (2010), promove a construção coletiva do conhecimento e a melhoria da prática pedagógica. Azevedo (2010) reforça que essa modalidade se caracteriza pela participação ativa dos docentes, que compartilham saberes, refletem e ressignificam suas experiências. Conforme Pimenta, Garrido e Moura (2000), esse modelo fundamenta-se na reflexão na ação, fortalecendo o trabalho coletivo e a prática pedagógica.

Martins e Silva (2014) observa que, em Fortaleza-Ce, programas de formação continuada para professores de Educação Física vêm assumindo um caráter mais crítico e progressista, em que os docentes são protagonistas do processo, valorizando suas experiências e incentivando uma postura reflexiva e relacional.

Assim, nosso trabalho se baseou na experiência do Grupos de Estudos Saberes em Ação, vinculado ao Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES) da Universidade Federal do Ceará (UFC), coordenado pela professora Dra. Maria Eleni Henrique da Silva, que desenvolve estudos, pesquisas e formação continuada numa perspectiva relacional colaborativa, com viés crítico, progressista, na qual os professores são autores-aprendentes desse processo.

Deste modo, este artigo apresenta um recorte da pesquisa de TCC que investigou a formação continuada de professores de Educação Física, com foco na perspectiva colaborativa e suas contribuições para as práticas pedagógicas, evidenciando apenas como essa formação favoreceu a transposição didática dos aprendizados para a prática docente, correspondente ao primeiro objetivo específico do trabalho.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A formação continuada de professores de Educação Física passou por transformações relevantes ao longo do tempo, influenciadas por mudanças sociais, pedagógicas e tecnológicas. Atualmente, ela é entendida como um processo dinâmico e reflexivo, essencial para o aprimoramento profissional. A atualização técnica, aliada à reflexão sobre a prática, tornou-se indispensável diante das exigências contemporâneas da educação.

Pesquisadores como Nóvoa (1995) e Mendes Sobrinho (1998) defendem que a formação deve ultrapassar a dimensão técnica, incorporando aspectos culturais e sociais. Silva et al. (1991) e Ludke (1994) destacam a importância de programas de formação alinhados às realidades locais. Gatti (1996) reforça a necessidade de avaliar a eficácia desses programas considerando não apenas o conhecimento adquirido, mas sua aplicação prática.

A perspectiva freiriana (Freire, 1996) contribui com a noção de formação como um ato de compromisso e reflexão crítica. Nascimento (1997) enfatiza os desafios estruturais da formação no Brasil, propondo soluções para sua efetivação. Assim, a formação continuada deve ser pensada como um processo contínuo de reconstrução de saberes e aprimoramento pedagógico.

Para Silva e Mesquita (2018), a formação continuada precisa estar integrada com as práticas pedagógicas que os docentes realizam na escola e atender à ressignificação e ampliação delas, e isso deve ser feito de forma permanente e não em cursos rápidos e de forma pontual, pois a reflexão crítica precisa ser a tônica do processo.

Além da dimensão técnica e reflexiva, a formação continuada deve também oferecer suporte emocional e social ao docente. Como aponta Azevedo et al. (2010), ela envolve uma relação entre saberes, competências e prática, favorecendo não apenas o desenvolvimento profissional, mas também o bem-estar dos professores frente aos desafios da profissão.

Para compreender a formação continuada, é fundamental conhecer seus modelos. Silva (2011) destaca quatro abordagens principais: o modelo clássico ou tradicional, o crítico-reflexivo, o reflexivo-inovador e a perspectiva relacional colaborativa. Esta última valoriza o protagonismo docente, rompendo com a lógica transmissiva e enfatizando o professor como agente ativo do processo formativo.

Demailly (1992) propõe quatro modelos baseados em diferentes estruturas organizacionais: universitário, escolar, contratual e interativo-reflexivo. Este último destaca-se por promover a troca de saberes entre pares e a resolução coletiva de problemas, dentro do contexto escolar, com mediação externa e foco na prática cotidiana.

Bernardo (2014) reforça que a formação interativo-reflexiva é mais eficaz, pois contribui para transformar a escola em espaço formativo. Entretanto, Ferreira (2012) nos diz que ainda permanece a predominância de formações tradicionais que colocam os interesses institucionais acima das necessidades efetivas dos professores.

Nesse cenário, é urgente repensar as políticas formativas. Como propõe Porto (2000), a formação deve promover a autonomia docente e possibilitar a construção de novos saberes de forma crítica e contextualizada. A perspectiva colaborativa, portanto, aparece como alternativa promissora frente aos desafios enfrentados na educação atual.

A formação continuada colaborativa surge como uma abordagem que potencializa o desenvolvimento docente ao promover a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica. Para Pimenta (2005), esse processo estimula a produção de significados relevantes, resultando em melhorias no ambiente escolar e no desempenho dos professores.

Ibiapina (2005) destaca que a pesquisa colaborativa é uma forma eficaz de produção de conhecimento alinhada às práticas docentes. Ao integrar teoria e prática por meio do diálogo e da escuta ativa, ela promove transformações significativas tanto na sala de aula quanto no contexto educacional mais amplo.

Diferentemente dos métodos tradicionais centrados na memorização, a formação colaborativa valoriza a participação ativa dos professores, incentivando a construção conjunta de saberes. Essa abordagem torna o processo mais significativo e adequado às demandas contemporâneas da educação.

A pesquisa colaborativa, portanto, representa uma alternativa inovadora e transformadora para o desenvolvimento profissional docente. Ao envolver os professores como sujeitos ativos, ela favorece a construção de práticas pedagógicas mais críticas, autônomas e contextualizadas.

A Educação Física, como área de conhecimento, também exige um processo formativo contínuo, reflexivo e colaborativo. Azevedo et al. (2010) defende que os professores da área devem estar imersos em seus contextos, utilizando sua própria experiência para promover seu desenvolvimento e transformar sua prática pedagógica.

Nesse sentido, é essencial que a formação seja contextualizada e dialógica, considerando as especificidades da disciplina. A descontextualização compromete a eficácia do processo formativo, tornando necessário que os conteúdos e metodologias dialoguem diretamente com a realidade dos docentes.

O desenvolvimento profissional na Educação Física deve integrar teoria, prática e reflexão crítica. A formação continuada, quando bem estruturada, contribui para um ensino mais qualificado, promovendo a autonomia e o engajamento dos professores com os desafios contemporâneos da área.

Assim, a formação de professores de Educação Física precisa ser orientada por princípios que valorizem a prática cotidiana, a troca de saberes e a construção coletiva do conhecimento, visando não apenas o aprimoramento técnico, mas também o fortalecimento da identidade profissional docente.

Como falado anteriormente, em Fortaleza-CE, os grupos de formação vêm assumindo mais esse modelo de formação colaborativa, e o Grupo de Estudos Saberes em Ação é um deles. Nossa estudo foi realizado em colaboração com os professores participantes da formação continuada realizada com o Grupo Saberes em ação. A seguir, apresentamos, de forma breve, esse grupo de estudos e pesquisa.

3 GRUPO DE ESTUDOS SABERES EM AÇÃO

O Grupo de Estudos Saberes em Ação, é um grupo que busca “realizar estudos e pesquisas de temas relacionados à prática pedagógica da educação física; compartilhar conhecimentos científicos e acadêmicos para fortalecer a área da Educação Física escolar em nosso estado e no país; produzir material didático e pedagógico para subsidiar as aulas de educação física nas escolas; contribuir para a formação continuada de professores de educação física.” (IEFES/UFC, 2024).

O Grupo de Pesquisa Saberes em Ação surge no início do ano de 2010 com a intenção de acolher as inquietações advindas da prática pedagógica e da formação continuada dos professores de Educa-

ção Física escolar. O próprio nome atribuído ao grupo expressa esse sentimento de ruptura tanto da tradição acadêmica, como também do fazer pedagógico distanciado das práticas comuns. (Silva, Martins e Ferreira Júnior, 2011, p. 9).

Baseado na última análise, o grupo conta com a colaboração de 42 participantes, dentre eles temos professores, doutores, mestres, doutorandos, mestrandos, graduados e graduandos, tanto da UFC quanto de outras IES.

Os encontros acontecem quinzenalmente, atualmente, em 2024, momento da pesquisa, aos sábados pela manhã no Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES) da Universidade Federal do Ceará (UFC), com datas pré-estabelecidas no início de cada semestre. Nas primeiras reuniões são pré-definidas, colaborativamente, datas, temas, formatos e metodologias, sempre buscando refletir acerca das decisões.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo adotou uma abordagem qualitativa, com características exploratórias e descriptivas, permitindo uma análise aprofundada do fenômeno da formação continuada colaborativa. Foi realizado com 25 professores de Educação Física, dos quais 17 participaram efetivamente da pesquisa, após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão. O grupo é vinculado ao LEPPEF (Laboratório de Estudos e Práticas Pedagógicas da Educação Física), com sede no IEFES/UFC. Entre os participantes, há 1 doutor, 10 mestres e 6 especialistas, com tempos variados de atuação na rede pública.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em diferentes etapas: inicialmente, foi realizada a análise do material já produzido pelo Grupo Saberes em Ação, com foco nas atas de 2024 e na aplicação de dois questionários: o primeiro em agosto, no início do segundo semestre, e o segundo em dezembro, de caráter mais avaliativo; em seguida, ocorreram visitas aos locais das atividades do grupo para apresentação da proposta e convite aos professores para participarem da pesquisa, por adesão livre, nos meses de agosto e dezembro; no terceiro momento, houve a assinatura do termo de consentimento e a aplicação do questionário aos participantes que atendiam aos critérios de inclusão; poste-

riamente, foi feita a devolutiva dos dados do primeiro questionário, em agosto, permitindo aos professores validar e complementar as respostas, enquanto a devolutiva do segundo, de dezembro, ocorreu na primeira reunião de 2025; e, por fim, realizou-se a análise dos dados, destacando os achados e resultados da pesquisa.

A escolha pelo Grupo de Estudos Saberes em Ação como cenário de pesquisa foi motivada por sua proposta crítica e colaborativa, e pela facilidade de acesso, em contraposição à inviabilidade da coleta de dados em outro programa de formação continuada inicialmente previsto.

Foram utilizados dois questionários (agosto e dezembro de 2024) e registros das atas dos encontros do grupo. Segundo Oliveira (2016), o questionário é um instrumento eficaz para captar sentimentos, crenças e vivências dos sujeitos da pesquisa, sendo considerado adequado aos objetivos do estudo.

Desses dois questionários, utilizaremos nesse recorte apenas algumas perguntas que respondem ao primeiro objetivo específico, que é nossa intenção neste artigo. Nesse aspecto, tanto a questão “6) Qual foi o tema ou atividade mais marcante para você neste ano? Explique o motivo”, quanto a questão “12) Que aprendizado mais marcou sua experiência no grupo Saberes em Ação em 2024?” abordam aspectos marcantes das atividades do grupo, sejam os temas ou aprendizados.

6 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

A análise das questões citadas e aplicadas aos professores do Grupo Saberes em Ação evidenciou aprendizagens significativas e contribuições relevantes da formação continuada colaborativa para a prática pedagógica e a formação acadêmica dos participantes.

Os temas que mais impactaram os participantes foram: violências na escola, com 28,6%, aparece como tema mais citado, trazendo reflexões profundas sobre diferentes tipos de violência e sua presença no cotidiano escolar, contribuindo para a identificação de situações antes ignoradas; justiça social, com 23,8%, aparece como tema abordado de forma lúdica, com jogo de tabuleiro, facilitando o entendimento e aplicação prática nas escolas; gênero e protagonismo juvenil, com 19%, valorizado pela urgê-

cia social e pelas intervenções na comunidade escolar; metodologia de pesquisa com 19%, que destacou-se entre professores com envolvimento acadêmico mais avançado, como mestrandos e doutorandos; formação de professores e todos os temas, com 4,8% e 5% respectivamente, que apesar de menos mencionados, foram reconhecidos como importantes para o crescimento profissional.

Já com relação às principais categorias de aprendizagens, foram identificadas seis: 1) debates e trocas de experiências: os professores valorizaram o espaço de diálogo, colaboração e reflexividade; 2) parcerias acadêmicas: houve incentivo à escrita coletiva e à produção científica; 3) inspiração acadêmica: o grupo motivou a retomada de trajetórias acadêmicas e o ingresso em programas de pós-graduação; 4) reflexão sobre o papel do educador: promoveu maior consciência crítica sobre a função docente e o ambiente escolar; 5) apoio à formação acadêmica: a formação incentivou a sistematização das práticas pedagógicas como base para artigos e pesquisas; e 6) reflexão sobre a prática docente: os conteúdos discutidos contribuíram para repensar estratégias pedagógicas, reforçando a relação entre teoria e prática.

Ainda que apenas um pequeno recorte, podemos observar que a participação no Grupo Saberes em Ação gerou impactos concretos na prática pedagógica dos professores participantes.

Entre os principais resultados, destaca-se a aplicação de dinâmicas voltadas para temáticas como justiça social e inclusão, que foram incorporadas ao cotidiano escolar, promovendo maior engajamento e conscientização dos estudantes. Além disso, os professores realizaram revisões em seus planejamentos anuais e desenvolveram projetos específicos inspirados pelas discussões do grupo, como o projeto intitulado “Recreio é Delas”, que evidenciou um compromisso com a equidade de gênero e a valorização do protagonismo juvenil.

Outro desdobramento importante foi a transformação das experiências vivenciadas nos encontros em produção acadêmica, com relatos de professores que apresentaram trabalhos em eventos científicos ou iniciaram a elaboração de artigos a partir das práticas desenvolvidas. Ademais, houve incentivo significativo à progressão acadêmica dos

participantes, com professores retomando suas trajetórias de pesquisa ou ingressando em programas de mestrado e doutorado, fortalecendo o vínculo entre a prática pedagógica e o campo acadêmico.

O grupo foi amplamente reconhecido pelos professores como um espaço formativo potente, capaz de fortalecer a identidade profissional docente e promover a valorização do trabalho pedagógico. Sua dinâmica colaborativa estimulou uma postura mais crítica e reflexiva entre os participantes, permitindo que questões sociais, políticas e educacionais fossem analisadas de forma coletiva e contextualizada. Nesse sentido, é importante valorizar contextos formativos nos quais os professores possam refletir sobre suas ações, atitudes, sentimentos, que são vivenciados durante suas ações educativas. Trate-se, segundo Macedo (2005, p. 54) de “aprender a refletir sobre sua atuação em termos de sua regulação do que deve ser corrigido, do que se confirma, do que pode ser melhorado”.

Nesse sentido, a formação promovida pelo grupo estabeleceu uma relação dialógica entre teoria e prática, favorecendo uma compreensão mais profunda das realidades escolares e das demandas específicas do ensino da Educação Física, propiciada pela reflexão sobre a prática. Para Alarcão (1996, p. 154), “a reflexão sobre a prática emerge como uma estratégia possível para a aquisição do saber profissional. Permite uma integração entre teoria e prática e desafia a reconsideração dos saberes científicos”.

Dessa forma, a partir deste pensar a própria prática, as possibilidades de intervenção do professor e da sua relação e indissociabilidade com a teoria, é que se pode perceber que a prática e a teoria estão imbricadas uma na outra, dando sentido e significado às ações realizadas. Freire (1996, p. 43-44), assim já nos dizia que: “O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto de análise, deve de ela aproximar-a ao máximo.”

Além disso, o espaço colaborativo e dialógico incentivou a produção coletiva de conhecimento, com destaque para o desenvolvimento de saberes compartilhados e ações formativas construídas a partir da experiência vivida pelos professores.

Os depoimentos dos professores revelam a relevância do grupo como um espaço de transformação pessoal e profissional. Muitos relataram que a participação nas atividades ampliou sua visão crítica sobre temas sociais e escolares, ajudando-os a repensar suas práticas pedagógicas e o papel que exercem dentro das instituições de ensino.

Além disso, os encontros serviram como fonte de motivação para o desenvolvimento profissional, acadêmico e pessoal, levando diversos participantes a retomarem projetos de pesquisa, ingressar na pós-graduação ou simplesmente aprimorar sua atuação docente. Um aspecto recorrente nos relatos é o reconhecimento da importância do compartilhamento de saberes como eixo central da formação colaborativa, reforçando a ideia de que a troca de experiências entre companheiros é essencial para a construção de práticas mais conscientes, eficazes e transformadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São muitos os impactos e pontos concretos que justificam a busca pela formação continuada, pois a busca pelas melhorias e superação de desafios e obstáculos é constante, e quando ela acontece de forma colaborativa, reflexiva, dialógica e de qualidade apesar dos desafios, as transformações realizadas compensam toda a dificuldade.

O Grupo de Estudos Saberes em Ação tem buscado realizar essa transformação de forma exitosa e real, não só teórica, mas também na prática dos docentes, superando barreiras e desafios, e aplicando na prática docente o conhecimento e aprendizado adquirido.

A pesquisa sobre formação continuada para professores de Educação Física Escolar no grupo Saberes em Ação é relevante porque proporciona uma compreensão mais aprofundada da importância da atualização constante dos professores. Ela destacou a necessidade de fortalecer as práticas pedagógicas, integrando teoria e prática, para melhorar o ensino e aprendizagem dos alunos, além de promover a reflexão crítica sobre as metodologias utilizadas no contexto escolar, enriquecendo minha visão sobre o ensino de Educação Física.

REFERÊNCIAS

- ALARÇÃO, I. **Formação reflexiva de professores:** estratégias de supervisão. Porto: porto editora, 1996.
- AZEVEDO, A. M. P.; OLIVEIRA, G. M.; SILVA, P. P. C.; NÓBREGA, T. K. S.; SOUZA JÚNIOR, M. **Formação continuada na prática pedagógica:** a educação física em questão. Movimento, Porto Alegre, v.16, n. 4, p. 245-262, out./ dez., 2010.
- BERNARDO, F. B. **Formação colaborativa em educação física:** do isolamento docente a colaboração entre pares. 2014. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2014.
- DEMAILLY L.C. **Modelos de formação contínua.** In: Os professores e a sua formação. NÓVOA, António (org.). Lisboa, Portugal, Dom Quixote. p. 139-158. 1992.
- FERREIRA, J. S. **Perfil da formação continuada e autoavaliação de competências docentes na educação física escolar.** 2012. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. A. **Os professores e suas identidades:** o desvelamento da heterogeneidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.
- IBIAPINA, I. M. L. de; FERREIRA, M. S. **A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica.** Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, v. 10, n. 12, p. 26-38, 2005.
- INSTITUTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES – IEFE. **Saberes em Ação.** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. Disponível em: https://iefes.ufc.br/pt/pesquisa_saberes/. Acesso em: 14 maio 2025.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LUDKE, M. **Avaliação institucional:** formação de docentes para o ensino fundamental e médio: (as licenciaturas). Brasília, CRUB, v.1, n. 04, p. 5-96, set. 1994.
- MACEDO, L. de. **Ensaios pedagógicos:** como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MARTINS, R. M.; SILVA, M. E. **Para além da perspectiva clássica:** novas possibilidades de compreender a formação continuada em Educação Física Escolar. In: Lecturas Educación Física y Deportes (Buenos Aires), v. 19, p. 1-1, 2014.
- MENDES SOBRINHO, J. A. de C M. **Ensino de Ciências e formação de professores:** na escola normal e no curso de magistério. Tese de doutorado. Florianópolis: UFSC / CED, 1998.

NASCIMENTO, M. das G. C. de A. **Formação de professores em serviço**: um caminho para a transformação da escola. In: FRANCO, C.; KRAMER, S. (Orgs.). Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

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

NÓVOA, Antônio. **Os professores e suas histórias de vida**. In: _____. Vidas de professores. Cidade do Porto, Porto Edições, 1995.

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, Elsa ; MOURA, M. O. de. **A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor**. In: Alda Marin. (Org.). Educação Continuada. 1^aed. Campinas: Papirus, p. 50-72. 2000.

PIMENTA, S. G. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa**: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. p. 521-539, 2005.

PORTO, Y. **Formação continuada**: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org.). Educação continuada: reflexões, alternativas. Campinas: Papirus, 2000.

SILVA, M. E. H. da. **A formação permanente relacional na Educação Física escolar**. 2011. 476 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SILVA, M. E. H da; MARTINS, R. M; FERREIRA JÚNIOR, J. R. (Orgs.). **Saberes em ação na educação física**: temas contemporâneos para docência. Curitiba: CRV. 142 p. 2018.

SILVA, M. E. H da; MESQUITA, N. P. **Formação continuada em Educação Física Escolar**: reflexões e possibilidades a partir da perspectiva relacional. In: MARTINS, R. M; FERREIRA JÚNIOR, J. R. (Orgs.). Saberes em ação na educação física: temas contemporâneos para docência. Curitiba: CRV. 142 p. 2018.

SILVA, R. N. et al. **Formação de professores no Brasil**: um estudo analítico. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; EDUC, 1991.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Editora Vozes, 7^a Edição. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2016.

DIRETRIZES DA GESTÃO ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE CAUCAIA: DA GESTÃO DEMOCRÁTICA À GESTÃO GERENCIAL

Wildeni Gomes Silva¹
Francisca Maurilene do Carmo²
Débora Simplício da Silva³

1 INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira passou por mudanças significativas nas últimas décadas, principalmente, se considerados os tipos de administração implementados. Nesse contexto, vimos alterada a ideia de uma abordagem democrática de gestão, antes consolidada na LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 e na Constituição Federal de 1888, para formas gerenciais de administração, pautadas em relação de poder, metas educativas, comprometendo o que realmente importa na educação pública do país.

No ano de 2024, a SMECT, Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia de Caucaia (CE), apresentou um documento nomeado como “Diretrizes da Gestão Escolar Democrática”. Esse estabelece várias exigências relacionadas a resultados quantitativos para a rede de ensino, cujos gestores das escolas desse município deveriam se comprometer, sob pena, inclusive, de serem exonerados, caso fosse considerado que o rendimento da instituição não estava satisfatório.

Assim, o presente artigo pretende analisar como o modelo de gestão gerencial adotado pela SMECT de Caucaia poderia afetar a educação pública e como cobranças previstas no documento de Diretrizes da Gestão Escolar Democrática poderiam resultar em uma transfe-

¹ Professor do Município de Caucaia. Mestrando em Educação Brasileira – Universidade Federal do Ceará - UFC. willgomesfcc@gmail.com.

² Docente da Universidade Federal do Ceará – UFC. Doutora em Educação pela UFC – Universidade Federal do Ceará. E-mail: fmcmaura@hotmail.com.

³ Professora do Município de Caucaia. Graduada em Pedagogia pela UECE – Universidade Estadual do Ceará. deborassimplicio@gmail.com.

rência da responsabilidade do Estado para os indivíduos. Pretende ainda, caso evidenciada a transferência dessa responsabilidade, compreender se essa ação afetaria também os docentes, criando, desse modo, uma terceirização da pressão.

Ademais, a presente reflexão busca compreender como o modelo de gestão gerencial tem sido utilizado como ferramenta de controle de resultados e como ela desumaniza os processos e coloca em risco a ideia de escola democrática.

Como base nessa análise, recorreremos a documentos elaborados pela SMECT de Caucaia nos quais são apresentadas algumas orientações requerendo dos gestores comprometimento com resultado e responsabilidade por possíveis fracassos, além de trabalhos que abordem as agendas de instituições financeiras internacionais, a exemplo do Banco Mundial – BIRD e o Fundo Monetário Internacional – FMI, que agem para influenciar as políticas públicas da educação brasileira.

Fundamentados no materialismo histórico-dialético, buscamos compreender as reformas contemporâneas em suas articulações com as medidas decorrentes da implantação da lógica gerencial na educação, analisando como a adoção de modelos privados de gestão na educação pública representa uma evidência do capital em crise, o qual busca novos espaços e sujeita todas as esferas da vida social à sua lógica de acumulação e eficiência.

Este artigo está dividido em cinco partes, contando com a introdução. Na primeira parte, temos a introdução com uma visão geral, que objetiva apresentar os conteúdos os quais serão pesquisados, além de documentos e autores que servirão de base para o trabalho; na segunda, temos a análise sobre como a crise estrutural do capital impacta na educação e como o modelo de gestão gerencial representa mais uma forma da inserção dos tentáculos do capital no complexo da educação em sua tentativa de mercantilizar os processos. Na terceira parte, uma pequena análise histórica sobre o processo de *accountability* na educação brasileira e seus impactos na forma de pensar a educação. Na quarta parte, a análise sobre documentos do Município de Caucaia, que influenciam as políticas para a educação, a partir de algumas orientações feitas

para a gestão escolar e como isso evidencia a questão gerencial usada para o alcance de resultados. Por fim, temos as considerações finais, que buscam fazer uma reflexão sobre os dados apresentados e como a adoção de modelos de gestão gerencial afeta as condições de trabalhos de gestores e docentes no município de Caucaia.

2 A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E SUAS MANIFESTAÇÕES NA EDUCAÇÃO

A compreensão das transformações na gestão educacional e o avanço do modelo gerencial na educação pública podem ser analisados sob a ótica de István Mészáros, quando se refere ao contexto da crise estrutural do capital e suas manifestações nas diferentes esferas da vida social, destacando-se como uma crescente subordinação da educação aos imperativos do mercado. Paniago (2012, p. 72) descreve o capital em crise com características como a necessidade de se expandir continuamente de maneira a colonizar novas esferas da vida social e submetendo-as à sua lógica de acumulação. Isso significa que, durante esse processo, algumas áreas, que tradicionalmente não são mercantilizadas, como a educação pública, tornam-se alvos para a expansão do capital o qual enxerga nelas nova fontes de lucro. Segundo a autora, não se trata simplesmente de uma entidade material, mas uma relação social totalizadora, que altera as formas como os seres humanos se relacionam entre si e com a natureza.

Para Mészáros (2008, p. 72-73), a educação, no contexto da crise do capital, acaba servindo aos interesses capitalistas, que cada vez mais se intensificam e se manifestam em políticas educacionais, os quais priorizam a formação de capital humano em detrimento da formação integral e, assim, reduzem a ação de educar a indicadores quantitativos mensuráveis e introduzem mecanismos de mercado na gestão da educação pública. Tonet (2012, p. 32), igualmente argumenta que a lógica do capitalismo contemporâneo trata a educação cada vez mais como mercadoria, sujeita à lógica da competição. E a educação pública, que deveria ser protegida da mercantilização direta, acaba presenciando a introdução de práticas do setor privado, como a gestão por resultados,

a competição entre escolas e a responsabilização individual de gestores e professores por resultados, que dependem de condições estruturais.

A partir dessa percepção, a adoção do modelo de gestão gerencial na educação pública pode ser compreendida como uma manifestação da crise estrutural do capital e da sua necessidade de buscar novos ambientes para se expandir. De mesmo modo, ao se utilizar a lógica empresarial e os mecanismos com ênfase em resultados na educação pública, o poder público contribui para a reprodução das relações capitalistas e para a formação de sujeitos adaptados às necessidades do capital em crise.

3 A GESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL E A ACCOUNTABILITY

A gestão escolar brasileira passou por alterações substanciais nas últimas décadas, espelhando transformações amplas na esfera política, econômica e social. Vale destacar que a análise crítica do modelo de gestão vigente e suas consequências para a educação pública exigem uma compreensão aprofundada desse processo histórico.

Ademais, trazendo consigo o conceito de *accountability*, importado da Europa e dos EUA, de responsabilização de gestores públicos com o argumento de tornar o serviço público mais eficaz, a publicação do Plano Diretor e da Reforma do Aparelho do Estado desenrolam-se nos anos 1990, no Brasil, e traz mudanças significativas, transformações nas políticas educacionais e forma de fazer educação.

Para a nova gestão pública, a ênfase no resultado e a necessidade de fugir do modelo burocrático era algo imprescindível, buscando que o setor público tivesse eficiência e eficácia em todo o seu funcionamento. Nesse contexto, a educação deveria passar pelo mesmo processo e essas mudanças representariam a criação de escolas diferenciadas, que estivessem preocupadas em alcançar resultados satisfatórios em relação ao trabalho que desempenhavam.

Para isso, toma-se como ferramenta de controle o conceito de *Accountability*, onde seria requerida de cada gestor público e outros servidores a prestação de contas pelas ações e serviços ofertados. Isso serviria

como forma de controle e avaliação, a fim de se buscar sempre melhorar os serviços prestados e superar desafios. Em relação a isso, Bresser-Pereira (2006) vai defender que o controle social é de suma importância para a administração gerencial pública, como forma de ajudar a compensar a redução dos controles legais utilizados no modelo anterior e contribuir no novo modelo adotado, complementando o controle de resultados.

Contudo, o que se observa é uma verdadeira implantação de princípios neoliberais na administração pública e a adoção de modelos de administração privados para tornar a gestão da educação um ambiente de quase-mercado. Isto é, a lógica empresarial torna o que antes seria um ambiente de ação-reflexão-ação, o qual objetivava a melhoria dos processos de ensino para se alcançar a educação que se deseja, em um espaço de reprodução de modelos empresariais e de adestramento para servir aos ideais de grandes organizações financeiras, em outras palavras, ao capital.

Organismos Internacionais, como o Banco Mundial - BIRD e o Fundo Monetário Internacional – FMI, passaram a assumir papel importante na consolidação dos interesses capitalistas por meio de políticas públicas, principalmente na área da educação, não só no Brasil, mas em diversos países do globo.

Sobre isso Silva (2003) afirma:

No caso da educação pública os professores, diretores, funcionários, estudantes e pais precisam saber que há mais de 50 anos o Brasil solicita empréstimos ao Banco Mundial e depois, os próprios técnicos do Banco pressionam o governo para reduzir os investimentos em educação, cultura e saúde, para sobrar dinheiro para pagar a dívida externa [...] e, assim, os técnicos e gestores do Banco vão se inserindo nas estruturas burocráticas, apropriam-se destas e edificam uma estrutura paralela a do MEC, e daí atuam decisivamente nas questões de políticas para a educação em todo país (Silva, 2003, p. 294-95).

Tais observações levantam debates sobre os rumos que a educação brasileira irá trilhar, uma vez que já havia dispositivos e legislações que apontavam para uma gestão totalmente descentralizada, focada

nas necessidades de formação da população e na horizontalidade nas tomadas de decisão, apontando um norte na busca por transformação.

Na Constituição Federal de 1988, mais precisamente no Art. 206, inciso VI, é apresentado o conceito de gestão democrática. Anos depois, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, no Art. 14, também traz a determinação para se desenvolver uma educação pautada em princípios de gestão democrática, cujos Estados, Municípios e o Distrito Federal deveriam definir leis, para que isso fosse garantido. Isso representa uma conquista de movimentos sociais e educacionais que lutaram pela redemocratização e por garantias de direitos após a Ditadura Militar. Assim, a gestão democrática deveria ser a base para se alcançar uma escola mais justa, igualitária e uma educação libertadora.

A gestão gerencial na educação tem sido bastante debatida por conta da sua ênfase em resultados mensuráveis ao passo que muitas vezes desconsidera o processo. Quando introduz mecanismos regulatórios de quase-mercado no interior das instituições de ensino, esse modelo gerencial visa à eficiência e eficácia, transformando o gestor escolar em um gerente, esquecendo o papel fundamental de articulador político pedagógico que a escola necessita.

Partindo dessa visão, é possível perceber uma contradição entre o que teoricamente seria a ação do modelo gerencial e o que realmente acontece, visto que, ao invés de se garantir o equilíbrio na forma de gestão, permitindo a participação de toda a comunidade no processo de construção da educação, que se deseja alcançar, acaba se disfarçando como uma política educacional contemporânea e implementando mecanismos de controle de forma a responsabilizar e culpabilizar, entranhando-se de maneira sorrateira nos processos do cotidiano e fazendo com que muitos acabem acreditando que estão contribuindo e participando da ação democrática, quando, na verdade, estão apenas sendo submetidos a formas mais sofisticadas de controle e regulação.

Particularmente, na área da educação, os neoliberais semearam um diagnóstico de que os problemas educacionais resultavam da “ineficácia” da gestão. Argumentavam que não faltavam recursos para a área, apenas eram mal

geridos; faltava, portanto, profissionais eficazes dotados de competências para gerenciá-los. Deflagrou-se um período de profissionalização de gestores e professores. Esse movimento colocou os diretores de escola no centro das agendas, responsabilizando-os pelo desenvolvimento de escolas eficazes (Shiroma, 2018, p. 91-92).

Luiz Carlos Bresser Pereira conduziu a reforma do Estado brasileiro nos anos 1990 e, com isso, institucionalizou um novo modelo de administração que prioriza a eficiência, a descentralização e a meritocracia. Esse modelo reformulou o papel do Estado, que agora age como provedor de direitos sociais e regulador de resultados, o qual capturou a educação enquanto política social.

No que se refere a educação, essa ação significou a introdução de mecanismos como avaliação em larga escala e ranqueamento de escolas, além de condicionar o financiamento educacional a desempenhos e metas alcançadas.

Já Mendes Segundo (2005) afirma que o processo de inserção de mecanismos neoliberais na política educacional é evidenciado a partir do interesse e interferência de órgãos internacionais como o Banco Mundial, que disponibilizam empréstimos condicionados à implementação de reformas estruturais na gestão da educação básica.

Desse modo, mudanças como essas consolidam uma gestão orientada por eficiência fiscal num processo de racionalização capitalista da educação, contribuindo para a despolitização da função educativa do Estado e exigindo das escolas resultados positivos em detrimento da garantia do pleno direito à educação.

4 O CASO DO MUNICÍPIO DE CAUCAIA

No caso do Município de Caucaia, analisamos o documento entregue nas escolas, diretamente nas mãos de cada gestor, um documento com o título: *Diretrizes da gestão escolar democrática (2024)*, e que, depois, também foi colocado no Diário Oficial do Município, visando criar um mecanismo legal a partir do qual todos os gestores das escolas municipais tiveram que assinar se comprometendo com os objetivos e metas do

documento. Também faremos uso do *Documento para a transição de gestão 2021 – 2024*, no qual a gestão municipal desse período destaca suas principais ações durante os quatro anos em que esteve a frente do município.

Nas Diretrizes da Gestão democrática, na **cláusula segunda**, é apresentado o objetivo e destaca que “*se trata do Termo de compromisso em que o Núcleo Gestor de cada instituição educacional se compromete subscrever.*”

O que chama atenção é o fato de nenhum gestor ter sido consultado sobre concordar ou não com as cláusulas do documento ou, pelo menos, se achavam justo o que estaria sendo cobrado. Apenas foi comunicado que todos os gestores deveriam assinar.

Na **cláusula oitava**, são descritas as obrigações do Núcleo Gestor e se pode destacar os seguintes incisos:

I – Elevar a taxa de aprovação dos estudantes,

II – Reducir ao máximo a taxa de reprovação e adotar todas as medidas cabíveis para a recuperação preferencialmente paralela e final, nos termos do artigo 24, inciso V, alínea “e” da LDB 9394/96 c/c a resolução nº 23 de 2017 do Conselho Municipal de Educação (CMEC).

III – Erradicar o abandono e fazer uso de instrumentos de busca ativa e de outras estratégias de gestão escolar e educacional, de modo que esse indicador seja inexistente na escola;

IV – Alcançar as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ou outro indicador que venha substituí-lo, estabelecidas pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira (INEP). (Diretrizes da Gestão Democrática de Caucaia. Grifo nosso)

Evidencia-se através das formas em que os textos estão escritos e na “missão” dada à gestão que se atribui a esses profissionais a obrigação de resolver problemas causados por crises estruturais profundas, cujos fatores os quais contribuem para a ocorrência de tais distorções estão além do controle de um gestor ou mesmo de uma escola.

Isso explicita claramente um processo de transposição ideológica das responsabilidades do estado para os indivíduos, o que aponta diretamente para o paradigma gerencial e neoliberal. Colocar como obrigação de um gestor “Erradicar o abandono escolar” representa uma reconfiguração do papel das escolas e dos gestores, que agora são obrigados a responder por questões que são de responsabilidade do poder público e têm origem em contradições sociais objetivas, as quais não estão ligadas a questões puramente educacionais.

Seguindo, podemos também destacar a **Cláusula Décima Terceira - Da rescisão**, que trata da possível rescisão do termo de compromisso.

O presente poderá ser rescindido caso constatado, pela comissão de avaliação da SME, o descumprimento, ainda que parcial, das cláusulas, objetivos e metas, estabelecidos neste instrumento, podendo ocasionar:”

I – Indicação de exoneração do Núcleo Gestor, no todo ou em parte, dos seus membros ou,

II – Por acordo entre as partes ou administrativamente.

(Diretrizes da Gestão Democrática de Caucaia)

Ao final do documento, é colocado, então, a clara evidência de uma gestão governamental autoritária, quando, ao definir objetivos e metas inalcançáveis para a escolas, estabelece também a possibilidade de perda do emprego de trabalhadores da educação, que mesmo se dedicando e dando o melhor de si, não teriam o poder de mudar problemas estruturais. Em relação a isso, Saviani (2008) já alertava acerca do esvaziamento do projeto pedagógico em detrimento do projeto técnico, permitindo que a educação fosse reduzida à racionalidade empresarial.

No momento em que atribui a gestão escolar, a responsabilidade por resolver problemas de abandono escolar, que se vinculam às condições materiais contraditórias das famílias dos trabalhadores/as, pereferização urbana e a desproteção social estrutural, a Secretaria de Educação de Caucaia se revela como reproduutora da lógica capitalista, contribuindo, assim, para a reprodução do capital na estrutura educacional do município e criando situações de vulnerabilidade do trabalho na educação.

O documento de transição do Município de Caucaia, que traz as ações realizadas na gestão municipal entre 2021 e 2024, apresenta, na página 36, a afirmação de que o acompanhamento da gestão escolar do município se orienta por três eixos principais:

- *Indicadores de rendimento e desempenho*
- *Processos escolares*
- *Instrumentos de gestão*

Esclarece também que será feito um acompanhamento contínuo por parte da superintendência escolar, como forma de controle, permitindo, assim, que a SME esteja sempre a par de todos os passos e ações da gestão das escolas.

Com base nos objetivos da Superintendência Escolar, comprehende-se a importância do processo de acompanhamento e do fluxo de comunicação entre a SME e as instituições educacionais. Esse fluxo é essencial para garantir uma gestão educacional eficiente, facilitando a resolução de problemas, a implementação de políticas educacionais e o acompanhamento do desempenho (Documento para a transição de gestão 2021-2024, p. 36).

A partir dos documentos apresentados, evidencia-se que o município de Caucaia, ao incorporar uma lógica gerencial disfarçada de projeto pedagógico democrático, desfigura a essência da gestão democrática e da nobre missão educacional que cada escola, cada gestor, cada professor e demais trabalhadores da educação assumem diariamente na luta por uma educação de qualidade.

Portanto, responsabilizar a gestão escolar por questões que são de responsabilidade do poder público, deixa claro o deslocamento das contradições estruturais para dentro da escola e impõe a cada gestor das unidades escolares o papel de gestores de crise, ao passo que não lhes oferece condições objetivas para alcançá-las. Tonet (2012, p. 34) já apontava para isso, quando afirmou que ao transferir os fracassos de um sistema fundado em desigualdade para os indivíduos, o poder público age com injustiça funcional à reprodução do sistema.

Outro ponto que se deve observar é que, ao serem pressionados com resultados e metas educacionais, muitas vezes inatingíveis, por ameaças de exoneração, muitos gestores, na ânsia de tentar conseguir realizar a tarefa, agem como gerentes, transmitindo a responsabilidade para os docentes, que agora passam a ser corresponsáveis pela missão de fazer com que os estudantes apresentem bons resultados nas avaliações externas.

Essa transferência de responsabilidade, que no cotidiano da escola é, muitas vezes, identificada através de algumas ações, como frequentes reuniões, com foco exclusivo em resultados, cobranças por melhora de desempenho e controle excessivo das atividades docentes, deixa de lado a dimensão humana, social e objetiva da função do educador, precarizando o ambiente de trabalho e levando ao adoecimento de muitos profissionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da análise crítica observada ao longo deste artigo, é possível evidenciar que o gerencialismo adotado nos processos de gestão da educação do Município de Caucaia na gestão 2021-2024 representa um sintoma da profunda crise do capital que desumaniza a prática educativa e tenta incorporar elementos de viés neoliberal, criando um ambiente marcado por tensão e abrindo caminho para o adoecimento e a desmobilização política.

Logo, a função social da escola é enfraquecida e dá espaço a uma naturalização de uma lógica de eficiência e controle. A gestão da educação em Caucaia, que ao invés de potencializar a escola como espaço de transformação social, reproduz práticas de gestão gerencial, reforçando a lógica da adaptação, da concorrência e da culpabilização, transfere responsabilidades estatais para os indivíduos e desconsidera condicionantes históricos e estruturais das desigualdades educacionais.

Portanto, é necessário haver uma libertação, por parte da educação, das correntes do capital e fazer, segundo Mészáros (2008), com que a escola tenha condições plenas de desenvolver o seu papel na formação integral. Para isso, é imprescindível que a gestão educacional do muni-

cíprio foque em construir processos mais humanizados, comprometido com os interesses da sociedade, da classe trabalhadora, focado na justiça social e na formação crítica de sujeitos históricos.

REFERÊNCIAS

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunill (Coords). **Resposabilização na administração pública**. São Paulo: Clad/Fundap, 2006.

CAUCAIA, diário oficial nº 2952, de 14 de maio de 2024. **Dispõe sobre as Diretrizes da Gestão Democrática**. Caucaia, ano XXII, p. 1-20. Disponível em: <https://is.gd/cYkrDg>. Acesso em: 25 maio 2025.

CAUCAIA. **Documento de transição**. Caucaia: Secretaria Municipal de Educação, 2024. Disponível em: <https://is.gd/dAkD7f>. Acesso em: 13 set. 2025.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n. 100, p. 965-987, 2007.

BITAR, R.; STABILE, A. Entenda por que diretores da rede municipal de SP foram afastados, quais os indicadores utilizados e as críticas à medida. **G1**, São Paulo, 25 maio 2025. Disponível em: <https://is.gd/MBmyGJ>. Acesso em: 25 maio 2025.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

MENDES SEGUNDO, M. D. *O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o Fundef no centro do debate. 2005. 280 f. Tese* (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

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

PANIAGO, M. C. S. **Mészáros e a incontrolabilidade do capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10^a ed. Campinas: Autores associados; 2008.

SILVA, M. A. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, 2003.

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 27, n.2, p. 88-106, 2018.

TONET, I. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

EDUCAÇÃO E CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: NOTAS CRÍTICAS COM BASE EM MÉSZÁROS

Ana Núbia Marques Duarte¹
Josefa Jaqueline Rabelo²

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a partir da reestruturação do capital ocorrida no século XX, a educação passou a ser amplamente proclamada como instrumento de combate à pobreza e de promoção do desenvolvimento social. No entanto, mais do que isso, consolidou-se como meio estratégico para a formação do chamado “capital humano”, indispensável à lógica de acumulação e à manutenção do sistema produtivo. Essa concepção instrumental da educação reflete o predomínio da racionalidade capitalista, que subordina o processo formativo às exigências do mercado de trabalho e às necessidades de reprodução do capital.

Do ponto de vista da ontologia marxiana-lukacsiana, a educação desempenha um papel central na constituição do ser social e na mediação entre indivíduo e sociedade, sendo, portanto, um espaço fundamental de formação humana. Contudo, sob a hegemonia do capital, ela é reduzida a uma função adaptativa e técnica, distanciando-se de sua dimensão crítica e emancipadora. Mészáros (2008) observa que os organismos financeiros internacionais exercem controle direto sobre as políticas educacionais nos países periféricos, impondo diretrizes pautadas em competências e habilidades que limitam o potencial formativo da classe trabalhadora e reforçam a subordinação ao mercado.

Nessa mesma perspectiva, Leher (1998) destaca que tal modelo garante apenas uma educação mínima, voltada à flexibilidade e à adap-

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Email: nubiaduarte2016.ips@gmail.com

² Pós-doutora em Ciências Sociais (ciências humanas) pela École des Hautes Étude em Sciences Sociales EHESS de Paris. Professora Titular da Universidade Federal do Ceará. E-mail: jackelinrabelo@gmail.com

tação dos trabalhadores às demandas da economia global. As reformas educacionais, orientadas por essa lógica, acabam por consolidar um sistema que promove a padronização e a competição artificial entre instituições de ensino, gerando classificações e ranqueamentos que intensificam as desigualdades sociais.

Diante desse contexto, este artigo propõe-se a analisar criticamente os impactos da reestruturação do capital em crise estrutural sobre o campo educacional, à luz da teoria crítica de Mészáros e de outros autores marxistas, buscando compreender de que modo a educação vem sendo apropriada como instrumento de reprodução da ordem capitalista e quais possibilidades existem para resgatar sua função humanizadora e transformadora.

2 A EDUCAÇÃO NA ESTEIRA DO CAPITAL

Segundo Lukács (2012), com base nos fundamentos ontológicos de Marx, o trabalho constitui a categoria fundante do ser social. Isso não significa reduzi-lo apenas ao trabalho, pois, no processo produtivo, é gerado mais do que o estritamente necessário, dando origem a outros complexos que compõem a sociedade, com novas necessidades e diferentes formas de atendê-las. Dessa forma, o produto do trabalho vai além de seu valor de uso, configurando-se como um “complexo de complexos”. É por meio do trabalho que o ser humano estabelece sua mediação com a natureza, aprofundando e refinando essa relação. Sua centralidade é destacada por Marx ao afirmar que, como gerador de valores de uso, o trabalho é condição essencial da existência humana, independente da forma social em que se insere, constituindo uma necessidade natural permanente de mediação no metabolismo entre o homem e a natureza e, portanto, da própria vida humana (MARX, 2013).

Na contramão dessa tela histórica, Marx (1993) já denunciava que o trabalho, categoria potencializadora de liberdade humana, tornou-se a própria escravidão dos homens no sistema de classes imposto pelo sociometabolismo do capital. Assim o sistema possui em seu interior,

a essência destrutiva do próprio homem e da natureza, nesta perspectiva quanto mais o trabalhador produz, mais pobre ele se torna, pois a riqueza de seu trabalho é de propriedade de quem não trabalha. Dessa forma o trabalhador vende aos donos do meio de produção sua força de trabalho e para isso se submete a condições péssimas de trabalho.

Ao ser desapropriada da riqueza material de sua produção, a classe trabalhadora sob as condições que lhe é imposto, é submetida às desigualdades produzidas pela sociedade burguesa, o que vem se aprofundando nas últimas décadas pela acelerada crise estrutural em que se assenta o sistema burguês de produção.

A história do capitalismo o levou a uma crise sem precedentes em sua estrutura. Com essa crise, problemas como o aumento do desemprego e das desigualdades cresceram em escala mundial. Além disso, a precarização do trabalho, a piora das condições de vida dos trabalhadores e o esgotamento dos recursos naturais se intensificaram. Não há possibilidade de reversão desses problemas dentro da lógica capitalista, já que suas relações sociais têm como base a exploração dos seres humanos e da natureza pelos próprios homens.

Mészáros (2011b, p. 88), afirma que,

[...] uma vez que as manifestações imediatas da crise são econômicas [...], a pressão que emana da referida base social inevitavelmente tende a definir a tarefa imediata em termos de encontrar respostas econômicas urgentes no nível das manifestações da crise, enquanto são deixadas intactas as suas causas sociais.

Controladamente, o complexo da educação surge pela necessidade de reprodução da vida social, a partir das necessidades complexificadas do trabalho, mediando as relações e exercendo a finalidade da reprodução social, dos valores, saberes, costumes historicamente produzidos pela generidade humana. No entanto, no sistema capitalista a educação é capturada para se tornar mecanismo de subordinação às demandas da própria gênese burguesa, que por sua vez contribui para a concretização

de interesses políticos e econômicos da classe dominante. Dessa maneira, as desigualdades sociais são retratadas como resultantes das condições individuais, deslocando-se a responsabilidade para o próprio sujeito, cujo êxito ou fracasso passa a ser explicado pela sua posição social. Nesse processo, os indivíduos tornam-se subordinados às instabilidades inerentes ao mundo do trabalho.

A educação configura-se como dimensão fundamental no processo de formação e desenvolvimento do ser social, uma vez que possibilita a mediação das relações sociais e a assimilação dos conhecimentos historicamente produzidos. Nesse sentido, ela não apenas cumpre a função de transmitir saberes, mas também de assegurar a continuidade e a reprodução da sociedade em suas múltiplas dimensões, garantindo a preservação e a transformação das formas sociais já constituídas (LUKÁCS, 2013).

Para Mészáros (2008), a educação em sentido amplo refere-se a todo o processo de formação humana que acontece ao longo da vida, em diferentes espaços sociais. Não se limita à escola, mas abrange todas as práticas sociais, culturais, políticas e econômicas que moldam a consciência, os valores e a forma de inserção dos indivíduos na sociedade. Nesse sentido, a educação é compreendida como prática social total, atua permanentemente na reprodução ou transformação da ordem social. Já a educação em sentido estrito corresponde ao sistema escolar formal, institucionalizado, estruturado em currículos, disciplinas e normas próprias. Trata-se do espaço onde o processo educativo ocorre de maneira sistematizada, planejada, intencionalizada, sendo também um instrumento importante de reprodução social e econômica. Em ambas as situações a educação é sobretudo, um complexo que se baseia na relação homem com seu par diferentemente do trabalho que se baseia na relação homem e natureza. Para Mészáros, entretanto, esse tipo de educação tende a servir aos interesses do capital, preparando os indivíduos para atender às exigências do mercado de trabalho, inclusive atuando em seu momento atual de desemprego atual, ao mesmo tempo em que pode ser apropriada criticamente como espaço de resistência e transformação.

A partir do processo de reestruturação do capital, iniciado em meados do século XX, a educação passou a ser proclamada não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas, sobretudo, como elemento central para a formação do capital humano, ou seja, a educação teria a função de provocar o crescimento econômico e o incremento da renda das pessoas, exigido pelo novo padrão de acumulação capitalista. Nesse contexto, observa-se a implementação de reformas educacionais em grande parte dos países pobres a fim de estabelecer as competências a serem alcançadas pelas exigências mercadológicas de um trabalhador polivalente e resiliente aos momentos de crises do capital.

Essa compreensão reflete a concepção de que à classe trabalhadora deve ser garantido apenas um nível mínimo de educação, priorizando uma formação aligeirada, flexível, bem como a formação de valores e atitudes alinhados à lógica do capital. Outra tendência recorrente é atribuir à educação um caráter meramente compensatório, como se ela fosse capaz de atenuar, por si só, os efeitos da pobreza e das desigualdades sociais, especialmente em períodos de crise ou de ajustes econômicos. Nessa perspectiva, difundida pelo discurso dominante, a escola é vista como uma espécie de “salvação individual” que permitiria ao sujeito superar sua condição de miséria através do esforço pessoal e meritocrático, deslocando a responsabilidade das contradições estruturais do capitalismo para o indivíduo. Em vez de enfrentar as causas da pobreza — que estão enraizadas na lógica da acumulação e da exploração da força de trabalho —, cria-se a ilusão de que a educação pode corrigir desigualdades que o próprio sistema produz e reproduz continuamente.

Mészáros (2008), faz uma crítica em relação ao uso instrumental da educação. segundo o autor, enquanto a escola estiver subordinada às exigências do capital, seu papel será, em grande medida, o de legitimar e perpetuar a ordem vigente, preparando trabalhadores adaptáveis às flutuações do mercado, em vez de contribuir para que os sujeitos sejam, pelo menos, capazes compreender a realidade e suas contradições, questionando-a as estruturas postas e consequentemente

transformar a realidade social. Assim, a função salvacionista da educação não emancipa, e tão pouco ameniza os sintomas da desigualdade, mantendo intactas suas raízes. Pois atua dentro dos limites do próprio sistema que gera a desigualdade.

De forma controlada, a legislação educacional brasileira vem sendo orientada pelas demandas de organismos financeiros internacionais, que influenciam a formulação de políticas públicas e definem parâmetros de formação. Nessa perspectiva, privilegia-se a transmissão de conhecimentos vinculados a competências e habilidades específicas, com o objetivo de padronizar a educação destinada à classe trabalhadora. Como observa Mészáros (2008), tais competências são apresentadas como critérios de qualificação para o mercado de trabalho, mas, na realidade, limitam-se a reforçar a lógica de subordinação da educação às exigências do capital, em detrimento de uma educação plena e emancipatória.

Nessa perspectiva a necessidade de uma educação que vá além do capital, ou seja, que contribua para a formação de uma consciência crítica, radicalmente nova e coletiva, capaz de romper com a lógica da exploração e construir alternativas societárias com possibilidades de transformação social.

3 MÉSZÁROS E A CRÍTICA À REPRODUÇÃO DA ORDEM CAPITALISTA PELA ESCOLA

Para Freitas (2018) a lógica neoliberal inverte os valores e a finalidade da educação e consequentemente transformou a escola em uma espécie de empresa. Isso prova entre as instituições de ensino uma competição artificial, criando ranqueamentos e uma hierarquia de “boas” e “ruins”, o que supostamente evidencia um cenário de mercado educacional. Essa lógica revela o caráter instrumental da educação, que também afeta os professores, que passam a ser medidos por avaliações de larga escala, reduzindo sua prática a números e resultados padronizados. Em acordo ao que exemplifica o autor acima citado, Mészáros (2008) destaca que enquanto a educação estiver subordinada ao capital, sua função principal

será a de legitimar a exploração e adaptar os sujeitos às necessidades do sistema, o que evidencia que nesta perspectiva, a transformação da escola em empresa, a padronização do ensino, as técnicas alinhadas ao mercado, as avaliações de desempenho são instrumentos de controle político, ideológico e social.

O controle sobre o que é ensinado, as competências de ler, escrever, contar, ser proativo, trabalhar em grupo, assumir riscos e empreender, aparecem como requisitos mínimos e suficientes para o exercício de um papel econômico eficaz, mas são reduzidas a conhecimentos instrumentais, fragmentados e superficiais. Assim ressaltam Freres e Rabelo (2015, p. 63-64).

Tais competências devem ser desenvolvidas para que o trabalhador se torne apto e adaptado às novas mudanças exigidas pela propalada “sociedade do conhecimento”. Esse trabalhador de um novo tipo deve exercer, de modo competente e eficaz, um papel na atividade econômica. Para tanto, deve saber, no mínimo, ler, escrever e contar, adquirir conhecimentos instrumentais, fragmentados, superficiais e atrelados à lógica do mercado. Assim, estaria preparado para trabalhar em grupo na resolução de problemas, ser proativo, não ter medo de correr riscos, empreender. Fundamental seria também colocar-se na condição de eterno aprendiz, já que no mundo em que muitas mercadorias se tornam obsoletas a partir do momento em que saem da fábrica, o conhecimento também se torna obsoleto, necessitando atualização constante para acompanhar os avanços cada vez mais rápidos que ditam o ritmo do trabalho e da vida na sociedade atual.

No modelo educacional implantado no Brasil nas últimas décadas percebemos como isso é evidente: políticas públicas orientadas por rankings, avaliações externas que classificam escolas e professores, e uma pressão para que todos se enquadrem em padrões definidos pelo mercado global. Isso gera exclusão, estigmatização e intensifica desigualdades. Nesta perspectiva, as bases da formação destinada à classe trabalhadora são orientadas pelo estreitamento de sua função educativa ao simples

treinamento de habilidades úteis ao mercado de trabalho, marcado pela precarização e pela flexibilidade. Como assinala Mészáros (2008), essa lógica reforça o caráter instrumental da educação no interior do sistema do capital, ampliando não apenas a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais, mas também os impactos destrutivos sobre o meio ambiente, na medida em que subordina o processo formativo às exigências imediatas da acumulação sempre ampliada do capital.

Conforme afirma Mészáros (2008, p. 35), destacam-se as seguintes palavras:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. A própria História teve de ser totalmente adulterada, e de fato frequente e grosseiramente falsificada para esse propósito.

Rabelo e Segundo (2011) criticam as determinações impostas pelo Estado burguês e seus agentes sobre a educação, que acabam por precarizar o acesso ao saber necessário ao processo formativo do ser social. Tal lógica se manifesta no controle dos processos avaliativos, do currículo, da formação docente e da própria educação de massa, voltada à manutenção dos interesses da ordem vigente e à reprodução da ideologia burguesa. Nesse sentido, Gramsci (2001), em seu tempo, também evidencia que a escola é uma instituição social que está distante da neutralidade, ou seja, a formação da classe trabalhadora apresenta-se como uma arena de conflitos, constituindo-se um espaço de disputa hegemônica, onde se busca moldar a consciência das classes subalternas segundo os valores da classe dominante.

Nesta direção, Duarte (2024) assinala sobre a privatização do ensino e da gestão pública são operacionalizadas a partir de resultados de aprendizagem, que transformam a escola em empresa, por meio de classificações e premiações, direcionando a educação para um afastamento de sua função primeira que seria a reprodução social, o empresariamento da educação subjuga de forma cada vez mais severa a classe trabalhadora. Assim, somente uma educação em seu sentido amplo, concebida como prática social radicalmente nova, orientada para um projeto social que vise a emancipação humana, poderá romper com esse caráter instrumental e afirmar-se como via de transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face ao movimento histórico contemporâneo, é possível compreender que a educação, ao longo do processo de reestruturação do capital, tem sido gradualmente reduzida a um mecanismo de adaptação dos indivíduos às exigências do mercado de trabalho. Sob a influência de organismos internacionais e da lógica neoliberal, políticas educacionais passam a privilegiar competências e habilidades estritamente funcionais, concebidas como instrumentos de qualificação profissional. Esse movimento reforça a concepção da classe dominante de que à classe trabalhadora basta uma educação mínima, suficiente para garantir flexibilidade, disciplina e atitudes compatíveis com a lógica do capital. Ao mesmo tempo, a produção de classificações e ranqueamentos entre instituições de ensino alimenta uma competição artificial, que legitima desigualdades já existentes e compromete a função social mais ampla da educação.

A partir da análise Mészariana, é possível compreender que a crise estrutural em que se assenta o capital não se restringe ao campo econômico, mas se desdobra em todas as dimensões da vida social, inclusive a educação. Na educação é possível perceber essas implicações da crise na transformação da educação em instrumento de controle ideológico da classe trabalhadora, ou seja, reduzindo sua finalidade à formação de mão de obra flexível, adaptável e subordinada às demandas do mercado globalizado.

Nesse contexto, percebe-se que a educação, em sentido estrito, tem sido instrumentalizada como ferramenta de reprodução social, deixando em segundo plano sua dimensão e potencialidades emancipatórias. Contudo, em sentido amplo, ela mantém a possibilidade de constituir-se em espaço de resistência, capaz de formar sujeitos críticos e conscientes das contradições sociais. Portanto, torna-se fundamental defender uma educação que vá além da lógica mercadológica, afirmando-se como direito social e prática emancipadora, orientada não apenas pela adaptação às exigências do capital, mas pelo compromisso com a transformação da sociedade e a superação das desigualdades estruturais.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Ana Núbia Marques et al.. A gestão da educação pública brasileira no contexto de crise estrutural do capital: um exame à luz da crítica marxista. **Anais do X CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://is.gd/BLMdL4>. Acesso em: 27 set. 2025.

FRERES, Helena. RABELO, Josefa Jackline. EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E EMPREGABILIDADE: o receituário empresarial para a educação no Brasil. In: **O movimento de educação para todos e a crítica marxista** / Jackline Rabelo, Susana Jimenez e Maria das Dores Mendes Segundo (Organizadoras) - Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Os Intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v. 2.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social I**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **Grundrisse**: Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboço da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011b.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. 2. ed. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

RABELO, Josefa Jackline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. O Banco Mundial e a intervenção avaliativa na política educacional dos países pobres. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 6., 16 a 19 maio 2011, Vitória (ES). Anais... Vitória (ES), 2011.

EDUCAR COM A TERRA: GEONTOLOGIAS, COSMOVISÕES CAMPONESAS E PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM INSURGENTES

Samara Lívia Araújo Teixeira¹

Sanny Maria Araújo Teixeira Ramos²

Francisco Ari de Andrade³

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

A antropologia tem se modificado nos últimos anos e esse movimento é fruto da crescente demanda em favor da diversidade no pensamento antropológico, que assim como outras ciências vem incorporado reflexões capazes de dialogar com diferentes formas de produzir conhecimento. A relevância da reflexão antropológica produzida em cenários não hegemônicos tem ganhado cada vez mais notoriedade nas reflexões internas sobre o processo de construção de novas epistemes. Nesse sentido, os debates sobre humanos e não-humanos⁴ tomaram um espaço que é central na antropologia nos últimos tempos, pois desafiam hierarquias impostas pela colonialidade e ampliam possibilidades de existência para além do humano.

Embora essas discussões não sejam recentes, Donna Haraway já as inaugurava nas décadas de 1970 e 1980 com a publicação do Manifesto Ciborgue⁵. Posteriormente, a autora lançou outro manifesto, focado nas

¹ Doutoranda em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UnB). Pesquisadora do campesinato cearense, com ênfase em práticas, saberes e resistências coletivas.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisadora da História da Educação Cearense.

³ Professor titular do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará.

⁴ O uso da expressão não-humanos é tributário dos debates de Bruno Latour (2004), especialmente em “Políticas da natureza”, onde o autor propõe que a agência não é monopólio dos humanos, mas distribuída em redes que envolvem objetos, técnicas, animais, plantas e outros entes. Nessa perspectiva, seres não-humanos como rios, sementes, florestas, ferramentas ou microrganismos participam ativamente da constituição da vida social, rompendo com a dicotomia moderna entre natureza e sociedade.

⁵ No manifesto a autora pensa para além do humano. O ciborgue seria uma figura híbrida do natural e do artificial que desafiaria as categorias rígidas da sociedade, tais como natureza/cultura, homem/mulher,

espécies companheiras, que aproxima os leitores de uma perspectiva das relações entre humanos e outras espécies animais, abrindo caminho para compreender diferentes cosmovisões.

Essas reflexões se difundiram dentro das academias e até mesmo grandes mídias atravessadas do termo antropoceno⁶ que pouco se ouvia falar, mas que tomou grande visibilidade para tratar sobre a crise climática e a necessidade de repensar nossa relação com a natureza e consequentemente a relação com esses outros que coabitam a terra - animais, fungos, espíritos da floresta, etc.

Ao reconhecer cosmovisões geralmente desconsideradas pelos modelos formais, a antropologia subverte a lógica eurocêntrica que sustenta a produção hegemônica e desloca os olhares para repensar suas limitações. Nesse movimento, busca-se assegurar a produção do conhecimento que afirme o direito de existir, viver e produzir saberes a partir das subjetividades dos povos colonizados, valorizando outras representações de mundo que atribuem agência e significado aos seres não-humanos.

A emergência das crises socioambientais e epistêmicas em curso tem evidenciado os limites do modelo ocidental, especialmente quando aplicado a contextos onde a vida está entrelaçada ao território, à terra e aos seres que habitam e coabitam. No Brasil, os povos do campo têm protagonizado resistências que, para além da luta material, afirmam outras formas de existir, aprender e ensinar, desafiando os paradigmas coloniais e capitalistas.

É nesse contexto que se torna urgente refletir sobre as implicações políticas dessas ontologias na educação, especialmente nos territórios onde a relação com a terra e com os seres não-humanos constitui a

humano/não-humano uma vez que para algo ser natural tem também de ser imutável e o ciborgue é uma figura constante em transformação. É importante destacar que a lógica do ciborgue pensada pela autora subverte padrões ocidentais e categorias rígidas de pensamento binários já que no ciborgue essas categorias se dissolvem.

⁶ O termo Antropoceno foi popularizado por Paul Crutzen e Eugene Stoermer (2000) para designar uma proposta de nova época geológica marcada pelo impacto das ações humanas sobre os sistemas terrestres, como mudanças climáticas, perda de biodiversidade e alterações nos ciclos biogeoquímicos. Embora ainda seja objeto de debate na comunidade científica, a noção vem sendo amplamente mobilizada nas ciências sociais e humanas. Autores como Bruno Latour (2015) e Donna Haraway (2016) tensionam a categoria, destacando seus limites e propondo alternativas como *Capitaloceno* ou *Cthuluceno* para problematizar os efeitos socioambientais do capitalismo e ampliar a imaginação política diante das crises planetárias.

vida e os saberes. A partir das questões aqui apresentadas, ousamos escrever sobre estes saberes outros, que atravessam relações de resistência e práticas de aprendizagem, desafiando a lógica hegemônica das instituições acadêmicas e articulando-se às lutas políticas e territoriais, permeando o cenário contemporâneo.

O caminho desta escrita parte dessa encruzilhada para pensar a partir das práticas camponesas, que tem como horizonte as geontologias — formas de pensar a vida que deslocam o humano do centro e reinscrevem o território como agente político e pedagógico. Portanto, o objetivo é refletir criticamente sobre caminhos possíveis para uma educação à luz da crítica ao paradigma ocidental antropocêntrico, linear e instrumentalizador da natureza.

Neste capítulo, nos propomos a refletir sobre a educação, discutindo: as tensões entre instituições escolares e territórios do campo; os modos como a pedagogia do território se afirma como prática insurgente frente à lógica colonial-capitalista; e os desafios de reconhecer outros sujeitos como legítimos na produção do conhecimento acadêmico e educacional.

Este texto assume caráter ensaístico e teórico, fundamentando-se em referenciais da antropologia e da educação que problematizam a colonialidade do saber e os processos de apagamento de epistemologias outras. A reflexão se ancora tanto em diálogos com a literatura especializada quanto em experiências de pesquisa realizadas no campesinato cearense, buscando tensionar a relação entre território, educação e práticas de resistência.

Trata-se de uma pedagogia enraizada nas relações entre humanos, não-humanos e território, não como uma idealização nostálgica do passado, mas como expressão concreta de disputas por soberania territorial, alimentar e epistêmica. A aposta recai sobre práticas educativas que se articulam às lutas políticas dos povos do campo contra o agronegócio, a escolarização colonizadora e a destruição das condições que sustentam a vida.

Como afirma Freire (1974) não há educação neutra: ou ela se coloca a serviço da dominação ou da libertação. E, ao se deparar com diferentes modos de existência, enfrenta desafios políticos importantes, sobretudo em contextos onde a interação com a terra e com os seres não-humanos

é constitutiva do conhecimento e da vida. Reconhece-los significa, portanto, legitimar práticas de resistência e de aprendizagem que emergem de sujeitos historicamente negados e desqualificados (Arroyo, 2012).

2. ENTRE INSTITUIÇÕES E TERRITÓRIOS: TENSÕES E TRAVESSIAS

Esta seção parte do gesto de desobedecer ao saber dominante. Não para negá-lo de maneira simplista, mas para reafirmar formas de aprender que nascem de configurações distintas de viver. Entre os espaços formais de ensino como escolas, universidades e os territórios camponeses, conforma-se um campo de disputa epistêmica e capitalista, atravessado por projetos antagônicos de mundo. O que acontece quando se educa com e não sobre a terra? Quando se pensa a partir do chão em que se pisa? Neste ponto de fratura, o conhecimento se cruza com o poder e a educação emerge como terreno de conflito entre projetos divergentes de mundo.

O encontro colonial com populações não europeias resultou não apenas na formulação de uma teoria sobre a história da humanidade, mas também na legitimação de estratégias sistemáticas de dominação por parte dos europeus, sustentadas pela ideia de um progresso linear que coloca as sociedades ocidentais como ápice civilizatório (Graeber; Wengrow, 2021).

Bispo dos Santos (2023) nos instiga a pensar o processo de colonização a partir da noção de “adestramento”. O autor chama a atenção para a análise de que o pensamento de colonização não se limitou apenas a exploração de território, mas a um processo sistemático de domesticação dos corpos impondo modos de vida e formas de existência que negam a memória dos povos que foram subjugados:

Quando completei dez anos, comecei a adestrar bois. Foi assim que aprendi que adestrar e colonizar são a mesma coisa. Tanto o adestrador quanto o colonizador começam por desterritorializar o ente atacado quebrando-lhe a identidade, tirando-o de sua cosmologia, distanciando-o de seus sagrados, impondo-lhe novos modos de vida e

colocando-lhe outro nome. O processo de denominação é uma tentativa de apagamento de uma memória para que outra possa ser composta (Bispo dos Santos, p. 02, 2023).

É também dentro do conceito de confluência pensado por Bispo dos Santos (2023) que encontramos formas de coexistência, interação de diferentes concepções de mundo, culturas, modos de vida sem que haja hierarquização e dominação de um sobre o outro. Para o autor, ao invés de forçar povos indígenas, quilombolas, camponeses a se adequarem a lógica do estado e do mercado, a sociedade deveria reconhecer e valorizar essas particularidades existentes, em vez de impor, como fez a colonização.

Ao trazer esse debate para o campo da educação é fundamental reconhecer que não se trata apenas de uma questão pedagógica, mas de um projeto político denso e continuado, que desconsidera, subalterniza e apaga estes outros. É preciso lançar luz sobre o campesinato, cujos modos de vida e formas de conhecimento seguem sendo desqualificados como “atraso” ou “resquício do passado” (Martins, 1981;1988). Ainda nos dias atuais o campesinato é mantido à margem das narrativas de modernização e desenvolvimento, como se não portasse racionalidade, cultura ou futuro.

Essa percepção, contudo, não é apenas abstrata ou estrutural: aparece também nas falas cotidianas. Peço licença ao leitor para rememorar brevemente minha trajetória de pesquisa no campesinato cearense, que aqui apresentamos de forma compartilhada, mas que se origina da minha vivência de campo. Nesse percurso, ouvi algumas vezes a expressão emblemática “*estude para deixar o cabo da enxada*”, usada por muitos camponeses para alertar que, sem educação formal, seus filhos “*iriam para o cabo da enxada*”. Essa frase revela como a relação com a terra é muitas vezes interpretada, equivocadamente, como sinônimo de atraso, percepção que tensiona os saberes camponeses e a pedagogia formal, abrindo espaço para refletir sobre as práticas de aprendizagem.

Além disso, essa visão, longe de ser algo individual, reflete um processo mais amplo de desvalorização histórica da vida camponesa reproduzido constantemente pelas mídias capitalistas, interessadas em deslocar populações para os circuitos urbanos reforçado por modelos escolares cartesianos — baseados na fragmentação e na linearidade

do conhecimento — que, como alerta Morin (2000), reduzem a complexidade da experiência humana a uma lógica simplificada. Ao romper com os saberes do território, tais modelos validam apenas uma racionalidade tecnicista e ocidental. Trata-se, assim, de um processo profundo de colonização das subjetividades, no qual a própria terra, fundamento de existência e de cultura para tantas famílias, passa a ser vista como destino indesejado.

O campo é geralmente associado a um lugar de atraso, sem coisas importantes e “modernas” como nas cidades. As juventudes que estudam nas cidades sentem-se continuamente motivadas a sair do campo para a cidade. A verdade é que existe uma grande mobilização social e ideológica para que essa migração realmente ocorra, e as juventudes possam servir à lógica capitalista, conforme afirma Sousa (2002, p. 75): ”A migração dos jovens do campo para a cidade é incentivada por uma ideologia que associa o urbano ao desenvolvimento e o rural ao atraso, reforçando uma a subordinação do campo às necessidades do capitalismo urbano”.

O capitalismo busca a todo instante transformar a terra em mercadoria, a escola em fábrica de mão de obra, o saber em técnica útil. Povinelli (2023), ao trabalhar o conceito de geontologias, descreve como diferentes seres e entidades são categorizados dentro de regimes de poder, como o Estado e o capitalismo. Esse conceito evidencia que o capitalismo e o colonialismo exploram recursos naturais e, além disso, impõem distinções sobre o que é considerado vivo ou não.

Essa forma de classificação reduz entidades e seres não-humanos a objetos – recursos de exploração, enquanto os humanos são valorizados de diferentes maneiras:

(...) a inevitabilidade do fim do liberalismo tardio (maneira como o Ocidente branco governa o mercado e as diferenças, através da dicotomização Vivos x Não Vivos e da primazia do humano), seja pela profunda modificação do modo ocidental de existir, ou pela extinção humana. Deste modo, a autora compõe um réquiem “nem desesperançado nem esperançoso. Enfurecido talvez, mas nunca resignado. É factual, mas também calculado para produzir afeto (Povinelli, p. 60, 2023)

Povinelli (2023) mostra como o projeto de poder capitalista opera para além da exploração do trabalho, avançando sobre os fundamentos da vida e da existência. Os territórios camponeses tornam-se alvo de uma lógica que não apenas busca desapropriar a terra, mas também negar os agenciamentos que nela existem. Para o agronegócio, que é braço do capitalismo primitivo, o chão camponês não é reconhecido como produtor legítimo de conhecimento, vida ou história, mas sim como um meio de integração ao mercado e geração de lucro.

É nessa lógica que a escola muitas vezes se configura como uma extensão do projeto colonial-capitalista. Ao impor um currículo urbano-industrial, distante das territorialidades e dos modos de vida locais, essas instituições contribuem para a desarticulação de práticas camponesas, funcionando como instrumentos de disciplinamento e integração subordinada à lógica do consumo. Trata-se de uma prática que, em termos freirianos, opera segundo a lógica bancária (Freire, 1974) em que as informações são depositadas de forma passiva, negando a possibilidade de uma educação enraizada nos territórios e voltada para a emancipação dos sujeitos que vivem ali.

Importa ressaltar que a crítica aqui desenvolvida não pretende opor, de maneira reducionista, a educação do campo à educação da cidade. Reconhecemos que nos contextos urbanos também existem demandas próprias, vinculadas às dinâmicas industriais e às formas de organização da vida que ali se estabelecem. O que está em jogo, portanto, não é um contraste binário, mas a necessidade de superar a lógica ocidentalista que hierarquiza e impõe um único horizonte de futuro. Assim como a cidade precisa repensar suas práticas educativas em diálogo com os desafios da industrialização, também o campo reivindica o reconhecimento de suas pedagogias enraizadas no território. O objetivo é abrir espaço para uma pluralidade de mundos e visões, em que a educação dialogue com as especificidades de cada contexto sem subordinar umas às outras.

Diante desse cenário, educar com a terra é desarticular a lógica colonial que desqualifica saberes outros, é invocar uma formação que valorize a vida e sua relação com a natureza e as comunidades. Nesse sentido, como romper com os estereótipos atribuídos ao campesinato? Como

assegurar uma metodologia que reconheça a terra para além da terra? A partir dessas questões norteadoras, convidamos à próxima seção, em busca de uma pedagogia geontológica sustentada, enraizada no território em uma educação que o reconheça como condição e horizonte de vida.

3. PEDAGOGIA DO TERRITÓRIO: EDUCAR COM A TERRA

Quando o território se afirma como espaço de formação, a aprendizagem ultrapassa os muros escolares e se reconfigura como prática de (re)existência. Esta seção parte da recusa ao modelo educacional urbano-industrial para afirmar o território camponês como sujeito pedagógico. Ao articular cosmovisões camponesas e práticas educativas do e no campo, propõe-se aqui a noção de uma *pedagogia geontológica do território*: uma educação que reconhece a terra como sujeito, o saber como relação e o ensinar como ato político.

Como destaca Brandão (1985), os saberes não moram apenas nos livros, mas nos corpos, nos gestos e nas práticas cotidianas. A escola, quando se impõe como única fonte de conhecimento, nega a diversidade das experiências formadoras que os povos constroem há séculos. Pensar a partir desse contexto implica deslocar o foco do conteúdo para a experiência, do currículo para a vida, da técnica para o vínculo. Trata-se de um projeto educativo enraizado, situado, que confronta a racionalidade do saber dominante.

A pedagogia do território parte da premissa de que aprender não é acumular informação, mas transformar a si e o mundo no processo de viver com outros – humanos e não-humanos – em contextos específicos. Educar com a terra, nesse sentido, é reconhecer que o território não é apenas um cenário ou suporte físico, mas um agente formador, um sujeito coletivo que ensina por meio de suas dinâmicas, ritmos e tempo.

Para os povos camponeses, o território não se separa da vida – ele é a própria vida em sua expressão múltipla. Segundo Descola (1996), em muitas cosmologias não-ocidentais, não há uma cisão radical entre natureza e cultura, corpo e terra, espírito e planta. Isso nos convida a repensar

os fundamentos do que se entende por “educação”, deslocando-a de seu enraizamento moderno para um campo relacional, sensível e plural.

Este trabalho propõe uma lógica que desloca o humano do centro do processo educativo e reconhece a agência formativa de seres não-humanos como as chuvas, os solos, os ciclos e os encantados. Uma forma de ensino que rompe com o binarismo entre vida e não-vida, natureza e cultura, e reconhece que ensinar e aprender se dá em meio a relações entrelaçadas entre mundos visíveis e invisíveis. Isso coloca o território, a agroecologia e as relações com sementes, rios, florestas, ferramentas e microrganismos como agentes ativos do aprendizado, não apenas pano de fundo

Como propõe Ana Tsing (2015), a vida floresce nas brechas do sistema, em meio aos ruídos e às margens. É nesses interstícios que muitas experiências educativas camponesas se constroem – não como alternativa romântica, mas como resistência ativa aos processos de captura colonial-capitalista. São formas de aprendizagem que emergem do cuidado com as sementes, da oralidade, da memória dos mais velhos, da escuta das águas, da leitura dos ventos e dos gestos de partilha.

É preciso reconhecer que a aprendizagem pode e deve operar com outras temporalidades. Em vez de seguir a linearidade cronológica e a lógica progressista que sustenta o projeto de desenvolvimento, o aprendizado pode se organizar segundo tempos cílicos, sazonais, relacionais e rituais. Como observa Stengers (2017), o tempo da terra é espesso, lento e inegociável, não podendo ser comprimido por métricas produtivistas. A educação camponesa acompanha o tempo da colheita, da festa, do descanso e da escuta, configurando uma pedagogia do cuidado e da lentidão, que se mostra incompatível com os ritmos do capital.

O território educa. Ensina com o silêncio das matas, com o ciclo das chuvas, com o chamado das sementes. Ensina com as perdas, com os deslocamentos forçados, com as violências vividas e resistidas. Em comunidades camponesas do Ceará, práticas educativas acontecem nos mutirões, nas feiras de sementes crioulas, nos quintais produtivos, nas rodas de conversa entre gerações. Esses espaços funcionam como

dispositivos de construção de autonomia, de reconstrução da memória e de reforço das identidades coletivas (Teixeira, 2024).

Como afirma Bispo (2023), educar a partir das confluências e não das hierarquias implica reconhecer o valor das práticas ancestrais e dos saberes inscritos na terra. Significa afirmar que o conhecimento não é privilégio da universidade, mas direito dos povos. Esse reconhecimento exige enfrentar os dispositivos institucionais que historicamente negaram essa possibilidade.

A escola ocidentalizada nunca foi um espaço neutro. Desde suas origens, atuou como aparelho ideológico do Estado colonial, disciplinando corpos, classificando culturas e hierarquizando modos de vida. Como aponta Freire (1974), a educação bancária se estrutura na lógica da imposição, da domesticação e da negação da experiência dos oprimidos. Na zona rural, essa lógica se expressa com força, ao desqualificar a inteligência camponesa e impor um ideal urbano-industrial de desenvolvimento alinhado às necessidades do capital.

Dessa forma, educar com a terra não é apenas uma alternativa metodológica, mas um posicionamento político e ontológico frente à colonialidade do saber. Ao reconhecer a terra como sujeito, desafia a arquitetura cognitiva do Ocidente e afirma a urgência de construir outros futuros educacionais enraizados na dignidade dos mundos camponeses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, propomos a ideia de uma pedagogia do território, não como mera adaptação metodológica, mas como enfrentamento direto às lógicas de homogeneização, expropriação e epistemicídio que sustentam o projeto moderno-colonial de escolarização. A formação geontológica que emerge da escuta dos territórios camponeses afirma uma ontologia relacional e situada, na qual humanos, não-humanos, memórias, plantas, águas e sementes se articulam em redes de aprendizagem contínuas e insurgentes.

Ao tomarmos a terra como sujeito e agente formador, essa proposta desestabiliza os fundamentos antropocêntricos e produtivistas que estru-

turam a escola moderna. A educação aqui defendida constrói experiências educativas que resistem à captura pelo capital e pelas institucionalidades coloniais, sem renunciar à invenção de outros mundos possíveis.

Mais do que resgatar tradições locais, essa aprendizagem se projeta como estratégia de (re)territorialização da vida, de recuperação da autonomia camponesa e de afirmação de cosmologias que recusam a lógica da mercadoria como medida do valor da existência. Ao fazer da educação um campo de disputa política e ontológica, as práticas que nascem dos territórios não apenas criticam o presente — elas anunciam futuros outros, nutridos por vínculos, dignidade e continuidade.

É nesse horizonte que se coloca o desafio: como ampliar essas práticas sem esvaziá-las de sua potência crítica? Como tensionar as políticas públicas de ensino sem assimilá-las completamente às estruturas estatais que operam segundo os interesses do capital? Como valorizar pedagogias que nascem da vida concreta e do território, transmitidas pela oralidade e pelas práticas cotidianas, e que se sustentam no vínculo e na confiança, em vez de dependerem de gabinetes, prescrições formais e relações de tutela?

Responder a essas perguntas implica um compromisso ético e político com as lutas dos povos do campo. Implica, também, repensar as alianças entre academia, escola e movimentos sociais para que a educação deixe de ser uma via de domesticação e se torne, de fato, um território fértil para a (re)existência.

Nesse sentido, ampliar e fortalecer essas práticas educativas exige reconhecer que a aprendizagem não é neutra nem descontextualizada: ela é inseparável das lutas por território, memória e autonomia dos povos do campo. Trata-se de construir pontes entre conhecimento acadêmico e saberes locais, entre políticas públicas e experiências cotidianas, de modo que a aprendizagem se configure como um espaço de resistência, cuidado e invenção coletiva. Somente assim ela pode cumprir seu potencial transformador.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu, 2023.
- CRUTZEN, Paul J.; STOERMER, Eugene F. The “Anthropocene”. *Global Change Newsletter*, n. 41, p. 17–18, 2000.
- DESCOLA, Philippe. “Estrutura ou sentimento: a relação com o animal na Amazônia”. In *Maná*, 4.1, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- GRAEBER, David e David WENGROW. 2021. **O despertar de tudo**. Uma nova história da humanidade. São Paulo: Companhia das Letras.
- HARAWAY, Donna. (2009) Manifesto ciborgue: ciencia, tecnologia e feminismo socialista no final do sec XX in: TADEU, T (org) **Antropologia ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.
- HARAWAY, Donna. **Staying with the trouble: making kin in the Chthulucene**. Durham: Duke University Press, 2016.
- LATOEUR, Bruno. **Políticas da natureza**. Como fazer ciência na democracia. Trad. de Carlos Aurélio Mota de Souza. Bauru, SP: Edusc, 2004. 411p.
- LATOEUR, Bruno. **Face à Gaia: huit conférences sur le nouveau régime climatique**. Paris: La Découverte, 2015.
- MARTINS, José de Sousa. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1981.
- MARTINS, José de Souza. **O cativeiro da terra**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- MIGNOLO, Walter. **The darker side of western modernity: global futures, decolonial options**. Durham: Duke University Press, 2011.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.
- POVINELLI, Elizabeth. **Geontologias. Um réquiem para o liberalismo tardio**. São Paulo: Ubu, 2023.
- TSING, Anna. 2019. **Viver nas ruínas. Paisagens multiespécies no Antropoceno**. Brasília: Mil Folhas.
- TEIXEIRA, S. L. A. (2024). “**A festa boa é na base da união, é a festa da colheita que deu em nosso sertão**”: uma etnografia da festa camponesa na microrregião norte de Sobral – Ceará. Dissertação (Mestrado em Antropologia) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.
- STENGERS, Isabelle. “Reativar o animismo”. **Caderno de Leituras**. n.62. Belo Horizonte: Chão de feira, 2017.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. 2002. **A Inconstância da Alma Selvagem e Outros Ensaios de Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify. 552 pp.

EDUCAR PARA O CUIDADO: EXPERIÊNCIAS DOCENTES COM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Maria Vandia Guedes Lima¹
Maria Ulenice da Siva Virgínia²
Francisco Ari de Andrade³
Antônio Roberto Xavier⁴

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, os problemas ambientais têm provocado discussões cada vez mais intensas acerca dos desafios da sustentabilidade global. Em uma sociedade marcada pelo consumo excessivo e pelo desperdício de recursos naturais, torna-se urgente a politização da população quanto à preservação do meio ambiente e ao compromisso coletivo de garantir a continuidade desses bens para as futuras gerações (Barbieri, 2004; Carvalho, 2006). Nesse contexto, a Educação Ambiental no espaço escolar emerge como instrumento essencial para fomentar reflexões e debates sobre as questões ecológicas, promovendo a construção de uma consciência crítica acerca das relações entre o ser humano e a natureza (Oliveira et al., 2018; Silva & Silva, 2018; Saraiva, 2018; Santos & Mol, 2018).

Particularmente na educação infantil, o trabalho com temáticas ambientais, quando articulado de forma interdisciplinar entre as diversas

¹ Mestre em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) Professora formadora da Pedagogia - Programa UAB/UECE . E-mail: profavandiaguedes@gmail.com

² Especialista em Psicologia Organizacional e do Trabalho pela Faculdade Plus. E-mail: ulevir66@gmail.com

³ Professor titular do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. E-mail: andrade.ari@hotmail.com.

⁴ Pós-doutor e doutor em educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Curso de Graduação em Serviço Social, do Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e do Curso de Graduação em Administração Pública, todos da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

áreas do currículo, possibilita às crianças uma compreensão ampliada sobre os impactos ambientais, suas causas e consequências, além de incentivar o engajamento em práticas sustentáveis. De acordo com a Lei nº 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, essa dimensão educativa integra o processo educacional brasileiro e deve estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino, tanto na esfera formal quanto na não formal (Brasil, 1999).

O interesse em desenvolver este estudo surge da necessidade de ampliar a conscientização sobre a proteção ambiental, considerando que muitas crianças vivem em contextos de vulnerabilidade social, marcados pelo trabalho precoce, pela moradia em áreas periféricas ou rurais e pela exposição a problemas sérios, como a ausência de saneamento básico, a poluição urbana e o acesso desigual à água potável. Nesse sentido, discutir a temática ambiental na perspectiva da educação infantil contribui para o empoderamento das crianças, ao favorecer uma reflexão crítica sobre as realidades que as cercam e ao incentivar a formação de cidadãos mais conscientes e atuantes.

Entre os diversos aspectos observados, destaca-se a interdisciplinaridade como princípio pedagógico essencial à prática da Educação Ambiental. Conforme estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99), essa deve ser desenvolvida de maneira integrada e transversal, perpassando todas as disciplinas do currículo escolar (Brasil, 1999). Assim, emergem algumas questões norteadoras: quais são as percepções que docentes da educação infantil mantêm em relação ao meio ambiente? Que trajetórias e perspectivas vislumbram no enfrentamento dos impactos ambientais contemporâneos?

Esses questionamentos orientaram a formulação da hipótese de que as percepções docentes precisam ser trabalhadas de forma interdisciplinar, de modo a favorecer a preservação ambiental, o fortalecimento da sociobiodiversidade e a promoção da sustentabilidade local. Para tanto, definiu-se como objetivo geral descrever as práticas de Educação Ambiental desenvolvidas na educação infantil, com base nas percepções dos docentes sobre a interdisciplinaridade, no contexto de um curso de especialização em Educação Infantil ofertado por uma instituição de

ensino superior particular localizada em Fortaleza, Ceará. Especificamente, buscou-se: identificar estratégias e metodologias utilizadas na prática pedagógica; compreender como as crianças reagem às atividades sobre o meio ambiente; e apontar os principais desafios enfrentados ao tratar essa temática no âmbito da educação infantil.

Por fim, o artigo está estruturado em cinco seções: introdução, referencial teórico, metodologia, resultados e discussões e considerações finais.

2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Ambiental (EA) pode assumir diferentes definições, mas, como destacam Almeida, Porto e Silva (2020), todas convergem para um mesmo propósito essencial: despertar na sociedade a consciência e a capacidade de preservar e conservar o meio ambiente. É com base nesse entendimento que esta pesquisa propõe uma breve reflexão sobre alguns conceitos fundamentais da EA, preparando o terreno para uma discussão mais aprofundada sobre sua importância na Educação Infantil.

Segundo a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, essa prática educativa é compreendida como:

[...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Brasil, 1999).

Essa definição amplia o olhar para além da sala de aula, evidenciando que educar ambientalmente é, sobretudo, formar sujeitos capazes de transformar o mundo em que vivem.

Reigota (2014) também contribui com uma leitura crítica e abrangente da EA, ao defini-la como: “a análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza, e as relações entre os próprios seres humanos” (p. 13). Nessa perspectiva, a Educação

Ambiental não se limita ao contato com a natureza, mas está inserida nas complexas redes de relações que moldam o cotidiano humano.

Arnaldo e Santana (2018) trazem um olhar ainda mais crítico, compreendendo a EA como uma prática social intencional, que busca oferecer às pessoas condições para refletirem e agirem coletivamente na superação de um modelo de sociedade que privilegia o lucro e a exploração – tanto de pessoas quanto da natureza. Para os autores, a EA, assim como a própria educação, possui o potencial de mediar transformações sociais, ao promover reflexões que vão ao encontro de práticas mais sustentáveis e justas.

Por fim, Amaro e Bernardes (2018) defendem que a Educação Ambiental é uma das chaves para reduzir os impactos negativos causados pelo ser humano ao planeta. Para eles, o conhecimento é fundamental para transformar atitudes, mas alertam: essa transformação só será efetiva se for acompanhada de ações práticas, que vão além do discurso e se concretizam no cotidiano.

Dessa forma, torna-se premente compreender a importância da Educação Ambiental (EA) desde os primeiros anos da infância, uma vez que é nesse período do desenvolvimento humano que se estabelecem as bases para a construção de valores fundamentais, como o cuidado, a empatia e a responsabilidade. Tais valores são essenciais não apenas para a relação ética e consciente com o meio ambiente, mas também para a convivência solidária no âmbito coletivo.

A Educação Ambiental (EA), quando assumida como proposta pedagógica, vai muito além da simples transmissão de conteúdos: ela propõe uma jornada de conscientização, transformação de atitudes e desenvolvimento de competências essenciais, como a capacidade crítica, o trabalho colaborativo e a avaliação de impactos das ações humanas.

Nas palavras de Reigota (2014), trata-se de um processo que busca cultivar uma relação mais harmônica e respeitosa entre as pessoas e o ambiente em que vivem.

Nesse sentido, levar a EA para o cotidiano da Educação Infantil revela-se uma estratégia potente e necessária. É justamente nessa fase da vida que as crianças estão em pleno processo de formação de valores, atitudes e percepções sobre o mundo. É um momento fértil para provocar reflexões, estimular a curiosidade e formar bases sólidas para posturas éticas e ecologicamente corretas diante do ambiente em que vivem.

Por estar em constante desenvolvimento, a criança é mais aberta a novas ideias, mais flexível na adoção de comportamentos e mais sensível às experiências que vivencia. Por isso, práticas que envolvam o contato direto com a natureza, a escuta atenta, a contemplação e o exemplo tornam-se recursos valiosos na construção de uma consciência ambiental desde a infância (Grzebieluka; Kubiak; Schiller, 2014; Alves; Simeão; Ramos, 2016).

Educar para o cuidado, neste contexto, é criar possibilidades para que as crianças desenvolvam uma relação de pertencimento com o mundo natural — uma relação que nasce da experiência, cresce com o afeto e se fortalece com o conhecimento.

2. 1 PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE MEIO AMBIENTE

Integrar práticas pedagógicas com a Educação Ambiental tem se mostrado um caminho promissor para enriquecer o contexto educacional, ao mesmo tempo em que contribui de forma significativa para a construção de uma sociedade mais consciente e sustentável. Essa integração busca não apenas melhorar a qualidade de vida, mas também fortalecer o vínculo das pessoas com o meio ambiente que as cerca.

De acordo com Menegaes e Colussi (2023), quando os saberes se entrelaçam por meio de propostas interdisciplinares, cria-se um ambiente propício à formação de sujeitos mais críticos e conscientes. Essa abordagem promove uma mudança genuína na forma como os indivíduos percebem e interagem com o mundo, favorecendo uma relação mais ética e responsável com a natureza.

Nesse cenário, a escola assume um papel central. Tristão (2012) destaca que é nela que se forma o cidadão: crítico, participativo e comprometido com as questões ambientais. No entanto, para que isso aconteça de forma efetiva, é fundamental que os professores estejam não só sensibilizados, mas também bem preparados para tratar dessas temáticas de maneira contextualizada, sensível e inspiradora.

A teoria de Vygotsky (1978) reforça essa ideia ao afirmar que o conhecimento se constrói na interação com o outro. A aprendizagem, portanto, ganha força quando ocorre em ambientes colaborativos, em que as crianças possam trocar experiências, explorar, perguntar e construir saberes em conjunto. Projetos pedagógicos voltados para o meio ambiente, quando bem conduzidos, despertam o interesse genuíno das crianças e as envolvem ativamente em causas que fazem sentido para elas.

Nesse contexto, o lúdico se destaca como uma ferramenta pedagógica poderosa. Brincadeiras, jogos e atividades interativas não apenas promovem aprendizagem, mas também estimulam a criatividade, o respeito, o diálogo e a socialização. É nesse universo de fantasia e experimentação que a criança constrói significados, vivencia valores e aprende, de forma prazerosa, sobre o cuidado com o outro e com o planeta.

Apesar de todos esses avanços, Loureiro (2012) chama a atenção para um desafio importante: como tornar a Educação Ambiental verdadeiramente atrativa e significativa para os alunos? A resposta pode estar justamente no uso de abordagens inovadoras e criativas, como os jogos educativos e as experiências sensoriais, que falam a linguagem da infância e despertam o encantamento pelo mundo natural.

Assim, ensinar sobre o meio ambiente vai muito além de conteúdos: é uma oportunidade de formar cidadãos sensíveis, reflexivos e transformadores — desde os primeiros anos de vida.

3 METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, com delineamento descritivo e de campo (Gil, 2017). A pesquisa aplicada busca gerar conhecimentos voltados à solução

de problemas específicos, enquanto a abordagem qualitativa permite compreender os fenômenos sob a perspectiva dos sujeitos, valorizando aspectos subjetivos e contextuais (Minayo, 2001).

A investigação foi realizada em uma instituição privada de ensino superior localizada em Fortaleza-CE, que atende cerca de 1.500 alunos em cursos de graduação e pós-graduação lato sensu. Participaram cinco professoras da Educação Infantil, cursistas de uma especialização oferecida pela instituição, selecionadas por conveniência.

A coleta de dados ocorreu em maio de 2025, por meio de entrevistas semiestruturadas, compostas por cinco questões previamente elaboradas e aplicadas individualmente, em horários agendados com cada participante. Esse instrumento favoreceu a obtenção de dados ricos e contextualizados (Triviños, 2008). O estudo respeitou os princípios éticos previstos na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. O roteiro detalhado das perguntas encontra-se no **Quadro 1**.

Quadro 1- Roteiro da entrevista aplicada

Questão	Perguntas
1 ^a	Como você costuma abordar a temática do meio ambiente nas suas práticas com as crianças da educação infantil?
2 ^a	Quais conteúdos ou temas ambientais você considera mais importantes para trabalhar com crianças pequenas?
3 ^a	Você percebe interesse ou envolvimento das crianças nas atividades relacionadas ao meio ambiente? Pode dar um exemplo?
4 ^a	Quais são os principais desafios que você encontra ao tratar da educação ambiental na educação infantil?
5 ^a	Na sua opinião, qual o papel da escola na formação de uma consciência ambiental desde a infância?

Fonte: dados da pesquisa

3. 1 Análise e Discussão dos Resultados

1. Abordagens pedagógicas sobre o meio ambiente na Educação Infantil

As docentes revelaram práticas diversas: conversas sobre meio ambiente, confecção de brinquedos e animais com recicláveis, exploração do jardim, observação do entorno e valorização de saberes tradicionais quilombolas. Essas estratégias vão de enfoques conservacio-

nistas até propostas mais críticas, culturais e emancipatórias, alinhadas à BNCC, que orienta o reconhecimento da criança como parte da natureza e agente de transformação.

As práticas revelam concepções que se alinham, em graus variados, à Educação Ambiental crítica e emancipadora (Loureiro, 2012; PNEA). A professora A, por exemplo, adota uma abordagem mais conservacionista (Sauvé, 2005), com atividades pontuais. Já a professora B utiliza uma proposta lúdica e interativa que se aproxima da pedagogia sociointeracionista de Vygotsky (1998). A professora C promove uma vivência sensível e investigativa, favorecendo a consciência ecológica (Carvalho, 2004). A professora D valoriza o cotidiano e o território, em sintonia com a pedagogia freiriana. A professora E destaca uma abordagem decolonial e culturalmente significativa (Brandão, 2007; Santos, 2010).

Tais práticas mostram que a Educação Ambiental está presente nas salas de aula da Educação Infantil, desde enfoques criativos até os mais críticos e culturais. A BNCC orienta que, nessa etapa, as crianças se reconheçam como parte da natureza e agentes de transformação social e ambiental.

2. Temas considerados relevantes para a Educação Ambiental na infância

Os conteúdos destacados foram poluição, queimadas, reciclagem, uso de recursos naturais, biodiversidade e valores. Nota-se a preocupação tanto com impactos ambientais e práticas sustentáveis quanto com a formação ética e cidadã, em consonância com a Política Nacional de Educação Ambiental (1999).

As escolhas das temáticas revelam uma preocupação com impactos ambientais (poluição e queimadas), práticas sustentáveis (reciclagem e reutilização) e aspectos éticos (valores). A professora A foca em temas de impacto ambiental, alinhando-se à EA crítica (Loureiro, 2012). A professora B ressalta atitudes de conservação e responsabilidade ambiental, conforme a BNCC. A professora C trabalha o consumo consciente e a sustentabilidade (Sato, 2002). A professora D valoriza a biodiversidade local, associando-se à pedagogia da vivência (Freire, 1996). A professora

E destaca a formação de valores como empatia, solidariedade e respeito, fundamentais na EA (Reigota, 1998).

Esses conteúdos, ainda que por vezes abordados pontualmente, demonstram uma tentativa de trabalhar a EA de forma significativa. É essencial, porém, que essas temáticas estejam inseridas em projetos interdisciplinares, lúdicos e contextualizados, como orienta a Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1999).

3. Interesse e envolvimento das crianças nas atividades ambientais

As professoras relataram forte engajamento das crianças em atividades práticas e sensoriais, como jardinagem, reciclagem e observação do ambiente. Esse envolvimento confirma que a aprendizagem se fortalece na interação concreta com o meio, favorecendo desde cedo a construção de valores ecológicos.

Os relatos mostram que o engajamento infantil é expressivo quando as atividades são práticas, sensoriais e contextualizadas. Vygotsky (1998) e Dewey (1959) sustentam que a aprendizagem ocorre por meio da interação concreta com o ambiente. O envolvimento ativo favorece a internalização de valores ecológicos, como mostra Sauvé (2005), reforçando a importância de práticas vivenciais e afetivas.

Portanto, a Educação Ambiental deve considerar a natureza sensível e exploratória da infância. O entusiasmo das crianças ao participarem de atividades como jardinagem, reciclagem e exploração ambiental indica que é possível promover desde cedo uma consciência crítica e sensível ao meio ambiente.

4. Desafios enfrentados pelos professores ao abordar a Educação Ambiental

Os principais obstáculos apontados foram: ausência de políticas públicas, pouca participação familiar, limitações de espaço físico, falta de recursos e necessidade constante de inovação. Tais fatores evidenciam

a importância da articulação entre escola, família e poder público para efetivar práticas significativas de Educação Ambiental.

. A falta de consonância entre escola e família, como aponta Reigota (1994), pode comprometer a eficácia da EA. A ausência de políticas e formações contínuas fragiliza o trabalho docente (Carvalho, 2004). A limitação de recursos e infraestrutura dificulta vivências práticas (BNCC, 2017).

Além disso, a formação da criança em processo exige estratégias condizentes com seu desenvolvimento (Piaget, 1973). O uso do lúdico, defendido por Kishimoto (2011), é apontado como ferramenta eficaz para estimular o aprendizado ambiental de forma prazerosa e significativa.

Superar esses obstáculos requer articulação entre escola, família e poder público, com formação docente adequada, infraestrutura mínima e valorização da infância como tempo propício à construção de valores sustentáveis.

5. O papel da escola na formação da consciência ambiental

As docentes reconhecem a escola como espaço formador de consciência ambiental, capaz de despertar senso crítico, promover práticas sustentáveis e envolver a comunidade. Destacam a necessidade de projetos que cultivem valores de respeito, responsabilidade e solidariedade, fortalecendo o papel emancipador da Educação Ambiental.

As falas revelam um entendimento coletivo sobre o papel transformador da escola. A BNCC (2017) aponta que a escola deve promover o desenvolvimento integral da criança, incluindo o cuidado com o planeta. Para Sauvé (2005), a EA deve estar presente na rotina, com foco em ação e responsabilidade. Guimarães (2000) destaca a importância da inserção da EA no projeto político-pedagógico escolar e da parceria com a comunidade.

As professoras reconhecem que a escola é lugar de formação cidadã, onde valores como respeito, responsabilidade e solidariedade devem ser cultivados desde a infância, conforme Loureiro (2006). Projeto

tos ambientais, aliados à participação das famílias e à mediação docente, fortalecem esse papel educativo e emancipador.

CONCLUSÃO

A pesquisa evidenciou a importância da Educação Ambiental na Educação Infantil para a formação de uma consciência ecológica desde a primeira infância. As práticas pedagógicas lúdicas e contextualizadas destacadas pelas professoras reforçam o potencial da escola nesse processo. Contudo, desafios como a carência de políticas públicas, recursos didáticos e a limitada participação familiar apontam a necessidade de ações integradas. Para garantir a efetividade da EA, é imprescindível sua inserção transversal e interdisciplinar no currículo, promovendo valores e atitudes sustentáveis de forma contínua.

REFERÊNCIAS

- AMARO, F. T.; BERNARDES, M. B. J. Educação Ambiental como instrumento de mitigação de impactos ambientais: experiências com Programas de Educação Ambiental (PEAs) desenvolvidos para linhas de transmissão de energia elétrica. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 35, n. 3, p. 152-169, set./dez. 2018.
- BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2007.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 3 jun. 2025.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA**. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999.
- CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.
- COLUSSI, D; MENEGAES, J.F. **Práticas pedagógicas como instrumento de Educação Ambiental**. Rio de Janeiro: e publicar, 2021.p13-27.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GRZEBIELUKA, D.; KUBIAK, I.; SCHILLER, A.M. Educação Ambiental: A importância deste debate na Educação Infantil. **Revista Monografias Ambientais**, v.13, n.5, p.3881-3906, dez. 2014.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental:** da prática educativa à política pública. São Paulo: Cortez, 2000.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental e movimentos sociais:** a trajetória de uma relação. In: LOUREIRO, C. F. B. et al. (org.). **Educação ambiental:** repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2012. p. 35-56.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e cidadania: fundamentos teórico-metodológicos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 275-299, jul. 2003.

MENEGHESI, A. M.; COLUSSI, Eva Lenita. Educação ambiental na infância: percepções e práticas docentes. **Caderno de Pesquisa**, v. 53, n. 190, p. 1-19, 2023.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Z. R. **O Trabalho do professor na educação infantil.** 1. Ed. São Paulo: Biruta, 2012.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1973.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental.** São Paulo: Brasiliense, 2014.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SATO, M. **Educação ambiental:** múltiplas abordagens para um planeta sustentável. Campinas: Papirus, 2002.

SAUVÉ, L. **Uma cartografia das correntes em educação ambiental.** In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (org.). **Educação ambiental:** repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-38.

TRISTÃO, M. **Educação ambiental:** fundamentos teóricos e metodológicos. Campinas, SP: Papirus, 2012. TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 17. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

YGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: DESAFIOS, EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS

Lorena Soares Rodrigues¹

Edson Carneiro de Sousa²

Espedito dos Santos Teodósio³

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro⁴

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é um processo complexo, multiface-tado e dinâmico, que vai além do domínio dos conteúdos pedagógicos, curriculares e disciplinares. Envolve a constituição e apropriação de conhecimentos sociais, culturais, éticas e reflexivos necessários para que

¹ Lorena Soares Rodrigues, graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (UECE), vinculada à Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI). Bolsista de Iniciação Artística no projeto de iniciação Artística Núcleo de Atividades Artísticas, Lúdicas e Dialógicas na Escola (NAALDE). Integrante do Núcleo de Estudos de Didática, Intereração e Metodologias de Pesquisas em Educação (NEDIMPE) e do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagens da Docência (GEPESAD).

Contato: lorena.soares.rodrigues019@gmail.com.

² Edson Carneiro de Sousa, graduando do Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Integrante do Núcleo de Estudos de Didática, Intereração e Metodologias de Pesquisas em Educação (NEDIMPE) e do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagens da Docência (GEPESAD). Monitor de Pesquisa Educacional no curso de Pedagogia da FACEDI/UECE. Contato: edsncarneiro@gmail.com.

³ Espedito dos Santos Teodósio, graduando do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (UECE), vinculada à Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI). Bolsista de Extensão no Núcleo de Estudos de Didática, Intereração e Metodologias de Pesquisas em Educação (NEDIMPE). Integrante do Núcleo de Atividades Artísticas, Lúdicas e Dialógicas na Escola (NAALDE) e do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagens da Docência (GEPESAD). Contato: espedito.santos.teodosio@gmail.com.

⁴ Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro, professor do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Coordenador do projeto de extensão Núcleo de Estudos de Didática, Intereração e Metodologias de Pesquisas em Educação (NEDIMPE), do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagens da Docência (GEPESAD), do projeto de iniciação artística Núcleo de Atividades Artísticas, Lúdicas e Dialógicas na Escola (NAALDE) e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) vinculado ao curso de Pedagogia na Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no qual é docente do setor de metodologia e pesquisa em educação. Contato: mirtielfrankson@gmail.com.

o futuro docente possa atuar de maneira crítica, sensível e transformadora em diferentes contextos educacionais. Nesse sentido, a extensão universitária tem se consolidado como uma dimensão fundamental na formação docente, pois oferece aos estudantes a oportunidade de experienciar a realidade social e educacional de forma mais reflexiva e contextualizada, promovendo um contato direto com os desafios e as demandas do cotidiano escolar e social. Na compreensão de Santos, Rocha e Passaglio (2016, p. 24):

A extensão universitária é compreendida como uma atividade acadêmica que pressupõe a integração entre a comunidade universitária e a sociedade, sob formas de programas, projetos, cursos, eventos, publicações entre outras. Enquanto uma função acadêmica da universidade, a extensão objetiva integrar ensino-pesquisa voltado para a prestação de serviços junto à comunidade. (Santos; Rocha; Passaglio, 2016, p. 24).

Essa perspectiva evidencia que a extensão universitária não deve ser entendida como atividade estruturante da vida acadêmica. Ela se expressa como eixo de diálogo entre universidade e sociedade, favorecendo a constituição de uma identidade docente crítica e comprometida com a transformação da realidade social, quando se toma como referência a análise as experiências e práticas de extensão na área de educação. Ao participar de atividades extensionistas, os futuros professores desenvolvem não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também potencialidades como autonomia, criatividade, empatia e reflexão contínua, consolidando uma formação docente transformadora. Além disso, a extensão articula teoria e prática, ampliando a visão do papel do professor na sociedade. Apesar de sua valorização crescente, ainda existem determinadas incompREENsões sobre como essas experiências contribuem para a formação docente, sendo essencial compreender essas contribuições para aprimorar estratégias pedagógicas que atendam mais demandas contemporâneas da educação.

Partindo desse contexto, este estudo tem como objetivo geral analisar como os desafios, as experiências e as aprendizagens decorrentes da extensão universitária contribuem para a sua formação docente. Assim, a pesquisa se propôs responder à seguinte questão central: “Como os desafios, as experiências e as aprendizagens decorrentes da extensão universitária contribuem para a sua formação docente?” Ao abordar essa problemática, o estudo revela o papel transformador da extensão universitária no processo formativo, destacando tanto as dificuldades enfrentadas quanto as potencialidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional que emergem desse espaço. A extensão universitária, enquanto dimensão indissociável do ensino e da pesquisa, desempenha papel fundamental na formação integral dos estudantes e na transformação social, cultural e científica das comunidades em que está inserida. Conforme estabelece a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE), no artigo 3º:

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2018, art. 3º).

A definição apresentada pelo CNE reforça a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ao destacar que a prática extensinista não se resume a uma ação isolada, mas a um processo contínuo de interação transformadora. Esse aspecto é relevante e se evidencia que a extensão necessita ser compreendida como um espaço de trocas de conhecimentos, capaz de impactar tanto a formação dos estudantes quanto a vida das comunidades envolvidas. Ainda segundo o mesmo documento, “Art. 4º As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos

cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos;” (Brasil, 2018, art. 4º).

O dispositivo legal explicita o caráter obrigatório da extensão universitária como parte da matriz curricular, reforçando que sua presença não pode ser eventual ou optativa, mas estruturante no processo formativo. Essa obrigatoriedade garante que todos os estudantes tenham acesso a experiências que extrapolam o espaço da sala de aula e que os preparem para lidar com os desafios reais da profissão docente. No mesmo sentido, a Resolução nº 7/2018 acrescenta:

Art. 5º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior: I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social; II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular; III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais; IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico. (Brasil, 2018, art. 5º).

Ao analisar esses princípios, percebe-se que consta na legislação que a extensão universitária precisa ser compreendida como prática dialógica e transformadora que fortalece a formação cidadã, a interdisciplinaridade e a constituição de mudanças sociais. Esses aspectos dialogam diretamente com os objetivos desta pesquisa, que busca analisar como tais princípios se materializam na prática, especialmente a partir das experiências extensionistas da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI) Campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Nesse contexto, este estudo analisa a contribuição das práticas extensionistas na formação cidadã dos estudantes do curso de Pedagogia com base nas experiências vivenciadas na FACEDI/UECE e seu impacto na comunidade escolar atendida. Busca-se compreender de que forma as ações de extensão articulam o conhecimento acadêmico às demandas sociais, promovendo a formação de profissionais críticos, protagonistas e engajados, em consonância com os princípios e fundamentos estabelecidos pela Resolução CNE/CES nº 7/2018.

Ademais, as diretrizes da extensão enfatizam a importância do diálogo estabelecido entre academia e sociedade, valorizando aspectos como a interculturalidade, os direitos humanos, a justiça social e a educação ambiental, elementos relevantes para a promoção da cidadania. Deste modo, a extensão universitária se configurando, deste modo, como dimensão imprescindível para a formação de sujeitos críticos, conscientes de seu papel social e instigados a atuarem na transformação da realidade, tendo como base a produção de conhecimentos.

Ao analisar a materialização dessas diretrizes no âmbito da extensão universitária, esta pesquisa contribui para a reflexão ética e pedagógica sobre o compromisso social das instituições de Ensino Superior. Promove, assim, a análise da articulação entre ensino, pesquisa e extensão como um processo relevante, interdisciplinar e político-educacional, conforme preconizado pela legislação vigente. Nesse sentido, o documento ainda estabelece:

Art. 2º As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios. (Brasil, 2018, art. 2º).

Ao destacar a vinculação entre extensão e perfil do egresso, a legislação aponta para a importância de que a formação docente seja pensada em sintonia com a análise dos desafios sociais, instigando que os futuros professores estejam formados para atuarem de maneira crítica e transformadora. Dessa forma, este estudo reforça a necessidade do reconhecimento formal e da valorização das atividades de extensão nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs), além de fornecer subsídios para o aprimoramento das práticas extensionistas, contribuindo para a formação dos docentes, a fim de compreenderem os desafios contemporâneos da sociedade brasileira.

A relevância desta pesquisa também se justifica pelo reconhecimento da extensão universitária como dimensão indissociável do Ensino Superior e, em especial, da formação de professores. Ao proporcionar experiências práticas, dialógicas e contextualizadas, a extensão favorece a apropriação de conhecimentos pedagógicos, sociais e éticos que ultrapassam o espaço acadêmico, formando o futuro docente para enfrentar a complexidade da realidade educacional brasileira. Além disso, ao alinhar-se às diretrizes legais, como a Resolução CNE/CES nº 7/2018, a pesquisa contribui para fortalecer a compreensão da extensão como eixo curricular estruturante, evitando sua redução a uma atividade complementar de formação.

Justifica-se, portanto, a relevância deste estudo, na medida em que busca evidenciar como os desafios, experiências e aprendizagens vivenciados em atividades extensionistas potencializam a formação integral de professores reflexivos e socialmente engajados com a transformação social, aptos a atuar de forma transformadora nas comunidades em que estão inseridos. Assim, a extensão universitária qualifica e amplia a formação docente, constituindo-se em espaço de articulação entre universidade e sociedade e de fortalecimento do compromisso social da educação superior. Nesse sentido, compreender os desafios, as experiências e as aprendizagens oriundos dessa prática se revelam

essenciais para consolidar um modelo formativo que responda às demandas contemporâneas da educação.

2 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS, EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS

Com efeito, esta pesquisa foi realizada em 2025 na Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), adotando uma abordagem qualitativa. Segundo Rodrigues, Oliveira e Santos (2001, p. 158), “pesquisar qualitativamente é analisar, observar, descrever e realizar práticas interpretativas de um fenômeno a fim de compreender seu significado”. Essa perspectiva metodológica permite compreender de forma profunda os processos e significados da formação docente, considerando as experiências vivenciadas pelos futuros professores no contexto da extensão universitária.

Além disso, a pesquisa contou com estudos bibliográficos, considerando que, conforme Minayo (2009, p. 40), “O apoio de revisões bibliográficas sobre os estudos já feitos ajuda a mapear as perguntas já elaboradas naquela área de conhecimento, permitindo identificar o que mais tem se enfatizado e o que tem sido pouco trabalhado”. A combinação da abordagem qualitativa com a análise bibliográfica possibilitou compreender como os desafios, experiências e aprendizagens decorrentes da extensão universitária contribuem para a formação docente, integrando teoria e prática e evidenciando a importância dessa dimensão no Ensino Superior.

A formação docente é compreendida como um processo dinâmico e contínuo, marcado por mudanças e contribuições significativas para os sujeitos em percurso formativo. Além disso, envolve a aprendizagem constante, o desenvolvimento profissional e a valorização do magistério, incorporando dimensões de criticidade, pluralidade e reflexão ética. Nesse sentido, a extensão universitária surge como elemento central, proporcionando experiências que ultrapassam os limites da sala de aula

e articulam os conhecimentos acadêmicos às demandas sociais, realidade social. Como Santos, Rocha e Passaglio (2016, p. 28) destacam:

A extensão, como já mencionado, é parte constituinte da formação acadêmica. Logo, ela se inscreve no campo da educação, essencialmente no campo da formação superior. A educação universitária perpassa pelo ensino, a pesquisa e a extensão, compreendida como um processo de formação social e política para atuação profissional nos diversos campos da sociedade. (Santos; Rocha; Passaglio, 2016, p. 28).

Nesse contexto, a extensão atua como espaço de constituição de competências críticas, sociais e políticas. Ao vivenciar situações e experiências nas comunidades, o futuro docente é desafiado a compreender os motivos subjacentes às práticas educativas, desenvolvendo empatia, adaptabilidade e senso de responsabilidade social. A formação docente, portanto, não ocorre de maneira isolada, mas perpassa os eixos integradores do ensino, da pesquisa e da extensão, permitindo a constituição de um profissional mais estruturado e contextualizado. A articulação dessas dimensões favorece o desenvolvimento de uma identidade docente integral, capaz de dialogar com a diversidade social, cultural e política do contexto contemporâneo.

Ao refletir sobre a relevância da extensão universitária, observa-se que ela constitui uma base central e estruturante na formação inicial do professor. Conforme indicado pela análise desta pesquisa, a extensão estimula o desenvolvimento do pensamento crítico, promovendo não apenas a aquisição de novas estratégias pedagógicas, mas também a compreensão profunda dos contextos sociais, políticos e culturais nos quais o professor atuará. Essa prática favorece a constituição de conhecimentos transformadores, que são necessários para a atuação docente na sociedade contemporânea. Dessa forma, as atividades extensionistas se configuram como instrumentos fundamentais para a formação de professores críticos, transformadores e engajados socialmente na com-

preensão da realidade, capazes de articular teoria e prática e de responder de maneira ética e eficaz às complexidades da realidade educacional.

A inserção do futuro docente na prática profissional constitui um período intenso de aprendizagens e desafios, marcado por situações frequentemente desafiadoras e complexas. Como ressaltam Vaillant e Marcelo (2012, p. 124), “A inserção à docência é um período intensivo de tensões e aprendizagens, em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal [...]”. De fato, ainda que os estudantes de pedagogia tenham passado por anos de experiência como aprendizes, como lembra Mariano (2006, p. 17), “[...] Antes de nos tornarmos professores, fomos estudantes durante cerca de doze anos, o que nos leva a pensar que conhecemos, muito, a profissão na qual ingressamos”, essa percepção nem sempre se traduz em formação adequada para enfrentar os desafios do exercício da docência.

Assim, Tardif e Raymond (2000, p. 229) reforçam essa realidade: “[...] Ao estrearem em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, principalmente para enfrentar condições de trabalho difíceis, sobretudo do ponto de vista do interesse pelas funções, da turma de alunos, da carga de trabalho etc. [...]”. Essa dicotomia entre teoria e prática evidencia a necessidade de estratégias formativas que aproximem os estudantes do cotidiano escolar, oferecendo experiências que reduzam o impacto das primeiras dificuldades. Dessa forma, Mariano (2006, p. 18) acrescenta: “[...] Por mais que estudemos o nosso papel e nos julguemos preparados para assumi-lo, sempre iremos encontrar situações nunca antes imaginadas nem vivenciadas.”

Nesse sentido, a extensão universitária, ao promover a integração entre teoria e prática, apresenta-se como espaço privilegiado para antecipar e vivenciar esses desafios, propiciando aprendizagens significativas e contextualizadas. Como enfatiza Castro (2022, p. 160), “Aproximar, mais ainda, a Universidade de demandas sociais relacionadas ao cotidiano escolar, compartilhando e inter-relacionando conhecimentos e saberes

acadêmicos com os saberes docentes da experiência no âmbito escolar”.

Na Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), as atividades extensionistas assumem diversas formas, englobando projetos, minicursos, oficinas, palestras, intervenções pedagógicas e atividades culturais que permitem aos estudantes de pedagogia experimentar a realidade escolar de maneira direta.

Exemplos incluem a participação em projetos de extensão como o Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisas em Educação (NEDIMPE), que organiza minicursos, oficinas, palestras e ações formativas em escolas públicas, proporcionando ao futuro docente o contato com questões de gestão de sala de aula, avaliação, diversidade de ritmos de aprendizagem e práticas inclusivas. Essas experiências permitem aos estudantes vivenciar não apenas os aspectos acadêmicos, mas também os desafios burocráticos, emocionais e sociais que caracterizam o início da carreira docente. Desse modo, Alarcão e Roldão (2014, p. 111) descrevem detalhadamente essas dificuldades iniciais:

As dificuldades sentidas pelos professores em início de carreira são de várias ordens: científico-pedagógica (gestão do ensino, problemas de indisciplina e desmotivação, diferenciação de ritmos de aprendizagem, gestão do currículo, relacionamento com os alunos, avaliação), burocrática (conhecimento da legislação, dos regulamentos, do funcionamento da escola, diversidade de tarefas e tempo para as gerir, assunção de cargos sem preparação), emocional (autoconhecimento, autoestima e autoconfiança, isolamento, angústias, gestão das dimensões pessoal e profissional), social (identidade e identificação profissional, relacionamento com os colegas, desconhecimento das regras de conduta, relacionamento com os encarregados de educação). É habitual falar-se em resolução das dificuldades por tentativa e erro neste período em que aos saberes aprendidos na formação inicial é preciso dar uma orientação prática e contextualizada. [...] (Alarcão; Roldão, 2014, p. 111).

Ao vivenciar situações no âmbito extensionista, os estudantes desenvolvem saberes essenciais para a docência, como planejamento pedagógico, flexibilidade diante de imprevistos, escuta ativa e articulação entre saberes teóricos e práticos. Além disso, a extensão fortalece habilidades emocionais, promovendo autoconfiança, resiliência, senso de pertencimento e reflexão crítica sobre a própria prática profissional. Assim, as atividades extensionistas da FACEDI, como os promovidos pelo projeto de extensão NEDIMPE, exemplificam práticas que permitem aos estudantes lidar com desafios de forma orientada e reflexiva. Essas experiências contribuem para a constituição de conhecimentos da profissão docente, ao mesmo tempo em que aprimoram habilidades de mediação de conflitos e adaptação a diferentes contextos.

Dessa forma, a extensão universitária aproxima o estudante da realidade escolar e contribui para a formação de professores capazes de enfrentar desafios complexos de maneira estratégica e reflexiva. Ao articular saberes acadêmicos e experiências práticas, a extensão se configura como elemento transformador da formação docente, preparando profissionais críticos, sensíveis às demandas da sociedade contemporânea. A extensão universitária, ao promover a interação entre estudantes de Pedagogia e comunidades escolares, não impacta apenas a formação docente, mas também a aprendizagem reflexiva da docência. Nesse contexto, os projetos extensionistas proporcionam aos alunos um ambiente de aprendizagem participativo, favorecendo a constituição de competências cognitivas, sociais e emocionais.

A abordagem humanizadora da extensão permite que os estudantes de Pedagogia atuem de forma ética e responsável, ao envolver os alunos em experiências significativas, a extensão promove o desenvolvimento de uma educação consciente, na qual tanto docentes quanto discentes se tornam agentes ativos no processo de aprendizagem. Assim sendo,

Uma educação humanizada é o caminho pelo qual homens e mulheres podem se tornar conscientes da sua presença no mundo. A maneira como atuam e pensam

quando desenvolvem todas as suas capacidades, tomando em consideração as suas necessidades. Mas também as necessidades e aspirações dos outros. (Freire, 2001, p. 95).

Essa perspectiva reforça a importância do diálogo como prática central da formação docente e da aprendizagem dos alunos. Desta maneira, Pereira e Sartori (2020, p. 649, grifo do autor) destacam que “O diálogo seria a expressão tanto do compromisso ético (respeito pelos diferentes saberes), como da perspectiva libertadora, na qual o “dizer a sua palavra” é fundante do sujeito histórico.”. O diálogo, promovido nas atividades extensionistas, permite que os alunos se posicionem criticamente em relação à sua realidade, exercitando autonomia, responsabilidade e participação. Em adição, destaca-se na perspectiva de Debus e Ângela (2022, p. 4) que “[...] princípio da autonomia para o estudante e para o professor deve ser uma condição fundamental que garanta a liberdade e a democracia no espaço de ensino/aprendizagem e que permita a infinitude da nossa imaginação.”

Em continuidade, a prática pedagógica extensionista se configura como espaço de liberdade e produção de conhecimento, no qual docentes e discentes aprendem mutuamente, essa interação fortalece a compreensão do professor enquanto agente transformador refletivo da sociedade, capaz de organizar o processo de ensino de forma contextualizada e engajada com a mudança da realidade social. Assim, Pereira e Sartori (2020, p. 658) destacam que:

A prática da liberdade, a partir do diálogo estabelecido em sala de aula e na escola, se expressa: na competência e no argumento fundamentado teoricamente; na compreensão do tecido social que se configura com base na matriz do capitalismo; na capacidade de organização das classes subordinadas para saírem da condição de passividade e silenciamento, assumindo a condição de sujeito empoderado pela palavra – pelo conhecimento como ferramenta do poder. (Pereira; Sartori, 2020, p. 658).

Além disso, a extensão permite aos futuros professores desenvolverem habilidades de planejamento pedagógico, mediação de conflitos e práticas reflexivas de ensino, consolidando o papel do professor como facilitador de aprendizagem. Dessa forma, Imbernon (2000, p. 38) expõe que “Um fator importante na capacitação profissional é a atitude do professor ao planejar sua tarefa docente não apenas como técnico infalível, mas como facilitador de aprendizagem, um prático reflexivo, capaz de provocar a cooperação e participação dos alunos.” As experiências extensionistas, portanto, além de contribuírem com a formação inter-relacionando teoria e prática do professor, também promove impactos nos alunos da licenciatura, incentivando o protagonismo, a autonomia, o pensamento crítico e a cooperação.

O diálogo e a prática reflexiva possibilitam que os estudantes compreendam sua realidade, desenvolvam consciência cidadã e ampliem suas capacidades de ação e transformação social. As atividades extensionistas se configuram como espaços privilegiados de aprendizagem da docência e compreensão dos seus desafios. Elas consolidam a extensão universitária como instrumento transformador, capaz de articular teoria e prática, fortalecer aprendizagens pedagógicas, promover compreensão da realidade e humanizar mais a educação.

Ao articular ensino, pesquisa e extensão, observa-se que os futuros professores desenvolvem habilidades de planejamento, reflexão crítica, mediação de conflitos e diálogo ético, enquanto os alunos experimentam impactos de diferentes sentidos e significados em sua aprendizagem, autonomia e protagonismo. Essas experiências evidenciam a relevância social e acadêmica da extensão, reafirmando seu papel indispensável na formação integral de profissionais reflexivos e socialmente engajados com a transformação da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi evidenciado neste estudo que a extensão universitária se configura como eixo estruturante e transformador na formação de pro-

fessores, ao possibilitar a aproximação contextualizada entre teoria e realidade escolar. A extensão propicia aos futuros docentes experiências intensas, complexas e, muitas vezes, inéditas, que demandam adaptação, reflexão crítica, criatividade e sensibilidade ética. Nesse contexto, os desafios enfrentados no cotidiano das atividades extensionistas não são obstáculos isolados, mas oportunidades de aprendizagem significativas, capazes de consolidar competências pedagógicas, sociais e emocionais fundamentais para a prática docente.

As experiências vivenciadas pelos estudantes de pedagogia da FACEDI, revelam que a extensão, além de contribuir com a formação profissional, também promove a constituição de uma identidade docente contextualizada, marcada pelo compromisso social, pelo diálogo e pela elaboração do conhecimento. Ao articular saberes acadêmicos com demandas experienciais da comunidade escolar, a prática extensionista cria um espaço de reflexão contínua, no qual futuros professores podem compreender a complexidade da realidade educacional, reconhecer a pluralidade de contextos e desenvolver posturas éticas, críticas e humanizadoras.

Ademais, a extensão universitária se revela como prática pedagógica e política de transformação mútua: enquanto os estudantes de Pedagogia ampliam sua capacidade de intervenção e compreensão do processo educativo, os alunos das escolas atendidas expericiam uma educação mais participativa, consciente e voltada para o protagonismo. A interação dialógica, valorizada nas atividades extensionistas, permite que o conhecimento se constitua em reciprocidade, reforçando a dimensão ética e cidadã da formação docente e evidenciando que ensinar é, simultaneamente, aprender e transformar.

Portanto, os desafios, experiências e aprendizagens oriundos da extensão universitária respondem ao problema central deste estudo ao demonstrar que essa dimensão acadêmica é decisiva para formar professores reflexivos e sensíveis às demandas sociais contemporâneas. A extensão a qualifica, humaniza e amplia as aprendizagens da profissão docente, consolidando-se como prática indispensável para a formação

de profissionais capazes de atuarem de forma consciente, ética e transformadora, capazes de transformarem a realidade educacional em que estão inseridos e, por extensão, a sociedade em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Revista brasileira de pesquisa sobre a formação docente**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109- 126, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/108> Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei no 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências.

CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisas em Educação (NEDIMPE): concepção e objetivos. In: CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; MORAES, Ana Cristina de; RODRIGUES, Cícera Sineide Dantas (org.). **Docência(s):** experiências e sentidos. Fortaleza: EdUECE, 2022. cap. 3. p. 157-164.

DEBUS, José Carlos dos Santos; BALÇA, Ângela. O teatro do oprimido: mediação e construção da autonomia. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, ed. 82174, p. 1-15, 2022.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.82174>. Disponível em: <https://is.gd/B47VZe.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.

FREIRE, Ana Maria Araújo. (Org.) **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARIANO, André Luiz Sena. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. In: LIMA, Emilia Freitas de (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006. p. 17-26.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; SARTORI, Jerônimo. Educação, diálogo e prática da liberdade em Paulo Freire: revisitando a pedagogia do oprimido. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 27, n. 3, p. 643-664, set./dez 2020. DOI <https://doi.org/10.5335/rep.v27i3.12368>. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/12368>. Acesso em: 26 ago. 2025.

RODRIGUES, Tatiane Daby de Fatima Faria; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; DOS SANTOS, Jinely Alves. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 154 – 174, 2021. Disponível em: <https://scholar.google.com.br> Acesso em: 13 ago. 2025.

SANTOS, João Henrique de Sousa; ROCHA, Bianca Ferreira; PASSAGLIO, Kátia Tomagini. Extensão Universitária e formação no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 7, n. 1, p. 23-28, 2016. Disponível em: <<https://is.gd/jlSqEu>>. Acesso em: 10 ago. 2025.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, n. 73. 2000. Disponível em: <https://is.gd/ckmItI>. Acesso em: 20 jun. 2025.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. A inserção profissional na docência. *In:* VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba, PR: Editora UTFPR, 2012. cap. 6. p. 121-148.

LITERATURA DE FOLHETOS E EDUCAÇÃO POPULAR: CORDEL, ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE LEITORES EM JUAZEIRO DO NORTE

Francisco Paiva das Neves¹

Luis Távora Ribeiro Furtado²

Stélio Torquato Lima³

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar e refletir acerca da contribuição que a Narrativa Popular em Versos⁴, efetivamente, deu para o letramento, a alfabetização e a formação de leitores na região Nordeste. O presente artigo é um desdobramento de uma pesquisa em andamento que visa a escrita de tese de doutoramento em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. O estudo, tendo como delimitação a cidade de Juazeiro do Norte no período de 1939 a 1979, investigará como o folheto de cordel cumpriu o papel de veículo difusor de conhecimentos e como meio alfabetizador e formador de leitores. Tal recorte tem como justificativa o fato de Juazeiro do Norte, cidade da região Sul do Ceará, ter se transformado no maior polo produtor de literatura popular no período citado. A pesquisa

¹ Universidade Federal do Ceará. Mestre (Doutorando). E-mail: paivaneves21@gmail.com; link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/6183993635102468>; ORCID: 0000-0001-5406-7102.

² Universidade Federal do Ceará. Doutor. E-mail: luistavora@uol.com.br; link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/6368042791230986>; ORCID: 0000-0002-1063-4811.

³ Universidade Federal do Ceará. Doutor. E-mail: profstelio@yahoo.com.br; link do lattes: <https://lattes.cnpq.br/1661081147524477>; ORCID: 0000-0001-8357-3098.

⁴ Grande parte dos poetas populares costumam inserir nas capas de seus folhetos o termo *Literatura de Cordel*. No entanto, a *Luzéiro*, importante editora de folhetos, com sede em São Paulo, usa em suas capas, unicamente o termo *Cordel*. Alguns autores, a exemplo de Aderaldo (2012), para diferenciar da literatura popular, em folhetos ou folhas soltas, impressa em Portugal, Espanha e outros países, preferem o termo *Cordel Brasileiro*. Já Menezes (2012), em sua obra *O enigma do Jano Caboclo* explica que, em sua visão, é mais correto o uso do termo *Narrativa Popular em Versos*. Como o presente artigo não tem como foco o debate em torno da nomenclatura, usaremos, a depender do contexto, os termos *Literatura de Cordel*, *Cordel Brasileiro* ou ainda *Narrativa popular em Versos*.

é qualitativa e tem como suportes teóricos autores do campo da Educação e da Psicologia da Educação, tais como Soares (2016) e Vigotsky (1998). Estes autores, cada um a seu tempo, desenvolveram pesquisas que possibilitam uma compreensão mais profunda dos processos de letramento e alfabetização tanto de crianças quanto de adultos. No campo de estudos da literatura popular, autores como Galvão (2000), Melo (2003) e Cavignac (2006), entre outros, desenvolvem formulações teóricas relevantes para este trabalho no tocante às características dos leitores/ouvintes de cordel e à contribuição dessa literatura na construção e consolidação da identidade nordestina junto aos leitores/ouvintes, além de fornecerem informações a respeito da cadeia produtiva de folhetos em Juazeiro do Norte-CE no período aludido.

A importância deste estudo deriva do fato de que a democratização da educação, com o acesso das massas à escola, passou a ser tardivamente uma realidade no Brasil, e mais ainda no Norte e Nordeste, retardando assim o desenvolvimento econômico dessas regiões e condenando suas populações a níveis de extrema pobreza.

2 O MAU ESTÁGIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM NÚMEROS.

Até as últimas décadas do século XX, consideráveis contingentes populacionais do Brasil não tinham acesso às escolas. Os poucos que conseguiam ingressar em alguma instituição de ensino costumavam abandoná-las antes de completar o ciclo de alfabetização.

Pesquisas desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (Cf. Brasil, 2000) a partir de dados dos censos demográficos realizados a partir de 1920 pelo IBGE indicaram números alarmantes de pessoas com mais de 15 anos que não sabiam ler e escrever. Com essas pesquisas, soube-se que, em 1920, havia um percentual de 64,9% de pessoas com mais de 15 anos de idade, totalmente sem instrução escolar. Esse percentual caiu para 56%, 50,5% e 30,6% nos anos de 1940, 1950 e 1960, respectivamente. No levanta-

mento demográfico de 1970, porém, o índice voltou a subir, sendo de 33,6% o percentual da população com mais de 15 anos que não havia frequentado uma instituição escolar.

Quando é feito um recorte e se destaca somente os números referentes à região Nordeste, o quadro é mais aterrador. No ano 2000, atendendo a uma solicitação da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) elaborou uma reavaliação de dados relativos à educação obtidos em anos anteriores, classificando-os por região e por faixa etária. Foi revelado então que, em 1996, ano da promulgação da Lei de Diretrizes de Base da Educação Brasileira, 53,5% da população nordestina entre 40 e 49 anos não tinha instrução ou tinha frequentado a escola por menos de um ano. Foi informado ainda que 76,6% da população nordestina com 50 anos ou mais encontrava-se em situação idêntica. Por fim, mas não menos importante, a pesquisa detectou que muitas dessas pessoas que liam e escreviam não terem obtido as habilidades de leitura e escrita em processos de alfabetização em uma instituição escolar.

Todavia, quando analisamos a produção e a inserção de literatura popular na região Nordeste, verifica-se que a população nordestina, em especial a da zona rural, era grande apreciadora dessa literatura ou como leitora ou leitora/ouvinte. Ao pesquisador da História e, mais especificamente, da História da Educação, coloca-se uma questão instigante: como, em uma sociedade em que a maioria da população não tinha acesso à escola, em que livro era artigo de luxo das classes abastadas e onde mais de três quartos da população eram de analfabetos, essa mesma população tinha tanta afinidade com a prática leitora?

Dando maior clareza a essa questão, a professora Rosilene Melo (2003, p. 19), em uma pesquisa acerca da produção de folhetos de cordel em Juazeiro do Norte na primeira metade do século XX, fornece dados que comprovam que a cidade caririense, nesse período, foi o maior polo produtor de literatura popular do Brasil. Nesses tempos áureos, a maior tipografia do ramo, a Tipografia São Francisco, chegava a imprimir três

mil folhetos de 32 páginas por dia. Em 1950, chegava a imprimir 50 mil folhetos de cordel por semana, englobando folhetos de 8, 16 e 32 páginas. Esses dados, em nosso julgamento, demonstram a importância que o folheto de cordel exerceu na vida dessa imensa camada populacional.

Certamente, sendo o cordel o único portador de texto presente às casas dessa população esquecida pelo poder público, sem acesso aos bancos escolares, pode-se afirmar que era o folheto de poesia popular que vinha a cumprir a tarefa de agregador de conhecimentos. Assim, não exagerou o professor Veríssimo de Melo ao afirmar que “Outro papel importante exercido pela literatura de Cordel diz respeito à sua função como auxiliar de alfabetização. Sabe-se que incontáveis nordestinos carentes de alfabetização aprenderam a ler por meio de folhetos.” (Melo, 1982, p. 8)

De fato, as massas das zonas rurais, e mesmo as das periferias das grandes cidades, ao terem contato com o portador de texto folheto de cordel, se apropriavam dos signos da língua escrita, muitos vindo a se tornarem leitores fluentes. Dessa forma, a poesia narrativa impressa em folhetos, além de entreter, atualizar com as notícias recentes e difundir práticas culturais, cumpria também a missão de letrar, alfabetizar e formar leitores.

3. LEITORES/OUVINTES E A POTENCIALIDADE FORMADORA DO CORDEL

A partir de meados da segunda metade do século XIX, a literatura que hoje conhecemos como cordel, passou a ter presença marcante no cotidiano da população nordestina. Era impresso unicamente em folhetos, vendidos em feiras, mercados ou mesmo de porta em porta, por agentes revendedores ou pelos próprios poetas. Sua narrativa, em linguagem poética acessível, sem lirismo e com ausência de metáforas, narrando histórias tradicionais e contemporâneas atraia um grande número de leitores/ouvintes.

O Nordeste brasileiro foi solo fértil para o surgimento de poetas e de uma genuína poética de estética com cores, dores e cantares que renovou e fortaleceu as tradições de um povo e de uma região. Os dados

são imprecisos quantos as suas origens, levando a que estudiosos da cultura popular elaborem e difundam concepções divergentes sobre o seu surgimento. Alguns autores, a exemplo de Câmara Cascudo (1979) e o já citado Veríssimo de Melo (1982), defendem a tese de que o cordel tem suas origens nos trovadores ibéricos da Idade Média. Outra corrente de pensamento, em pesquisas mais recentes, levada a cabo por estudiosos contemporâneos, a exemplo da pesquisadora Márcia Abreu (1993) e Carlos Jorge Dantas de Oliveira (2012) levam a crer que o cordel tenha sido uma evolução da prática da cantoria, a partir de repentistas da Serra do Teixeira, divisa do estado da Paraíba com Pernambuco, por volta da terceira década do século XIX.

Corroborando com essa ideia, o poeta e pesquisador Marcus Haurélio Fernandes Farias, em sua dissertação de mestrado, explica que

O terreno havia sido preparado por glosadores como Agostinho Nunes da Costa, já em plena atividade no século XIX, e cantadores violeiros, menestréis que buscavam os ajuntamentos festivos e as casas de fazenda, para os pés de parede, como eram chamados os desafios ao som da viola, dos quais tiravam o seu sustento. Essas *clareiras* refletiam ainda um mundo difuso no qual os motivos podiam servir tanto a um auto popular quanto a um romance em versos, entoado durante os serões noturnos ou sob o sol escaldante do tempo das colheitas. (Farias, 2024, p. 21)

Provavelmente, o fato de que grandes nomes do cordel como Leandro Gomes de Barros (1865-1918), Francisco Chagas Batista (1882-1930) e outros sejam oriundos dessa região, possa vir a validar a tese que confere ao cordel as prerrogativas de uma literatura genuinamente nordestina.

Todavia é inegável a influência de narrativas ibéricas, tais como *A história da Donzela Teodora*, *Os doze pares de França*, *A princesa Megalona* e outras nas narrativas populares em verso do cordel brasileiro. Admitimos a perspectiva que estas, e dezenas de outras narrativas do romanceiro popular ibérico, tenham se perpetuado na identidade cultural nortes-

tina por via da oralidade e, com o advento da técnica da escrita em versos, os poetas as tenham adaptado.

Inquestionavelmente, a Narrativa Popular em Verso, em sua forma impressa e que hoje conhecemos denominado por cordel, tem vínculo tanto com a poesia oral dos cantadores de viola, como com o romanceiro ibérico. No entanto, como as origens do cordel brasileiro não é o foco deste trabalho, não entraremos nos pormenores deste debate teórico.

A edição de folhetos com narrativas poéticas remontam a 1865, segundo explica a pesquisadora Vera Lúcia de Lima e Silva (Cf. Luna e Silva, 2010) em Recife. Nesse ano, na capital pernambucana circulou um folheto, assemelhado ao que hoje identificamos como cordel, de autoria anônima, com o título *O testamento do macaco*. Já os poetas e pesquisadores Arievaldo Viana e Stélio Torquato Lima (Ver Viana; Lima, 2017) identificaram que entre os anos 1870 e 1883, um poeta potiguar de nome João Santana de Maria, mais conhecido como Santaninha, escrevia, publicava e vendia folhetos de cordel na cidade do Rio de Janeiro, então capital do Império.

Em 1885, o paraibano Leandro Gomes de Barros começou a publicar folhetos de sua autoria e vender em logradouros recifenses, vindo a fazer desta comercialização a única fonte de sustento sua e de sua prole. Barros foi o maior poeta da literatura de cordel, daí ser considerado o pai do cordel brasileiro. Entre romances, poesia-reportagem e cordéis de gracejo, escreveu aproximadamente 123 títulos. Após sua morte, ocorrida em 1918, seu genro Pedro Batista passou a editar a sua obra. No entanto, por desavenças familiares, em 1921 a sua esposa vendeu os direitos autorais de toda a sua obra para o também poeta e editor João Martins de Athayde. Dessa forma a Casa Publicadora de Athayde, localizada na capital pernambucana, de 1921 até 1949 dominou de forma absoluta o mercado editorial de folhetos de cordel no Brasil.

Em 1949, o poeta-empresário, gravemente enfermo, vendeu todo o seu acervo, incluindo os direitos de publicação da obra de Leandro Gomes de Barros para José Bernardo da Silva, um alagoano e também poeta e editor, que fora seu agente em Juazeiro do Norte, onde residia, publicava e negociava folhetos já desde 1926. Dessa forma foi que a

cidade do Cariri cearense veio a se tornar o maior polo produtor de poesia popular do Brasil, até por volta do final das duas décadas seguintes.

Além da Tipografia São Francisco, de propriedade de José Bernardo, existiam em Juazeiro outras casas editando folhetos de cordel, horóscopos, orações e outros impressos populares. Nesse período o Cariri cearense veio a se transformar em um grande centro produtor de literatura popular. A respeito dessa questão, a historiadora Rosilene Alves de Melo (2003, p. 19) informou que, no auge de sua produção editorial, “a Tipografia São Francisco representou o empreendimento mais bem sucedido da fase áurea da literatura de folhetos, quando alcançou na década de cinqüenta uma produção semanal de 50.000 exemplares aproximadamente”.

Realmente, a poesia popular povoou o imaginário do povo nordestino com lendas, histórias de Trancoso, recontos de romances ibéricos, histórias de santos, de cangaceiros, de dragões, amarelinhos e amores impossíveis, vindo de fato a contribuir com a alfabetização de seu povo. Importa destacar que Juazeiro do Norte, no período aqui estudado, era o polo irradiador dessa poesia, mas não o único, como explica o cientista social Josué de Castro:

o poeta camponês fala mais numa linguagem comparativa, em parábolas que evidenciam, no entanto, uma admirável riqueza de imaginação poética. Os poucos que sabem ler e a maioria dos analfabetos tomam contato com essa poesia revolucionária, seja através dos folhetos mesmos, seja através dos violeiros e cantadores que repetem os versos nas feiras e nas festas do interior, transmitindo de geração a geração o rico acervo do folclore nordestino. O número de folhetins tratando de problemas da terra, da fome, da miséria, da opressão dos senhores latifundiários é abundante. Mais de duas dezenas de pequenos editores disseminados pelas pequenas cidades do Nordeste se ocupam em imprimir estes folhetins que, guardados em caixões de querosene, vão formar o único tipo de biblioteca existente nas casas dos camponeses da região. (Castro, 1965, p. 157)

A citação acima valida nossa hipótese acerca da prática de leitura de folhetos no Nordeste do Brasil até por volta da segunda metade do século XX. Nesse período, ler cordel em Juazeiro e região, assim como em todo o Nordeste, envolvia famílias inteiras. Por esse processo de rodas de leituras familiares, muitas pessoas chegaram a ser alfabetizadas. O processo de formação de leitores/ouvintes ocorria pela estratégia de contar e ouvir as histórias narradas nos folhetos, onde um leitor alfabetizado lia em voz alta, para o deleite dos leitores/ouvintes que, mesmo sem a habilidade leitora se apropriavam desses saberes, pois como percebido, “a narrativa em verso facilita a memorização da trama contada, podendo ser facilmente reproduzida e, sobretudo, porque prescinde da leitura” (Melo, 2003, p. 49). Importa destacar ainda que o cordel, mesmo sendo apresentado ao leitor/ouvinte em língua escrita, não perde o vínculo com a oralidade, resgatando e preservando as tradições. Nesse sentido, Julie Cavegnac explica que “o interesse essencial dessa literatura reside no fato de que, se ela se apresenta sob uma forma escrita, recupera todo o seu sabor quando enunciada” (Cavignac, 2006, p. 75), vindo assim, a atrair a atenção dos leitores/ouvintes.

Em concordância com Julie Cavignac, a pesquisadora Ana Maria de Oliveira Galvão, em sua tese de doutoramento esclarece que

pouco a pouco, principalmente a partir de meados dos anos 30, os folhetos se tornam um impresso de “larga circulação”, mais adequados a um público pouco exigente e sofisticado, formado, supõe-se, em sua maioria, por pessoas analfabetas ou com um grau restrito de escolarização, pertencentes às camadas mais populares da população e pouco habituados ao universo letrado. (Galvão, 2000, p. 159)

Como exposto nos parágrafos acima, referendado pelas exposições teóricas das pesquisas no campo da cultura popular, o folheto de cordel, editado por dezenas de pequenas e média editoras especializadas, era leitura costumeira das populações rurais e urbanas no Nordeste. Os livretos de poesia popular, além de entreter com leituras coletivas, eram

veículos agregadores de conhecimentos, tornando-se em instrumento de alfabetização da parcela populacional que não tinha acesso à escola.

4 A NARRATIVA POPULAR EM VERSO E O PRESSUPOSTO DE SUA UTILIDADE COMO INSTRUMENTO DE INICIATIVA À ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS E LEITORES/OUVINTES ADULTOS NÃO ALFABETIZADOS

O aprendizado da escrita dar-se a partir do momento em que a criança passa a adquirir a consciência fonológica, que nada mais é de que a capacidade de focalização nos sons da fala, dissociando significante de significado. Compreende-se significante como sendo os fonemas e os grafemas da palavra escrita, e o significado a sua representação semântica. A esse respeito Vigotsky, na obra *A formação social da mente*, explica que “a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons da fala e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais.” (Vigotsky, 1998, p. 140). Por consequência, ao ouvir uma história lida em voz alta, e ao ter contato com o texto, a criança poderá vir a associar significante a significado.

Já o leitor/ouvinte de poesia popular, adulto e não alfabetizado, por sua vivência como sujeito ativo do contexto, vincula a cadeia sonora da fala (significante) ao objeto narrado (significado), sem contanto, de imediato, identificar e relacionar grafemas, fonemas e palavras aos fenômenos de seu entorno⁵. A memória mnemônica, habilidade desenvolvida tanto em crianças como em leitores/ouvintes adultos não alfabetizados, permite a fixação da cadeia sonora da fala repetida por leitores alfabetizados, o que os capacita à internalizar os conteúdos narrados. Segundo Soares (2016, p. 166) tal capacidade, no momento em que a atenção desloca-se do estrato semântico para o fônico, capacita ao leitor não alfabetizado

⁵ Adultos não alfabetizados, segundo explica Soares (2016, p. 178), a depender do seu desenvolvimento cognitivo, pode apresentar nível igual à criança ainda não alfabetizada. Crianças nesse estágio não conseguem vincular o significante, ou seja, a palavra escrita, ao seu significado. Para exemplificar, ao ser mostrado a uma criança não leitora as palavras boi e formiga, e solicitá-la o significado de cada uma, ela tende a vincular o animal maior à palavra mais extensa, e, inversamente, o animal menor à palavra menor. A esse fenômeno dar-se o nome de *realismo nominal*.

a identificar as micropartículas da fala, segmentando a cadeia sonora em palavras, sílabas e fonemas.

A consciência fonológica, como explicou a educadora Magda Soares, obedece a níveis diferenciados. Tais níveis representam graus ou etapas que a criança em processo de alfabetização vai galgando até a percepção da palavra enquanto sequência de sons.

Há, de certa forma, uma hierarquia no desenvolvimento da consciência fonológica que segue em paralelo à hierarquia da estrutura da palavra: embora os diferentes níveis de consciência fonológica se fundamentem, todos eles, numa sensibilidade genérica a estrutura sonora da língua, a criança revela consciência de rimas e aliterações antes de alcançar a consciência de sílabas; revela a consciência de sílabas, antes alcançar a consciência de fonemas (Soares, 2016, p. 170).

Essa percepção deriva do fato que o leitor/ouvinte mesmo sendo conhecedor dos significados, a exemplo de mesa, casa, floresta, etc. não associa de imediato aos seus significantes escritos. Importa ainda destacar que os níveis são acumulativos e ordenados, tendo início ainda na etapa identificada como realismo nominal. Essa é a etapa em que a criança associa a palavra escrita às características de seu significado, como, por exemplo, o animal boi a uma palavra grande e formiga a uma pequena. Sobre essa questão é importante observar que

(...) o realismo nominal é em geral identificado em crianças pequenas, antes ou nos momentos iniciais da aprendizagem da escrita (...) a superação do realismo nominal, se decorre, em parte, do aumento da idade (apenas em parte, já que ele é detectado também em adultos não alfabetizados (...), depende, sobretudo da idade cognitiva e linguística de dissociar significante e significado, que a criança alcança ao se tornar capaz de dirigir a atenção para a cadeia sonora das palavras (...) a superação do realismo nominal é, ao mesmo tempo, condição e consequência da sensibilidade da criança aos constituintes das palavras:

é a sensibilidade a rimas e aliterações e a segmentação da palavra em sílabas que levam a criança à consciência da palavra como entidade fonológica arbitrária e, consequentemente, a compreensão do princípio alfabetico (Soares, 2016, p. 178).

Conforme acentua a professora Magda Soares, há um índice de expressiva sensibilidade às rimas e as aliterações em crianças e adultos que estão em processos de absorção de habilidades de leitura e escrita. Por certo, processo similar pode ter ocorrido a leitores/ouvintes de literatura popular, participantes de rodas de leituras em meados do século passado.

Os elementos constitutivos do gênero cordel, pertencentes a ancestralidade da cultura nordestina, foram os facilitadores das aprendizagens de leitura e escrita para quem não tinha acesso à escola. Cordel é poesia, porque é verso. É conto, porque é narrativa. Seus elementos estruturais são três. A saber: rima, métrica e oração. A rima e a métrica, presentes à cantoria de viola, associadas ao hábito de ouvi e contar histórias foi o elo que interligou pessoas e as conduziu à cultura letrada.

Como apontam pesquisas, a exemplo dos dados do IBGE citados anteriormente, até meados de 1950 à escola não era acessível a todos. Restava para as “pessoas analfabetas ou com um grau restrito de escolarização, pertencentes às camadas mais populares da população e pouco habituados ao universo letrado” (Galvão, 2000, p. 159) o folheto de cordel, como o único portador de texto acessível. A leitura era coletiva, já que um adulto ou mesmo criança leitora realizava a leitura em voz alta, em um círculo de leitura.

Em síntese, o folheto de cordel com sua estrutura poética, apresentava os condicionantes necessários à aprendizagem de leitura e escrita ao povo sem escola do campo e mesmo áreas urbanas do Nordeste. Em leituras coletivas, em que uma pessoa alfabetizada lia para os não alfabetizados produzia-se conhecimentos, letrava e alfabetizava.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura de folhetos, o cordel em especial, deu uma grande contribuição ao processo de alfabetização ao povo nordestino. A região Nordeste, até os anos 1990, apresentava índices elevados de analfabetismos na população adulta. Pesquisas apontam que nesse período 76% da população com mais de cinquenta anos era analfabeto e os que liam e escreviam tinham frequentado uma instituição escolar por no máximo um ano.

A poesia popular narrativa, editada em folhetos, apareceu pela primeira vez em 1835 em Recife. Entre 1870 e 1880 um poeta já comercializava folhetos na capital do Império. Em 1885 Leandro Gomes de Barros começou a publicar folhetos em larga escala na capital pernambucana e, posteriormente, João Marins de Athayde fundou uma casa publicadora que irradiava poesia para todo o Nordeste. Em 1949, José Bernardo da Silva comprou todo o acervo de Athayde e, em Juazeiro do Norte, fez da Tipografia São Francisco a maior editora de folhetos do Brasil, chegando a publicar cinquenta mil folhetos por semana, no auge de sua produção editorial. O Cariri cearense sendo polo produtor de folhetos permitiu a sua população sem acesso à escola a ter contato com um portador de textos. As leituras de cordel aconteciam de forma coletiva, onde uma pessoa alfabetizada lia para os leitores/ouvintes e assim, pessoas analfabetas, através do contato com a língua escrita, letravam-se e muitos chegavam mesmo a tornarem-se leitores fluentes.

Ao escutar a cadeia sonora da fala, o leitor/ouvinte passa a perceber as micropartículas da fala, indo da maior partícula que é a palavra, dividindo-a em sílabas até a identificação dos fonemas. Atingindo tal consciência fonológica, comparando grafemas com fonemas inicia-se de fato a absorção da habilidade de leitura e de escrita. O cordel, por ser um texto de poética narrativa, com versos rimados e metrificados foi um facilitador da alfabetização da população rural e urbana que não tinham acesso à escola.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cordel português/folhetos nordestinos**: confrontos: um estudo histórico-co-comparativo. 2v. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem. Campinas, SP: UNICAMP/Instituto de Estudos da Linguagem, 1993.
- ADERALDO, Luciano. Apontamentos para uma história crítica do cordel brasileiro. Rio de Janeiro: Adaga, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação MEC; Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais (Inep). **Diagnóstico da situação da educação de jovens e adultos**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000104.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Cinco livros do povo**. 2 ed. João Pessoa: UFPB, 1979.
- CASTRO, Josué. **Sete palmos de terra e um caixão**: ensaio sobre o Nordeste, área explorativa. São Paulo: Brasiliense, 1965.
- CAVIGNAC, Julie. **A literatura de cordel no Nordeste do Brasil**: da história escrita ao relato oral. Trad. Nelson Patriota. Natal: UFRN, 2006.
- FARIAS, Marcus Haurélio Fernandes. **O fio e a meada**: classificação tipológica e uma história cultural da literatura de cordel. (Dissertação de Mestrado.). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas/Instituto de Estudos da Linguagem. 2024.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Ler/ouvir folhetos de cordel em Pernambuco**: 1930-1950. Tese em Educação. Belo Horizonte: Biblioteca Digital UFMG, 2000. Disponível em: <https://is.gd/XV9pUd>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- LUNA E SILVA, Vera Lúcia de. Primórdios da literatura de cordel no Brasil: um folheto de 1865. In: **Graphos**. João Pessoa, v. 12, n.º2, dez./2010, p. 74-80.
- MELO, Rosilene Alves de. **Arcanos do verso**: trajetórias da tipografia São Francisco em Juazeiro do Norte, 1926-1982. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará/Programa de Pós-Graduação em História Social, 2003.
- MELO, Veríssimo de. Literatura de cordel: visão histórica e aspectos principais. In: LOPES, Ribamar. (Org.). **Literatura de cordel**: antologia. 2. ed. Fortaleza: BNB, 1982. p. 7-50.
- MENEZES, Eduardo Diatahy Bezerra de. **O enigma do Jano Caboclo**: para uma leitura antropossemiológica da narrativa popular em verso. Fortaleza: SECULT, 2012.
- OLIVEIRA, Carlos Jorge Dantas de. **A formação da literatura de cordel brasileira**. Tese de Doutorado em Literatura. Santiago de Compostela, Espanha: USC/ Programa de Doutorado em Teoria da Literatura e Literatura Comparada, 2012.
- SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

VIANA, Arievaldo; LIMA, Stélio Torquato. **Santaninha, um poeta popular da capital do império**. Fortaleza: IMEPH, 2017.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LITERATURA E CULTURA: FIOS QUE SE ENTRELAÇAM NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Sheyla Maria Sales Mesquita¹

1 INTRODUÇÃO

Apresentamos neste trabalho pesquisa realizada na área da educação, à luz dos Estudos Culturais (Hall, 1997), que traz como tema o papel da Literatura na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da rede pública de ensino de Fortaleza. Os Estudos Culturais, um dos campos das Ciências Humanas, adotado na referida pesquisa, tem como um de seus grandes expoentes Stuart Hall, para quem “a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna” (Hall, 1997, p. 17).

De forma mais abrangente, a cultura pode ser entendida: “como um pano de fundo vasto e dinâmico, uma constelação de representações simbólicas através dos quais os sujeitos identificam o seu lugar no mundo através de significados que assinalam, quando não determinam, condições de agências ou de subalternidade” (Canelo, 2018, p. 218). A literatura, por sua vez, pela relação direta com a linguagem, acaba por constituir-se uma prática cheia de significados, refletindo-se “nos sentidos comuns que ambas angariam, em contextos históricos semelhantes: une-as, nomeadamente à noção de valor social, associado à promoção do autodesenvolvimento intelectual, espiritual e estético do ser humano” (Canelo, 2018, p. 225).

Partindo do princípio de que a “a literatura é a arte da palavra; e como toda arte recria a realidade, subvertendo-a, transfigurando-a, reve-

¹ Doutoranda em Literatura e Crítica literária; professora e orientadora da rede pública municipal de Fortaleza. Vinculada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP.
sheyla.mariasales@gmail.com.

lando o seu avesso” (Abreu, 2006, p. 123), e considerando-se o perfil de alunos trabalhadores, cabe problematizarmos de que forma a literatura pode revelar seus itinerários de vida e como se dá a leitura literária no percurso formativo desses sujeitos que compõem a EJA em uma escola pública de Fortaleza. Ressaltamos, nesse contexto, o fomento a espaços de resistência de garantia dos direitos à educação para grupos minoritários, cada vez mais estilhaçados pelas políticas do sistema econômico vigente.

Em Fortaleza, ao passar dos anos, turmas e escolas de EJA vêm sendo fechadas no turno da noite, espelhando uma realidade de todo o país, principalmente depois da pandemia. Essa problemática, bem como a complexidade de práticas pedagógicas pertinentes à garantia do direito ao conhecimento historicamente produzido, considera ainda o fato de que os sujeitos dessa modalidade de ensino carregam marcas de insucesso escolar durante seu percurso de escolarização, o que os torna socialmente vulneráveis.

Assim, à luz dos Estudos Culturais (Hall, 1997), a pesquisa proposta visa responder à seguinte indagação: como a leitura da literatura, no processo de letramento dos alunos da EJA, redimensiona o conhecimento cultural desses educandos em uma escola-polo da periferia, integrante da rede pública de ensino de Fortaleza? Visando buscar respostas à referida indagação, estabelecemos como objetivo geral analisar de que forma a leitura da literatura, no processo de letramento dos alunos da EJA, redimensiona o conhecimento cultural desses educandos em uma escola-polo da rede pública da periferia de Fortaleza.

Para alcance desse objetivo, traçamos os seguintes objetivos específicos: (i) identificar a que grupos culturais pertencem os alunos trabalhadores da EJA – 1º segmento, em uma escola-polo da periferia, integrante da rede pública de Fortaleza; (ii) compreender a relação entre literatura e trabalho, presentes na vida cotidiana destes alunos trabalhadores e (iii) discutir como a leitura literária pode revelar suas vidas.

Nessa perspectiva, cabe destacar que a EJA, como campo de estudo marginalizado da estrutura social em uma grande metrópole como Fortaleza, reflete o retrato de um Brasil que, segundo Cândido (2011, p. 193),

[...] se distingue pela alta taxa de iniquidade, onde temos de um lado os mais altos níveis de instrução e de cultura erudita, e de outro a massa numericamente predominante de espoliados, sem acesso aos bens desta, e aliás aos próprios bens materiais necessários à sobrevivência.

Nesse esteio, considerando-se a experiência atual com turmas de EJA, trabalhando há anos na rede pública nesse universo de alunos jovens e adultos, apresentamos exemplo de um projeto de leitura literária voltado para o letramento dos alunos da EJA. Pretendemos, assim, compreender de que forma essa arte redimensiona os conhecimentos culturais em espaços de resistência, como a EJA, em uma escola que atende essa modalidade, no turno noturno na periferia de Fortaleza. Embasamos este estudo em suas nuances históricas e estéticas: Hall (1997); Cândido (2011); Arroyo (2022); Abreu (2006); Freire (1987; 1989; 2016); Soares (2003), dentre outros.

2 A ARTE LITERÁRIA COMO PROCESSO LIBERTÁRIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Nesta seção, discutimos a Educação de Jovens e Adultos (EJA) enquanto espaço de resistência e a importância da literatura como ferramenta de empoderamento nessa modalidade de ensino. Na sequência, apresentamos prática de letramento literário com alunos da EJA 2, na perspectiva do diálogo intercultural.

2.1 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) como espaço de resistência

A modalidade EJA é prevista na Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), em seu art. 37, o qual estabelece que os sistemas de ensino assegurem gratuitamente essa modalidade de ensino aos jovens e adultos que não puderam realizar os estudos na idade regular.

De acordo com Saraiva (2022, p. 423), “a organização do trabalho e a forma escolar encontram-se imbricadas desde o surgimento da escola pública na Europa do século XIX” e a maioria dos que procuram a modalidade da EJA são trabalhadores formais ou informais, que lutam para entrar no mercado de trabalho cada vez mais competitivo e tecnológico. Assim, os alunos que frequentam a EJA estão no mercado de trabalho ou em idade de ingressar nele, ou ainda desempregados, o que vem sendo um contingente expressivo no atual momento político brasileiro.

Considerada uma modalidade complexa, a EJA abriga sujeitos historicamente excluídos, com diferentes experiências de vida e histórias culturais, advindos dos estratos mais pobres da população brasileira, que por motivos diversos abandonaram a escola ou nunca tiveram acesso a esta; sujeitos que têm direitos negados, como moradia, acesso à saúde, ao trabalho e ao direito basilar de aprender, reflexo da própria desigualdade social em nosso país. A história cultural desses sujeitos revela também uma diversidade de saberes adquiridos durante seus itinerários de vida, que deve ser potencializada na escola. Nessa perspectiva, “a educação deve permitir e criar condições para que os estudantes se vejam como sujeitos históricos capazes de desenvolver práticas que derrubem a lógica da dominação vigente dentro e fora das escolas” (Catelli Jr., 2024, p. 77).

Nosso país é conhecido universalmente pela contribuição grandiosa de Paulo Freire, mestre na construção de uma educação emancipatória, inclusiva, sendo suas experiências pedagógicas, dentre outros campos, voltadas para a alfabetização de jovens e adultos. Para tanto, Freire (1987) postula metodologias diferenciadas, que respeitem o perfil cultural do aluno adulto e considere suas experiências e saberes adquiridos fora da escola, na premissa de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, de forma dialógica e reflexiva. Isso implica dizer que a EJA não pode ser palco de práticas bancárias de educação, concepção criticada por Freire (1989), que propõe uma abordagem educativa voltada para a emancipação dos sujeitos, isto é, a educação popular, uma vez que “não

há prática pedagógica que não parta do concreto cultural e histórico do grupo com quem se trabalha” (Freire, 2016, p. 57).

Consideramos também que na EJA o acesso à leitura e à escrita é uma forma de inclusão social, política e cultural, uma forma de reparação no que se refere à dívida histórica que o país tem com milhões de brasileiros. A leitura literária de textos canônicos e da diversidade de outros textos é uma prática social que pode colaborar no resgate de um direito básico, a educação.

Ao analisar os fatores que implicam em dificuldade das políticas públicas de EJA se traduzirem em melhoria nos índices de aprendizagem, Carreira (2014) situa a dimensão cultural como fator preponderante, no sentido de que

[...] a EJA ainda não é reconhecida efetivamente como um direito pela sociedade e por grande parte da gestão pública. Avalia-se que isso decorre, sobretudo, do fato de que os sujeitos a quem ela é destinada serem constituidos, em sua gigantesca maioria, por pessoas pobres, negras e de baixa renda, gente que ainda enfrenta desafios para ser reconhecida no país como detentora de direitos (Carreira, 2014, p. 202).

Contribuem para esse debate Moreira e Candal (2003, p. 159), para os quais “não há educação que não esteja imersa na cultura da humidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa”. E a literatura, em seu papel artístico e estético, sempre foi imprescindível na construção e discussão de saberes de grupos culturais em determinadas épocas, na perspectiva da escola como espaço para a diversidade de textos e de leituras. Diante desse panorama, a literatura está imersa no universo cultural dos sujeitos que compõem a EJA e, portanto, “não é algo objetivo e universal, mas sim algo cultural e histórico” (Abreu, 2006, p. 109).

2.2 A literatura como equipamento intelectual poderoso na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Cândido (2011) defende a literatura como direito humano, discutindo que na sociedade brasileira, em função da estratificação de classes, a grande maioria do povo, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas. Nesse sentido, o autor argumenta:

Em princípio, só numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras, e neste domínio a situação é particularmente dramática em países como o Brasil, onde a maioria da população é analfabeta, ou quase, e vive em condições que não permitem a margem de lazer indispensável à leitura. Por isso, numa sociedade estratificada deste tipo a fruição da literatura se estratifica de maneira abrupta e alienante (Cândido, 2011, p. 189).

Como sujeitos desse direito universal, encontram-se os alunos da EJA, espoliados na maioria das vezes, sem o mínimo necessário para sobreviver, e consequentemente sem acesso aos altos níveis de instrução e cultura letrada. Infelizmente, dentro de um universo cultural segregador, esses alunos chegam à escola marcados por diversas situações: de reprovações passadas, aprendizagens defasadas, sem trabalho, dentre outras. Assim, conforme nos lembra Arroyo (2022, p. 161): “os padrões culturais justificam sua condição de seu direito ao conhecimento ou a redução de seu direito à educação apenas ao domínio dos instrumentos escolares mínimos”.

Na perspectiva de pensar como essa literatura contemporânea vem dialogando com a EJA, circunscreve-se em nossa realidade globalizada a concepção de que:

[...] pessoas com fome, desempregadas, ameaçadas de despejo, gente sem luz e água encanada em casa, gente sem alfabetizada, gente explorada pelo trabalho até a exaustão mais absoluta, gente brutalizada por condições de vida, as mais adversas não dispõem de condições

objetivas mínimas para se interessar por literatura (Dalvi, 2021, p. 40).

Dialecticamente, no entanto, “quanto mais impossível ou inalcançável ou desnecessária a literatura pareça, tanto mais imprescindível ela se faz” (Dalvi, 2021, p. 41). A literatura constitui-se essencial, nesse contexto, já que, conforme Cândido (2011, p. 177), “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”.

Concluída esta subseção, apresentamos na sequência, prática de letramento literário realizada com alunos da EJA 2, na perspectiva do diálogo intercultural.

2.3 Letramento literário na Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma experiência de diálogo intercultural.

O letramento escolar extrapola as funções cognitivas e mecanizadas da leitura e da escrita, uma vez que circunscreve e abrange um leque de competências e habilidades. Segundo Soares (2003), esse letramento pode ser definido como “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2003, p. 18). Em particular, na EJA, no que se refere às práticas de letramento, essa premissa fundamenta-se na proposta freireana de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, de forma dialógica e reflexiva (Freire, 1987).

A incorporação da literatura na escola, especialmente no contexto da EJA, exige rompimento do preconceito de que o povo pobre não precisa ou não gosta de ler obras literárias eruditas. Embora possa parecer uma realidade superada, o que se percebe em nosso país é a falta de oportunidade, e não a incapacidade de entendimento, o que se vê “é o efeito mutilador da segregação cultural segundo as classes (Cândido, 2011, p. 191).

Nesse sentido, atendendo ao princípio da educação freireana, apresentamos a seguir experiência de leitura de obra literária com os alunos da EJA 2 em uma escola pública municipal de Fortaleza, no turno da noite, de fevereiro a junho de 2025. No método adotado, o ponto inicial refere-se à escolha de uma obra literária contemporânea, que contemplasse dois itinerários e objetivos específicos. Primeiro, a questão do preconceito racial estrutural no Brasil; segundo, a escrita de mulheres negras. Para tanto, selecionamos a obra da escritora cearense Jarid Arraes, “Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis”. Cumpre ressaltar que a autora é uma mulher negra, nordestina, e além de escritora, é cordelista e poeta.

Segundo a própria autora, o livro é uma coleção de cordéis que resgata a memória de personagens negras, que lutaram por sua liberdade e seus direitos, reivindicaram seu espaço e levantaram sua voz contra a injustiça e a opressão (Arraes, 2020). Esteticamente, vale lembrar, esta leitura literária traz o cordel como gênero textual, em suas poéticas e no uso especial da linguagem, com versos rimados e metrificados; numa concepção de que “a apreciação estética depende da inserção cultural dos sujeitos” (Abreu, 2006, p. 80).

O quadro a seguir resume o estudo semanal da história de cada heroína do livro.

Quadro 1 – Cronograma de estudo semanal da história de cada heroína do livro “Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis”, de Jarid Arraes

(PERÍODO FEV./ JUN. 2025	HEROÍNAS NEGRAIS BRASILEIRAS
1^a SEMANA	Antonieta de Barros – catarinense, primeira mulher negra a assumir o cargo de deputada estadual no Brasil.
2^a SEMANA	Aqualtune– princesa africana escravizada no Brasil; avó do líder Zumbi de Palmares.
3^a SEMANA	Carolina Maria de Jesus – escritora negra; catadora de lixo.
4^a SEMANA	Dandara dos Palmares – escrava negra; parceira do líder Zumbi de Palmares.
5^a SEMANA	Esperança Garcia –negra escravizada; autora da primeira petição no Brasil, escreveu ao presidente da Comarca contando sua história de maus-tratos.
6^a SEMANA	Eva Maria do Bonsucesso – negra alforriada que trabalhava como quitandeira no Rio de Janeiro; venceu um caso contra um senhor branco.

(PERÍODO FEV./ JUN. 2025	HEROÍNAS NEGRIAS BRASILEIRAS
7ª SEMANA	Laudelina de Campos Melo – defensora dos direitos das mulheres e das empregadas domésticas.
8ª SEMANA	Luisa Mahin – escrava alforriada, quituteira – Revolta dos Malês
9ª SEMANA	Maria Felipa de Oliveira – pescadora e marisqueira; participou da luta pela independência da Bahia.
10ª SEMANA	Maria Firmina dos Reis –primeira romancista brasileira.
11ª SEMANA	Mariana Crioula – escrava que participou da revolta de escravos no Rio de Janeiro.
12ª SEMANA	Ná Agontimé– chegou ao Brasil vendida por um reino africano como escrava; fundou no Maranhão a Casa das Minas, um templo religioso.
13ª SEMANA	Tereza de Benguela – esposa do chefe do Quilombo do Quariteré, no Mato Grosso
14ª SEMANA	Tia Ciata – cozinheira e mãe de santo; sua casa foi ponto de encontro no Rio de Janeiro de grandes sambistas na famosa Praça Onze.
15ª SEMANA	Zacimba Gaba – princesa africana escravizada; formou quilombos no Espírito Santo.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As atividades foram desenvolvidas às terças e quartas-feiras, no período de fevereiro a junho de 2025, e contou com as seguintes etapas: leitura compartilhada do cordel e biografia de cada heroína; estudo de palavras desconhecidas do texto, destacando rimas; roda de conversa, quando acolhemos os saberes prévios sobre o tema; atividades de interpretação textual, com reflexões pertinentes ao tema – racismo estrutural, preconceitos, escravidão, democracia, direitos, trabalho – de forma a conectá-los à realidade dos alunos; estudo de aspectos formais da língua, gramática e ortografia, elementos constitutivos de textos literários. Por fim, em etapa complementar, refletimos com os alunos o que levariam como mensagem principal do texto extraído e de que forma os saberes adquiridos redimensionariam seus conhecimentos culturais.

Para realização das atividades disponibilizamos aos alunos, com apoio da coordenação pedagógica e da professora da biblioteca da escola, cópias de cada capítulo. Contamos ainda com banner sobre o tema e visita à XV Bienal Internacional do Livro do Ceará, que ocorreu em abril deste ano, onde visitamos, juntamente com os alunos, o setor destinado à literatura de cordel, o que os encantou. Cumpre destacar que a Secretaria

Municipal de Educação (SME) disponibilizou um ônibus para transportar os alunos a esse importante evento artístico-literário de grande porte.

A ação considerou o reconhecimento de que a aquisição da leitura e da escrita perpassa o letramento, em forma da oralidade e construção de pensamento crítico-reflexivo em ação interdisciplinar, uma vez que as temáticas discutidas ampliam o repertório pedagógico. Foram trabalhados, nesse sentido, conteúdos que perpassam componentes curriculares como Língua Portuguesa, História, Geografia e Matemática. Acreditamos, fundamentados em Arroyo (2022, p. 176), que “ser socializado na cultura da oralidade tem um grande impacto na produção do conjunto de conhecimentos e formas de pensar, nos sistemas de pensamento e de cosmovisão, não apenas de expressar-se, comunicar-se”.

A leitura literária, nesse sentido, constitui-se uma ferramenta a mais para o desenvolvimento da criticidade, o que nos possibilitou um trabalho de leitura e escrita diferenciado, oportunizando aos alunos, além da experiência estética, o estudo de padrões da língua. Essa ação se refletiu na ampliação de vocabulário e compreensão dos processos ortográficos de escrita e construção de narrativas, possibilitando ainda a ampliação de leitura de mundo (Freire, 1987).

Observamos que a maioria dos alunos nunca tinha ouvido falar das heroínas brasileiras que compõem a obra de Arraes, reafirmando o que a própria autora diz em um dos cordéis. Nas palavras de Arraes (2020, p. 22):

*Nas escolas não ouvimos
Essa história impressionante
Mas eu uso o meu cordel
Que também é importante
Para que você conheça
E não fique ignorante.*

Percebendo possibilidades de diálogos entre algumas personagens e a vida cotidiana, os alunos revelaram-se acolhidos em seus interesses.

Assim, sentindo-se motivados, alguns deles compartilharam relatos pessoais de jornadas diárias exaustivas, de desrespeito e preconceito racial, até mesmo situações de etarismo, o que nos remete à preocupação de Arroyo (2022), de que devemos quebrar o silenciamento sobre as formas monstruosas de tratamento a outros povos e culturas, como é o caso da cultura africana.

Enquanto trabalhadores que enfrentam desafios, alguns destes relacionados à baixa escolaridade, os alunos se identificaram com as temáticas trazidas na obra, por experiências próprias ou de familiares. Tivemos o relato de mulheres que foram proibidas de estudar por seus pais, e depois pelos maridos, ou que renunciaram a tudo para cuidar dos filhos. Essas mulheres, hoje, só conseguem subempregos ou, pior, ficam desempregadas.

A literatura trabalhada nessa experiência, por meio da leitura da obra de Jarid Arraes, oportunizou aos alunos espelharem-se nas personagens, mulheres condenadas a diversas formas de opressão e de resistência. E a abordagem de fatos históricos possibilitou-lhes melhor entendimento de que a cultura, os valores, as concepções de mundo são construções coletivas de resistências (Arroyo, 2022).

Dessa forma, cabe reiterar o papel fundamental que a literatura tem no universo cultural e escolar da EJA, sobretudo quando consideramos a premissa do que preconiza Cândido (2011, p. 177), de que “nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção de obras literárias, sobretudo as que dialogam com as vivências dos alunos, como é o caso da literatura trabalhada na experiência apresentada, especificamente a literatura negra feminina, a escola possibilita a esses sujeitos acesso a formas de representação do mundo, refletindo, muitas vezes, suas próprias histórias. Ações desse tipo promo-

vem a valorização da diversidade, das identidades, saberes e memórias, inclusive aquelas que podem ter sido silenciadas. Além, claro, da oportunidade de desenvolvimento das habilidades linguísticas. Assim, a literatura é entendida como mediadora no processo de letramento crítico, o que possibilita aos alunos a ampliação da visão de mundo. Consideramos, assim, alcançado o objetivo geral, *analisar de que forma a leitura da literatura, no processo de letramento dos alunos da EJA, redimensiona o conhecimento cultural desses educandos em uma escola-polo da rede pública da periferia de Fortaleza.*

Conforme vimos, o público atendido na EJA é constituído por alunos trabalhadores que em geral pertencem a grupos culturais marginalizados, como negros, mulheres, trabalhadores informais, jovens e adultos cuja trajetória de vida é marcada por preconceito, racismo, e desigualdade social. Essas considerações representam alcance do objetivo específico *identificar a que grupos culturais pertencem os alunos trabalhadores da EJA – 1º segmento, em uma escola-polo da periferia, integrante da rede pública de Fortaleza.*

Numa óptica de pensar a literatura como um “espaço dialético de pensamento, reflexão, questionamento, como também de sensibilidade, fruição, de manifestação de sentimentos (Dalvi, 2021, p. 40), dentro da realidade da EJA, com sujeitos iletrados ou com pouco estudo, a forma de trabalhar a obra literária apresentada, portanto, cumpre esse papel de análise estrutural e comparativa com a realidade passada e sua interface com o presente, redimensionando de fato o conhecimento cultural desses alunos. O texto literário, nesse contexto, apresenta a cultura de povos escravizados, a segregação de culturas, as formas de viver mais básicas da existência humana e a submissão a condições subumanas. Assim, os alunos podem entender o que condicionou radicalmente seus traços e também os traços de resistência (Arroyo, 2022). Frente ao exposto, consideramos alcançado o objetivo específico *(ii) compreender a relação entre literatura e trabalho, presentes na vida cotidiana destes alunos trabalhadores.*

Ao ler a superação das mulheres negras personagens do livro, os alunos se sentem não só representados, mas também encorajados a quebrar o silêncio e lutar por seus direitos. A arte literária possibilita a esses

sujeitos dar novo significado às suas vivências, valorizando os saberes por eles construídos em outros espaços para além da escola, fortalecendo sua autoestima e sentimento de pertença. A literatura, concebida como estratégia de empoderamento em espaços de resistência como as escolas de EJA, representa uma importante ferramenta para quebra de paradigma, pois através dela ocorrem transformações, ampliação de visão de mundo, descoberta de novas ideias, o que contribui para as diversas etapas e contextos em que a EJA funciona. Desse modo, concluímos ter sido o alcançado o objetivo específico *(iii) discutir como a leitura literária pode revelar suas vidas.*

Por fim, o presente estudo se veste de relevância ao dialogar com a produção de um saber sobre leitura literária em interface com os Estudos Culturais, em espaços de resistência como as escolas de EJA, na periferia de uma grande metrópole como Fortaleza.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada:** literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis.** São Paulo: Seguinte, 2020.
- ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite:** do trabalho para a EJA – itinerários pelo direito a uma vida justa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 25 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 fev. 2023.
- CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura:** vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CANELO, Maria José. Literatura e cultura. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. especial, p. 217-236, 2018. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/84337>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- CATELLI JR., Roberto. **Educação de jovens e adultos:** das concepções à sala de aula. São Paulo: Contexto, 2024.
- CARREIRA, Denise. Gênero e raça: a EJA como política de ação afirmativa. In: CATELLI JR., R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V. M. (Orgs.). **A EJA em cheque:** desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI. São Paulo: Global, 2014. p. 195-230.

DALVI, Maria Amélia. Educação, Literatura e Resistência. In: MACEDO, M. S. A. N. (Org.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021. p. 17-21.

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

FREIRE, Paulo. **A importância de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, jul./dez., 1997. Disponível em: <https://is.gd/6qGIJIA>. Acesso em: 12 jun. 2025.

SARAIVA, Karla. Educação, trabalho e subjetividades: do trabalhador disciplinado ao morto de fome endividado. In: TRAVERSINI, Clarice et al. **Alfredo Veiga-Neto: modos de ser e pensar junto com Michel Foucault**. São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 413-428.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, p. 156-168, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/>. Acesso em: 12 jun. 2025.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA CAMPONESA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO CEARENSE

Sanny Maria Araújo Teixeira Ramos¹

Francisco Ari de Andrade²

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta uma reflexão a partir do projeto de pesquisa sobre a trajetória de Judite Pacheco de Araújo, professora da zona rural de Itapipoca-CE, cuja atuação pedagógica marca a história da educação institucionalizada na comunidade de Trapiá. Por meio de uma abordagem biográfica e da escuta ativa, buscou-se compreender como as experiências de vida e os saberes docentes de uma mulher camponesa constituem um patrimônio educacional ainda ausente da literatura oficial.

Ao escolher a narrativa biográfica de uma professora rural como fonte de conhecimento educacional e histórico, percorre-se um caminho ao mesmo tempo íntimo e político, fundamentado na escuta e na memória como formas legítimas de construção do saber. Este texto busca legitimar essas memórias como parte integrante da história da educação cearense. A trajetória de vida da professora Judite acessada por meio de entrevistas e documentos, nos permite compreender como se constitui sua identidade docente.

Nascida na mesma comunidade e escola da professora investigada, a pesquisadora reconhece, em sua própria trajetória, os efeitos subjetivos e coletivos da educação. Tal movimento exige o retorno a uma relação familiar construída no campo, não com o objetivo de reafirmá-la de forma acrítica, mas de compreendê-la em sua complexidade — estranhando-a, interpretando-a e historicizando-a”. Conforme afirma Velho (1978):

¹ Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará-UFC, Professora da rede pública municipal de Itapipoca- Ce. E-mail: sannyramos14@gmail.com.

² Professor titular do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. E-mail: andrade.ari@hotmail.com.

O familiar com todas as necessárias relativizações é cada vez mais objeto relevante de investigação [...] preocupada em perceber a mudança social não apenas ao nível das grandes transformações históricas, mas como resultado acumulado e progressivo de decisões e interações cotidianas (Velho, 1978, p. 132).

O campo de investigação aqui delineado é atravessado por valores históricos, sociais e afetivos, o que reforça sua relevância tanto para a produção do conhecimento quanto para a reconstrução de memórias coletivas e individuais.

Diante desse cenário, questionou-se: como a trajetória de Judite Pacheco de Araújo, primeira professora da comunidade de Trapiá e principal fundadora da primeira escola, contribui para compreender a emergência da educação institucionalizada em contextos rurais cearenses e sua relação com processos de transformação social?

A partir dessa questão, buscou-se compreender, por meio da narrativa biográfica da educadora, como se constituiu a escola no território e qual o papel desempenhado por essa prática docente na formação de sujeitos, na mediação entre saberes locais e escolares e na luta por direitos em um contexto historicamente negligenciado pelas políticas públicas educacionais. Tal investigação se justifica pela ausência de registros sobre a história da educação no município que incluam as vozes e as práticas pedagógicas de mulheres, especialmente aquelas que atuaram fora dos centros urbanos.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO

A história da educação no Brasil tem sido, majoritariamente, narrada a partir de perspectivas centradas nos grandes centros urbanos e em personagens historicamente hegemônicos. Nesse processo, as práticas pedagógicas desenvolvidas por mulheres no meio rural permanecem, em grande medida, à margem dos discursos institucionais e das produções acadêmicas.

Neste trabalho, a professora biografada é Judite Pacheco de Araújo, nascida em 1941, na zona rural do município de Itapipoca, Ceará. Sem acesso à escola na infância, alfabetizou-se em casa, aprendeu a fazer renda e alta costura, e, com esforço próprio, bancou sua formação como aspirante na Escola Normal Rural Joaquim Magalhães. Foi interna em um colégio de freiras e, posteriormente, tornou-se professora.

Ao longo de sua trajetória, atuou como voluntária na fundação da Biblioteca Pública Municipal e foi a principal articuladora da construção da primeira escola da comunidade de Trapiá, onde lecionou por quase quatro décadas. Seu legado ultrapassa os limites da sala de aula: integra a história da comunidade, da constituição da educação em contextos rurais e inspira reflexões sobre a construção da identidade docente em territórios marcados pela invisibilidade e resistência.

Inspirada nas contribuições teóricas de Saviani (2008), Freire (2018), Nóvoa (1995) e Andrade (2021), esta pesquisa propõe-se a escutar as vozes da educação camponesa, reconhecendo, em suas práticas cotidianas, formas de resistência, produção de saberes e reinvenção pedagógica que são fundamentais para compreender a complexidade da história educacional brasileira.

A história que se entrelaça neste recorte de pesquisa compõe não apenas a trajetória educacional do município de Itapipoca, mas também integra a própria tessitura da história da educação no estado do Ceará. Investigações como esta assumem papel fundamental, na medida em que contribuem para ressignificar as formas de compreender o passado educacional, fomentar novos estudos e refletir sobre os modos como os processos de formação humana ocorreram historicamente — e em que medida esses processos ainda reverberam nas práticas educativas da atualidade.

No município de Itapipoca, ainda são inexistentes publicações em livros ou artigos científicos que abordem a atuação de professoras rurais, especialmente no que diz respeito ao papel desempenhado por essas educadoras na fundação das primeiras escolas do campo. Tal lacuna

evidencia a urgência de investigar suas trajetórias como parte integrante e significativa da história da educação local.

Partindo do pressuposto de que “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” Nóvoa (1995, p. 17), esta escrita adota como suporte metodológico a escuta ativa, as narrativas de memória, a análise documental e revisão bibliográfica. Trata-se de uma narrativa que busca reconstruir a história de pessoas, costumes e tradições que compõem uma comunidade específica, inserida em determinado contexto social, destacando o papel pedagógico desempenhado pela professora investigada.

Como nos lembra Bosi (2005, p. 18), em *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, a memória é “fonte de onde jorra a essência da cultura, ponto onde o passado se conserva e o presente se prepara”. Ao escrever essa memória, estamos não apenas revisitando um percurso individual, mas reconstituindo uma história que sempre existiu — embora raramente tenha sido ouvida.

Ao ouvir as narrativas da professora Judite, não se escuta apenas uma história pessoal, mas a reverberação coletiva de uma geração de educadoras que nasceram no campo e hoje tecem suas histórias em outros territórios. Sua fala, atravessada por silêncios, pausas e lembranças, revela o quanto a experiência vivida carrega conhecimento. A narrativa biográfica, nesse sentido, não é um método complementar — é um eixo epistemológico de uma escuta comprometida com a dignidade do vívido.

Um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos pode chegar-nos pela memória dos velhos. Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não os viveu e até humanizar o presente. A conversa evocativa de um velho é sempre uma experiência profunda: repassada de nostalgia, revolta, resignação pelo desfiguramento das paisagens caras, pela desaparição dos entes amados, é semelhante a uma obra de arte (Bosi, 2005, p. 82).

Nesta pesquisa, as memórias remetem a educação vivida nas décadas de 1960, 1970, — período em que a escolarização passou a adquirir um caráter mais popularizado. Como aponta Segundo Andrade (2021), a busca da população por educação constitui um movimento histórico legítimo, cuja maior conquista está na democratização da escola básica, que ao abrir suas portas de forma indiscriminada, garante a todos o acesso a esse direito.

Entretanto, ao se considerar o contexto da zona rural na década de 1960 — marcada pelo êxodo de jovens em busca de oportunidades nas cidades —, ser professora significava mais do que resistir: era construir possibilidades para as novas gerações em territórios historicamente negligenciados pelas políticas públicas, onde o fazer pedagógico se articulava à cultura local, às tradições familiares e às lutas do território.

A formação docente de professoras camponesas, como Judite, não se deu nas universidades: foi gestada no trabalho diário, de forma empírica, afetiva e situada na realidade comunitária. Trata-se daquilo que Freire (2017) denomina como uma educação vinculada à vida — e não apenas centrada na palavra.

Para além das barreiras sociais, econômicas, étnicas e raciais, o professor ou a professora de origem camponesa enfrenta, cotidianamente, o preconceito de ser quem é — o que, muitas vezes, implica negar suas próprias origens, crenças e valores para se adequar a um modelo escolar urbano e dominante.

Em contextos onde a desvalorização histórica dos sujeitos do campo é estrutural, o sentimento de desmobilização pode ser profundo. Gramsci (1977, p. 87) ajuda a compreender esse fenômeno ao afirmar que “muitos [...] desmotivados eram incapazes de pensar como membros da sociedade, portanto seus movimentos não tinham força suficiente para influenciar e alterar o modelo de sociedade.” A ausência de reconhecimento político e simbólico mina a consciência crítica e a potência transformadora desses sujeitos, enfraquecendo sua capacidade de resistência e reinvenção.

Esta escrita propõe uma reflexão sobre a importância do conhecimento da história de vida como ferramenta de construção da historicidade e de ressignificação do contexto social. Ao trazer para o centro do debate acadêmico as experiências de outras mulheres — professoras, camponesas, pertencentes a grupos minorizados —, esta pesquisa contribui para evidenciar sujeitos que, muitas vezes, não se reconhecem como agentes de transformação social.

A metáfora de Galeano (2010, p. 25), segundo a qual “a história é um profeta com o olhar voltado para trás: pelo que foi, e contra o que foi, anuncia o que será”, reforça a ideia de que o passado ilumina os caminhos do futuro — especialmente quando acessado a partir das margens. Nesse sentido, o compromisso pedagógico de educadoras como a professora biografada revela formas de resistência e produção de saberes essenciais para compreender os processos educacionais em contextos rurais.

Paulo Freire (2018) sustenta que a autoridade democrática se expressa pela responsabilidade que a liberdade assume, sendo esta sempre ética e dialógica. Para ele, “a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado” (Freire, 2018, p. 42).

Assim, pesquisar a história da educação, da pedagogia e das instituições escolares a partir da história de vida de educadoras como essa é, além de um gesto político, um ato de reconhecimento: permite que outras pessoas se vejam representadas, se identifiquem e se sintam pertencentes à narrativa histórica da qual também são parte.

3. NARRATIVA BIOGRÁFICA E IDENTIDADE DOCENTE

Um componente essencial da pesquisa biográfica, conforme destaca Whyte (2005), é a capacidade de ouvir, escutar, ver e fazer uso de todos os sentidos. Para esta investigação, essa escuta ampliada configura-se

como o melhor caminho para “ver” além das palavras — especialmente para compreender o modo de vida da protagonista deste estudo, suas simbologias, saberes e formas de organização popular.

A história oral, produz narrativas que são narrativas de memória, memórias vivas contadas pela própria protagonista. Conforme afirma Thompson (2002), a oralidade permite o entendimento das experiências e histórias, assim como a interpretação das culturas, das histórias de vida propiciando muito bem a compreensão da ação individual, quanto a análise da ação coletiva.

Atrelado a esta perspectiva, tomo como referência o conceito de “deixar-se afetar” de Favret-Saada (2005), que compreende esse movimento de deixar-se afetar como uma forma de relação comunicativa simétrica entre nativos e pesquisadores. Isto não significa empatia, implica ser alcançado por uma compreensão de um mundo distinto daquele do pesquisador. Assim, o trabalho de campo exige disposição para ser afetado — o que significa permitir-se alcançar diferentes formas de vida.

A história pessoal da professora investigada ocupa o centro do acontecer histórico, constituindo-se como fonte legítima para a produção de conhecimento sobre a docência. Sua trajetória oferece subsídios relevantes para a compreensão histórica da profissão docente em contextos que desafiam e transgridem as barreiras estruturais da educação na atualidade.

Perrenoud (2001, p. 57) alerta que:

Durante muito tempo a cultura individualista dos professores incitou-os a considerar que seu ambiente começava na porta de sua sala de aula. Todavia, a complexidade atual obriga a tratá-los como membros de um grupo com um papel coletivo e a questionar seus hábitos e suas competências nos espaços da equipe, do estabelecimento de ensino e da coletividade local, bem como no espaço propriamente pedagógico e didático. A organização da escolaridade em ciclos de aprendizagem e a emergê-

cia de outros dispositivos que enfraquecem o esquema fechado da classe também sugerem que o espaço didático e pedagógico é mais vasto que o face a face entre um professor e seus alunos...

Vivemos e agimos conforme os grupos sociais aos quais pertencemos, pois cada sociedade — ou grupo organizado — constrói e compartilha uma cultura própria, composta por técnicas de transformação da natureza, crenças e valores específicos de cada povo.

Nesse sentido, Paulo Freire (2017, p. 60) afirma que:

A partir das relações do homem com a realidade, resultante de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo que ele mesmo é o fazedor. [...] Faz cultura. [...] E, à medida que cria, recria e decide, vão se formando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.

É preciso considerar conhecer o grupo familiar, suas formas de organização, e variantes no tempo. Trata-se de conhecimento histórico que é produzido e reproduzido empiricamente, de geração em geração e que marca profundamente a identidade docente. De acordo com Holly (1995), o modo como os professores pensam, sentem e atuam em sua prática pedagógica é influenciado por diversos elementos, que vão desde sua constituição pessoal e biológica até suas experiências de vida e os contextos sociais nos quais se formam e exercem sua profissão.

É somente ao abordar o cotidiano e as memórias como presenças vivas do passado que se torna possível estabelecer uma relação profunda com as questões culturais, sociais, econômicas e políticas envolvidas no contexto educativo. A partir dessa relação, torna-se viável delinear o cenário em que se constrói a identidade profissional docente e se configura o fazer pedagógico.

A memória, além de individual, é também coletiva. Ao considerar sua função social, Russo (1998, p. 94–95) destaca:

Seu atributo mais imediato é garantir a continuidade do tempo e permitir resistir à alteridade, ‘ao que muda’, as rupturas que são o destino de toda a vida humana; em suma, ela constitui- eis uma banalidade- um elemento essencial da identidade da percepção de si e dos outros (Russo, 1998, p. 94-95).

Inspirada nas contribuições de Pollak (1989) sobre a construção social da memória, esta pesquisa propõe uma reflexão sobre as interações estabelecidas no cotidiano das comunidades e das escolas rurais, nas quais circulam narrativas sobre lutas e memórias compartilhadas. Trata-se de um processo em que lembranças, inicialmente individuais, se coletivizam a partir de uma base comum, constituindo um fator determinante tanto para a permanência dos sujeitos nesses espaços quanto para sua participação na vida em sociedade.

A família e a escola são os primeiros referenciais de sociabilidade da criança. Nesse cenário, o papel da professora é fundamental. O currículo e as relações de ensino e aprendizagem assumem importância central, uma vez que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural dos educandos (Freire, 2018).

Sobre isso, Freire (2018) afirma:

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” de conflito entre forças que obstaculizam a busca pela assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção (Freire, 2018, p. 42).

Sobre isso, Saviani (2008, p. 25) adverte que “[...] o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confun-

didos com os anseios da classe dominada”. Em se tratando da luta de classes no sistema educacional, das políticas públicas e da disputa por direitos, quem aparece na linha de frente, mais uma vez, é o educador.

O professor, enquanto profissional, expressa diferentes crenças, atitudes, inquietações e interesses ao longo de sua trajetória. Durante essa caminhada, depara-se com inúmeros fatos — positivos e negativos — que influenciam diretamente sua postura diante do contexto social. Esses mesmos fatores também favorecem seu desenvolvimento profissional, por meio da criação e recriação de práticas pedagógicas coerentes com a realidade em que atua.

O desenvolvimento profissional do professor é um processo de transformação que se dá ao longo dos anos e que envolve uma aprendizagem contínua, prolongada por toda a vida. Para compreendê-lo em sua complexidade, é necessário lançar um olhar atento sobre as experiências vividas pelos docentes, considerando tanto sua trajetória pessoal quanto profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recontar a história da educação a partir da trajetória de Judite Pacheco de Araújo é afirmar que outras epistemologias são possíveis — ancoradas na vida, na memória e na prática de pessoas comuns, nos mais diversos territórios. Sua atuação como professora e fundadora da escola da comunidade de Trapiá não representa apenas um dado biográfico, mas um gesto político e pedagógico que contribui para compreender os modos como a educação institucionalizada emerge e se transforma em contextos rurais.

Ao adotar a narrativa biográfica como método, esta pesquisa valoriza a escuta, a experiência vivida e o saber construído no chão da escola e do campo. Sua trajetória como mulher camponesa, educadora e liderança

comunitária revela dimensões da docência que extrapolam os limites da sala de aula, conectando saberes locais, afetos, lutas e resistências.

Reconhecer essa trajetória é também um ato de legitimação da pedagogia camponesa como parte indissociável da história da educação cearense e brasileira. Ao colocar em evidência a memória como fonte legítima de produção de conhecimento, este trabalho contribui para a construção de uma história da educação que seja, de fato, plural, situada e comprometida com os sujeitos que a constituem.

Como destaca Nóvoa (1995), conhecer a profissão docente implica conhecer o professor em sua totalidade — suas origens, percursos e modos de viver o magistério. A história de Judite reafirma esse princípio ao mostrar que a identidade profissional se forja no entrelaçamento das experiências vividas e das lutas coletivas.

A escuta das experiências de Judite Pacheco permite compreender a docência como prática cultural, política e histórica, profundamente vinculada aos modos de vida do campo e aos processos coletivos de transformação social — reconhecendo-a como prática pedagógica dotada de intencionalidade formativa e potência emancipadora. Que esta escrita inspire novas investigações, fomente políticas de valorização do magistério do campo e contribua para a formação de educadoras e educadores sensíveis às memórias que habitam os territórios onde atuam.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Francisco Ari de. **O sentido e o sentimento da docência:** um ensaio sobre o trabalho docente. Fortaleza: Edições UFC, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 40^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 57^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo, 2018.
- GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HOLLY, Mary Louise. **Os professores e os contextos conceituais de ensino**. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Lisboa: Porto, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

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

THOMPSON, Paul. **História oral e contemporaneidade**. *História Oral*, 5, p.09-28, 2002.

VELHO, Gilberto. **Indivíduo e sociedade**: a estrutura da cultura. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RUSSO, Jane. Memória e identidade. In: GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera (org.). **Memória social**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998. p. 89-108.

O IMPACTO DO USO DE TELAS NO APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE OS DESAFIOS E RECOMENDAÇÕES NO CONTEXTO DA INFÂNCIA DIGITAL

Anna Hilrys Souza de Oliveira¹

Clara Mel Freires Oliveira de Sousa²

Cleidimar Paiva Araújo³

Giovanna Gonçalves Melo⁴

1 INTRODUÇÃO

O uso de dispositivos digitais, como celulares, tablets, televisores e computadores, tem se consolidado como prática cotidiana entre crianças e adolescentes. Esse fenômeno, decorrente da rápida evolução tecnológica, promove mudanças significativas na forma como os indivíduos aprendem, se comunicam e se desenvolvem. Entretanto, a utilização excessiva ou inadequada dessas tecnologias pode ocasionar impactos negativos no desenvolvimento infantil. Estudos apontam que a exposição prolongada às telas está relacionada a prejuízos cognitivos, dificuldades de atenção, alterações no sono e aumento de quadros de ansiedade e irritabilidade (American Academy of Pediatrics, 2016; Kang, 2021). Além disso, há evidências de que o uso excessivo pode interferir nas interações sociais presenciais, reduzindo o tempo destinado a atividades essenciais para o desenvolvimento, como brincadeiras ao ar livre, leitura e convivência familiar (Livingstone; Blum-Ross, 2018). Por outro lado, quando utili-

¹ Bacharelanda em Psicologia pela Faculdade Uninta Fortaleza, Administradora. Fortaleza – Ceará. E-mail: annahilrys15@gmail.com.

² Bacharelanda em Psicologia pelo Centro Universitário Inta (UNINTA), Campus Itapipoca – Ceará. Capacitação e Aprofundamento em Análise do Comportamento no TEA – Aplicadora ABA. Capacitação em Acompanhante Terapêutica. E-mail: claramelkreires09@gmail.com.

³ Bacharelando em Psicologia pelo Centro Universitário Inta (UNINTA), Campus Itapipoca. Professor da Educação Básica da Rede Municipal de Itapipoca/CE. Especialista em Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, Neurociência (FAVENTI). Graduado em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP). E-mail: cleidimarpaiva35@gmail.com.

⁴ Bacharelanda em Psicologia pelo Centro Universitário Inta (UNINTA), Campus Itapipoca – Ceará. Especialização em Psicologia Aplicada à Reabilitação (Instituto Federal do Rio Grande do Sul). Técnica em Edificações (Instituto Federal do Ceará). Agente de Desenvolvimento Socioambiental e Assistente Administrativo (Instituto Federal do Rio Grande do Sul). E-mail: giovannamel02017bb@gmail.com.

zado de forma orientada e equilibrada, o acesso às tecnologias digitais pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, para a ampliação de repertórios culturais e para a construção de novas formas de aprendizado interativo. Nesse sentido, o papel da mediação parental e escolar torna-se essencial para o estabelecimento de limites e para a promoção de práticas digitais saudáveis (Unicef, 2021).

O presente artigo tem como objetivo analisar os efeitos do uso de telas no processo de aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Busca-se, ainda, apresentar recomendações práticas que contribuam para minimizar os riscos associados a essa exposição, incentivando o uso consciente e saudável das tecnologias na infância.

O tempo prolongado diante de dispositivos digitais está associado a dificuldades de atenção, problemas de sono e impactos negativos no convívio social das crianças. O uso consciente e equilibrado deve ser incentivado pelos pais e educadores, de forma a garantir um desenvolvimento saudável. (Kang, 2021, p. 45).

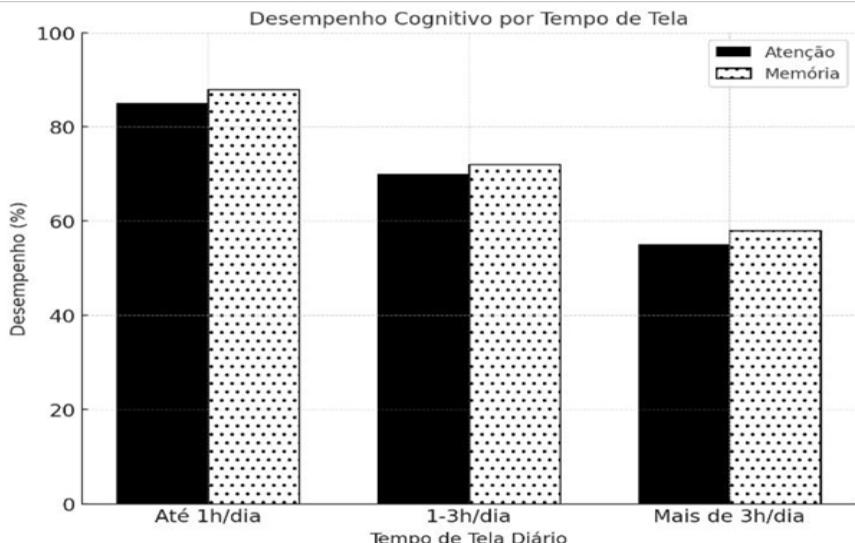
2 O IMPACTO DAS TELAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O impacto no desenvolvimento infantil, em relação a exposição às telas tem aumentado constantemente ao longo do tempo. Apesar de bastante comum, as crianças utilizarem celulares, e estarem expostas ao uso de telas por muito tempo, isso pode atrapalhar habilidades sociais, cognitivos e na linguagem. A disposição em frente a uma TV, celular ou computadores, pode desregular o sono, pois a luz emite bloqueio a liberação de melatonina, afetando diretamente a percepção do cérebro em diferenciar dia e noite. Pode afetar também o emocional da criança, causando distúrbios emocionais como, depressão, ansiedade e isolamento e em muitos casos a agressividade. Consequentemente o excesso pode causar atraso na fala, problema na comunicação, falta de atenção devido ao conteúdo acelerado, além de afetar o desenvolvimento estudantil, limitando o desenvolvimento crucial para aquisição de vocabulário e habilidades comunicativas e tornando mais difícil a concentração em atividades escolares e que exijam atenção contínua em seu dia a dia.

2.1 IMPACTOS COGNITIVOS

O desenvolvimento cognitivo é diretamente influenciado pelas experiências vividas na infância. A exposição constante às telas, especialmente quando prolongada, pode comprometer aspectos essenciais, como atenção, memória e raciocínio lógico. Segundo Sigman (2015), o uso excessivo de telas tende a prejudicar funções cognitivas fundamentais, em especial a atenção e a memória (Sigman, 2015). Estudos nacionais também alertam que o tempo diante das telas impacta negativamente o desempenho cognitivo infantil (Santos; Silva, 2020). Além disso, pesquisas apontam que o excesso de estímulos digitais pode provocar sobrecarga sensorial, prejudicando a consolidação de informações na memória de longo prazo (Greenfield, 2017). Crianças que passam mais tempo em atividades digitais apresentam maior dificuldade de concentração, em comparação àquelas que se dedicam a jogos simbólicos ou leituras (Kirkorian; Wartella; Anderson, 2008). A ausência de pausas e a redução de interações sociais durante o tempo de tela também são fatores associados ao declínio no desempenho escolar (American Psychological Association, 2019). Conforme mostra a Figura 1, o aumento do tempo de tela está associado à redução progressiva no desempenho cognitivo, sobretudo em tarefas que exigem memória e atenção.

Figura 1 – Relação entre tempo de tela e desempenho cognitivo (atenção e memória)



Fonte: Adaptado de SIGMAN (2015) e SANTOS; SILVA (2020).

2.2 REPERCUSSÕES NA SAÚDE MENTAL

O uso excessivo de tecnologias digitais na infância, traz grandes impactos e consequências para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Com os avanços das tecnologias dos dispositivos passaram a desempenhar papel central na vida das crianças. Embora esses aparelhos ofereçam oportunidades de aprendizado, o uso em excesso de tela tem gerado grande preocupação sobre o desenvolvimento infantil, principalmente nos aspectos cognitivo, emocional e comportamental. A utilização das tecnologias tornou-se comum pelas crianças na primeira infância e tem se constituído como palco de grandes discussões e debates por estudiosos da educação, psicologia, neurociência e sociologia, com o objetivo de propor recomendações práticas para o uso mais consciente e avaliar os efeitos da exposição às telas. É bastante comum observar que muitas crianças apresentam maior déficit de atenção, devido a rápida alternância de estímulos sonoros e visuais. Além de dificuldades na interação social. Durante a infância, a criança cresce precisando de estímulos, para desenvolver habilidades e usar a imaginação, para criar brincadeiras interagir socialmente e quanto mais cedo, é exposta a estímulos cognitivos, vivência e experiências, maior será a capacidade de aprender. Nota-se a dificuldade entre optar por permitir consequentemente uma geração mentalmente prejudicada pelo consumo abusivo das tecnologias ou trazem um equilíbrio para a utilização desses, e garantir melhores estímulos de aprendizagem.

O excesso de tempo diante de telas está associado a alterações no bem-estar emocional e psicológico de crianças e adolescentes, como ansiedade, depressão e distúrbios do sono. Estudos recentes evidenciam que o uso prolongado pode comprometer funções cognitivas e socioemocionais, além de provocar sintomas ansiosos e dificuldades de sono (Twenge et al., 2018; Hale et al., 2018; Mond SAAT et al., 2024; Centers for Disease Control and Prevention, 2023; Fiocruz, 2025).

Na tabela 1, mostra os efeitos psicológicos devido ao uso de telas em excesso.

Tabela 1 – Efeitos psicológicos associados ao uso excessivo de telas

Faixa etária	Tempo de uso diário	Sintomas observados
6 a 9 anos	Até 1 hora	Nenhum significativo
6 a 9 anos	1 a 3 horas	Irritabilidade leve, menor atenção
6 a 9 anos	Mais de 3 horas	Ansiedade, distúrbio do sono
10 a 12 anos	Até 1 hora	Boa regulação emocional
10 a 12 anos	1 a 3 horas	Fadiga mental, redução da sociabilidade
10 a 12 anos	Mais de 3 horas	Sintomas depressivos, insônia
6 a 9 anos	Até 1 hora	Nenhum significativo

Fonte: Dados elaborados com base em estudos como Twenge et al. 2018; Hale et al. 2018; Mohd Saat et al. 2024; CDC 2023; Fiocruz 2025.

2.3 CONSEQUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Na área do desenvolvimento socioemocional, o uso excessivo de telas pode comprometer a qualidade das interações sociais, influenciar padrões de comportamento e facilitar o surgimento de quadros de ansiedade, depressão e baixa autoestima. Pesquisas reforçam que crianças e adolescentes brasileiros apresentam altos índices de acesso à internet, tornando a discussão ainda mais relevante (Cetic.Br, 2024). De acordo com Plaggert (2025), o cérebro infantil encontra-se em constante desenvolvimento e precisa de estímulos humanos, como o brincar e a exploração do mundo real (Plagget, 2025). Além disso, estudos mostram que a falta de orientação parental pode favorecer o cyberbullying e agravar problemas emocionais (Santos, 2022). Pesquisas internacionais também destacam a relevância de programas de intervenção para reduzir a dependência de dispositivos digitais (Joung; Oh; Lee, 2023).

Plaggert (2025) destaca que o uso exacerbado de dispositivos digitais tende a favorecer o isolamento social e a dificuldade de interação entre pares, além de influenciar processos de comparação com os padrões irreais de “vida perfeita” frequentemente veiculados nas redes sociais, impactando diretamente na construção da autoestima. Outro aspecto relevante refere-se à maior vulnerabilidade ao cyberbullying, especialmente em ambientes virtuais como redes sociais. Tal prática pode gerar consequências emocionais significativas, como ansiedade, depressão e sentimento de insegurança, evidenciando a necessidade de estratégias

de monitoramento e apoio contínuo voltadas a crianças e adolescentes no contexto digital. Santos (2022) salienta que fatores como a exposição precoce, a utilização excessiva e a ausência de orientação adequada podem cooperar não apenas para a ocorrência de cyberbullying, mas também para distúrbios do sono e maior suscetibilidade a problemas relacionados à saúde mental. Embora a tecnologia represente um recurso relevante no campo educacional e do entretenimento, Plaggert (2025) enfatiza que seu manejo deve ser de forma equilibrada e supervisionada, a fim de evitar prejuízos. Assim, pais e educadores exercem papel fundamental na mediação desse processo, sendo indispensável a definição de limites quanto ao tempo de tela e o estímulo a práticas alternativas, como atividades ao ar livre, contato com a natureza e experiências sociais presenciais. Nessa perspectiva, Joung, Oh e Lee (2023) ressaltam a importância do desenvolvimento de programas de intervenção voltados a crianças que apresentam dificuldades decorrentes do uso excessivo de smartphones. Os achados de sua pesquisa sugerem que tais programas necessitam de flexibilidade para atender às demandas emocionais e comportamentais dos indivíduos, além de destacarem a relevância da promoção de atividades alternativas capazes de fortalecer a autoestima, o autocontrole e reduzir a dependência de dispositivos eletrônicos.

2.4 A IMPORTÂNCIA DO USO CONSCIENTE

Adotar um uso consciente das telas na infância não significa apenas controlar o tempo de exposição, mas também priorizar o conteúdo ativo, educativo e compartilhado. O equilíbrio entre tecnologia e atividades offline é essencial para o desenvolvimento integral da criança. Estratégias como “detox digital” supervisionado, mesmo que por curtos períodos, podem gerar ganhos concretos no comportamento, atenção, bem-estar emocional e habilidades sociais. A importância do uso consciente das telas na infância está em reconhecer que, quando moderado e supervisionado, o contato com a tecnologia pode trazer benefícios, como o acesso ao conhecimento, o desenvolvimento de habilidades

digitais, o estímulo à criatividade e o apoio ao aprendizado. Entretanto, é essencial manter o equilíbrio entre o uso da tecnologia e outras atividades, garantindo que as crianças também tenham tempo para brincar, se exercitar, socializar e interagir com o mundo ao seu redor, de forma a assegurar um desenvolvimento saudável e integral. Dessa forma, o uso consciente deve ser visto como um componente de um estilo de vida saudável e integrado, combinando supervisão criteriosa, tempo moderado, escolha de conteúdos e promoção de hábitos offline essenciais para o desenvolvimento infantil. Além disso, estudos recentes mostram que os impactos negativos do uso excessivo podem ser substancialmente mitigados por meio de atividade física regular, sono adequado e rotina digital equilibrada, que juntos reduzem os riscos de ansiedade, depressão, dificuldades comportamentais e TDAH.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos efeitos do uso de telas no desenvolvimento infantil demonstra que, embora a tecnologia faça parte da realidade atual e possa oferecer benefícios, seu uso inadequado representa riscos consideráveis à saúde física, mental e emocional das crianças. É papel da família, da escola e da sociedade promover práticas saudáveis que integrem o uso das telas com outras formas de aprendizado e convívio social, estabelecendo limites claros e incentivando um uso consciente e produtivo. Além disso, torna-se necessário estabelecer limites claros quanto ao tempo de exposição e orientar as crianças para um uso consciente e produtivo das tecnologias, favorecendo atividades que estimulem a criatividade, a socialização presencial e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras. Nesse sentido, políticas públicas voltadas à educação digital, bem como projetos pedagógicos que aliem inovação tecnológica e práticas interativas, são fundamentais para que as telas se tornem instrumentos de apoio e não de dependência. Assim, garante-se um equilíbrio saudável entre os recursos tecnológicos e as experiências humanas essenciais ao crescimento infantil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. S. **Tecnologia e Educação Infantil: Possibilidades e Desafios**. Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 17, n. 1, p. 1-12, 2009.
- AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS. **Media and Young Minds**. Pediatrics, v. 138, n. 5, p. 1-6, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>>. Acesso em: 23 ago. 2025.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA). **Screen Time and Children**. APA Monitor on Psychology, Washington, 2019. Disponível em: <<https://www.apa.org/monitor/2019/10/cover-screen-time>>. Acesso em: 14 set. 2025.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). Educação a Distância no Brasil: Tendências e Desafios. 2019.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520: Informação e documentação – Citações em documentos. Rio de Janeiro, 2023.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6022: Informação e documentação — Artigo em publicação periódica científica impressa — Apresentação. Rio de Janeiro, 2018.
- CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). **Screen time vs. sleep and physical activity among U.S. children**. CDC Reports, Atlanta, 2023. Disponível em: <<https://www.cdc.gov/child-development/screen-time>>. Acesso em: 14 set. 2025.
- CETIC.BR. **TIC Kids Online Brasil 2024**: Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: CGI.br, 2024. Disponível em: <<https://cetic.br/>>. Acesso em: 14 set. 2025.
- COLOMBO, F. Uso de telas afeta o desenvolvimento neurológico das crianças - Hospital São Camilo. Disponível em: <<https://is.gd/QZheem>>.
- FIOCRUZ. **Saúde mental e uso excessivo de telas em crianças e adolescentes**: Relatório técnico 2025. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2025.
- GALVÃO, J. de A.; DE OLIVEIRA, C. M. M. O uso abusivo de telas: os impactos psicológicos em crianças. Revista Foco, v. 16, n. 10, p. e3381, 2023. DOI: 10.54751/revistafoco.v16n10-123. Disponível em: <<https://is.gd/dgIkRi>>. Acesso em: 28 ago. 2025.
- GREENFIELD, P. M. Mind and media: the effects of television, video games, and computers. New York: Psychology Press, 2017.
- HALE, Lauren; GUYER, Benjamin; BERGER, Adam. **Screen time and sleep among school-aged children and adolescents**: A systematic literature review. Sleep Health, v. 4, n. 3, p. 223-234, 2018.

JOUNG, H.; OH, S.; LEE, Y. **Intervention programs for smartphone overuse in children:** A systematic review. *Journal of Child and Adolescent Behavior*, v. 11, n. 2, p. 145-159, 2023.

KANG, J. Impact of Digital Media on Child Development. *Journal of Child Psychology*, v. 45, n. 3, p. 210-225, 2021.

KANG, Shimi. *Tecnologia na infância: guia prático para pais e educadores*. São Paulo: Cultrix, 2015.

KIRKORIAN, H. L.; WARELLA, E. A.; ANDERSON, D. R. Media and young children's learning. *The Future of Children*, v. 18, n. 1, p. 39–61, 2008.

LIVINGSTONE, S.; BLUM-ROSS, A. Parenting for a Digital Future: How Hopes and Fears about Technology Shape Children's Lives. Oxford: Oxford University Press, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017.

MOHD SAAT, N.; RAHIM, A.; AZIZ, S. **Impact of screen time on mental health among primary school children in Malaysia.** *Asian Journal of Child Psychology*, v. 5, n. 1, p. 12-24, 2024.

MOREIRA, M. A.; MEDEIROS, V. M. A influência da tecnologia no desenvolvimento infantil. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

MORIN, Amy. Why a Digital Detox May Improve Your Child's Behavior. Verywell Family, 13 mar. 2020.

PLAGGERT, R. **Uso excessivo de telas e impactos no cérebro infantil.** *Revista Brasileira de Neuropediatria*, v. 13, n. 2, p. 55-63, 2025.

REGHEHR, Kaitlyn. Not all screen time is equal – and how parents can create a healthier relationship with tech. *The Guardian*, 04 ago. 2025.

SANTOS, D. F. dos; SILVA, M. L. da. O uso excessivo de telas e seus impactos no desenvolvimento infantil. *Revista Brasileira de Educação e Saúde, Itumbiara*, v. 10, n. 4, p. 78-89, 2020. Disponível em: <<https://is.gd/ILCLqb>>.

SANTOS, M. R. Exposição precoce às telas e saúde mental em crianças: Revisão integrativa. *Revista de Psicologia e Saúde*, v. 14, n. 3, p. 87-101, 2022.

SIGMAN, A. **Screen time and children's mental health.** *The British Journal of Educational Psychology*, v. 85, n. 3, p. 239-259, 2015.

SILVA, Ana Paula. **Sono e saúde mental em crianças digitais.** *Revista de Psicologia Infantil*, v. 12, n. 2, p. 45-59, 2020.

TWENGE, J. M.; CAMPBELL, W. K.; COOPER, A. B. **Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents:** Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, v. 12, p. 271-283, 2018.

UNICEF. The State of the World's Children 2021: On My Mind – Promoting, Protecting and Caring for Children's Mental Health. New York: UNICEF, 2021.

VALENTE, J. A. Educação e Tecnologia: Possibilidades e Limites. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, p. 123-138, 2011.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WANG, Yongyu et al. Associations between screen time, physical activity, sleep and child mental health outcomes: A large-scale analysis of US children. *arXiv preprint*, arXiv:2508.10062, 19 ago. 2025.

MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024 NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA: CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Andrea Carvalho de Araújo Coelho¹

Andreia Nunes Cavalcanti²

Joseanne Fernandes Gadelha³

Gislaine Furtado Lima⁴

INTRODUÇÃO

A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que constitui uma base para as políticas educacionais no país para o decênio 2014-2024, através do Plano Nacional de Educação (PNE) apresenta metas e indicadores que retrata a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, já que nosso país é signatário na Inclusão Escolar. Neste artigo, propomos discutir essas metas relacionadas à inclusão, levando em consideração que Fortaleza, alinhada ao PNE, também estabelece suas próprias metas e indicadores, levando em conta as particularidades e as necessidades específicas da cidade.

Dito isto, nosso objetivo é apresentar o monitoramento da Meta 4 considerando os relatórios disponibilizados pela Rede Municipal de Fortaleza, através da Coordenadoria de Planejamento – COPLAN.

Para este debate, reiteramos que a cidade de Fortaleza tem avançado na garantia do ensino de qualidade e na busca incessante dos direitos

¹ Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Vale do Acaraí (UVA). Graduada em Letras- Português- Língua Espanhola pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora de Língua Portuguesa/Espanhol da Prefeitura Municipal de Fortaleza, desde 2001, e professora de Língua Portuguesa da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), desde 2008. E-mail: andrea.carvalho@smc.fortaleza.ce.gov.br

² Graduada em Pedagogia - UFAL, Bacharel em Direito - UNIFOR. Especialista em Gestão Educacional e Psicopedagogia. Mestre em Saúde da Criança e do Adolescente - UECE, Doutoranda em Literatura e Crítica Literária - PUC SP. E-mail: andrcavalcanti@hotmail.com

³ Mestranda do Curso de Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC). Psicóloga Clínica e Professora da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza, atuando como técnica da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME), na Coordenadoria de Articulação e Gestão (COGEST). E-mail: jfg.anne@gmail.com

⁴ Especialista em Gestão Escolar e Psicopedagogia com Interdisciplinaridade em Educação Infantil e Inclusiva pela Faculdade Ateneu (FATE). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraí (UVA). Professora da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza, desde 2001. Email: iainefl2007@yahoo.com.br

fundamentais aos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)/Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Com base em documentos oficiais que serão brevemente mencionados, podemos compreender como o atendimento ao estudante com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)/Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação deve ser realizado de forma inclusiva. Essa compreensão nos ajuda a entender as premissas, objetivos e orientações das Políticas Públicas de Educação Especial, foco neste artigo. Para isso, começamos nossa reflexão pelo marco democrático da Constituição Federal de 1988, definindo:

a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Desta forma, genuinamente os direitos à escolarização do público-alvo da educação especial são assegurados legalmente há trinta e sete anos, o que reverbera muitas lutas, desafios e resistência para a permanência destes estudantes na escola regular. Outros documentos importantes, que podemos citar, são: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei No 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, podemos expressar o que houve de mais expressivo, a Educação Especial antes entendida como substitutiva à escola comum de ensino, com esta política, ela colabora com a Inclusão Escolar, transformando a Educação Especial como uma modalidade de ensino, objetivando:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação supe-

rior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

Já a Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência reitera, as normativas da Constituição Federal, assegurando que as pessoas com deficiência tenham acesso ao ambiente escolar inclusivo, contribuindo assim para o seu desenvolvimento escolar em todas as etapas, possibilitando uma educação de qualidade para todos.

Assim, ao estabelecer objetivos e metas, o 1º Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destacou que “o grande avanço que a educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. No entanto, foram observadas fragilidades no que diz respeito à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A discussão acerca de uma educação especial de qualidade para todos os estudantes com deficiência foi retomada no novo Plano, conforme a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, na meta 4, que traz como mote, a universalização do acesso à educação e do Atendimento Educacional Especializado-AEE, “a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Nessa perspectiva, o município de Fortaleza, em consonância com o Plano Estadual de Educação e o Plano Nacional de Educação, estabelece suas estratégias para garantir que o objetivo da meta 4 seja alcançado. O Plano Municipal de Educação - 2015-2025⁵, busca atender os contextos e as necessidades locais, com estratégias próprias. Em sua meta 5, a finalidade é propiciar, cada vez mais, uma escola acolhedora, onde todos os estudantes possam se desenvolver dentro das suas especificidades, se beneficiando de novas estruturas, como o Atendimento Educacional Especializado – AEE, e outros benefícios.

⁵ A prorrogação atende à necessidade de dar continuidade às diretrizes e metas do município, alinhando-se ao prazo do Plano Nacional de Educação (PNE), que também foi prorrogado em nível federal, o plano original tinha validade de 10 anos e se encerrava no dia 20 de junho de 2025.

Embora no relatório do plano possamos identificar um avanço no acesso das pessoas público-alvo da Educação Especial nas escolas, o aumento no número de matrículas são indicadores positivos, refletindo um esforço do Município em direção à promoção da equidade e à garantia do direito à educação para todos. No entanto, esse progresso quantitativo não tem sido, necessariamente, acompanhado por melhorias qualitativas no atendimento educacional especializado.

Persistem ainda desafios importantes, como a falta de formação adequada aos profissionais da educação para lidar com as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além disso, muitas unidades escolares escolas ainda não contam com infraestrutura acessível, recursos pedagógicos adaptados ou apoio técnico necessário para garantir um processo de ensino-aprendizagem verdadeiramente inclusivo, mesmo com toda a evolução da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Portanto, apesar dos avanços observados, é fundamental que as políticas públicas avancem também em termos de qualidade, com investimentos em formação docente, recursos acessíveis e acompanhamento pedagógico. Só assim será possível consolidar uma educação inclusiva que vá além da matrícula e promova, de fato, a aprendizagem e a participação de todos os estudantes.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA META 5

Durante o século XX, a Educação Especial no Brasil foi organizada principalmente por instituições privadas filantrópicas, que trabalhavam em parceria com o governo. Essa abordagem acabou levando à segregação das pessoas com deficiência, separando-as do restante da sociedade. Nos anos 1970, esse modelo começou a ser avaliado e questionado, trazendo a ideia de integrar essas pessoas e promover uma maior normalização. No final do século XX, especialmente a partir dos anos 1990, o discurso de inclusão ganhou força no país. Em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que já está em vigor há mais de dez anos. Com base nessa política, se estabelece em todo Brasil, novos conceitos e novas estratégias na promoção da Inclusão Escolar.

Em Fortaleza, iniciou-se este processo com a ressignificação do atendimento aos estudantes com deficiência matriculados na Rede, onde o serviço prestado era nas salas de apoio pedagógico, que em 1994, a

Secretaria Municipal de Educação criou 04 (quatro) Salas de Apoio Pedagógico com o objetivo de atender aos alunos com dificuldades de aprendizagem e ou deficiências, a fim de possibilitar-lhes o acesso ao ensino regular, de forma inclusiva. Ao longo dos 13 (treze) anos subsequentes à criação das Salas de Apoio Pedagógico, a atenção da Secretaria Municipal da Educação esteve focada na criação de mais 84 (oitenta e quatro) salas. E com a nova legislação em 2008, essas salas se tornaram obsoletas dando espaços para as Salas de Recursos Multifuncionais, que conforme a política conceitualmente, vem atender estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação.

Nessa perspectiva, o debate empreendido neste artigo traz no seu mote a ressocialização como principal função das medidas socioeducativas sob a égide do debate sobre a redução da maioridade penal que deve ser conduzido com cautela, considerando a complexidade e a trajetória histórica da justiça juvenil no Brasil, e visando não apenas a manutenção dos avanços alcançados, mas também a efetiva superação dos desafios ainda presentes.

Assim, podemos destacar que a PNEEPEI, através do Decreto 6.571/2008, que dispôs sobre o AEE, retirou da Educação Especial as funções de apoiar e substituir, devendo complementar e suplementar a escola comum, além de determinar que o apoio técnico e financeiro da União seria direcionado para os sistemas públicos de ensino, excluindo o financiamento para as instituições privadas de educação especializada.

Para isso, a metodologia é predominantemente baseada na análise de fontes bibliográficas que foram produzidas a partir de monitoramento já publicados. Dessa forma, buscou-se fazer uma leitura dos dados disponibilizados e uma busca nos materiais expostos nos sites oficiais da Rede Municipal de Fortaleza.

2 O MONITORAMENTO DA META 5 DO PME (2014-2024)

Este artigo tem como base orientadora a Meta 5 do Plano Nacional de Educação, tomando como referência os dados da evolução da Educação Especial na cidade de Fortaleza. Vale destacar que o método utilizado para este estudo foi executado por meio de pesquisa nas bases de dados públicos do Censo Escolar e Censo Demográfico, disponibilizados no Portal do MEC por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

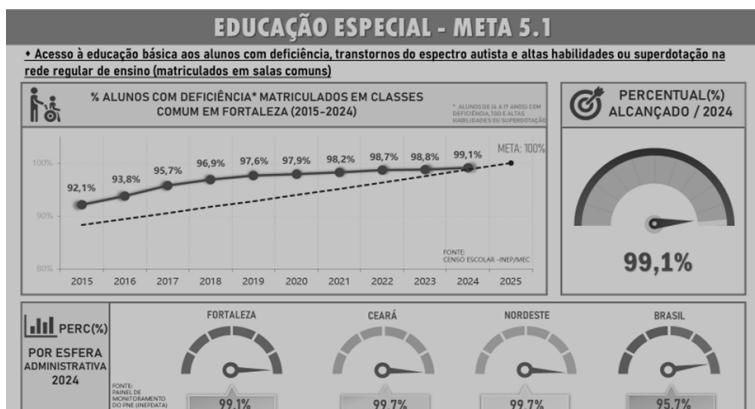
A análise empreendida tem aproximação no entendimento de que as políticas públicas devem ser entendidas como processo e produto que envolvem articulações entre textos e processos, negociações no âmbito do Estado como espaço em disputa, ancorando-se na abordagem do ciclo de políticas proposto por Stephen J. Ball e Mainardes (2011), ao considerar que na análise crítica de políticas públicas importa se preocupar com a análise de contextos, textos e consequências, considerando o dinamismo e a flexibilidade desta abordagem.

Os dados disponíveis no Portal da Transparência de Fortaleza mostram uma análise técnica de cada meta, dividida por indicadores, para subsidiar as instâncias responsáveis por esta ação. Como se trata de um documento público, toda a sociedade pode acessar essas informações, usar para acompanhar, estudar ou fazer novos estudos.

Retomando a meta que subjaz este artigo, quando falamos em universalizar a educação básica para as pessoas com deficiência e superdotação, convém também abordar a premissa da Educação Inclusiva.

Assim, tendo como proposição o diálogo acerca do previsto nos indicadores da Meta 5 do PME, apresentamos as evidências com os seguintes dados e análises:

Figura 1 – Percentual de matrículas em classes comuns da Educação Básica de estudantes de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação



Fonte: Portal da transparência: <https://transparencia.fortaleza.ce.gov.br/index.php/orcamento/loa>

A figura 1 apresenta o número de matrículas da Educação Especial no conjunto da Educação Básica entre os anos de 2015 a 2024, com aumento de 7% nas classes comuns, passando de 3.498 matrículas em 2015 para 19.106 em 2024. Comparando a cidade de Fortaleza, com as demais esferas, observamos que a meta já está quase alcançada. Ampliando o escopo dessa análise, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), comparando dados do Censo 2010, estima que 6,7% da população apresenta algum tipo de deficiência. Calcula-se, ainda, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2018), que o Brasil possui 35,5 milhões de crianças com até 12 anos de idade. Desse total, considerando a estimativa do IBGE, temos 2.130.000 crianças com alguma deficiência e, dessas, 1.250.967 estão matriculadas. Assim, podemos concluir que 41,26% desse público não tem acesso a nenhum tipo de educação, seja nas escolas comuns ou nas escolas especiais. Se considerarmos que a idade escolar obrigatória compreende dos 4 aos 17 anos e ampliarmos a análise dos dados, esse percentual poderá ser maior.

Sobre a Meta 5.2, que trata do percentual de matrículas da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação que recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE), é realizado:

[...] prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação (Brasil, 2019b).

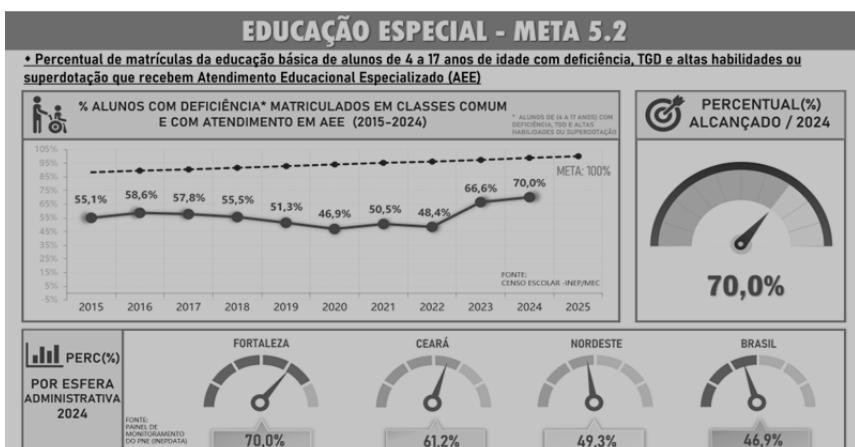
A universalização desses espaços vem ganhando força no município de Fortaleza. Em 2014, a Rede municipal de Ensino, contava com 129 Salas de Recursos Multifuncionais distribuídas nas seis regiões administrativas da cidade, e hoje o número é de 314 unidades escolares com as Salas de Recursos Multifuncionais, o que mostra o compromisso da cidade para o estabelecimento desta meta, que vislumbrando uma educação pública de qualidade para todos.

O AEE realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, espaços físicos equipados com mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendi-

mento conforme a necessidade educacional de cada estudante, permite que o estudante tenha acesso aos mais diferentes apoios para lhe auxiliar na garantia do saber curricular.

Na figura 2, podemos analisar as matrículas na educação básica de estudantes de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação que recebem Atendimento Educacional Especializado. Comparando Fortaleza com todas as esferas administrativas.

Figura 2 – Percentual de matrículas na educação básica de estudantes de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação que recebem Atendimento Educacional Especializado – Brasil – 2015-2025



Fonte: Portal da Transparência: <https://transparencia.fortaleza.ce.gov.br/index.php/orcamento/loa>

Conforme figura, podemos analisar que Fortaleza, vem crescendo no atendimento dos estudantes público-alvo da educação especial. Nesse contexto, podemos inferir que mesmo com a oferta do AEE crescente, é necessário não medir esforços para que outros apoios sejam estabelecidos em Fortaleza garantindo a inclusão escolar de todos os estudantes público-alvo da Educação Especial e vale destacar que esta meta se refere ao município, uma vez que a Rede Particular não oferta este serviço como apoio.

CONCLUSÃO

O paradigma da inclusão escolar na educação brasileira ficou mais evidente com a criação da PNEEPEI em 2008, que começou a ser colocado em prática nos estados e municípios, como em Fortaleza. Nesse modelo de inclusão, a Educação Especial não passou a ser uma parte normal do ensino regular, com uma proposta pedagógica integrada às salas de aula comuns. Em vez disso, ela se consolidou por meio de serviços específicos, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as salas de recursos multifuncionais. Apesar de ter sido repensada, essa abordagem ainda mantém um sistema paralelo de ensino para os alunos com deficiência, resultado da disputa de forças entre as políticas públicas voltadas para a educação na rede regular e as instituições privadas, que defendem a educação especializada.

O PNE (2014-2024) se constitui em um amplo instrumento de planejamento da educação nacional para o decênio 2014-2024, elaborado a partir do debate ocorrido nas conferências de educação, envolvendo as diversas representações da área. A lei que instituiu o PNE (2014-2024) previu o processo de monitoramento constante e avaliações periódicas com representantes de instituições que atuam na proposição e consecução das políticas educacionais.

Os microdados do Censo Escolar mostram que houve um crescimento no número de matrículas na rede regular de ensino, além de um aumento no número de estudantes com acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Também é possível perceber que mais escolas estão ofertando esse tipo de atendimento e que há mais professores atuando nessa modalidade. Contudo, observamos que ainda existe uma preocupação quanto à materialização do PNE (2014-2024), especificamente da Meta 5, pois a política entra em conflito com dispositivos do plano e de outras propostas vinculadas ao entendimento das necessidades específicas do público-alvo da educação especial, sendo necessário ainda vários apoios que subsidiem o processo da inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). São Paulo: Saraiva, 2005.

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; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010**. Disponível em: Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível: <https://is.gd/fXytDG>. Acesso em: 17 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: Acesso em: 16 set. 2025.

O USO INDISCRIMINADO DO TERMO *BULLYING*: DESCARACTERIZAÇÃO DO RACISMO E DA HOMOFOBIA NA ESCOLA

Orleans Alves Parente¹
Ana Patricia Sousa do Nascimento²
Gilberto Santos Cerqueira³

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o ambiente escolar brasileiro tem sido palco de crescentes debates em torno da violência entre estudantes impulsionados por episódios de agressões físicas, verbais e simbólicas, que afetam, de maneira recorrente, crianças e adolescentes de todo o país, especialmente no âmbito da educação pública (Brasil, 2024; Mota, Gois, 2023).

Nesse contexto, o termo *bullying* foi amplamente incorporado ao vocabulário educacional e jurídico brasileiro, sobretudo, após os anos 2000, sendo disseminado por veículos de mídia e por políticas públicas de combate à violência escolar. Definido como uma forma de intimidação sistemática e repetitiva, o *bullying* passou a ser abordado como um “problema a ser resolvido” por meio de campanhas de conscientização, formações de professores e protocolos institucionais nacionais (Brasil, 2015).

Na contramão dessas iniciativas, a adoção indiscriminada desse conceito tem gerado controvérsias. Muitas vezes, episódios que poderiam se enquadrar em outros tipos de violência já conhecidos – como o racismo, a homofobia, a misoginia e outras formas de violência estrutural – são agrupados sob a categoria genérica de *bullying*, resultando no apagamento das causas históricas e sociais dessas agressões (Bazzo, 2020; Santos, 2023).

¹ Mestrando pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC) e professor da rede pública municipal de Fortaleza/CE. E-mail: orleans.parente@alu.ufc.br.

² Mestranda pelo programa de Pós-Graduação em Ciências Morfológicas da Universidade Federal do Ceará (PCMF/UFC) e professora da rede pública municipal de Fortaleza/CE. E-mail: apsn6411@gmail.com.

³ Doutor em Farmacologia (UFC) e professor da Faculdade de Medicina da UFC (FAMED/UFC). E-mail: giufarmacia@gmail.com.

A partir desses apontamentos, o presente artigo tem como objetivo investigar como a linguagem jornalística de matérias publicadas em *sites de internet* constrói sentidos sobre a violência entre estudantes. A análise se concentra no uso dominante do termo *bullying*, em detrimento de nomenclaturas mais precisas, como racismo e homofobia, mesmo quando as evidências mostram que esses fenômenos foram a motivação para os atos violentos.

Para tanto, o presente estudo se concentra no caso de Pedro Henrique, estudante de 14 anos, que cometeu suicídio em agosto de 2024 após um histórico de violências psicológicas e verbais sofridas no ambiente escolar. Esse episódio teve grande repercussão nacional⁴ e provocou comoção pública, revelando tensões significativas sobre como as violências escolares são nomeadas e compreendidas pela mídia e pelas instituições de ensino. Além disso, exemplificou a problemática do uso genérico do termo *bullying*, que obscurece as violências de cunho estrutural como o racismo e a homofobia (Batista JR., 2024; Falconery, 2024; Ongaratto, 2024).

Segundo o que algumas matérias noticiaram, mensagens de *WhatsApp* enviadas pelo estudante à sua mãe revelam que as agressões incluíam chacotas sobre a sua orientação sexual e humilhações em sala de aula, onde era ridicularizado por sua capacidade em matemática. Apesar do sofrimento evidente, com a queda das suas notas escolares e relutância em frequentar a escola, a família, de origem humilde, inicialmente não formalizou denúncias por medo de que ele perdesse a bolsa de estudos.

Embora o aluno tenha procurado a coordenação da escola e tenha recebido acompanhamento psicológico, os casos de *bullying* não cessaram. A escola, por sua vez, declarou ter recebido a notícia da morte com espanto, afirmando que não havia indícios de que o estudante estivesse sofrendo *bullying*. Todavia, apesar das evidências claras de motivações racistas e homofóbicas por trás das agressões, os veículos de imprensa analisados optaram por enquadrar o caso sob a rubrica genérica de *bullying*.

⁴ O caso recebeu atenção até mesmo do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que publicou um comunicado em seu *sítio* oficial sobre o acontecimento. Para mais detalhes, ver UNICEF (2024).

Portanto, a partir da investigação de matérias jornalísticas sobre o caso, discutiremos as implicações políticas, epistemológicas e pedagógicas da generalização do conceito de *bullying* como única lente explicativa das violências escolares. A relevância desta discussão reside no entendimento de que a maneira como nomeamos as violências escolares impacta diretamente as estratégias de enfrentamento adotadas por instituições de ensino, profissionais da educação e políticas públicas. Isso porque, ao tratar agressões motivadas por racismo ou homofobia apenas como casos de *bullying*, despolitizamos essas experiências e perpetuamos o silêncio de pessoas historicamente oprimidas por violências sistêmicas.

Diante desse contexto, apesar dos avanços recentes da literatura sobre violências escolares no Brasil, nota-se uma lacuna importante: ainda são escassos os estudos que investigam de modo sistemático como a mídia jornalística contribui para a consolidação do termo *bullying* como categoria dominante, em detrimento de nomenclaturas mais específicas como racismo e homofobia.

Outro fator é que pesquisas relevantes anteriores discutem as implicações pedagógicas e conceituais da utilização ampla do termo (Bazzo, 2020; Santos, 2023; Bessa; Maia; Barreira, 2023), mas não exploram de forma aprofundada a relação entre cobertura midiática, enquadramento discursivo e apagamento de violências estruturais. Por isso, este estudo busca preencher essa lacuna ao articular uma análise de conteúdo das reportagens sobre o caso Pedro Henrique, evidenciando como as escolhas linguísticas da imprensa influenciam a percepção pública e institucional da violência escolar.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter documental, tem como objetivo analisar o modo como a linguagem jornalística de matérias em *sites da internet* constrói sentidos sobre a violência entre estudantes na escola ao utilizar o termo *bullying* como categoria dominante em detrimento de nomenclaturas mais precisas como racismo e homofobia. Para

tanto, o estudo fundamenta-se na articulação entre a análise temática/categorial e de conteúdo (Bardin, 2016). Com o uso da análise temática/categorial para identificar a frequência e a distribuição de termos como *bullying*, racismo e homofobia, este estudo se aprofunda na análise de conteúdo, identificando em quais contextos esses termos são utilizados.

Por sua vez, o *corpus* da pesquisa é composto por três matérias jornalísticas publicadas entre os dias 21 e 23 de agosto de 2024, em veículos de circulação nacional e regional: a *Revista Piauí*, com a matéria “Tragédia antes da aula”; o *Diário do Nordeste*, com o texto “Morte de estudante em SP: saiba os riscos do *bullying* na escola e como acolher alunos”; e a *Revista Crescer*, com a reportagem “Tragédia em escola particular de SP: família de bolsista relata impacto do *bullying*” (Batista JR., 2024; Falconery, 2024; Ongaratto, 2024).

Os materiais para a análise foram selecionados a partir de critérios específicos, que incluem: relevância temática, uma vez que todas abordam diretamente o caso Pedro Henrique; proximidade temporal com o ocorrido, permitindo observar o enquadramento imediato da mídia; diversidade editorial, contemplando veículos com diferentes perfis discursivos; e acesso público, integral e gratuito. Como fontes históricas, os jornais podem oferecer inúmeras informações, discursos e indícios para a análise das sociedades que os produziram e dos meios nos quais circularam. Desse modo, para entender seu potencial e os desafios que apresentam, é preciso ir além do senso comum, compreendendo-os como uma forma específica de comunicação, informação, poder e instrumento de sociabilidade na cultura e na sociedade (Barros, 2021).

Optou-se também por contemplar veículos com perfis editoriais distintos: uma revista de análise mais aprofundada (*Piauí*); um jornal de circulação regional (*Diário do Nordeste*); e, por fim, uma revista voltada às famílias e ao público infantojuvenil (*Crescer*). Essa diversidade possibilita identificar não apenas a recorrência do termo *bullying*, mas também as variações de enquadramento discursivo e os modos pelos quais diferentes estilos de cobertura jornalística lidam com a nomeação das violências escolares.

A análise foi realizada em duas etapas interdependentes. A primeira consiste no levantamento da frequência de termos-chave nas reportagens, a fim de demonstrar, de forma objetiva e interpretativa, a centralidade atribuída ao termo *bullying* e a possível marginalização de outras categorias que nomeiam violências estruturais. Para tanto, optou-se por organizar tais dados em um quadro (Quadro 1). A segunda etapa, de caráter interpretativo e analítico, foi conduzida à luz da análise de conteúdo (Bardin, 2016), examinando os modos de nomeação da violência, a responsabilização dos sujeitos, a presença (ou ausência) de marcadores sociais da diferença e as estratégias que operam silenciamentos ou deslocamentos de foco.

Cabe destacar, no entanto, algumas limitações desta pesquisa. Ressalta-se que o *corpus*, composto por três reportagens publicadas em um curto intervalo temporal, foi delimitado em função da relevância temática e da diversidade editorial, o que garante consistência à análise, ainda que não represente a totalidade da produção jornalística sobre a violência escolar.

3 ORIGEM, SIGNIFICADO E LIMITES DO TERMO BULLYING

Segundo Olweus (1978; 1994), o termo *bullying* tem origem na palavra inglesa *bully*, que, no século XVI, possuía conotação positiva, como “amigo” ou “namorado”, mas que, com o passar do tempo, passou a designar “valentões” ou “agressores”. No contexto educacional, o conceito foi consolidado. A partir de casos de suicídio de estudantes na Noruega, o referido autor passou a definir o *bullying* como um comportamento agressivo, repetido e intencional, que ocorre em relações marcadas por desequilíbrio de poder.

No Brasil, o *bullying* foi formalizado juridicamente em 2015, com a Lei nº 13.185, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistêmica. A legislação estabelece diretrizes para a formação de professores e equipes pedagógicas, propõe estratégias de resolução de conflitos, além de fornecer medidas preventivas e orientação para as famílias na

identificação de vítimas e agressores. A lei também prevê campanhas educativas e a disponibilização de suporte psicológico, social e jurídico. De acordo com o Art. 1º, parágrafo único da referida lei:

Considera-se intimidação sistemática (*bullying*) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo, que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-las ou agredi-las, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (Brasil, 2015).

Ao analisar definições do conceito, observa-se que a recorrência é uma das principais características atribuídas ao *bullying*. Apesar dos avanços representados pela promulgação da Lei nº 13.185/2015, no enfrentamento da intimidação sistemática nas escolas, é necessário apontar suas limitações no que diz respeito ao tratamento de violências específicas e que possuem uma nomenclatura própria na língua portuguesa.

Embora tal definição tenha sido relevante em seu contexto de origem, sua aplicação indiscriminada exige cautela, uma vez que não contempla os fatores históricos e estruturais (como racismo, homofobia, desigualdade social e misoginia), que atravessam as violências escolares mundo afora. Outro ponto é que o uso indiscriminado do termo *bullying* tende a homogeneizar experiências de violência, desconsiderando suas motivações específicas e reproduzindo uma lógica de silenciamento das opressões (Santos, 2023).

O processo de homogeneização já foi problematizado por diferentes autores, que discutem a inadequação de reduzir as violências escolares ao termo *bullying*. Silva, Silva e Jesus (2021) argumentam que, embora o *bullying* e o preconceito compartilhem elementos psicológicos e sociais, suas especificidades não podem ser diluídas sob o risco de se ocultarem os mecanismos estruturais que sustentam práticas de discriminação. De forma semelhante, o estudo de Bessa, Maia e Barreira (2023) enfatiza que a aplicação indistinta da categoria enfraquece a compreensão da

violência como um fenômeno social historicamente situado, levando à invisibilização do racismo, da homofobia e do sexismno no espaço escolar.

Nessa mesma direção, a pesquisa de Batista (2013) demonstra que estudantes negros frequentemente relatam experiências de humilhação e exclusão motivadas por estigmas raciais, mas que são classificadas genericamente como casos de *bullying*, apagando o caráter racial dessas agressões. Para o autor, a consequência disso é a produção de um discurso pedagógico, que tende a responsabilizar apenas indivíduos, sem considerar as condições estruturais e históricas que fomentam tais práticas discriminatórias.

Portanto, como destacam Gonçalves, Rezende-Campos e Dantas (2021), reconhecer os limites conceituais do *bullying* é um passo essencial para evitar que o termo funcione como uma “categoria guarda-chuva”. Ou seja, o enfrentamento das violências escolares demanda nomeações precisas, capazes de dar visibilidade às experiências concretas dos sujeitos e de subsidiar políticas públicas, que não apenas punam atos isolados, mas enfrentem as desigualdades estruturais que os produzem.

4 ANÁLISE DAS MATERIAS DO CASO PEDRO HENRIQUE

Com base na análise temática/categorial e de conteúdo, esta seção se inicia apresentando a sistematização preliminar dos dados referentes ao uso dos termos *bullying*, racismo e homofobia nas três reportagens que compõem o *corpus* da pesquisa, com o intuito de mapear a frequência e o contexto em que essas categorias aparecem nos textos jornalísticos, permitindo identificar tendências de silenciamento, deslocamento ou visibilidade das violências estruturais sofridas por Pedro Henrique. O Quadro 1 sintetiza essas ocorrências, funcionando como ponto de partida para a análise desenvolvida na etapa seguinte:

Quadro 1 – Organização temática/categorial dos termos *bullying*, racismo e homofobia nas reportagens analisadas

	Bullying	Racismo	Homofobia	Observações detalhadas
Revista Piauí	Não aparece no título, mas é citado 18 vezes ao longo da matéria.	Mencionado 2 vezes quando relatam os protestos ocorridos em frente à escola após o suicídio de Pedro.	Mencionado 1 vez quando citam um <i>post</i> do tio de Pedro em uma rede social.	O termo <i>bullying</i> estrutura toda a abordagem da matéria. Racismo e homofobia aparecem apenas via falas de terceiros, sem análise ou aprofundamento.
Diário do Nordeste	Aparece no título da matéria e 20 vezes ao longo da matéria.	Mencionado 1 vez quando relatam os protestos ocorridos em frente à escola após o suicídio de Pedro.	Mencionado 1 vez quando citam um <i>post</i> do tio de Pedro em uma rede social.	A matéria possui tom pedagógico e preventivo sobre o <i>bullying</i> , mas o racismo e a homofobia são citados apenas em contexto externo, como pano de fundo, sem serem integrados à narrativa principal ou evidenciados como uma questão a ser combatida nas escolas.
Revista Crescer	Aparece no título e 22 vezes ao longo da matéria.	Não há menções.	Mencionado 1 vez quando citam um <i>post</i> do tio de Pedro em uma rede social.	A matéria possui tom pedagógico e preventivo sobre o <i>bullying</i> , mas o racismo e a homofobia são citados apenas em contexto externo, como “pano de fundo”, sem serem integrados à narrativa principal ou evidenciados como uma questão a ser combatida nas escolas.

Fonte – Elaborado pela autoria.

O Quadro 1 revela uma disparidade notável na escolha de termos. O termo *bullying* aparece com uma frequência esmagadora (Revista Piauí: 18x; Diário do Nordeste: 20x; Revista Crescer: 22x), enquanto racismo e homofobia são mencionados de forma esparsa, muitas vezes indiretamente e/ou por meio de citações de terceiros. A Revista Crescer, em particular, evitou completamente a menção ao racismo sofrido pelo estudante. Na nossa percepção, a hegemonia do termo *bullying* tem o efeito de enquadrar a violência como um problema genérico de assédio entre pares, dissociado de suas raízes sistêmicas no caso da homofobia e do racismo.

Ao adotar essa categoria, o discurso jornalístico reduz a experiência de Pedro Henrique a um conflito interpessoal, ignorando o fato de que o estudante foi alvo de violência na escola por carregar identidades historicamente oprimidas. Nesse sentido, a omissão terminológica suaviza e despolitiza violências, que possuem marcadores identitários claros, recorrendo ao termo *bullying*, que, embora relevante, não dá conta da

complexidade da violência vivenciada por sujeitos marcados por múltiplas vulnerabilidades (Santos, 2023).

A literatura acadêmica corrobora essa crítica, revelando o porquê de a simplificação do discurso ser inadequada. Mittleman (2023), por exemplo, demonstra que o *bullying* contra jovens, especialmente meninos, é frequentemente uma forma de “policimento de gênero” por meio da qual a violência reforça normas rígidas de masculinidade e feminilidade. Assim, a homofobia se mostra não apenas como uma manifestação de ódio individual, mas como uma ferramenta de controle social, que pune aqueles que se desviam das expectativas de gênero.

Portanto, ao se referir genericamente à violência sofrida por Pedro Henrique como *bullying*, a mídia falha em expor essa dinâmica de poder e, dessa forma, esvazia o significado político da agressão. Xu *et al.* (2020) ressalta que as intervenções genéricas contra o *bullying* são menos eficazes para jovens de minorias raciais e étnicas, uma vez que não abordam as causas específicas das violências baseadas em preconceito. Nesse sentido, a não nomeação do racismo e da homofobia enfraquece a possibilidade de respostas escolares e sociais realmente sensíveis a essas questões, perpetuando um ciclo de violência no qual as identidades de raça e sexualidade permanecem invisíveis.

Depreendemos, assim, que a prática de agrupar diferentes formas de violência sob um único rótulo compromete a visibilidade das especificidades envolvidas e a possibilidade de construir políticas públicas, bem como intervenções pedagógicas eficazes e adequadas. Santos (2023) nos lembra que cada tipo de violência possui raízes, dinâmicas e consequências específicas, o que torna fundamental reconhecê-las e nomeá-las adequadamente para possibilitar um enfrentamento efetivo. Para o autor, nomear uma forma de violência significa validar as experiências das vítimas, especialmente quando se trata de violências estruturais que afetam grupos marginalizados de forma desproporcional, além de constituir um passo essencial para a formulação de contramedidas eficazes.

Corroborando com o exposto, Ioverno e Russell (2021) e Thornton, Panayiotou e Humphrey (2024) indicam que o impacto do *bullying* varia significativamente entre os grupos, e que o apoio é mais eficaz

quando é direcionado ao tipo de violência sofrida por cada indivíduo, considerando as motivações. Silva, Silva e Jesus (2021) reforçam que o uso indiscriminado do termo contribui para naturalizar a violência no ambiente escolar, uma vez que desloca o debate das relações de poder e das hierarquias sociais para uma leitura individualizante.

Portanto, a linguagem jornalística não apenas informa, mas também molda ativamente a percepção pública (nesse caso, sobre a violência escolar). Ao fazer isso, pode inadvertidamente prejudicar o desenvolvimento de estratégias de prevenção e intervenção que sejam verdadeiramente eficazes e justas (Jacobs, 2014). Entende-se, então, que nomear corretamente essas violências é uma etapa essencial para enfrentar o problema e validar as experiências das vítimas, reconhecendo a realidade de seus traumas para que contramedidas necessárias possam ser construídas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se, neste estudo, que a linguagem jornalística em *sites* da *internet* constrói sentidos sobre a violência entre estudantes, utilizando o termo *bullying* como categoria dominante, em detrimento de nomenclaturas mais precisas como racismo e homofobia. Apesar do reconhecimento explícito dessas violências nos relatos analisados, verificou-se que os veículos jornalísticos optaram por enquadrar o caso sob a rubrica genérica de *bullying*, o que reforça a hegemonia desse conceito nas narrativas públicas sobre a violência escolar.

Conclui-se que essa escolha terminológica despolitiza a violência, obscurece suas motivações estruturais e compromete a formulação de respostas efetivas. Evidenciou-se, ainda, que a generalização do termo dilui a gravidade das agressões, com raízes estruturais sofridas por Pedro Henrique, contribuindo para o silenciamento das opressões que atingem sujeitos historicamente marginalizados. Tal abordagem compromete a visibilidade das especificidades envolvidas e a possibilidade de construção de políticas públicas e de intervenções pedagógicas adequadas.

Assim, destacamos que repensar o uso do termo *bullying* para nomear quaisquer violências no ambiente escolar é uma tarefa urgente,

a fim de que a escola se torne, de fato, um espaço comprometido com os direitos humanos, a justiça social, a equidade e o desenvolvimento integral dos sujeitos. É necessário investir na formação continuada de professores, de modo que possam identificar e enfrentar o racismo, a homofobia e outras formas de discriminação. Do mesmo modo, gestores escolares devem ser orientados a construir protocolos institucionais, que nomeiem corretamente essas violências e assegurem mecanismos de acolhimento às vítimas. A participação ativa da comunidade escolar, incluindo famílias e estudantes, também constitui um elemento fundamental para a prevenção e superação das violências, garantindo que casos como o de Pedro Henrique não sejam reduzidos a meros episódios de *bullying*, mas compreendidos em sua complexidade social, histórica e política.

Para estudos futuros, recomenda-se ampliar o escopo temporal e diversificar os veículos de mídia analisados, incluindo redes sociais e plataformas digitais independentes, de modo a compreender a pluralidade de discursos sobre violência escolar. Outra possibilidade é articular análises de maior escala (quantitativas, como mineração de dados em acervos jornalísticos), com abordagens qualitativas interpretativas, enriquecendo a compreensão das estratégias discursivas que sustentam a invisibilização do racismo e da homofobia.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BARROS, José D'Assunção. Sobre o uso dos jornais como fontes históricas – uma síntese metodológica. **Revista Portuguesa de História**, Coimbra, v. 52, p. 397-419, 2021.
- BATISTA JR, J. Tragédia antes da aula. **Revista Piauí**, São Paulo, 21 ago. 2024. Questões da infância e da adolescência. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/suicidio-aluno-colégio-bandeirantes/>. Acesso em: 02 maio 2025.
- BATISTA, E. H. M. Bullying e preconceitos étnico-raciais. **Poiesis**, Tubarão, v. 7, n. 12, p. 302-323, 2013.
- BAZZO, J. Falar de bullying sem dizer do gênero: dilemas do Programa Nacional de Combate à Intimidação Sistemática nas escolas brasileiras (Lei n. 13.185/2015). **Anuário Antropológico**, Brasília, v. 45, n. 3, p. 223-245, 2020.
- BESSA, L. L.; MAIA, L. M.; BARREIRA, M. M. L. Noções de bullying escolar e sua aproximação com preconceito: uma revisão integrativa da literatura científica. **New Trends in Qualitative Research**, Madri, v. 17, p. 1-14, 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.185, de 06 de novembro de 2015.** Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão. **1º Boletim Técnico Escola que Protege:** dados sobre violências nas escolas. Brasília: MEC, 2024.

FALCONERY, L. Morte de estudante em SP: saiba os riscos do bullying na escola e como acolher alunos. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 23 ago. 2024. Disponível em: <https://is.gd/Z9S5fZ>. Acesso em: 02 set. 2024.

GONÇALVES, D. dos S.; REZENDE-CAMPOS, P.; DANTAS, M. da C. C. Pega a visão! Nem tudo é brincadeira: percepção do bullying no contexto escolar baseado no racismo e LGBTfobia. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 11, n. 1, p. 124-139, 2021.

IOVERNO, S.; RUSSELL, S. Homophobic bullying in positive and negative school climates: the moderating role of Gender Sexuality Alliances. **Journal of Youth and Adolescence**, Nova Iorque, v. 50, n. 2, p. 353-366, 2021.

JACOBS, L. Framing of school violence in the South African printed media - (mis)information to the public. **South African Journal of Education**, Bloemfontein, v. 34, n. 1, p. 1-16, 2014.

MITTLEMAN, J. Homophobic bullying as gender policing: population-based evidence. **Gender & Society**, Thousand Oaks, v. 37, n. 1, p. 5-31, 2023.

MOTA, N. S. L.; GOIS, M. L. de S. Pesquisas sobre violência na escola e a mídia. **Educar em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e39174, p. 1-13, 2023.

ONGARATTO, S. Tragédia em escola particular de SP: família de bolsista relata impacto do bullying. **Revista Crescer**, São Paulo, 23 ago. 2024. Disponível em: <https://is.gd/ALqu5h>. Acesso em: 02 set. 2024.

OLWEUS, D. **Aggression in the schools:** bullies and whipping boys. London: Hemisphere Publishing Corporation, 1978.

OLWEUS, D. Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, London, v. 35, n. 7, p. 1171-1190, 1994.

SANTOS, D. V. B. dos. Bullying como um conceito guarda-chuva: silenciamento e descaracterização das violências. **Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, Recife, v. 1, n. 21, p. 112-124, 2023.

SILVA, T. D. B.; SILVA, M. R. da; JESUS, F. A. de. Bullying escolar e preconceito: aproximações e distanciamentos. **Psicologias em Movimento**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 23-47, 2021.

THORNTON, E.; PANAYIOTOU, M.; HUMPHREY, N. Prevalence, inequalities, and impact of bullying in adolescence: insights from the #beewell study. **International Journal of Bullying Prevention**, [S.l.], p. 1-19, 2024.

UNICEF. **Posicionamento do UNICEF sobre o caso Pedro Henrique.** UNICEF, São Paulo, 23 ago. 2024. Disponível em: <https://is.gd/3z8JWJ>. Acesso em: 19 ago. 2025.

XU, M. *et al.* Racial and ethnic differences in bullying: review and implications for intervention. **Aggression and Violent Behavior**, [S.l.], v. 50, p. 1-45, 2020.

PRÁTICAS DE ESCRITAS INCLUSIVAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A PARTIR DO REPÓRTERIO SOCIOCULTURAL DOS ESTUDANTES

Dávylla Maria Morais de Moura¹
Hellen Evylen Bezerra de Castro²
Suellen Fernandes dos Santos³

1. INTRODUÇÃO

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento normativo da Educação Básica, assegura os currículos e propostas pedagógicas que garantem aprendizagens essenciais. Mediante as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio 2018 (DCNEM/2018), os estudantes do ensino médio devem contemplar os estudos e práticas da língua portuguesa. Nesse processo de ensino da língua portuguesa e suas tecnologias, é essencial considerar a diversidade em sala e, com isso, tornar a aprendizagem inclusiva.

Em função desse processo de inclusão, desenvolver um laboratório de acolhimento a estes alunos para o ensino de redação é importante para complementar a aprendizagem e a interação, tornando o ensino dialógico (Bakhtin/Volochinov, 1981) e contribuindo com a responsividade destes, tendo em vista que “os diversos campos da atividade humana estão ligadas ao uso da linguagem” (Bakhtin, 2003).

¹ davylla.mmaria@gmail.com é bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Agência de fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

² hellenevcastro@gmail.com é bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Agência de fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

³ suellen.sfs9@gmail.com é professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) e supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Neste artigo, é visto, por intermédio dos resultados colhidos do laboratório de redação destinado aos alunos do terceiro ano do ensino médio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de escola pública, o uso dos seus repertórios de mundo em suas escritas de textos dissertativo-argumentativos, tipo textual cobrado na avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A avaliação do ENEM, prova de admissão à educação superior, analisa as redações dos inscritos sob a óptica de cinco competências que abrangem o domínio da língua portuguesa, a compreensão da proposta, a organização e a defesa dos argumentos, o conhecimento dos mecanismos linguísticos e a apresentação de proposta de intervenção. A competência associada à compreensão da proposta exige o uso de conhecimentos diversos que se relacionam com a temática, saberes estes chamados de repertório sociocultural. Por isso, torna-se obrigatório o uso de repertórios para os alunos que visam a avaliação nacional. No contato com alunos com diferentes espectros, notou-se que há diversas dificuldades, principalmente no que refere-se à associação destes repertórios durante o processo criativo de escrita e à relação com a temática proposta.

Esta discussão divide-se em quatro etapas: bases teóricas para refletir as práticas de escrita e de inclusão; práticas pedagógicas inclusivas para o ensino de redação; vivências, responsividade e inclusão: a escrita e a interação como resposta e conclusão, no qual foi discutido os resultados avaliados no laboratório.

2. BASES TEÓRICAS PARA REFLETIR AS PRÁTICAS DE ESCRITA E DE INCLUSÃO

Este estudo dedica-se a analisar o processo de escrita dos alunos do Atendimento Educacional Especializado desde os seus conhecimentos de mundo e sua interação no laboratório à escrita final, com foco no repertório sociocultural usado por eles. Para isso, o referencial teórico utilizado neste trabalho tem como base dois autores que foram influentes

em suas áreas de conhecimento: Mikhail Bakhtin na área da Linguística e da Teoria Literária e Paulo Freire na Educação.

Paulo Freire (1921-1997), educador, escritor e pesquisador, é um dos pensadores brasileiros mais conhecidos pela sua teoria da Pedagogia Transformadora. Para o autor, a educação deve ser baseada no diálogo constante entre educador e educando, assim, a ação e a reflexão atuam juntas para uma ampliação do fazer escrito para a compreensão crítica e à análise que engloba as experiências subjetivas e histórico-culturais, atuando como uma ação reflexiva (práxis). Nessa lógica, a leitura de mundo não é apenas uma experiência do real ou experiência de vida, mas uma compreensão que antecede e é intrinsecamente ligada à leitura da palavra.

Freire (2004) trabalha em seus textos a importância de uma educação que priorize a autonomia do educando e o diálogo constante para a compreensão da realidade do aluno. Nesse sentido, ao relatar sobre a leitura no processo de aprendizagem, ele retrata que ler não é apenas se ater aos componentes estritamente linguísticos de uma frase ou texto, é apresentar a importância do contexto social para uma real compreensão dos textos e do mundo. Sob essa ótica, analisa-se a escrita dos estudantes e, assim como Freire discute sobre a leitura, entende-se que o ensino de escrita também deve considerar o conhecimento do mundo do educando e ampliá-lo para, desta maneira, facilitar o processo de escrita.

Mikhail Bakhtin (1895-1975), filósofo e linguista pesquisador da linguagem humana, analisa que o diálogo pode ocupar uma posição de centralidade na vida humana, tendo em vista que o autor identifica o diálogo como produto histórico, espaço de embates e lutas que refletem os próprios aspectos da interação social. À vista disso, o autor destaca:

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor. (Bakhtin, 2003, p. 271)

Entende-se, então, que a linguagem dialógica, especialmente no âmbito do ensino de língua portuguesa, gera a comunicação do ouvinte com o falante ou com os outros ouvintes, e é resultado de um processo dinâmico que resulta no diálogo. No que tange à análise do laboratório de redação, o processo de escrita de estudantes com deficiência, percebe-se a importância de compreender como esses alunos mantêm uma atitude responsiva ativa na aprendizagem da discursiva, visto que eles relatam dificuldade de escrever em sala tanto pelas suas questões psicológicas ou motoras como pelo entrave que alguns possuem de interação com os demais estudantes. Sendo assim, o processo de ensino e aprendizagem considera a linguagem como um enunciado concreto e não como um modelo pronto a ser aplicado, em que, por vezes, a escrita é ensinada e, por isso, é fundamental que sejam analisadas as interações que tornam o aluno de ouvinte a “escritor/autor” do seu texto de modo crítico e dialógico.

Os estudos de Mikhail Bakhtin e Paulo Freire oferecem contribuições significativas para a compreensão da linguagem, do diálogo e da educação. Como influenciador do movimento da pedagogia crítica, Freire trabalha com o conceito de Educação Bancária como oposição da Educação Libertadora, tendo em vista que na bancária o professor “preenche” o saber dos alunos com memorização mecânica e a passividade ao contrário da criatividade. Bakhtin difere o diálogo e dialogismo de modo que o diálogo se define como toda comunicação verbal enquanto o dialogismo pressupõe o relativismo da autoria individual, levando em consideração o princípio interno da palavra no qual o falante se depara com múltiplas vozes internas, o que retrata um processo dinâmico de comunicação e interação também nas diversas formas de aprendizagem. Tais abordagens teóricas influenciam no processo do aluno em sala de aula em relação ao processo de aprendizagem, sobretudo o fator reflexivo e crítico da pedagogia transformadora e o processo dialógico intrínseco nas interações.

Percebe-se, então, como o diálogo entre Freire e Bakhtin é essencial em uma pesquisa que pretende desenvolver a autonomia dos estudantes em relação à escrita, considerando seus conhecimentos de mundo e auxiliando os discentes a ampliá-los como modo de articular as ideias em um texto, sobretudo em gêneros argumentativos. Portanto, para investigar, entender e auxiliar os estudantes em seu processo de escrita, é necessária uma compreensão do educando, da sua realidade/ especificidades no caso das Pessoas com Deficiência (PCD) e dos seus conhecimentos de mundo.

Por isso, deve-se investigar as respostas ativa (responsividade) (Bakhtin, 2003) dos discentes nas interações e nos escritos das oficinas e entender que a leitura de mundo precede a leitura da palavra (Freire, 2004), é um modo de adotar práticas pedagógicas inclusivas como estratégia para favorecer a compreensão do processo de escrita e contribuir para a formação crítica e social dos estudantes com transtornos de aprendizagem que são, muitas vezes, invisibilizados no ambiente escolar.

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA O ENSINO DE REDAÇÃO

Para a aplicação da metodologia desse projeto com os alunos do Atendimento Educacional Especializado, dividiu-se o planejamento de aplicação em três fases, sendo: extração (momento de conhecer os alunos, apresentação das pesquisadoras e compreensão sobre o repertório que os discentes consomem), coleta (o foco foi o ensino do texto dissertativo com ênfase na argumentação e na capacidade dos alunos de trabalharem com conhecimentos pessoais como filmes, música ou jogos) e produção (momento focado na correção de escrita e na discussão sobre o processo e uso de repertórios de modo individualizado).

Inicialmente, ocorreram reuniões com a psicopedagoga da escola, responsável pela orientação, que fez os relatos acerca das principais dificuldades enfrentadas pelos alunos. Nessa ocasião, foram repassados os seguintes dados referentes aos estudantes atendidos pela Sala de Recursos Multifuncionais (SRM):

Tabela 1 - Dados dos alunos com Deficiência ou Transtornos de Aprendizagem

Número de alunos:	Deficiência ou transtorno de aprendizagem:
2	Cegueira
3	Baixa visão
1	Dislexia
1	Baixa visão (braille)
2	Autismo

Fonte: Diário de matrículas do SRM

A partir dessas informações e, também, em diálogo com os relatos da psicopedagoga, identificaram-se as principais dificuldades dos alunos de acordo com suas especificidades e os recursos pedagógicos necessários para a facilitação da aprendizagem. Para os alunos com cegueira e baixa visão que utilizavam o sistema Braille, foi disponibilizado o auxílio pedagógico de transcrição das produções textuais feitas por eles. Para aqueles que tinham a especificidade de baixa visão, mas que utilizam o sistema de escrita alfabética, foi utilizado o recurso de ampliação de texto e imagens. Já para os estudantes com dislexia e autismo, o tempo para a realização da escrita foi prolongado, juntamente com as explicações que facilitam a organização de ideias para a produção escrita. Sendo assim, as ações do projeto de escrita foram planejadas de maneira personalizada, considerando a necessidade de cada aluno.

Na etapa inicial, realizou-se encontros de recepção com os estudantes, com o objetivo de fazer uma análise dos conhecimentos prévios e repertórios socioculturais com um caráter diagnóstico. Nessa fase, foram promovidas rodas de conversa com o intuito de apresentar o projeto e conhecer as necessidades dos alunos. As discussões foram realizadas através de perguntas norteadoras como: “quais suas maiores dificuldades ao escrever uma redação dissertativa-argumentativa?”, “vocês utilizam repertórios socioculturais em suas redações?” e “quais repertórios costumam utilizar?”. Esse primeiro momento foi essencial na compreensão de quais as especificidades dos alunos, alguns com deficiências e transtornos de aprendizagem, e principalmente, como auxiliá-los no processo de escrita.

A partir dessa primeira fase, iniciou-se um segundo momento de implementação de ações, cujo objetivo foi o ensino de redação com aplicação e valorização dos repertórios socioculturais dos estudantes. Nesse período, ocorreu um acompanhamento semanal por grupo (cada grupo tinha, no máximo, três estudantes), pois o objetivo era promover um ensino personalizado. O foco didático foi o texto dissertativo-argumentativo, com destaque nas seguintes competências do ENEM: a competência II, que visa à compreensão da temática e o uso de repertórios socioculturais e a competência III, que avalia a argumentação e a progressão temática. A produção dos textos foram registradas semanalmente, com devolutivas personalizadas para a necessidade de cada aluno, com o objetivo de promover e registrar o avanço progressivo com o uso das práticas pedagógicas inclusivas através da escrita coletiva de textos e análises de temas.

Na terceira fase, o foco principal foi o uso de repertórios socioculturais de maneira individualizada, com o objetivo de discutir e analisar o uso e o domínio nas produções escritas. Nesse momento, foi trabalhado o processo de escrita de redação, tendo em vista as experiências e vivências dos estudantes, com ênfase na valorização do conhecimento de mundo.

4. VIVÊNCIAS, RESPONSIVIDADE E INCLUSÃO: A ESCRITA E A INTERAÇÃO COMO RESPOSTA

A primeira fase do projeto teve o objetivo de promover a interação entre os alunos e as professoras, a fim de conhecer suas dificuldades e coletar informações acerca dos seus repertórios de mundo. Nesse momento inicial, no qual foram realizadas rodas de conversas, percebeu-se a variação na manifestação da responsividade, proposta por Bakhtin, em um menor grau, variando o estágio de agentividade. Um exemplo disso é o caso de alguns alunos terem dificuldade em interagir com as professoras e os demais estudantes. Por outro lado, poucos estudantes apresentaram um maior grau responsivo, isto é, não apresentaram dificuldades em socializar e participavam ativamente das

atividades e conversas propostas. Também, notou-se que a responsividade se reforça quando os alunos eram questionados sobre seus repertórios socioculturais como filmes, séries e músicas. Isso demonstra a variação do grau de responsividade entre os estudantes nessa primeira etapa.

Na segunda fase, foram analisadas as primeiras produções escritas sobre a temática proposta: o combate ao aumento exacerbado do desemprego relacionado aos jovens no Brasil. Nesse momento, percebeu-se um grau de responsividade maior em comparação a fase inicial, pois, a partir de produções textuais, surgiram dúvidas e posicionamentos sobre o uso de repertórios socioculturais na redação do ENEM em relação à temática do desemprego. Esse momento fomentou os alunos a iniciarem um debate sobre repertórios e sobre a falta de emprego na sociedade, o que evidencia um aumento no grau de responsividade nas interações. Um momento significativo ocorreu quando uma das alunas relatou a dificuldade que ela e pessoas com deficiência enfrentam para encontrar emprego devido ao capacitismo ainda presente na sociedade. Esse relato se relaciona diretamente com a perspectiva defendida por Paulo Freire, segundo a qual a educação deve estar diretamente ligada à realidade do aluno, para que assim o aprendizado seja eficiente e conectado às experiências de mundo vividas pelos estudantes. Nessa abordagem, a educação atua como uma ferramenta de transformação social possibilitando que os alunos reflitam sobre a realidade que os cercam.

Na terceira etapa, ocorreu o encerramento semestral do projeto, no qual foram realizadas dinâmicas e atividades de perguntas sobre a redação dissertativa-argumentativa. Os alunos participaram ativamente das atividades propostas, demonstrando um grau superior de responsividade em comparação à fase inicial do projeto. Nesse momento, nota-se que, através do uso de seus repertórios de mundo e dos aprendizados adquiridos ao longo dos encontros, os estudantes conseguiram relacionar suas vivências com a produção escrita.

Outrossim, a responsividade entre os colegas aumentou de maneira considerável, assim como a interação dos alunos com os docentes. Um

exemplo significativo foi o caso que, alguns alunos no início do projeto, tinham uma baixa adesão à socialização e, ao final, conseguiram expressar agradecimento às professoras pelo projeto desenvolvido. Esses resultados representam um maior grau de responsividade em comparação às etapas anteriores e a evolução desse engajamento responsável dos alunos com a socialização ao decorrer dos encontros.

5. CONCLUSÃO

A escola é um ambiente capaz de formar gerações com concepções diferentes sobre o outro, pessoas com experiências e conhecimentos singulares de convivência com o que há de mais humano na sociedade. Utilizar o conhecimento de mundo desses alunos nos estudos de redação, principalmente sobre o gênero dissertativo-argumentativo, cobrado na prova de vestibular do ENEM, é essencial para a valorização dos conhecimentos dos estudantes e para a inclusão destes nos estudos de linguagens e códigos.

Essa inclusão do repertório no que tange ao conhecimento de mundo do estudante pode ser associada, com a ideia freireana, de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, no caso dessa pesquisa, a escrita de mundo precede a escrita da palavra. Sendo assim, um dos “*aluno 1*” relatou inicialmente o sonho de cursar cinema e, por isso, teve maior facilidade em usar filmes como repertórios em seus escritos. Este discente utilizou na temática acerca dos “desafios para o acesso ao saneamento básico” o repertório Tartarugas Ninjas para elaborar esta relação essencial para o texto dissertativo-argumentativo do ENEM. Em outro exemplo, observou-se o uso frequente de obras televisivas com a escrita do *aluno 2*, em uma temática acerca do desemprego relacionado aos jovens no Brasil. A partir da personagem Rochelle da série Todo Mundo Odeia o Chris, esse aluno utilizou como exemplo a vivência da protagonista para indicar que as mais prejudicadas são as mulheres negras no que se refere ao desemprego. Por fim, é válido ressaltar as contribuições de Paulo Freire e Bakhtin no que se refere às observações

e análise sociointerativas e de escrita dos estudantes, em especial no seu viés responsável e discursivo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. (Valentin. Nikoláievitch Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Prefácio de Roman Jakobson. Apresentação de Marina Yaguello. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A Redação do Enem 2024**: cartilha do participante. Brasília, 2024.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: FRAGILIDADES, POTENCIALIDADES E POSSIBILIDADES

Cázia Menezes Carneiro Siebra¹
Maria Lucileide Henrique Lopes²
Thamyres Lima de Paulo³

1. INTRODUÇÃO

A escola para todos é um direito constitucional, porém, embora o número de normatizações tanto internacionais quanto nacionais que apoiam a escola como um espaço inclusivo estejam cada vez mais em pauta de discussões e estudos, o fazer pedagógico, no chão da escola e nas secretarias que o orientam, ainda passa por dificuldades em oferecer um serviço de qualidade e equidade, que atenda a todos segundo suas singularidades, causando assim um déficit no desenvolvimento dos estudantes, público da educação especial inclusiva.

Este estudo pretende refletir sobre práticas acerca da educação especial na perspectiva inclusiva no espaço educacional, com base em normativas e discussões científicas. Além de dialogar sobre aspectos subjetivos de como a identidade e concepções dos professores culturalmente construídos e formados a partir do sistema vem embasando a prática na perspectiva inclusiva, demonstrando algumas fragilidades, potencialidades e possibilidades dessa prática no contexto atual de ensino.

Para este artigo, apoiamos-nos em bases normativas, iniciando pela análise da Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e

¹ Professora da Rede municipal do ensino de Fortaleza, Graduada em pedagogia UECE, graduanda em psicologia. Unifametro. Especialista em Psicopedagogia institucional e clínica- UVA, Especialista em Educação Especial e em Atendimento Educacional Especializado-AEE- UFC, mestrando em Educação pelo IFCE Maranguape

² Professora do Atendimento Educacional Especializado-AEE, da Rede Municipal de Fortaleza, Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, Especialização em Administração Escolar, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA; Mestranda em Ciências da Educação pelo Instituto Educaninter

³ Professora da rede municipal de ensino de Fortaleza, Graduada em pedagogia Uninassau, pós-graduada em Atendimento educacional especializado pela Faculdade Conexão.

Bases 9394/96; Política Pública da Educação especial na Perspectiva da Educação inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008; Lei Brasileira de inclusão (LBI) 13.146/2015 e no cenário internacional; além de bases científicas como escritos de MANTOAN, FIGUEREDO, LANUTI, POULIM, GOMES, LUSTOSA, VYGOTSKY, dentre outros.

Estudos de artigos e livros revelam que em geral ainda ocorre exclusão em vários ambientes e nos ambientes escolares, mesmo que estes estejam em mudança de cenário, ainda não estão com infraestrutura acessível, recursos e materiais pedagógicos adaptados e formação adequada para os profissionais.

Muitas vezes a análise científica sobre educação especial delimita-se acerca de concepções dos professores que são ainda construídas e influenciadas historicamente pelo que observam da pessoa com deficiência e como estas concepções influenciam a sua prática. Demonstraremos no estudo, pontos de fragilidades, potencialidades e possibilidades de um ensino inclusivo que atenda a todos.

Justificando, assim, a relevância deste artigo, por ser um tema significativo para a educação, pois reflete acerca das práticas inclusivas, as concepções que baseiam historicamente, pontos de fragilidades, potencialidades e possibilidades.

1. PERCURSO HISTÓRICO

A história da educação brasileira perpassa por diversas situações ao longo de sua trajetória, aos quais, segundo Libâneo (2012), relaciona-se especialmente com acontecimentos políticos, econômicos e sociais, pois, de acordo com o autor, não se pode discutir educação sem se fazer referência a estes pontos.

Dessa forma, podemos destacar um percurso histórico no que diz respeito à educação especial inclusiva, nas quais concepções foram sendo construídas em torno da pessoa com deficiência em diversas fases e consequentemente a forma de organizações das instituições de ensino e o fazer pedagógico.

Segundo Beyer (2009, p. 73), existem momentos históricos que demarcam “as ações do sistema no sentido de aproximar gradualmente as crianças com necessidades especiais a escola comum.” Segundo

o mesmo, algumas dessas ações são: Exclusão (onde os sujeitos não participavam da escola), segregação (quando havia para eles escolas separadas), integração (quando na mesma instituição estavam em salas separadas) e inclusão (quando existe a participação de todos os estudantes respeitando o caráter inerente da diversidade). Ainda referenciando Beyer (2009, p. 76), a escola na perspectiva inclusiva tem como “desafio construir e pôr em prática no ambiente uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar”.

Neste sentido, compreendemos que historicamente houveram tentativas de se entender os sujeitos que fazem parte da escola e, neste contexto, repensar metodologias em que estes possam ser contemplados. Assim, seguindo por diversas bases que norteiam o fazer pedagógico, o professor precisa estar sempre repensando sua prática, pois conforme a história vai tomando novos rumos, a educação também precisa seguir se atualizando. Lustosa (2009), relata sobre este aspecto quando afirma:

O desenvolvimento da prática pedagógica dos(das) professores(as) recebe influência das concepções e de seus saberes constituídos na profissionalização, na organização das atividades e de formas de agrupamento e de interações dos sujeitos, da gestão da sala e do ensino, da organização dos conteúdos, dos materiais curriculares e dos critérios de avaliação.

Sob esta ótica, como as concepções dos professores influenciam sua prática e estas são influenciadas historicamente pelas transformações sociais e suas demandas, encontramos assim, caminhos para refletir ação pedagógica para uma escola na perspectiva inclusiva, na qual, deve-se compreender que inclusão escolar não diz respeito apenas ao público-alvo da educação especial e sim a todos que de alguma forma foram excluídos ao longo da história, neste novo cenário há de se refletir e reelaborar novas concepções e por consequências novas práticas para um fazer pedagógico inclusivo nos espaços escolares.

Orrú (2024, p. 46), nos traz esta reflexão quando relata:

A inclusão escolar cria um embate dentro do espaço escolar em resistência a políticas maiores, do plano coletivo que anulam as pelejas que a comunidade escolar necessita

encarar, para saírem da mesmice e reinventarem novos caminhos para uma educação democrática e emancipadora que conte cole incondicionalmente a todos.

Por isso a importância de compreender o atual período histórico e a contribuição da escola nas transformações sociais, bem como sua influência nas práticas pedagógicas que efetivem este novo formato de educação, devem ser questões de reflexão e estudo em espaços de formações e discussões.

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Na perspectiva de uma escola para todos, entende-se por práticas pedagógicas inclusivas toda e qualquer ação, recurso, estratégias e métodos que objetivam mediar o desenvolvimento dos estudantes, respeitando sua diversidade incondicional, no contexto do espaço escolar. Como relata Mantoan (2003), a inclusão escolar pressupõe a valorização das diferenças, garantindo que todos os estudantes participem ativamente do processo de aprendizagem.

Desse modo, tais práticas devem ser pensadas para contemplar a diversidade de estudantes na classe, de forma que aquele grupo possa, em sua heterogeneidade, participar das atividades propostas. As estratégias, recursos e metodologias devem atender a todos favorecendo a acessibilidade, oferecendo condições para que possíveis barreiras sejam eliminadas. Gomes (2024) defende que para a escola se tornar inclusiva:

Ela deve respeitar as especificidades dos discentes, suas necessidades e potencialidades, acolhendo a diversidade, equiparando oportunidades, e buscando um desenvolvimento que ofereça qualidade. Entretanto, sabemos que receber alunos com deficiência, mais especificamente, com transtornos globais do desenvolvimento, é um desafio que as escolas enfrentam diariamente, pois pressupõe utilizar adequações ambientais, curriculares e metodológicas.

Em prol de apoiar as necessidades dos alunos públicos-alvo da educação especial no contexto da escola comum de ensino foram criadas

normativas legais que asseguram o direito à inclusão. A Constituição Federal de 1988 (art. 208) e a LDB nº 9.394/1996 (artigos 58 a 60) estabelecem a obrigatoriedade da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar ou suplementar ao ensino regular, oferecidos nas **Salas de Recursos Multifuncionais**, implantadas a partir de programas do MEC desde 2005, e pela formação continuada de professores voltada à inclusão. Além disso, a **Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015** reforça a necessidade de recursos de acessibilidade e adaptações razoáveis, enquanto a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)** orienta a oferta do AEE e a transversalidade da Educação Especial em todos os níveis de ensino.

Relevante salientar o trabalho do AEE, realizado na Sala de Recurso Multifuncional (SRM), apoia o desenvolvimento das potencialidades da criança com deficiência e/ ou transtornos. Esse trabalho também deve ocorrer em conjunto e em parceria com o professor da sala regular, que precisa dos conhecimentos e fundamentos teóricos do profissional do AEE, para a efetivação do acompanhamento desse educando em sala, visto que a inclusão do aluno na turma, favorece a convivência com seus pares, sob o olhar dos dois professores (AEE e sala de aula comum).

Conforme mencionado anteriormente, as práticas pedagógicas inclusivas compreendem tanto a utilização de recursos quanto a implementação de estratégias voltadas à eliminação de barreiras que dificultam o acesso das crianças ao conhecimento, repercutindo de maneira significativa em seu desenvolvimento integral. Para tanto, como observado, é necessário enxergar o sujeito em sua totalidade, e não apenas a partir de sua deficiência, mantendo um olhar atento para as possibilidades e reconhecendo até mesmo os mínimos avanços como passos fundamentais para a efetivação da inclusão.

3. FRAGILIDADES E POSSIBILIDADES

Dentro do espaço escolar, um fator crucial para a promoção da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais são as práticas pedagógicas. Esse fator é amplamente discutido por educadores,

já que estes apresentam dificuldade em compreender o que são práticas pedagógicas inclusivas. Segundo Mantoan (2003, p. 25), “a prática pedagógica inclusiva envolve a reorganização do trabalho escolar, de modo que todos os alunos, com ou sem deficiência, possam aprender juntos, em um mesmo espaço e com as mesmas oportunidades de participação”. Essa implicação causa um estranhamento na prática docente, tornando-a frágil, pois há falta de compreensão de que o ensino é para todos e a aprendizagem é de cada um.

Ao longo da história da educação, concepções metodológicas se transformaram, mas ainda estamos apresentam resquícios de compreensões excludentes e segregadoras, que aspiram práticas como: memorização conteúdos, avaliações que visam apenas validar a aprendizagem do aluno. Práticas essas, que não contempla a diversidade, em que estudantes com diferentes necessidades educacionais frequentemente não são contemplados de forma equitativa, cabendo a eles se adaptar à escola e não o contrário. Uma educação inclusiva, ao contrário, deve enxergar cada estudante como sujeito único, com potencial e direito a aprender, criando condições favoráveis para que todos se sintam pertencentes ao meio. Nesse contexto, Lanuti (2024) afirma:

A necessidade de organizar e desenvolver um trabalho pedagógico capaz de acolher todos os estudantes trouxe (e ainda traz) desafios para as redes de ensino e suas escolas, sobretudo para aquelas de perfil tradicional, que prezam pela homogeneização dos resultados. Essas instituições idealizam perfis de aluno que representam seus propósitos voltados à lógica produtivista e meritocrática e vêm se mostrando combativas em relação às novidades/exigências trazidas pela inclusão.

Compreendemos por práticas pedagógicas um conjunto de ações e estratégias intencionais adotadas pelos educadores durante o processo de ensino e aprendizagem, segundo Libâneo (2013). Nesse sentido, elas englobam desde o planejamento curricular e metodológico até a organização do espaço educativo, sendo influenciadas por fatores como os contextos socioculturais, a formação do professor, as políticas

educacionais e as especificidades dos educandos. Libâneo (2013, p. 27) ressalta que “a prática pedagógica é condicionada por múltiplos fatores, que vão desde a realidade social e cultural até a preparação profissional do docente e as condições institucionais de trabalho”. Dessa forma, práticas pedagógicas eficazes exigem a consideração da diversidade dos sujeitos, a promoção da participação ativa dos educandos, o incentivo ao pensamento crítico e a valorização dos saberes prévios, de modo a favorecer a construção de uma aprendizagem significativa.

Para Mantoan (2003, p. 32), o que causa a fragilidade nas práticas pedagógicas inclusivas é justamente a falta de compreensão sobre a diversidade dos sujeitos que compõem a sala de aula. Nesse sentido, a autora destaca que “a educação inclusiva rompe com a lógica da homogeneização e reconhece que a diversidade é inerente ao processo educativo. Ela não se restringe a matricular o aluno com deficiência, mas propõe uma transformação profunda nas práticas pedagógicas, nos valores e na cultura escolar”.

Contudo, é possível refletir sobre a necessidade de o docente compreender que todos os sujeitos apresentam especificidades em seus processos de aprendizagem. Assim, independentemente de terem ou não uma deficiência, cada sujeito possui um modo próprio de aprender, o que reforça a compreensão de que o ensino deve contemplar a todos, enquanto a aprendizagem se configura como um processo singular de cada indivíduo.

Atualmente, constata-se uma grande fragilidade na efetivação das práticas pedagógicas inclusivas, sobretudo na compreensão sobre o que significa adaptar atividades para estudantes com deficiência. Muitas vezes, acredita-se que é necessário elaborar propostas distintas daquelas trabalhadas em sala de aula para cada aluno, o que acaba sobrecregando o professor e gerando a falsa percepção de que isso caracteriza inclusão. No entanto, a inclusão não se reduz a adaptações específicas, mas sim à oferta de um ensino que contemple a todos, evidenciando e respeitando as potencialidades de cada sujeito. Nesse sentido, Mantoan (2006, p. 33) destaca que é necessário:

recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos. Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços

para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados ... Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções.

Diante do que foi discutido neste artigo, observa-se que a educação passa por transformações históricas a partir do seu contexto. Na atualidade, a perspectiva inclusiva desafia professores e demais agentes escolares a repensarem práticas, metodologias e recursos, de modo a garantir a efetivação da inclusão.

Atualmente, a educação passa por transformações que desafiam professores e demais agentes escolares a repensarem suas práticas. Na perspectiva inclusiva, o docente precisa refletir sobre seu fazer pedagógico, propor formas de apoio e elaborar estratégias de acessibilidade que assegurem a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Ser professor na perspectiva inclusiva é um desafio constante, visto que a educação se encontra em um momento de reconstruções conceituais, metodológicas e práticas. Nesse cenário, o professor precisa refletir sobre seu fazer pedagógico, propor formas de apoio e elaborar estratégias de acessibilidade que contemplem esse novo modelo de ensino inclusivo.

Sassaki (1997) destaca a acessibilidade em sentido amplo, envolvendo dimensões arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas e atitudinais. Mantoan (2003) defende a importância da adoção de estratégias de ensino diferenciadas, enquanto Lustosa (2011) enfatiza princípios didáticos que favorecem a diversidade. Entre as práticas pedagógicas destacam-se: o planejamento diversificado, o uso de metodologias ativas, a avaliação processual e a promoção de grupos cooperativos e colaborativos em sala de aula.

O ensino inclusivo demanda ações que favoreçam a participação de todos nas atividades escolares, o que exige estratégias criativas e adequadas ao perfil da turma. Nesse sentido, Casagrande e Oliveira (2004) classificam as práticas inclusivas em propostas amplas e específicas. As propostas amplas envolvem acessibilidade em diferentes dimensões, o uso de estratégias como o Sistema de Suporte Multicamadas (SSM), que organiza os estudantes em grupos de acordo com os suportes necessá-

rios, possibilitando um acompanhamento mais estratégico; e o Desenho Universal para a Aprendizagem, (DUA), que busca criar ambientes, recursos e estratégias acessíveis a todos; e o ensino colaborativo, em que diferentes professores, como o da sala comum, o de AEE e o de educação física, articulam-se para atender às necessidades do estudante.

Já entre as propostas específicas, destacam-se a aprendizagem cooperativa, que promove atividades em grupo favorecendo o desenvolvimento coletivo por meio da cooperação entre os alunos, e as metodologias ativas, que estimulam a autonomia, a reflexão, a elaboração de hipóteses e a construção de conhecimentos, além do ensino colaborativo entre professores. Já as propostas específicas concentram-se em metodologias que promovem a cooperação entre os estudantes e incentivam sua autonomia por meio de aprendizagens ativas.

Assim, o ensino inclusivo exige constante reflexão e inovação, de modo a consolidar um espaço escolar que valorize a diversidade e assegure a aprendizagem de todos.

CONCLUSÃO

As práticas pedagógicas são fundamentais para a efetivação de um ensino inclusivo, mas é necessário que sejam pensadas de forma a contemplar a diversidade de todos os estudantes. As reflexões apresentadas demonstram que, na atual conjuntura educacional, ainda existem barreiras que dificultam a implementação de práticas verdadeiramente inclusivas.

Constatamos que a compreensão acerca do que são práticas pedagógicas inclusivas constitui uma lacuna que separa o ensino para todos, transformando-o, muitas vezes, em ensino para alguns. Isso ocorre em função da permanência de concepções oriundas do ensino tradicional, sustentadas por uma metodologia baseada na homogeneização, que parte da premissa de que todos aprendem da mesma maneira. Dessa forma, as diferenças individuais não são reconhecidas nem valorizadas.

Diante disso, torna-se relevante refletir criticamente sobre as concepções de ensino inclusivo, entendendo que a sala de aula é heterogênea, que cada estudante possui necessidades específicas e particu-

lares, e que estas devem ser compreendidas e respeitadas. Para tanto, é imprescindível repensar o fazer pedagógico, rever o currículo, garantir o suporte de políticas públicas inclusivas e investir em processos contínuos de formação docente.

REFERÊNCIAS

- BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2009. 128 p. BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União, Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm. Acesso em:
- 26 ago. 2025. BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 ago. 2025. BRASIL. *Ministério da Educação. Diretrizes para a Sala de Recursos Multifuncionais*. Brasília, 2008. Disponível em: <https://is.gd/jju4oQ>. Acesso em: 26 ago. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009. CASAGRANDE, A. L.; OLIVEIRA, A. M. *Práticas inclusivas na escola*. São Paulo: Cortez, 2004. COSTA E LOPES, Pedro Lucas; PRAZERES, Guilherme de Almeida. *Teoria histórico-cultural: perspectivas para práticas pedagógicas inclusivas: módulo 02*. [S.I.]: Universidade Federal do Ceará, [s.d.]. FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. *Modalidades: educação especial inclusiva e Educação de Jovens e Adultos / [organização Celina Henriqueta Matos de Heredia Nascimento et al.; coordenação Mirna França da Silva Araújo, Marlucia Delfino Amaral]*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024. (Documento Curricular Referencial de Fortaleza: incluir, educar e transformar – DCRFor; v. 7).
- GOMES, R.V.B. *Práticas inclusivas no ciclo de alfabetização: Desafios e possibilidades*. Fortaleza: Revista Campos da História, 2024.
- LANUTI, J.E.O.E. *Atendimento educacional especializado*. UFMS, 2024.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUSTOSA, F. G. *Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa*. 2009.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- ORRÚ, S. E. (2024). *O autismo em meninas e mulheres: diferença e interseccionalidade*. Vozes.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- YGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E PROFESSOR DA SALA DE AULA COMUM: UMA REVISÃO

Márcia Maria Carvalho Lopes¹
Najla Almeida Pereira Marques²
Solange de Andrade da Costa França³

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, o trabalho ocupa um espaço central na vida dos indivíduos. Muitas atividades dependem do esforço coletivo para alcançar determinados fins, sendo a educação inclusiva um exemplo claro, pois não se constitui a partir de ações isoladas, mas por meio de construções colaborativas. Dessa forma, a busca por uma educação verdadeiramente inclusiva constitui um dos maiores desafios da atualidade, exigindo mudanças estruturais, pedagógicas e culturais no ambiente escolar.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é mencionado com essa nomenclatura na Constituição Federal de 1988, no artigo 208, como garantia de acesso à educação, a saber, “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, art. 208, III).

Nesse contexto, a relação entre o professor da sala comum e o professor do AEE constitui eixo fundamental para a efetivação da

¹ Professora da rede municipal de Fortaleza. Pedagogia - UECE. Esp. Alfabetização e multiletramentos de crianças-UECE/ Mestranda em educação pela Universidade Federal do Ceará- UFC. marciacarvalho1789@gmail.com

² Professora da rede municipal de Fortaleza - UECE. Mestra em Educação pela UECE. Esp. em Gestão Pedagógica. Supervisora do PIBID Pedagogia/UECE, bolsista Capes. E-mail: najlaalmeida.1@gmail.com.

³ Professora da rede municipal de Fortaleza. Pedagogia - UFC. Esp. em Alfabetização e Letramento/ Esp. em Educação Especial e Inclusiva/ Esp. em Psicopedagogia - UNIASSELVI. Solangeandradecf@gmail.com

inclusão. O professor regente, responsável pelo currículo geral, e o professor do AEE, responsável por mediar recursos, adaptações e práticas pedagógicas específicas, precisam estabelecer uma parceria colaborativa que transcendia o caráter de apoio isolado.

No contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) estabelece diretrizes para o atendimento das necessidades educacionais específicas dos estudantes, enfatizando o papel articulador do AEE no processo de escolarização. As principais políticas públicas que orientam a educação inclusiva são essenciais para contextualizar essa temática em seus aspectos históricos e sociais.

Nesse sentido, destacam-se três marcos normativos fundamentais: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011, que serão aqui analisados à luz das diretrizes do Ministério da Educação (MEC).

Desse modo, a pesquisa busca responder à seguinte questão: como as políticas públicas e as diretrizes do MEC orientam o trabalho pedagógico do professor do AEE e sua articulação com o professor da sala comum para garantir a efetivação de práticas inclusivas?

Diante da problemática apresentada, tem-se como objetivo geral analisar, por meio de uma pesquisa bibliográfica, as diretrizes e legislações que regulamentam a atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua articulação com o professor da sala de aula comum, elucidando de que forma essa interação pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no contexto da educação básica brasileira.

Para o delineamento deste trabalho, a metodologia adotada baseia-se em uma revisão bibliográfica de caráter descritivo-analítico. Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e do Decreto nº 7.611/2011.

Assim, a organização, o referencial teórico e a análise dos dados serão divididos em duas seções: a primeira, intitulada “Institucionalização do Atendimento Educacional Especializado: o que nos apontam as políticas públicas?”, busca compreender o AEE e as políticas que o sustentam; a segunda, denominada “A articulação entre o professor do AEE e o professor da sala de aula comum para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas”, discute a relação entre esses dois profissionais preconizada nos aparatos legais. Por fim, serão apresentadas as considerações finais desta pesquisa.

INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: O QUE NOS APONTAM AS POLÍTICAS PÚBLICAS?

A educação inclusiva, como o próprio termo sugere, configura-se como um modelo de educação que busca acolher a todos, trazendo para dentro daquele que outrora esteve fora do ambiente escolar. Desde tempos antigos, a segregação foi a prática que norteou as ações sociais em relação às pessoas com deficiência; no entanto, com o avanço das discussões e legislações, atualmente, qualquer forma de discriminação é considerada inconcebível.

Mantoan (2003, p. 22) pontua que:

Quando garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal não usa adjetivos e, assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência.

Nessa perspectiva, em 2008, foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), com o objetivo de assegurar a inclusão dos estudantes com deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento, preconizando a garantia de

acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008, p. 14)

Cabe destacar que o documento trata, de forma específica, da oferta do AEE e da formação de seus profissionais, bem como da capacitação dos demais profissionais para a inclusão, institucionalizando, assim, esse serviço nas redes de ensino.

O AEE é um serviço complementar e não substitutivo à escolarização, oferecido preferencialmente no contraturno, voltado aos estudantes público-alvo da Educação Especial, a saber, crianças e adolescentes com deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento. Seu objetivo é proporcionar experiências e recursos pedagógicos que possibilitem o acesso, a participação e o sucesso no ensino comum, considerando as individualidades de cada estudante.

Em consonância com a PNEEPEI, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo as atribuições do profissional responsável pelo AEE e afirmando a relevância das Salas de Recursos Multifuncionais. Essa definição pode ser observada nos artigos 9º, 10º, 12º e 13º, que tratam de aspectos essenciais para o cumprimento dessa política, inclusive no que se refere à relação e ao desenvolvimento do trabalho desse profissional, de modo a possibilitar práticas pedagógicas inclusivas.

O Art. 9º estabelece que a elaboração e a execução dos planos de atendimento são de responsabilidade do professor da sala de recursos

multifuncionais (SRM) — espaço destinado aos atendimentos —, em articulação com o professor da sala de aula regular (Brasil, 2009, p. 2) Já o Art. 10º determina a institucionalização do AEE dentro do Projeto Político Pedagógico da rede de ensino, prevendo os seguintes aspectos:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (Brasil, 2009, p. 2)

A respeito da formação do professor, o Art. 12º afirma que o professor do AEE deve possuir formação inicial para o exercício da docência e formação específica em Educação Especial, ressaltando a importância da qualificação contínua para um atendimento eficaz (Brasil, 2009).

Seguindo para o Art. 13º, este caracteriza as funções do professor do AEE, com destaque para os incisos V, VI, VII e VIII, que evidenciam a importância das parcerias para a implementação de práticas inclusivas, a saber,

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado,

avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – *estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;* VI – *orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;* VII – *ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;* VIII – *estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.* (Brasil, 2009, p. 3, grifo nosso)

Assim, intervir de forma inclusiva exige do professor uma atuação planejada e orientada pela valorização das individualidades de cada aluno. É fundamental que o trabalho docente considere as potencialidades e as limitações de cada um, elaborando estratégias que atendam às necessidades de todos. Desse modo, a criação de práticas pedagógicas inclusivas deve partir de adaptações curriculares, do uso de recursos diversificados e de metodologias flexíveis, que possibilitem a todos as chances de permanência e sucesso no ambiente escolar.

O Portal de Ajudas Técnicas (BRASIL, 2002) é um instrumento disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) que apresenta uma série de jogos, recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas para o atendimento das necessidades dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). O documento orienta que, inicialmente, o professor conheça o aluno a quem atende; em seguida, crie ideias em parceria com a família e demais profissionais da escola; escolha a alternativa mais adequada para o(a) discente, considerando suas necessidades e a disponibilidade dos recursos; represente e construa o objeto a ser trabalhado; e, por fim, avalie e acompanhe a efetivação da prática proposta (Brasil, 2002).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, regulamenta a Educação Especial e o AEE, com o objetivo de assegurar o atendimento às crianças com deficiência e aos estudantes com altas habilidades ou superdotação, bem como promover a redução das barreiras sociais que dificultam sua plena participação na sociedade. O referido decreto, em seu artigo 3º, dispõe sobre os objetivos do AEE, reforçando seu papel no desenvolvimento da autonomia, na promoção da acessibilidade e na garantia de uma educação inclusiva e equitativa. Além disso, determina que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola.

A realização de práticas pedagógicas inclusivas, no entanto, exige articulação entre o professor do AEE e o professor da sala comum, o que ainda representa um desafio para muitas redes de ensino. Segundo Glat e Blanco (2007) e Mantoan (2015), embora existam avanços no campo legislativo e nas políticas públicas, ainda persistem lacunas no diálogo e na cooperação entre esses profissionais, dificultando a implementação de estratégias pedagógicas integradas e contextualizadas às necessidades de cada estudante.

No tópico seguinte, será possível analisar, à luz das legislações já discutidas nesta seção, a atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua articulação com o professor da sala de aula comum, elucidando de que forma essa interação pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no contexto da educação básica brasileira.

A ARTICULAÇÃO ENTRE O PROFESSOR DO AEE E O PROFESSOR DA SALA DE AULA COMUM PARA EFETIVAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A educação inclusiva resguarda-se de diversos aparatos legislativos e documentais que amparam e estimulam a articulação entre o professor do AEE e o professor da sala de aula comum para efetivação de práticas pedagógicas inclusivas na escola. Sendo assim, a referida articulação deve ser entendida como parte central do processo educativo e seu aconte-

cimento deve ser realizado de forma sistemática e intencional para o desenvolvimento de práticas inclusivas (Lustosa, 2022).

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, no inciso VIII do artigo 13, destaca que é atribuição do professor de AEE “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (p. 3). Essa atribuição que se apresenta como ato normativo, exprime-se como uma diretriz, que quando imposta à realidade enfrenta diversos desafios para sua efetivação.

Como apontado por Araruna (2018), que analisou, especificamente, a articulação entre professores do AEE e da sala comum em escolas da educação básica e constatou que ainda ocorre de forma assistemática, sem planejamento ou intencionalidade clara, assim como essa colaboração tende a surgir apenas para resolver situações emergenciais do cotidiano escolar, e não como parte de uma estratégia planejada.

Ademais, Lustosa (2022) defende uma maior articulação entre o professor do AEE e o professor da sala de aula comum, tanto por ser uma determinação por lei, quanto por reconhecer e enfatizar a necessidade da presença do professor do AEE nos processos de ensino e aprendizagem que ocorre na sala de aula e em outros espaços escolares.

Podemos destacar alguns desafios enfrentados na relação entre o trabalho do professor do AEE e professor da sala de aula comum, conforme pesquisa realizada por Araruna (2018), como a falta de tempo ou improvisações e, até mesmo, espaço para realização de reuniões e encontros entre esses profissionais, descontinuidade do trabalho por diversos fatores, ausência de intencionalidades pedagógicas formalizadas.

Em 2010, a Secretaria de Educação Especial estabeleceu a Nota Técnica - SEEESP/GAB/Nº 9/2010 apresentando orientações organizacionais para o AEE, entre elas, mais uma vez, foi estipulada como atribuição do professor do AEE articular ações com professor da sala de aula comum “visando a disponibilização dos serviços e recursos e o

desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares” (Brasil, 2010, p. 4).

Bem como, é estabelecido pela PNEEPEI que “o AEE deve ser realizado em articulação com as demais áreas do conhecimento, assegurando a transversalidade das ações pedagógicas e a plena participação dos alunos nas atividades escolares” (Brasil, 2008, p. 15). Isso também diz respeito à articulação necessária que deve ocorrer entre o professor do AEE e o professor da sala de aula comum.

Além disso, a Resolução Nº 4/2009 estipula que o projeto político pedagógico das escolas apresente essa referida colaboração que deve estar de forma explícita e precisa prever planejamento conjunto, compartilhamento de estratégias, avaliação colaborativa e flexibilização curricular. Sendo assim, quanto ao trabalho colaborativo entre professor do AEE e professor da sala de aula comum, a resolução citada apresenta que objetivo dessa articulação é a “disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (Brasil, p. 3, 2009).

Portanto, a legislação apontada vem para amparar o que foi repercutido por Araruna (2018, p. 99-100), quando destaca que

O trabalho colaborativo é um caminho pedagógico envolvendo a cooperação entre um professor do ensino comum e o professor do AEE que podem atuar juntos a partir das especificidades das funções de cada um deles, [...]. Tem como base a organização e a execução de estratégias pedagógicas que se diferenciam entre si. Contudo, a função exercida por cada um deles é primordial.

O apoio e a assessoria do professor do AEE ao professor de classe comum configuram-se como um trabalho cotidiano e sistemático. Logo, o diálogo torna-se necessário e importante para o estabelecimento de uma prática inclusiva, pois pensar, organizar e executar estratégias pedagógicas no ambiente escolar exige a disposição da coletividade para realizar o trabalho educativo e inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da problemática desta pesquisa, a análise, fundamentada em pesquisa bibliográfica das legislações que sustentam a relação entre o professor do AEE e o professor da sala comum, evidenciou-se que a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas demanda, sobretudo, a articulação entre esses profissionais. Tal relação, pautada no diálogo, no planejamento compartilhado e no compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes, constitui elemento central para a construção de um ambiente escolar acessível e equitativo.

Essa colaboração entre os profissionais mencionados, respaldada por diversos documentos legais e normativos, como a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, a Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 9/2010 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), é um caminho trilhado no campo legislativo que devemos considerar como relevante, principalmente quando se trata das intencionalidades e práticas pedagógicas.

Entretanto, apesar das diretrizes e do exposto sobre as atribuições de cada profissional, a realidade escolar ainda revela desafios significativos. A falta de tempo, de planejamento conjunto, de espaços adequados para reuniões e a ausência de intencionalidade pedagógica evidenciam a distância entre o que é proposto na legislação e o que de fato se concretiza nas práticas cotidianas.

A revisão demonstrou que a implementação de estratégias inclusivas não se restringe à elaboração de planos individualizados, mas requer uma prática colaborativa, reflexiva e contextualizada, capaz de transformar a escola em um espaço de aprendizagem para todos. Nesse sentido, ressalta-se a importância da formação continuada dos profissionais da educação, do apoio institucional e da valorização do trabalho coletivo, de modo que a inclusão escolar se consolide não apenas como diretriz legal, mas como prática cotidiana e efetiva na vida dos estudantes com deficiência.

Destaca-se que, a presente pesquisa restringiu-se ao plano teórico, deixando a análise prática para futuros estudos mediante pesquisas de campo que aprofundem a discussão sobre o assunto.

Assim, a educação inclusiva permanece um desafio e uma luta constante, que exige da comunidade escolar o alinhamento de práticas e saberes, tendo o compromisso com a equidade e com a efetivação do direito universal à educação de qualidade, superando o discurso e sendo implementado na prática.

REFERÊNCIAS

ARARUNA, Maria Rejane. Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum: Um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza - UFC. 2018. 198f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Portal de Ajudas Técnicas para Educação: Recursos Pedagógicos Adaptados I*. Brasília: MEC/SEESP, 2002. 56 p. Disponível em: <https://is.gd/8IFNCA>. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://is.gd/hmCPhY>. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Nota Técnica nº 9/2010, SEESP/GAB. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 9 abr. 2010. Disponível em: <https://is.gd/6VeG8J>. Acesso em: 16 ago. 2025.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macêdo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (org). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15-35.

LUSTOSA, Francisca Geny (org.). Cartilha de Diretrizes para uma Prática Pedagógica Inclusiva. Fortaleza, 2022. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** /— São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação Especial na perspectiva inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 2, n. 1, jul. 2015. DOI: 10.36311/2358-8845.2015.v2n1.5169.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA (PIBID): CONTRIBUIÇÕES PARA A ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Deivison Paulo da Cruz¹

Jose Álvaro Gomes Galvao²

Elizyara Lara Nunes Silva³

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro⁴

1 INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem da docência de um professor visa formá-lo para ser um profissional dinâmico e que proporcione uma

¹ Licenciando em Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista de Iniciação Científica (IC). Integrante do projeto de extensão Núcleo de Estudos de Didática, Intereração e Metodologias de Pesquisa em Educação (NEDIMPE). Integrante do projeto de iniciação artística Núcleo de Atividades Artísticas, Lúdicas e Dialógicas na Escola (NAALDE) e do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagens da Docência (GEPESAD). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Pedagogia da FACEDI/UECE. E-mail: deivison.paulo@aluno.uece.br

² Licenciando em Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Pedagogia da FACEDI/UECE. Integrante do projeto de extensão Núcleo de Estudos de Didática, Intereração e Metodologias de Pesquisa em Educação (NEDIMPE). Integrante do projeto de iniciação artística Núcleo de Atividades Artísticas, Lúdicas e Dialógicas na Escola (NAALDE) e do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagens da Docência (GEPESAD). E-mail: alvaro.galvao@aluno.uece.br

³ Licencianda em Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Pedagogia da FACEDI/UECE. Integrante do projeto de extensão Núcleo de Estudos de Didática, Intereração e Metodologias de Pesquisa em Educação (NEDIMPE). Integrante do projeto de iniciação artística Núcleo de Atividades Artísticas, Lúdicas e Dialógicas na Escola (NAALDE) e do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagens da Docência (GEPESAD). E-mail: elizyara.silva@aluno.uece.br

⁴ Professor do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Coordenador do projeto de extensão Núcleo de Estudos de Didática, Intereração e Metodologias de Pesquisas em Educação (NEDIMPE), do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagens da Docência (GEPESAD), do projeto de iniciação artística Núcleo de Atividades Artísticas, Lúdicas e Dialógicas na Escola (NAALDE) e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) vinculado ao curso de Pedagogia na Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no qual é docente do setor de metodologia e pesquisa em educação. Contato: mirtielfrankson@gmail.com

formação integral aos seus alunos, os quais estão em uma sociedade complexa e dinâmica, marcada por constantes transformações. Nesse contexto, esse profissional necessita analisar e materializar criticamente aspectos da concepção de educação integral apresentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é uma “[...] construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea [...].” (Brasil, 2018, p. 14). Conforme exposto, a educação integral é constituída com amparo em um processo educacional intencional, em que são considerados os interesses e os desafios que cercam a sociedade contemporânea.

No intuito de instigar e consolidar uma formação com maior articulação da teoria com a prática ao futuro docente, é fundamental proporcionar experiências que o aproximem das demandas da sociedade contemporânea. Essa formação mais potente não se limita à carga horária obrigatória do currículo, mas exige vivências que vão além do convencional, especialmente por meio de atividades extracurriculares. Nesse contexto, programas e projetos específicos desempenham papel essencial, destacando-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que será abordado neste texto como uma iniciativa que articula de modo potente teoria e prática, ampliando a produção de conhecimentos e saberes docentes.

O programa tem o objetivo de contribuir diretamente com a formação dos professores, conforme é apresentado no artigo primeiro do decreto número 7. 219, de 24 de julho de 2010 o programa tem a “[...] finalidade fomentar a iniciação a docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da Educação Básica pública brasileira.” (Brasil, 2010, s/p). Nesse contexto, o programa nasceu para contribuir com a formação de estudantes de licenciaturas no intuito de consolidar uma formação mais potente, que “[...] oportuniza aos futuros professores vivências relativas à prática docente, [...].” (Jesus; Santos, 2019, p. 49) e

que permite o desenvolvimento de aprendizagens referentes a prática de ensino por meio da interação direta com o cotidiano escolar.

Ademais, essa pesquisa surgiu em 2025 com a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvida na Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), que tem como problema de pesquisa: Que contribuições o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Docência (PIBID) tem para a articulação de teoria e da prática na formação de professores? E apresenta como objetivo geral: Compreender que contribuições o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Docência (PIBID) tem para a articulação de teoria e da prática na formação de professores.

A justificativa pessoal para a realização desta pesquisa é a busca do entendimento sobre as contribuições do programa para a formação de professores por meio da relação entre teoria e prática; a dimensão social se apresenta ao mostrar as contribuições do projeto para educação, pois ela é o pilar da sociedade; a justificativa acadêmica é a de presentear os resultados da pesquisa para o meio acadêmico.

O escrito tem a seguinte estrutura: introdução, subseção em que é apresentada a contextualização do tema, problema, objetivo e conceitos iniciais; aspectos processuais da metodologia são traçados os caminhos da pesquisa e autores utilizados como referência; características e fomentações, nessa subseção do texto será apresentado o modo de funcionamento do projeto PIBID Pedagogia, bem como as suas contrições e características; relação entre teoria e prática, subseção em que é evidenciada como o programa proporciona tal relação; contribuições para a formação, em que serão apresentados os diferentes aspectos do programa que estão diretamente relacionados a formação inicial docente; considerações finais, parte que apresenta os resultados da pesquisa.

2 ASPECTOS PROCESSUAIS DA METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada no ano de 2025 e foi utilizada como forma de produção de dados a pesquisa bibliográfica, que é um “[...] apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema [...]” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 158). Assim, por meio desse método, utilizou-se como fonte para fundamentação teórica obras já elaboradas e publicadas por outros pesquisadores. Isso permitiu um melhor aprofundamento e compreensão sobre o tema, o que é uma consequência direta do método, pois ele possibilita “[...] investigar uma vasta amplitude de obras publicadas para entender e conhecer melhor o fenômeno em estudo [...]” (Sousa, Oliveira e Alves, 2021, p. 68). A pesquisa é de cunho qualitativo, dessa forma “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização pois leva em conta as experiências individuais dos participantes da pesquisa [...]” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 31).

3 CARACTERÍSTICAS E FUNDAMENTAÇÕES

Em destaque o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se caracteriza pela relação entre teoria e prática, utilizando os conhecimentos aprendidos na universidade em fundamentos teóricos, estudos colaborativos e estudo de obras que potencializam o desenvolvimento do estudante de licenciatura. Desse modo, constrói-se uma base sólida a partir de autores que agregam à docência. Busca-se, assim, trazer para os semestres iniciais do discente a ampliação do repertório de conhecimentos e saberes da docência. Assim,

A formação do professor, em qualquer nível, deve basear-se em uma prática pedagógica crítica, fundamentada na reflexão constante sobre sua atuação. O que não se pode aceitar é uma dicotomia entre teoria e prática, pois é na práxis — reflexão e ação — que o educador se forma e

transforma a realidade. A formação docente, portanto, deve ser contextualizada, dialógica e comprometida com a transformação social. (Freire, 1996, p. 43).

Em adição, o PIBID é de extrema importância por apresentar ao discente o ambiente escolar, que, dentro do território nacional, carrega problemas de infraestrutura e de falta de financiamento. Essas problemáticas exigem que o professor utilize sua criatividade e adaptabilidade ao ambiente em que trabalha. Nesse contexto, o PIBID também desenvolve essas características e expõe os desafios cotidianos da educação brasileira, instigando professores mais reflexivos e que busquem a efetivação de seus direitos expressos na legislação.

Potencializa-se, assim, a consolidação de uma educação que forma o bolsista para que ele contribua não apenas na instituição em que trabalha, mas que também atue para transformá-la em um ambiente político, buscando a constante evolução na aplicação dos recursos didáticos, trabalhados a partir da cooperação e da relação colaborativa no ambiente escolar.

Desse modo, garante-se uma inclusão que vai além das disciplinas expressas no curso de licenciatura da universidade, como explica Saviani:

A educação é, ao mesmo tempo, um ato político e um ato pedagógico. É político porque não existe fora das relações de poder que estruturam a sociedade; é pedagógico porque sua ação se concretiza na prática social de formar o ser humano. A atuação docente, portanto, não se restringe à transmissão de conhecimentos, mas implica um compromisso com a transformação da realidade, enfrentando as condições adversas e buscando a efetivação dos direitos fundamentais à educação. (Saviani, 2008, p. 61).

Como afirma o autor, todo cidadão tem seus deveres políticos e o PIBID instiga o nosso aprendizado no que diz respeito a transformar o educando, que está sob a responsabilidade do professor, em um ser reflexivo, autônomo e capaz de compreender a realidade e suas problemáticas. Isso ocorre por meio de práticas pedagógicas como momentos

de leitura de livros, contação de histórias, debates, círculos de cultura e, consequentemente, o letramento acadêmico.

Neste sentido, reitera Saviani (2011) que a prática pedagógica necessita possibilitar ao discente a compreensão crítica da realidade em que vive, de modo a capacitá-lo a intervir nela. Isso implica desenvolver não apenas conhecimentos, mas também atitudes e valores que permitam a participação ativa na transformação social. Frente a isso, pode ser situado que a finalidade formativa é expressa em uma base educacional mais potente para o estudante, que vise buscar soluções e exigir que os direitos da Constituição Federal de 1988 sejam atendidos.

O PIBID, portanto, é um programa basilar para a formação docente, explicitando saberes aos discentes das licenciaturas desde seus primeiros semestres na universidade e que permite que apliquem seus conhecimentos sobre a profissão docente no ambiente escolar. Ademais, o programa também tem a função de fomentar a permanência do discente dentro da universidade, utilizando o valor da bolsa para sanar também despesas com alimentação, transporte e compra de materiais, daí a sua centralidade e relevância.

Nesta lógica, é essencial a transformação do PIBID em uma política pública, devido à sua grande contribuição para a permanência na universidade, que agrupa aos integrantes da bolsa conhecimentos valorosos que resultam em mudanças de postura e práticas voltadas para uma educação brasileira mais centrada no desenvolvimento do país. Nas palavras de Freire (1996, p. 39): “[...] O ensino tradicional, centrado na transmissão mecânica de conteúdos, desconsidera a realidade concreta do educando e o afasta da possibilidade de compreender criticamente o mundo. Tal modelo perpetua a passividade e limita a transformação social [...]”, situação que resulta em uma pedagogia crítica, em que professor e aluno estão cientes de seus deveres como cidadãos reflexivos, garantindo o respeito mútuo no ambiente escolar.

Além disso, principalmente, o PIBID apresenta ao bolsista os princípios da fomentação da identidade docente, começando pela identificação do espaço e instituição que será trabalhada, média de alunos, quantidade de salas, atendimento educacional especializado (AEE), quadra esportiva, diretoria, sala dos professores, pátio, dentre outros, a fim de compreenderem a infraestrutura do local, a fim de propor uma constante evolução da unidade de ensino. Isso visa discutir e compreender o papel do lugar com recursos adequados para o docente trabalhar, com a oferta, dentre outros aspectos. Com efeito:

A identidade profissional do professor constrói-se na interação constante com o meio em que atua. O conhecimento da infraestrutura escolar, dos recursos disponíveis e das características do corpo discente e docente é essencial para planejar práticas pedagógicas efetivas. Tal identidade não se forma de maneira isolada, mas a partir das experiências vividas e das condições concretas de trabalho, que moldam e influenciam o modo como o professor exerce sua profissão. (Tardif, 2002, p. 54).

É relevante conhecer o lugar em que se trabalha, isso no intuito de se adotar as práticas formativas e metodologias de ensino mais transformadoras e que atendam o público que a escola trabalha, que, por sua vez, ratifica o papel do bom convívio entre os profissionais. Para Nóvoa (1995, p. 26) “o trabalho docente desenvolve-se em contextos coletivos, onde a colaboração e o apoio entre profissionais constituem condições essenciais para o sucesso educativo e para a construção de identidades profissionais sólidas e integradas [...].” Neste prisma, ao tomar conhecimento do núcleo que forma o ambiente de ensino como o diretor, coordenadores, professores e responsáveis pela alimentação e manutenção da escola, essa prática, por sua vez, agrupa para o bolsista um convívio escolar mais acolhedor.

Além do convívio entre os colegas profissionais, o bolsista também aprende a conviver com seus alunos, utilizando das práticas de ensino e ensinamentos realizados em estudos colaborativos e reuniões do PIBID para reunir características relevantes para a docência. Neste prisma, apresenta-se como relevante conhecer o que é posto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dialogar com a prática escolar. Isso se evidencia como relevante, por possibilitar compreender, por exemplo, aspectos das condições desfavoráveis para a permanência na escola, a fim dessa realidade ser desestruturada.

Como expõe Libâneo (2013, p. 95) “o ensino deve ser organizado de modo a atender às diferenças individuais dos alunos, adaptando métodos e conteúdos às suas condições concretas de vida e aprendizagem, para garantir o direito de todos à educação de qualidade [...].” Nesta lógica, se entende que o trabalho do professor não se centra na transmissão de conteúdos, mas em aprofundar os aspectos sociais de cada ambiente, a fim de transformar a escola em um ambiente que busque garantir os direitos básicos da criança, buscando torná-la crítica e exigir seus direitos como cidadãos.

No contexto da realidade escolar, esses diferentes tipos de realidades que o profissional da educação necessita trabalhar, supera o senso comum de defender que a docência se limita a atividades lúdicas e ensinamentos básicos. Para o bolsista do PIBID, o trabalho docente se dá pela compreensão individual de sua turma, conhecer as fragilidades e avanços políticos que afetam a instituição, sendo por meio de infraestrutura ou qualidade de vida melhor para os profissionais e estudantes. Nesse contexto, isso pode instigar que o bolsista se integre a uma rede reflexiva e compreenda a importância de conduzir seu trabalho para que aprendam a desenvolver a autonomia de seus alunos, afetando futuramente o meio em que vivem, econômica e socialmente. Com efeito,

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. O professor que realmente ensina reconhece que sua prática ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, pois envolve um compromisso ético e político com a transformação da realidade e com a formação de sujeitos autônomos e críticos. (Freire, 1996, p. 25).

Assim sendo, a fomentação da identidade docente promovida pelo PIBID não se limita a aquisição de técnicas de ensino, constituindo-se em um processo contínuo de reflexão, integração e compromisso da realidade social e busca de sua transformação, articulando teoria e prática. Ao vivenciar a realidade escolar em sua complexidade, o bolsista desenvolve, por exemplo, conhecimentos que os formam para atuar de forma crítica, inclusiva e transformadora, consolidando seu papel como agente de mudança na educação brasileira.

4 RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Para a atuação docente é necessário que se entenda que a teoria e a prática necessitam serem articuladas, e que a atividade profissional não pode ser exercida sem esses dois pilares essenciais, de modo que “os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior.” (Pimenta, 1997, p. 11).

O PIBID apresenta, articulando teoria e prática, aos bolsistas a escola e principalmente a sala de aula, visando que eles aprendam em um dos espaços de trabalho docente ainda na formação inicial. Deste modo, os estudantes poderão conseguir articular mais a teoria e a prática na aprendizagem a profissão. Um dos objetivos do programa

“II - enriquecer a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;” (Brasil, 2010). Dessa forma, a formação promovida pelo PIBID se apresenta como espaço de formação para abranger a teoria e a prática e demonstrar a importância desta para os licenciados.

Ao longo do programa os bolsistas podem conhecer e entender como diversos aspectos da teoria perpassam pela prática em diálogo com a aprendizagem da docência, tendo participações em variadas atividades que ocorrem no contexto escolar, desde a observação em sala até a atuação como mediador em regências em sala de aula. Em destaque, nesses momentos o bolsista pode observar aspectos de uma ou mais teorias na prática pedagógica dos professores e dialogar com eles sobre essas práticas, de modo a realizar essa troca de conhecimento entre professor da Educação Básica junto ao discente, como também para sua própria atuação.

Entre estas atividades desenvolvidas no PIBID Pedagogia se podem citar principalmente a fase de regência de sala de aula, onde os bolsistas planejam as atividades realizadas via práticas de ensino para os alunos das escolas, de forma a relacionar criticamente com as teorias já aprendidas. Tais atividades são orientadas e acompanhadas pelos professores supervisores. Essa situação exige pesquisa e reflexão sobre a atividade mais adequada para turma e os alunos, considerando, dentre outros, os seguintes aspectos: objetivos de aprendizagem; complexidade do conteúdo; condições de ensino; bem como o nível de conhecimento prévio dos alunos.

5 CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO

A formação inicial dos docentes envolve diversos aspectos que contribuem com a constituição da sua identidade profissional. Inicialmente, “quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de

alunos, que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar.” (Pimenta, 1997, p. 7). Deste modo, os discentes já têm referências adquiridas de sua própria trajetória escolar antes mesmo de iniciarem a graduação e que influenciam em alguns aspectos de sua formação. Com o curso de graduação, esse saber inicial adquirido de sua experiência se inter-relaciona ao saber teórico, que também é prático em um movimento dialítico e transformador, que serão fundamentais para a consolidação da práxis pedagógica.

Em adição, é necessário que se reflita sobre a realidade e situação do cenário brasileiro de ensino, onde a formação teórica e prática dos professores é um dos pilares essenciais para uma educação mais fundamentada teoricamente. De forma que:

no caso da educação escolar, constatamos, no mundo contemporâneo, que ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo), adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais, o que coloca a importância de definir nova identidade profissional do professor. (Pimenta, 1997, p. 7).

Assim sendo, é fundamental que os professores tenham acesso a uma formação docente de qualidade, pautada na reflexão e na articulação crítica da teoria com a prática, situação que se comprehende que irá influenciar diretamente em sua prática pedagógica. E essa formação inicia na graduação e vai se reestruturando em sua prática, daí a centralidade do PIBID.

O PIBID, ao introduzir os discentes na escola, permite uma formação mais abrangente, pois a formação que advém da prática que será adquirida apenas após a graduação se torna, assim, mais compreendida durante a graduação por meio da bolsa. O programa busca uma formação docente que abrange aspectos da prática e da teoria e que são adquiridos por meio das experiências da bolsa. No terceiro objetivo do programa é estabelecido que “III - promover a integração entre a educação superior e a educação básica, estabelecendo a colaboração mútua entre IES, redes

de ensino e escolas em prol da formação inicial de professores;" (Brasil, 2010). De forma que a formação conjunta entre escola e universidade é uma meta que busca ser alcançada com o programa, contribuindo para a identidade docente dos envolvidos.

Ao consolidar a parceria com a escola, o programa não qualifica somente os bolsistas, mas os docentes atuantes como supervisores dos bolsistas. Há neste contexto uma troca mútua de conhecimento entre os professores da rede de ensino que recebem os bolsistas em suas atividades escolares e os discentes bolsistas do PIBID, principalmente na formação dos professores supervisores que atuam juntamente aos bolsistas. Deste modo,

Nesse processo, o licenciando aprende e ensina o que é ser docente junto a profissionais competentes. As experiências dos supervisores, compreendidos como profissionais competentes e imersos cotidianamente na cultura escolar, aliam-se às expectativas dos jovens bolsistas e são mediadas pelos coordenadores e professores universitários, igualmente pautados por suas experiências diferenciadas na universidade. (Seffner; Meinerz; Pacievitch; Pereira, 2015, p. 380).

No PIBID Pedagogia há um conjunto de ações de ações formativas relevantes para a aprendizagem da docência, que vão desde a participação nas atividades que ocorrem na escola, como também o incentivo para a pesquisa acadêmica e a extensão que colaboram com a formação de docentes e discentes, sendo a bolsa relevante para uma formação múltipla e plural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidencia-se que o PIBID é baseado em uma relação direta de articulação entre teoria e prática. Com amparo nessa perspectiva formativa, o discente participante do programa desenvolve aptidões que elevam a qualidade da formação desses licenciandos, estimulando-os a

entender em profundidade o funcionamento teórico e prático do trabalho docente por fornecer contribuições com a Educação Básica, em um cenário em que esses bolsistas são oportunizados a interagir diretamente com professores em atuação, além disso essa inserção no cotidiano da Educação Básica estimula a constituição da identidade docente, pois esse aspecto de formação identitário é dinâmico e mutável e se trata de um processo contínuo de formação.

Em destaque, as experiências do programa contribuem eficientemente para a consolidação dessa identidade profissional, o programa também contribui com a qualidade da formação inicial docente ao estimular a permanência do licenciando na universidade, permitindo que o bolsista do programa se dedique mais e em destaque as atividades acadêmicas.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018, 467p.

Disponível em: BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência** – PIBID e dá outras providências. Brasília, 24 de junho de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 1-128.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA D.T. A pesquisa científica. In: _____. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31- 42.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 1-400

JESUS, J. S.; SANTOS, S. S. O papel do PIBID para a formação do futuro professor: um recorte da realidade de uma instituição situada no interior da Bahia. O papel do pibid para a formação do futuro professor, **Revista de Iniciação à Docência**, v. 03, p. 42-54, Disponível em: <https://is.gd/HB1h5d>. Acesso em: 18 ago. 2025.

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

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 1-206

PIMENTA, S. Formação de professores - Saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*-Vol. III-Setembro de 1997.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L H. A Pesquisa Bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da Fucamp*, v.20, n.43, p.64-83. 2021. Disponível em: <https://is.gd/luk7h5>. Acesso em: 17 ago. 2025.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 1-96.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-critica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 1-130.

SEFFNER, F; MEINERZ, C; GIL, C; PACIEVITCH, C; PEREIRA, N. Conexões entre escola e universidade: o PIBID e as estratégias de residência docente. *História Hoje*. Florianópolis, Vol. 4, n. 8, p. 366-388, dez. 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/173373>. Acesso em:11 mar. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 1-296.

RAÍZES DA PSICOPEDAGOGIA E VOZES DA DOCÊNCIA: CAMINHOS HISTÓRICOS E OLHARES NARRATIVOS

Júlia de Fátima Santos da Silva¹
Karytia Nayara Gonçalves da Silveira Nobre²
Francisco Ari de Andrade³

INTRODUÇÃO

A psicopedagogia ganhou destaque no cenário educacional europeu a partir da década de 1990, impulsionada pela difusão das ideias de importantes pensadores da educação. Sua definição, no entanto, foi marcada por sobreposições com a psicologia e a pedagogia, o que evidencia seu caráter interdisciplinar (Ramos, 2007). No Brasil, o campo foi influenciado por profissionais argentinos que, durante os regimes autoritários na América Latina, imigraram para o país, trazendo saberes que se adaptaram ao contexto sociocultural local. Inserido nesse panorama, este trabalho busca investigar os caminhos históricos da psicopedagogia e refletir sobre suas contribuições para a prática de uma professora da educação básica na Educação Infantil.

Concordante a isto, o presente trabalho busca refletir sobre os caminhos históricos da psicopedagogia e sobre as contribuições dessa especialização para a prática de professoras da educação básica no ensino infantil. O objetivo tem caráter exploratório, pois procura favorecer maior familiaridade e interação com o problema de modo a torná-lo mais explícito. A investigação considera que a psicopedagogia não pode ser compreendida de forma dissociada de seu contexto social e histórico, o

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em Educação Brasileira; MBA em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo; professora pedagoga efetiva na prefeitura de Fortaleza. E-mail: juliadefatima.ufc@gmail.com.br.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará e bolsista FUNCAP. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. E-mail: karytiasilveira@gmail.com.br.

³ Professor titular do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. E-mail: andrade.ari@hotmail.com.

que possibilita analisá-la como prática situada, construída culturalmente e como resposta a demandas emergentes no cotidiano escolar.

Desta maneira, o trabalho foi desenvolvido a partir de três etapas interligadas: a primeira etapa esteve ocupada em levantar títulos bibliográficos que possibilitassem a compreensão da temática em questão; nomes como Bossa (1994), Ramos (2007), Andrade (2004), entre outros, tornaram possível o arcabouço teórico; na segunda etapa, realizou-se o fichamento do material selecionado; e, na terceira, foi realizada a construção dos pensamentos despertados, conectando teoria e vivência profissional. Além disso, recorreu-se a uma abordagem qualitativa baseada em narrativas, entendendo que a escuta da experiência docente possibilita acessar sentidos mais profundos da prática pedagógica e das transformações que a formação psicopedagógica pode gerar.

Por fim, o trabalho estará dividido em cinco seções: 1) Breve histórico da psicopedagogia; 2) Breve histórico da psicopedagogia no Brasil; 3) O psicopedagogo no ambiente escolar; 4) As narrativas como fonte de pesquisa e 5) As narrativas de uma professora pedagoga especializada em psicopedagogia e sua atuação em sala de aula

Com todo o exposto, esta pesquisa buscará promover contribuições significativas para a comunidade acadêmica, primordialmente na construção e no registro das impressões históricas da psicopedagogia, bem como na reflexão sobre como essa formação, enquanto especialização, contribuiu para a prática pedagógica de uma professora da educação básica na educação infantil. Ao considerar a escuta das narrativas como método de investigação, este estudo também se insere no campo da memória e da subjetividade docente, oferecendo novos caminhos para pensar a formação e atuação de professores no cotidiano escolar.

BREVE HISTÓRICO DA PSCICOPEDAGOGIA

Ao se pensar sobre a história da Psicopedagogia, é necessário lançar um olhar sobre o século passado. Conhecido como a era do Modernismo, o século XX foi marcado por grandes guerras, transformações sociais e lutas culturais que impactaram profundamente a arte, a música e, especialmente, a educação. Foi também o cenário do surgi-

mento de grandes pensadores como Henri Paul Wallon (1879–1976), Jean Piaget (1896–1980) e Carl Rogers (1902–1987), cujas contribuições influenciaram significativamente o campo educacional e remodelaram a visão sobre o papel da escola.

A Psicopedagogia, conforme Ramos (2007), ganhou destaque nos debates educacionais da década de 1990, principalmente no âmbito escolar. Isso ocorreu porque diversos pensadores da educação tiveram suas teses amplamente divulgadas, tornando-se temas centrais nas discussões da época. Contudo, um dos obstáculos enfrentados pelo campo foi a dificuldade em apresentar sua terminologia de forma clara e distinta, uma vez que ora era confundida com a Psicologia, ora com a Pedagogia, ora com ambas.

Conforme Andrade (2004, p. 70), a Psicopedagogia surge:

Na Europa [quando] instituiu-se o primeiro centro de psicopedagogia do mundo na década de 1920, ligado ao pensamento psicanalítico de Lacan. Profissionais como Françoise Dolto, Maud Mannoni dentre outras, buscando uma aplicação dos pressupostos teóricos da psicanálise na educação infantil, iniciaram a prática que deu origem à psicopedagogia clínica.

Outros nomes importantes, como Bossa (1994) e Masini *et al.* (1993), afirmam que a Psicopedagogia nasceu por volta de 1946, em Paris, com a criação do primeiro centro psicológico voltado para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo entre as áreas médica e pedagógica, destinado a crianças com dificuldades escolares ou comportamentais. Essas crianças, em muitos casos, conviviam com doenças crônicas, como diabetes, tuberculose, surdez, cegueira e limitações motoras. O objetivo do atendimento era promover melhorias no estado geral de saúde e bem-estar (Masini *et al.*, 1993).

Ainda conforme Masini *et al.* (1993, p. 14), Mauco, diretor dos Centros Pedagógicos da Academia de Paris, esclarece que a expressão “psicopedagógico” passou a ser usada em substituição ao termo “médico-pedagógico”, considerando que os pais aceitariam com mais facilidade levar seus filhos a uma consulta psicopedagógica do que a uma consulta médica.

A Psicopedagogia, nesses centros de Paris, desempenhava a função de auxiliar crianças e adolescentes com dificuldades de comportamento,

tanto no contexto escolar quanto familiar. Essa atuação era orientada pelos padrões esperados pela sociedade da época, com o objetivo de reeducar os sujeitos por meio do acompanhamento psicopedagógico (Bossa, 1994). A prática da reeducação consistia em identificar as principais dificuldades de aprendizagem e, a partir disso, planejar estratégias e mediações para colaborar com o desenvolvimento daquele indivíduo (Ramos, 2007). Essa atuação baseava-se nos chamados “três Ps”: Psicologia, Psicanálise e Pedagogia.

Com o passar dos anos, a terminologia e as características da Psicopedagogia permaneceram à sombra de outras áreas do saber. Por esse motivo, torna-se essencial reconhecer seu caráter interdisciplinar. A Psicopedagogia não nega suas origens, mas afirma-se como um campo que emerge justamente entre os limites da Pedagogia e da Psicologia, diante das necessidades urgentes de crianças e adolescentes que enfrentam dificuldades de aprendizagem — muitas vezes vistas como entraves ao funcionamento do sistema educacional tradicional.

BREVE HISTÓRICO DA PSICOPEDAGOGIA NO BRASIL

Para a construção da historicidade da Psicopedagogia no Brasil, é necessário recordar que esta nação carrega, desde suas origens, uma história de lutas entre dominadores e dominados. Inicialmente habitado por povos indígenas, o território brasileiro foi posteriormente invadido por colonizadores portugueses que, além de subjugar os nativos, impuseram um único contexto epistemológico, apresentando-o como verdade absoluta.

Com a chegada de escravizados trazidos da África, mais um grupo foi colocado à mercê dos interesses dos colonizadores. Impedidos de viver, pensar, expressar ou preservar sua cultura, esses sujeitos foram historicamente desvalorizados, desqualificados e desautorizados pelo “emigrante que aqui aportava para levar as riquezas da colônia para Portugal” (Andrade, 2004, p. 70).

Dentro desse contexto excluente, o acesso à educação formal, sobretudo ao ensino superior, era privilégio de uma elite burguesa, que frequentemente se formava no exterior. Ainda segundo Andrade (2004, p. 70):

A primeira universidade brasileira, a Universidade de São Paulo, foi criada por decisão do governador Armando

de Salles somente em 1934, num contexto marcado por importantes transformações sociais, políticas e culturais. Até esta data, o acesso do povo brasileiro ao ensino universitário só era possível fora do Brasil.

Embora existam outras interpretações sobre qual foi a primeira universidade do Brasil, é relevante destacar que, em comparação com outros países, o sistema universitário brasileiro é recente. Um marco importante nesse processo foi a entrada das mulheres no ensino superior, efetivada apenas por volta de 1949, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Essa instituição “pela primeira vez, [...] incluiu, de modo significativo, na composição de sua clientela, mulheres e filhos de imigrantes, em especial judeus” (Andrade, 2004, p. 70).

Foi a nação vizinha, Argentina, que exerceu grande influência na formação da Psicopedagogia brasileira. A partir dos anos 1960, em meio a contextos ditoriais vividos por diversos países latino-americanos, muitos argentinos exilados migraram para o Brasil. Em meio ao silêncio, à repressão à liberdade e à supressão do pensamento, esses profissionais trouxeram importantes contribuições para o campo. Assim, a Psicopedagogia chegou ao Brasil “marcada pela clandestinidade e vai, na medida das possibilidades, produzindo saberes, organizando-se enquanto práxis, mas excluída da academia” (Andrade, 2004, p. 70).

A década de 1970 foi marcada pela criação de cursos voltados à formação em Psicopedagogia, com o objetivo de complementar a atuação de psicólogos e profissionais da educação. Um dos primeiros exemplos foi a Clínica Médico-Pedagógica de Porto Alegre (Ramos, 2007). Ao final da década, em 1979, foi criado na cidade de São Paulo o curso do Instituto Sedes Sapientiae — anteriormente denominado Curso de Reeducação Psicopedagógica — considerado um marco institucional:

O primeiro curso de especialização em psicopedagogia no Brasil fomentando outros espaços de autoria em diferentes instituições acadêmicas, no nível de ensino que o estado exerce até hoje menor grau de regulamentação e controle. Podemos dizer que a psicopedagogia aqui surgiu como clandestina e cresceu como o patinho feio da pós-graduação (Andrade, 2004, p. 71).

A Psicopedagogia abrenha o século XXI afastando-se da sua matriz argentina, pois, enquanto no Brasil perpetuou-se a formação de psicopedagogos *lato sensu* ou em cursos de aperfeiçoamentos, seja presencial, semipresencial ou em modalidade à distância, em um tempo “aligeirado”, na Argentina a formação continuou a dar-se por meio dos cursos de graduação em um tempo de aproximadamente cinco anos (Ramos, 2007). Segundo Bossa (1994 *apud* Ramos, 2007, p. 13), essa tentativa de promover rapidamente uma formação na área, “explicaria por que, na Argentina, tornou-se facultativo para o psicopedagogo o uso de alguns testes diagnósticos que, no Brasil, mantiveram-se apenas para o uso exclusivo pelo psicólogo”. A Psicopedagogia, portanto, vem apresentando-se ao longo da história como um símbolo de luta por espaço e reconhecimento. Visto isso, tem sido escrito um novo capítulo na formação de profissionais psicopedagogos, pois:

A Psicopedagogia brasileira começou a escrever uma nova história, criando outros tipos de cursos de formação na área (curso superior de curta duração; curso de graduação em Psicopedagogia; curso de mestrado em Psicopedagogia; curso de doutorado em Psicopedagogia), ocasionando um aumento significativo da produção acadêmica dentro desse campo (Ramos, 2007, p. 13)

Com o crescimento dos cursos formadores, houve também o aumento na produção de materiais, pesquisas e debates na área, promovendo melhorias significativas no atendimento a crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem e ampliando a visibilidade e a importância da Psicopedagogia no cenário educacional brasileiro.

O PSICOPEDAGOGO NO AMBIENTE ESCOLAR

O professor, enquanto agente da educação, desempenha papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem em diferentes etapas da vida humana, orientando, mediando e apresentando conteúdos essenciais à formação dos alunos. É por meio da atuação do educador que se constroem caminhos e alternativas pedagógicas com vistas a alcançar o objetivo primordial: que o aluno aprenda.

No contexto da formação em licenciatura, o pedagogo — especialmente aquele que atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental — é, frequentemente, o primeiro a perceber indícios de dificuldades que podem comprometer o rendimento escolar. Essas dificuldades podem estar associadas a múltiplos fatores, como desestruturação familiar, condições socioeconômicas desfavoráveis, transtornos neuroatípicos ou até mesmo carências nutricionais.

Entre os fatores mais recorrentes, destacam-se os transtornos que envolvem a leitura, a escrita e o cálculo, os quais levam muitas crianças a necessitarem do acompanhamento de uma equipe multidisciplinar. Nesse sentido, conforme Chiarello (2019, p. 117):

Cada estágio do transtorno requer um tratamento diferente, em casos extras recomenda-se a utilização dos psicofármacos e psicoestimulantes com prescrição médica para o controle dos sintomas, já os mais simples necessitam apenas de terapia e metodologias adequadas.

Dessa forma, um diagnóstico precoce, aliado ao suporte de profissionais qualificados, bem como à atuação conjunta da família e da equipe pedagógica, “poderá promover, criar técnicas, projetos multifuncionais e novas metodologias de ensino para melhorar o desempenho das crianças prejudicadas pelo déficit de ensino” (da Silva Nahime *et al.*, 2020, p. 101396).

Dentro desse grupo de profissionais que atuam para minimizar os impactos das dificuldades de aprendizagem, o psicopedagogo ocupa um lugar estratégico. Seu olhar analítico sobre o ambiente escolar o capacita a identificar obstáculos no processo educativo e a propor alternativas viáveis para atender às necessidades dos estudantes. Sua função é colaborar ativamente com o processo de ensino e aprendizagem que ocorre em sala de aula, ajudando a construir redes de apoio e a promover estratégias de superação.

Nesse sentido, Nascimento (2013, p. 1) destaca:

Ao psicopedagogo cabe avaliar o aluno e identificar os problemas de aprendizagem, buscando conhecê-lo em seus potenciais construtivos e em sua dificuldade, encaminhando-o por meio de um relatório, quando necessário para outros profissionais-psicólogo, neuropsicólogo fonoaudiólogo, etc. Que realizam diagnóstico especializado e exames complementares com o intuito de favorecer o desenvolvimento da potencialização humana no processo de aquisição do saber.

Assim, é imprescindível que o psicopedagogo compreenda como o processo de ensino se constitui ao longo da trajetória do sujeito e como possíveis transtornos podem interferir negativamente nesse percurso. Os distúrbios de aprendizagem, quando analisados e abordados de forma sensível e competente, podem ser superados com o auxílio desse profissional, que tem por missão despertar no educando o prazer de aprender e contribuir efetivamente para sua formação integral.

NARRATIVAS COMO FONTE DE PESQUISA

Após a realização de uma pesquisa bibliográfica voltada à análise do histórico da Psicopedagogia e da atuação do psicopedagogo no ambiente escolar, optou-se por entrevistar um profissional da área em seu local de trabalho. O objetivo foi coletar informações sobre suas práticas cotidianas, os desafios enfrentados e as contribuições que a especialização em Psicopedagogia trouxe para sua atuação docente. Vale destacar que o profissional entrevistado não atua em um espaço clínico específico, mas sim como professor pedagogo da Educação Infantil, em uma escola pública.

O principal foco dessa entrevista está na escuta e valorização das narrativas desse professor. Segundo Bruner, cada sujeito organiza sua experiência cotidiana e a vivência dos acontecimentos humanos principalmente por meio de narrativas: “criamos histórias, desculpas, mitos, razões para fazer ou não fazer” (Bruner, 1991, p. 328).

As narrativas têm sido compreendidas como a possibilidade de “garimpar as peculiaridades subterrâneas da memória” (Gomes, 2012, p. 154), sendo colhidas por meio da escuta atenta.

Cada ser humano percebe e interpreta a realidade cotidiana de maneira singular e idiosincrática, já que os significados atribuídos às situações dependem de crenças, experiências e valores construídos ao longo da vida. Nesse sentido, as narrativas como ferramenta de pesquisa configuram-se como uma abordagem relativamente recente, pois priorizam a linguagem falada e os registros de memória em detrimento das fontes documentais ou históricas tradicionais. No entanto, a oralidade é uma prática ancestral, e em muitas culturas permanece como o principal meio de preservação de práticas, valores, dogmas e saberes.

Como método de pesquisa, as narrativas não têm como objetivo a exposição da vida pessoal dos sujeitos, mas sim a valorização de suas trajetórias, percepções e significados atribuídos à realidade que vivenciaram. Embora essa abordagem possa despertar certo receio por parte de quem escuta ou relata, é importante lembrar que a história é construída por pessoas e, por isso, não há forma mais legítima de contá-la do que pela voz daqueles que a viveram.

A narrativa possibilita, portanto, ao pesquisador, repensar os temas discutidos, abrindo caminhos para novas questões, novas interpretações e descobertas — tanto no campo da produção do conhecimento quanto no âmbito ético da pesquisa.

AS NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA PEDAGOGA ESPECIALIZADA EM PSICOPEDAGOGIA E SUA ATUAÇÃO EM SALA DE AULA

Realizou-se um breve encontro com uma professora⁴ da cidade de Maracanaú, no Ceará, cuja identidade será preservada, em seu ambiente de trabalho — uma escola pública. Durante a visita, além de conhecer o espaço físico e a dinâmica da sala de aula, foi possível colher sua

⁴ Entrevistada oral. Depoimento [set. de 2023]. Entrevista cedida à Karytia Nayara Gonçalves da Silveira. Entrevista via oral, 2023. 7 arquivos mp3 (13min24s). Entrevista concedida para a pesquisa sobre a importância da psicopedagogia.

percepção e particularidades sobre a atuação psicopedagógica no cotidiano escolar, ou como ela mesma chamou, “no chão da sala”. Foram realizadas cinco perguntas diretas, cujas respostas serão, a seguir, apresentadas e brevemente analisadas.

No início da entrevista, foi concedido à colaboradora — uma profissional com mais de sete anos de experiência na Educação Infantil — o espaço para comentar sobre sua participação na pesquisa. Ela expressou alegria por ter sido escolhida para aquela coleta de informações, tendo sido convidada por se mostrar proativa e por demonstrar grande interesse pela área da psicopedagogia.

A primeira pergunta tratou da motivação para escolher a especialização em psicopedagogia. Em sua resposta, a professora afirmou:

Escolhi a psicopedagogia como especialização porque ela está ligada a áreas importantes, como a saúde e a educação. Sendo assim, podemos decifrar todos os processos que fazem o ser humano aprender (Entrevista oral, 2023).

A fala evidencia o desejo da docente de aprofundar sua compreensão sobre os diversos fatores que interferem na aprendizagem, demonstrando uma inquietação legítima diante dos desafios que enfrenta diariamente em sua prática.

A segunda pergunta abordou a relação entre a psicopedagogia e a prática docente. A professora relatou que, com a especialização, sente-se mais preparada para apoiar seus alunos nas dificuldades de aprendizagem, destacando que o conhecimento adquirido estimula o interesse das crianças pelos conteúdos e favorece sua compreensão (Entrevista oral, 2023).

A terceira questão propôs uma reflexão sobre o olhar da professora antes e depois da especialização em relação aos alunos:

Após a especialização, tive um olhar mais firme para a criança que está precisando de ajuda. Aquela criança com dificuldade ou transtorno na aprendizagem, o psicopedagogo faz uma intervenção nas dificuldades focadas, por meio de um diagnóstico. É um olhar preciso! Vê que aquilo não é uma mal comportamento ou birra. É um pedido de ajuda! (Entrevista oral, 2023).

Sua resposta revela uma mudança significativa de perspectiva, em que comportamentos anteriormente vistos como indisciplinares passaram a ser interpretados como sinais de sofrimento ou necessidade de apoio pedagógico especializado.

Na quarta pergunta, investigou-se o que mudou em sua prática docente após a formação. A professora relatou que passou a incorporar mais atividades práticas, jogos, brincadeiras e estratégias lúdicas, especialmente para atender às crianças que apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem.

Por fim, foi perguntado sobre a importância da psicopedagogia para além do contexto clínico. A entrevistada afirmou: “Conhecer os alunos e as suas peculiaridades é um primeiro passo para estruturar as condições necessárias para o aprendizado efetivo de cada aluno” (Entrevista oral, 2023).

Essa última fala reafirma a relevância da escuta sensível e do olhar individualizado na construção de um ambiente educativo inclusivo e responsável às necessidades dos estudantes, evidenciando como a formação em psicopedagogia contribui para a ampliação da prática docente e o fortalecimento das relações de aprendizagem.

CONCLUSÃO

A Psicopedagogia configura-se como uma ferramenta essencial para a promoção do desenvolvimento integral do sujeito, exercendo um papel cada vez mais relevante no cenário educacional contemporâneo. Este trabalho possibilitou uma aproximação inicial com a temática, destacando tanto os desafios enfrentados pelo campo quanto os avanços já conquistados em sua trajetória histórica e prática.

A partir das narrativas da professora entrevistada, foi possível compreender como a atuação psicopedagógica se manifesta de forma significativa mesmo fora de um espaço formal específico, revelando-se no cotidiano da sala de aula, por meio de um olhar atento, sensível e comprometido com as singularidades dos alunos. O “chão da escola”, nesse sentido, torna-se espaço fértil para intervenções pedagógicas qualificadas, impulsionadas pela formação psicopedagógica.

Adotando uma perspectiva interdisciplinar, a Psicopedagogia articula-se com diferentes áreas do conhecimento e com múltiplos agentes educacionais, fortalecendo redes de apoio que integram escola, família e comunidade. Tal articulação potencializa intervenções mais eficazes, contribuindo para uma educação mais responsável, sensível às necessidades dos aprendentes e comprometida com sua formação integral.

Dessa forma, a Psicopedagogia tem conquistado espaço e reconhecimento, sobretudo diante das inquietações e demandas vivenciadas por professores em sua prática diária. Para além de um campo de especialização, ela se consolida como um dos pilares na construção de uma escola mais inclusiva, justa e equitativa. Seu impacto transcende os resultados acadêmicos imediatos, alcançando dimensões subjetivas e sociais que favorecem o florescimento pleno de cada indivíduo.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Márcia Siqueira de. Rumos e diretrizes dos cursos de psicopedagogia: análise crítica do surgimento da psicopedagogia na América- Latina. **Cad. psicopedag.**, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 70-71, jun. 2004. Disponível em <https://is.gd/Dkj7No>. Acesso em 22 abr. 2023.
- BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- BRUNER, J. O Processo da educação Geral. 2^a ed. São Paulo: Nacional, 1991.
- CHIARELLO, Mariluce Paolazi. Dificuldades e Transtornos da Aprendizagem. Revista **Científica Multidisciplinar, Fortaleza**, v. 4, n. 4, p.102-120, abr. 2019. Disponível em: <https://is.gd/b719EF>. Acesso em: 10 maio 2023.
- DA SILVA NAHIME, Jaqueline Gonçalves et al. A Importância da Psicopedagogia no Ambiente Escolar. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 12, p. 101393-101399, 2020.
- GOMES, Luciana Kellen de Souza. A memória de professores e as possibilidades na escrita da história da educação. In.: RODRIGUES, Rui M.; JUNIOR, Antônio G. M.; LIMA, Jeimes M. C.; MARQUES, Janote P. (Org.) **História da educação**: teoria, métodos e fontes. Fortaleza: EdUECE, 2012, p. 154.
- RAMOS, Géssica Priscila. Psicopedagogia: aparando arestas pela história. **Vidya**, v. 27, n. 1, p. 12, 2007.
- MASINI, E. F. S. et al. **Psicopedagogia na escola**: buscando condições para a aprendizagem significativa. São Paulo: Unimarco, 1993.
- NASCIMENTO, Fernanda Domingas do. O papel do Psicopedagogo na instituição escolar. **Psicologado**, 2013.

REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA DE INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

Aline Soares Campos¹
José Gerardo de Vasconcelos²
Karla Eveline Barata de Carvalho³

1 INTRODUÇÃO

A discussão acerca da Inclusão Escolar ainda suscita vários debates nacionais e internacionais. O objetivo deste trabalho é apresentar a análise, embora concisa, dos aspectos relevantes da política educacional brasileira voltada à escolarização de estudantes com deficiência, desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Fortaleza-CE, no período de 2020 a 2025. Trata-se de uma investigação realizada por meio de análise documental, com foco na inclusão escolar de um grupo historicamente excluído dos sistemas públicos de ensino em nosso País. Assim, utilizamos alguns marcadores legais, os quais introduziram nossas reflexões acerca da inclusão escolar na perspectiva da Educação Inclusiva.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (PPGE/FACED/UFC - 2024). Orientador: Dr. José Gerardo Vasconcelos. Linha de Pesquisa: História e Memória da Educação. Eixo Temático: História da Educação, das Instituições Escolares e Biografias. Professora de Educação Física da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE - 1998) e Pedagoga. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC - 2009). E-mail: alinescampos71@gmail.com

² Professor Titular de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC. Possui Licenciatura em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (1988), bacharelado em Filosofia Política pela Universidade Estadual do Ceará (1989), especialização em Filosofia Política pela Universidade Estadual do Ceará (1990), mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (1993), doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (1997), pós-doutorado em Artes Cênicas, pela Escola de Teatro, da Universidade Federal da Bahia (2002), pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2011 - 2012), pós-doutorado em História da Educação pelo Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2015 - 2016) e pós-doutorado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (2021). É vice-coordenador do PPGE/UFC (2009 -2011) e tutor do PET Pedagogia da UFC (2010-2015) (2020 - até os dias atuais). E-mail: gerardovasconcelos@ufc.br

³ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2022). Orientador: Dr. José Gerardo Vasconcelos. Linha de Pesquisa: História e Memória da Educação. Eixo Temático: História da Educação, das Instituições Escolares e Biografias. Professora da Educação Básica do município de Fortaleza. Atuou como técnica da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, coordenando o Núcleo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. Foi gestora local do Programa Brasil Alfabetizado. E-mail: karlavempassar@gmail.com

À luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) n.º 9394/96, vislumbram-se alguns avanços na área da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, já que na década de 1990 o Aendimento Educacional Especializado (AEE) era substitutivo da Educação Regular. Hoje, com os avanços das leis que amparam a Inclusão Escolar, a escola deve garantir salas de recursos multifuncionais, professores formados, serviços de apoio pedagógico especializados, aprofundamento e enriquecimento curricular aos estudantes com altas habilidades, bem como aceleração de aprendizagem a esse público.

Outros dispositivos importantes são: a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que tem como principal objetivo “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008, p. 14); e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a qual corrobora os princípios da Educação Inclusiva, que, em parágrafo único, preconizam como “dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar a educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Brasil, 2015, p. 12).

O artigo está dividido em quatro partes: a primeira traz esta introdução; a segunda versa sobre o contexto da Inclusão Escolar na Rede Pública de Ensino de Fortaleza; a terceira mostra alguns dados sobre a Inclusão Escolar no âmbito municipal; e a quarta parte compreende as considerações finais, tratando das aproximações dos autores frente a esta temática.

2 INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE FORTALEZA

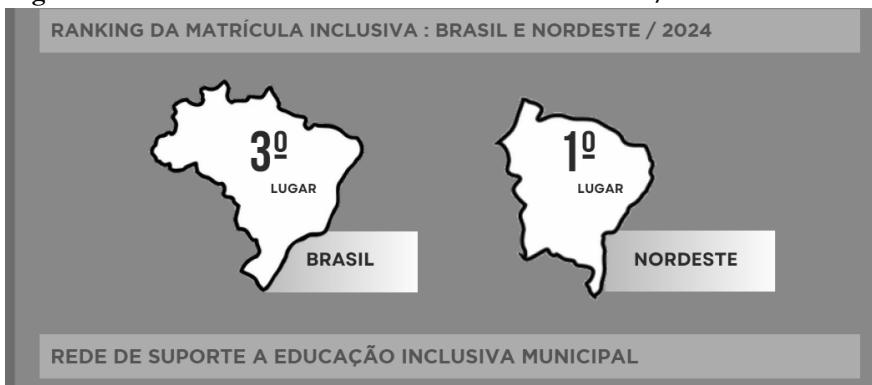
A compreensão da Inclusão Escolar ancorada no princípio da educação como um direito subjetivo para todos fomenta uma discussão que, durante as duas últimas décadas, tem se evidenciado nas escolas públicas e privadas. O paradigma da inclusão escolar é um conceito fundamental nas discussões sobre educação contemporânea, pois é nessa escola que a “educação inclusiva repousa essencialmente sobre

as noções de contribuição, de valorização, de flexibilização e de diferenciação” (Poulin, 2010, p. 30).

A Educação Inclusiva representa uma mudança de perspectiva em relação à forma como a escola lida com a diversidade, especialmente no que diz respeito a estudantes com deficiência, dificuldades de aprendizagem, ou em situação de vulnerabilidade social, econômica, cultural ou linguística. Neste texto, buscamos nos deter aos estudantes público-alvo da Educação Especial, os quais, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), são os discentes com “deficiência⁴ transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008, p. 15).

O município de Fortaleza, por sua vez, vem investindo em recursos e profissionais de apoio para garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência em escolas regulares, incluindo mais de 21 mil estudantes com deficiências neste ano de 2025. Nesse contexto, podemos destacar a cidade de Fortaleza como a 3^a capital do Brasil em matrículas na Educação Inclusiva e a 1^a capital do Norte e Nordeste na área da Educação Inclusiva⁵, conforme Figura 1.

Figura 1 – Rank da matrícula Inclusiva: Brasil e Nordeste/ 2024



Fonte: Elaborada pelos autores com as informações do Portal da Prefeitura de Fortaleza (2025).

⁴ Para efeitos legais, a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência.

⁵ Censo de 2024.

Para atender à diversidade desse público, o município de Fortaleza, no ano de 2024, cria em sua estrutura organizacional uma nova coordena-doria, a Coordenadoria de Diversidade e Inclusão (CODIN), gerenciada pela Secretaria Municipal da Educação (SME), a fim de atuar junto às espe-cificidades desses estudantes, coordenando as ações dos seis Distritos de Educação em Fortaleza⁶. Nessa esteira, a Coordenadoria é responsável por

Art. 38- I - elaborar diretrizes e orientações para o desen-volvimento de ações pedagógicas inclusivas nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino; II - subsidiar a atualização das propostas curriculares da Rede Municipal de Ensino visando contemplar as especificidades dos diferentes estudantes público das políticas de Educa-ção Inclusiva; III -garantir o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com transtorno do espectro autista, deficiências e altas habilidades/superdotação; IV - viabilizar os procedimentos necessários à aquisição e reprodução dos materiais didáticos e pedagógicos para o fortalecimento das práticas inclusivas nas escolas da Rede Municipal; V - articular-se com as demais Coordenadorias para o desenvolvimento de ações e projetos relacionados à valorização da inclusão escolar nas unidades escolares da Rede Municipal; VI - monitorar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes alcançados pelas políticas de Educação Inclusiva; VII - elaborar e acompanhar a implementação do Programa de Formação Continuada para os profissionais que atuam no Atendimento Edu-cacional Especializado; VIII - elaborar, em colaboração com as Coordenadorias de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, o planejamento de formações para pro-fessores e coordenadores pedagógicos que contemplam as especificidades dos diferentes estudantes alcançados pelas políticas da Educação Inclusiva; IX - promover a formaçao continuada dos profissionais de apoio escolar e assistente de inclusão escolar; X - estabelecer parcerias com instituições públicas e privadas para a oferta de cursos e especializações para professores relacionadas às temáticas da Educação Inclusiva (Fortaleza, 2024, p. 14-15).

⁶ Administrativamente, Fortaleza é dividida em seis Distritos Educacionais, comportando bairros diferentes.

Ao longo da história, a educação de alunos com deficiência era realizada em instituições segregadas, reconhecidas socialmente como as “escolas especiais”. No Brasil, a inclusão está prevista em legislações, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual estabelece a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino. A luta por uma sociedade mais inclusiva levou à consolidação de políticas que garantem a matrícula desses estudantes na rede regular de ensino. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) é um marco importante, reforçando o objetivo de transformar os sistemas educacionais para que sejam capazes de acolher a todos.

Nesse cenário, Fortaleza oferta o acesso dos estudantes público-alvo da educação especial na escola de aula regular e assegura a esses discentes o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para garantir a plena participação dos estudantes, respeitando as necessidades específicas de cada um.

Nos últimos anos, vários investimentos foram realizados acerca da inclusão escolar. Sobre isso, em 2024, podemos citar o Instituto Primeira Infância (IPREDE), que busca a implantação do Centro de Referência no Atendimento Multiprofissional de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outros Transtornos do Desenvolvimento. A iniciativa integra o projeto Vincular, com objetivo de proporcionar atendimento especializado de estudantes, formação de professores da Prefeitura e implantação de painéis sensoriais nas unidades municipais de educação.

Atualmente, como investimentos estão a aquisição de abafadores de ruídos, a implantação de 420 corredores sensoriais nas unidades escolares e a entrega de 28 mil kits escolares com materiais específicos para estudantes com deficiência e TEA. Também está prevista a capacitação de 2.220 assistentes de inclusão e 750 profissionais de apoio. O investimento total é de R\$ 6 milhões.

3 PERCURSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

Na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, a Educação Inclusiva tem sido construída para além da garantia de matrícula dos seus alunos com deficiências em salas de aulas comuns do ensino regular. Essa abordagem vai além do acesso físico à escola, pretendendo efetivar, de maneira ampla, o direito à aprendizagem e à participação plena desses estudantes no cotidiano escolar. Como parte desse compromisso, todos os discentes com deficiência são atendidos também por professores especialistas, lotados em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual foi implantado em todas as unidades escolares da rede. O AEE é ofertado no contraturno e tem como objetivo complementar ou suplementar a formação dos alunos, considerando suas especificidades, potencialidades e necessidades educacionais.

Destacamos, nesse processo, a universalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), um marco importante na efetivação da política da Educação Inclusiva em Fortaleza. Assim, conforme Mantoan (2008), a inclusão está garantida pela Constituição, mas exige uma mudança cultural e pedagógica na escola. Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é fundamental, pois oferece suporte técnico e metodológico para o desenvolvimento dos alunos. Isso significa que todas as escolas da rede municipal contam com esse serviço, assegurando que nenhum aluno com deficiência fique sem o suporte necessário para seu desenvolvimento acadêmico, social e pessoal. Essa construção reflete o compromisso da rede com uma educação pública de qualidade, equitativa e inclusiva, pautada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade como princípio educativo. Vejamos, abaixo, conforme o Quadro 1, a evolução da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nos últimos 6 anos.

Quadro 1 – Evolução das Salas de Recursos Multifuncionais

SALAS DE RECURSO MULTIFUNCIONAL					
2020	2021	2022	2023	2024	2025
187	210	258	305	314	314

Fonte: Coordenadoria da Diversidade e Inclusão (2025).

Ressaltam-se, ainda, os serviços de apoio necessários para que o estudante com deficiência e altas habilidades possam ter sua aprendizagem garantida. Sabemos que mudanças substanciais nas unidades escolares são necessárias para a garantia da aprendizagem de todos os estudantes, portanto, todos os profissionais devem trabalhar de forma colaborativa. Sobre isso, citamos aqui, no Quadro 2, a evolução do profissional de apoio nas unidades escolares e destacamos que esse profissional tem o papel de prestar auxílio aos estudantes que não realizam as atividades de locomoção, higiene e alimentação com autonomia. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência.

E, mesmo com a expansão desse profissional, neste ano de 2025, Fortaleza foi notificada pela 3^a Vara da Infância e Juventude, recebendo uma atuação para pagamento de uma multa de 150.000 por não ter o número suficiente de profissionais. O Município reconhece o déficit desses profissionais de apoio escolar, por isso, busca, de forma contínua, novas contratações.

Quadro 2 – Profissionais de Apoio

PROFISSIONAIS DE APOIO					
2020	2021	2022	2023	2024	2025
372	382	530	714	715	715

Fonte: Coordenadoria da Diversidade e Inclusão (2025).

O Assistente da Inclusão Escolar tem o objetivo de atuar no fortalecimento das ações inclusivas, contribuindo para assegurar as condições para o pleno acesso e participação dos estudantes com deficiências nas diversas atividades desenvolvidas no contexto escolar, promovendo o atendimento das necessidades específicas dos estudantes, conforme sinalizado no Quadro 3.

Quadro 3 – Assistente da Inclusão Escolar

ASSISTENTE DA INCLUSÃO ESCOLAR					
2020	2021	2022	2023	2024	2025
0	0	569	766	1.178	2.200

Fonte: Coordenadoria da Diversidade e Inclusão (2025).

Nessa visão de suporte, Fortaleza tem ainda o desafio de promover condições reais para o ensino de todos os estudantes. Para isso, a SME desenvolveu um fluxo de atendimento com 10 passos a serem seguidos pela equipe pedagógica da unidade escolar, a fim de que o discente possa receber o acompanhamento individual nas SRM, conforme Figura 2.

Figura 2 – Fluxo do Atendimento do Aluno Público-Alvo da Educação Especial

1º passo: A escola faz a matrícula do estudante, observando-o em diferentes espaços escolares;

2º passo: Quando identificada a necessidade de atendimento educacional especializado, a professora da sala de aula comum elabora um encaminhamento ISSN: 2358-8829 contendo as informações referentes às observações sobre o estudante e direciona para avaliação do(a) professor(a) da SRM;

3º passo: A professora da SRM observa as especificidades do estudante em sua rotina e realiza uma avaliação pedagógica individual com o estudante, objetivando identificar se o estudante é público do AEE para o caso dos que ainda não têm diagnóstico;

4º passo: Constatado que o estudante tem necessidade de atendimento na SRM, a unidade escolar deverá agendar um momento de diálogo com a família para tratar das necessidades educacionais do mesmo;

5º passo: O(a) professor(a) da SRM realiza a avaliação diagnóstica e o estudo de caso, visando subsidiar a elaboração do Plano de AEE do estudante;

6º passo: Início dos atendimentos: Educação Infantil: Atendimento à criança na sala comum pelo professor de AEE. Ensino Fundamental: Atendimento ao estudante na SRM, no contraturno, conforme o cronograma estabelecido no Plano de AEE do estudante;

7º passo: Informar aos(as) demais professores(as) e às famílias sobre as possibilidades, necessidades e recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos estudantes;

8º passo: Elaborar relatório semestral e individual dos estudantes nas SRM;

9º passo: Apresentar o relatório semestral e individual dos estudantes ao coordenador pedagógico, aos professores da sala de aula comum e às famílias;

10º passo: Periodicamente, avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade do Plano de AEE, elaborado no início dos atendimentos, com o objetivo de realizar as adequações necessárias.

Fonte: Orientações para profissionais da Educação Inclusiva da Rede Municipal (2025).

Outro ponto a destacar é a inserção de professores com deficiência na Rede Municipal de Ensino, a qual cresceu por meio do último concurso público realizado em 2022. Hoje, temos professores com TEA, professores cegos, professores com paralisia cerebral, dentre outras deficiências. Isso demonstra o desafio de uma proposta de escola inclusiva, em que o aprender com o outro é de fundamental importância,

desmistificando as limitações e dificuldades impostas pela sociedade por esses educadores, observando suas potencialidades em primeiro lugar.

Nessa concepção, Mantoan (2003) ressalta que a escola deve orquestrar as possibilidades de vivência entre os pares para que todos possam conviver de maneira respeitosa e construtiva, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

A condução de uma relação entre a docência e a deficiência representa um avanço significativo na inclusão escolar. Diante disso, professores e estudantes tornaram-se fundamentais, inspirando práticas pedagógicas mais inclusivas. Eles desafiam visões capacitistas além de promover representatividade para estudantes com e sem deficiência. Sobre isso, destacamos a fala de um professor⁷, o qual traduz, de uma forma bem específica, a definição de uma escola inclusiva:

Como sonhar não custa nada, vou dizer aqui como gostaríamos que fosse a Escola Municipal Professor Geilson Sousa: Portas e corredores largos, facilitando a circulação de cadeiras de rodas; piso tátil direcional e de alerta com cores contrastantes, para que pessoas com deficiência visual possam se locomover com segurança e autonomia; rampas largas, com piso antiderrapante, firme, nivelado com inclinação adequada para usuários de cadeiras de rodas ou mobilidade reduzida; sinalização nas portas em Braille, letras ampliadas e libras; banheiros acessíveis com barras de apoio; mapa tátil na entrada da escola, para ajudar na orientação de pessoas com deficiência visual; uma parada de ônibus em frente à escola com sinal sonoro; equipe multiprofissional composta por psicólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, psicopedagogo, intérprete de libras, profissionais de apoio e professores de AEE; ensino de Braille, Libras e áudio descrição no currículo escolar; 50% da carga horária de planejamento; tecnologias assistivas para alunos e professores com deficiência. E você? Como gostaria que fosse a sua escola?

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concretização de uma política que atenda à diversidade depende de muitas frentes, sobretudo das mudanças nas barreiras atitudinais.

⁷ Professor Cego da Rede Municipal de Fortaleza.

Tais atitudes não se constroem de uma forma tão rápida, já que são subjetivas, precisando de empatia, sensibilidade e, sobretudo, vontade. As barreiras de acessibilidades são mais fáceis de serem construídas, no entanto, uma escola inclusiva é o sonho de uma sociedade que acredita na equidade, na diversidade e na inclusão.

A Inclusão Escolar, na rede pública municipal de Fortaleza, é um processo contínuo de transformação social. A legislação fornece a base, mas a sua efetivação depende do compromisso político, da formação de professores e da implementação de práticas pedagógicas que reconheçam e celebrem as diferenças como fonte de enriquecimento para a comunidade escolar como um todo. Essa ação fomenta e alavanca o cotidiano da SME, bem como envolve a reestruturação da cultura e das práticas escolares para que valorizem a diversidade e garantam o direito à educação para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 3 out. 2025.

BRASIL. Lei n.º 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: Câmara dos Deputados, 2015.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **A educação inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza: um olhar para todos. Orientações para profissionais da educação.** Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, 2024. Disponível em: <https://is.gd/sP1iRN>. Acesso em: 16 out. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Para uma escola do século XXI.** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Incluir: ensinar e aprender com as diferenças na escola. **Revista Pátio – Educação Infantil**, [S. l.], n. 12, 2008.

FIGUEIREDO, Rita Vieira, POULIN, Jean-Robert, BONETE, Lindomar Wesller. **Novas luzes para Inclusão Escolar.** UFC, 2010.

SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS E DIALOGICIDADE COMO FUNDAMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Benedito Montenegro Alencar¹
José Rinardo Alves Mesquita²

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo, enquanto concepção de educação e modalidade de prática educativa na educação brasileira, surge como um movimento vinculado as lutas dos sujeitos do campo por um projeto de sociedade diferente para os povos desse espaço geográfico e social. E desde seu surgimento como política oficial, no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, tem apresentado importantes avanços em seus aspectos teórico-conceituais e em suas práticas educativas.

Nessa concepção, o processo educativo escolar tem um papel fundamental, tanto por ser um direito básico que as populações do campo devem ter acesso, quanto por ser um instrumento indispensável na construção e permanência desse projeto de vida no campo. Cumprindo um papel formativo e orientador do processo de organização das comunidades campesinas. Fruto da discussão pelo direito a uma educação de qualidade e que contemplasse as demandas dos povos campesinos, surge na década de 1990 o movimento da Educação do campo. Essa década foi marcante para o debate dessa temática, culminando com a Conferência Nacional Por uma Educação Básica no Campo em 1998. Fortalecendo

¹ Mestre em Educação – UFC, Graduado em Pedagogia – UECE, Professor da Rede Municipal de Itapipoca. Professor temporário do curso de pedagogia FACEDI – UECE. E-mail: benedito.alencar@uece.com.br

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará, mestre em Sociobiodiversidade e Tecnologias sustentáveis pela UNILAB-CE, Pedagogo, graduando em Filosofia pela UFCA, Professor universitário do Centro Universitário Inta - Uninta campus Itapipoca e atualmente Secretário Executivo de Educação de Itapipoca. E-mail: rinardomesquita10@gmail.com

a defesa de construir um processo educativo que reflete o modo de ser dos povos do campo. Desse modo, ao se conseguir o acesso à terra, um segundo passo é a organização da vida nas comunidades assentadas, na qual a Educação do Campo tem papel central (Alencar, 2018).

Sua implementação no âmbito dos sistemas educacionais, tem passado por diversos desafios como: construção de prédios escolares nas comunidades camponesas, autonomia política e pedagógica de sua perspectiva ao se inserir nestes sistemas e principalmente como construir um processo de ensino e aprendizagem que seja condizente com fundamentos históricos, políticos e pedagógicos que embasam a chamada Educação do Campo.

Este estudo destaca, a relação dos fundamentos políticos e didático-pedagógicos que orientam o planejamento e a prática no processo de ensino e aprendizagem em aulas de Educação do Campo, voltadas para turmas de Ensino Fundamental. Com ênfase nos fundamentos: sistematização de experiências e dialogicidade.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO

No âmbito do sistema educacional brasileiro, conforme a Resolução CNE/CEB nº 02 de 28/04/2008, a Educação do Campo se configura como uma concepção de educação, ou um novo paradigma educacional e uma modalidade de ensino transdisciplinar voltada para a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida — agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Como destaca Caldart (2012) essa educação tem uma perspectiva específica de pensar e fazer as práticas educativas, que se alinha a ideias e experiências, que tenham um direcionamento pedagógico e político coadunados com os propósitos dos povos do campo, da formação inte-

lectual e da emancipação social desses povos. Tem uma relação direta com componentes da nossa sociedade como a Reforma Agrária e a Educação Popular e por conseguinte com os movimentos sociais camponeses.

É preciso destacar que a aspiração de uma educação que se alinhe com o propósito dos povos do campo, tem uma relação direta com as formas de organização e luta dos movimentos sociais camponeses, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Ainda que esta educação tenha uma maior projeção e conquistas práticas nos últimos tempos, ela se iniciou desde as primeiras ocupações de terras em defesa da reforma agrária no sul do Brasil, antes mesmo da organização formal do Movimento.

Surge então uma nova preocupação sobre o que fazer o processo de escolarização principalmente das crianças presentes nos acampamentos, o que veio a desencadear em uma prática educativa específica para estes espaços. Com o desenvolvimento dessas experiências, que foram se ampliando cada vez mais, a luta pela Educação do Campo se torna uma questão, voltada para um novo projeto de sociedade do campo brasileiro. Na defesa de uma escola que valorize a história de luta das famílias, ensinando a ler e a escrever através de experiências que também desenvolvessem o amor à terra e ao trabalho. Tendo relação com a concepção de campo como um lugar vivo e dinâmico, visando sempre a sua independência da cidade.

No processo de planejamento e execução das práticas educativas escolares na perspectiva da Educação do Campo, um ponto importante é compreender os fundamentos didático-pedagógicos e como esses fundamentos se concretizam em um fazer pedagógico em salas de aula. tendo em vista que se trata de um paradigma, que pressupõe um modo específico de pensar e fazer educação. Desde as primeiras experiências dessa educação, ganha destaque as referências de Educação popular, do educador brasileiro Paulo Freire e das experiências de movimentos camponeses como o MST. Às pedagogias freiriana e do Movimento ganham destaque inicialmente e mesmo com a diversificação de outras teorias e experiências, permanecem como referência.

A partir destas referências, nesse estudo, destacamos dois fundamentos que têm uma relação direta com as práticas educativas com a Educação do Campo: a sistematização de experiências como uma estratégia que garante uma construção de conhecimentos a partir da síntese dos saberes locais e a dialogicidade inserida no processo de ensino e aprendizagem se por meio da abordagem dos saberes a serem trabalhados em sala de aula para um processo de construção de conhecimentos na formação dos educandos.

3 SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O ponto de partida para se compreender a sistematização de experiências como um elemento constitutivo de um processo educativo, ou em outros processos sociais é caracterizá-la como uma estratégia de compreensão da realidade, ou de do movimento real de um fenômeno. Visa responder os desafios da atualidade, por meio de uma abordagem científica principalmente nas áreas referente aos campos da educação e das ciências sociais. Uma sistematização em campo e uma ferramenta estratégica, relevante, que proporciona “uma análise crítica da vivência prática e compartilhando seus aprendizados, aumentando o campo do conhecimento e facilitando a articulação entre grupo e redes” (Pereira, 2021, p. 16).

Para aproximar essa estratégia da Educação do Campo, o estudo de Óscar Jara Holliday (2006; 2011) apresenta regularidades dessa abordagem que podem ser aplicadas nesta prática educativa, sempre considerando que cada contexto e cada experiência educativa, tem seus próprios condições históricos e sociais de funcionamento. Ele destaca que falar de sistematização se refere, necessariamente, a experiências práticas concretas. Sua concepção se volta sobretudo para experiências de educação popular, organização popular ou promoção social.

Holliday (2011) comprehende a sistematização como um processo de formação teórica e metodológica realizado a partir de uma aborda-

gem de Educação Popular libertadora, que se desenvolve por meio de procedimentos didáticos pautados na relação horizontal e dialógica no processo de aprendizagem, que visa construir conhecimentos transformadores e desenvolver capacidades de mudança social e pessoal. Uma ordenação e reconstrução, permitem identificar aprendizagens significativas que devem ser comunicadas e partilhadas para alimentar a própria experiência ou para inspirar outros numa perspectiva transformadora.

É importante destacar que a estratégia de construção de conhecimento a partir das experiências, nesta abordagem, não se caracteriza como um espontaneísmo, ou mera reprodução de um senso comum. O fundamento central deste procedimento é a teorização sobre a prática. Se diferenciando das concepções reducionistas valorização da realidade. Trata-se uma de uma abordagem científica de produção de conhecimento, tendo como base uma concepção dialética.

A Concepção Metodológica Dialética é uma maneira de conceber a realidade, de aproximar-se dela para conhecê-la e de atuar sobre ela para transformá-la. [...] entende a realidade como um processo histórico. [...] uma criação dos seres humanos que, com nossos pensamentos, sentimentos e ações, transformamos o mundo da natureza e construímos a história outorgando-lhe um sentido. [...] entende a realidade histórico-social como uma totalidade: um todo integrado, em que as partes (o econômico, social, político, cultural; o individual, local, nacional, internacional; o objetivo, o subjetivo, etc.) [...] a articulação interna de todas as suas múltiplas relações (Holliday, 2006, p. 45).

Trazer essa dialeticidade para as práticas educativas de Educação do Campo, implica realizar estudos por meio de um exercício intelectual que envolve um conjunto de tarefas diante das experiências dos educandos como registro, descrição, reconstrução, organização, análise, síntese, interpretação e comunicação, se caracterizando como um processo sistemático, de teorização a partir de experiências vividas, por meio de um procedimento rigoroso.

Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível (Freire, 1996, p. 28).

Uma criticidade que torna ambos sujeitos da construção de saberes com base nas experiências. Por parte dos educadores e das educadoras que embora já tenha um conjunto maior de experiências na produção de certos saberes, continuam como sujeitos de aprendizagem e de mediação da aprendizagem dos educandos e das educandas que não são meros receptores, mas sujeitos de construção e reconstrução de saberes refletidos, reafirmados e/ou ressignificados de suas experiências.

Este é um ponto marcante da construção de saberes desenvolvida com base na sistematização de experiências: a possibilidade de um saber construído dialeticamente, a partir da síntese entre as vivências dos educandos e das educandas (saberes empíricos) e os saberes acumulados (teórico-científico), que contribuem para ampliação e qualificação daqueles saberes. A realidade vai ser sempre o ponto de partida e de chegada desse processo educativo, porém isso não significa que elemento, por ser tão determinante, se configure no referido processo como místico, ou contemplativo, a ser celebrado.

Uma estratégia inicial de sistematização de experiências se dá por meio do levantamento de “Temas Geradores”, ou seja, assuntos ou problemas centrais que orientam as atividades educativas. Com base na Pedagogia de Paulo Freire os temas geradores, são pesquisados na própria comunidade (a partir do “Universo vocabular dos educandos”, por meio dos assuntos mais presentes no cotidiano que ao mesmo tempo tenham impacto da forma de ser da comunidade, que permitirá uma

leitura de mundo, por meio da prática educativa. “Daí também que o conteúdo programático para a ação, que é de ambos, não possa ser de exclusiva eleição daqueles, mas deles e do povo” (Freire, 2005, p. 101).

O trabalho com temas geradores visa conectar diversos subtemas, sempre considerando a realidade dos alunos e seus conhecimentos prévios. Eles podem ser trabalhados por disciplina, ou como projeto na escola (cada professor explore o mesmo tema, adaptando-o à sua área específica de conhecimento). Em salas de aula de Educação do Campo, no âmbito do ensino regular, por exemplo, considerando o funcionamento do sistema educacional na atualidade, os educadores e as educadoras podem utilizar pelo menos duas estratégias, que são bastante acessíveis, para trabalhar com temas geradores: a pesquisa na própria comunidade de assuntos para serem inseridos como conteúdo das aulas (conforme o “Método Paulo Freire) e definição de temas geradores a partir dos saberes sistematizados no currículo, principalmente do livro do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD.

Na primeira perspectiva, que é a mais comum no trabalho com temas geradores, os educadores e as educadoras são orientados a fazem um levantamento de temas relevantes de sua comunidade, para em seguida elaborar e executar um processo de ensino e aprendizagem com base neste tema. Por exemplo, em uma comunidade de pescadores os sujeitos, selecionaram os temas “lagosta” e “escama”, que representaram não apenas os trabalhos das pessoas da comunidade, mas a sua cultura de modo geral. Outras possibilidades de temas que podem surgir: comunidade, festa junina, trabalho, estradas entre outros. Pontos que refletem o modo de ser de cada comunidade e que se transformam em objetivos formativos e saberes para a mediação do conhecimento da realidade.

Figura 01- Exemplo do tema gerador “estrada”



TEMA GERADOR:
ESTRADA

• Codificação (foto do principal córrego da comunidade)

Fonte: elaborada pelos autores.

Como afirma Freire (2005) será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política e pedagógica.

A segunda estratégia de trabalhar a sistematização de experiências, com base em temas geradores, foi a que denominamos definição de “temas geradores a partir dos saberes sistematizados no currículo”, que a princípio para uma contradição, por tomar o livro didático como referência, na verdade, não se trata disso.

Tomando como exemplo a seguir, uma aula do livro de Geografia de 5º (Furquim Jr e Adão, 2020), que trata sobre a formação do povo brasileiro. O conteúdo faz uma abordagem da miscigenação nessa formação, porém não enfatiza a presença do racismo. Considerando que esta temática ainda é bastante presente e desafiante, nas escolas, inclusive no campo, a aula pode ter como tema gerador o racismo, como uma especificação e uma demanda formativa a ser abordada na sala de aula.

A realidade, nesta estratégia, continua sendo o ponto central, ponto de partida e de chegada. É preciso considerar que a educação escolar tem como papel fundamental promover a formação intelectual e científica das pessoas, e que isso se consolida por meio da base comum, que predominantemente chega ao currículo escolar por meio do livro didático.

Como previsto na LDB de 1996, em seu artigo 26, o currículo da educação básica brasileira deve ser constituído por uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. Complementa que se torna obrigatório nesta formação, “o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”.

Não obstante as críticas recorrentes e justificadas (por apresentarem saberes descontextualizados, que trazem uma narrativa conservadora da sociedade entre outras) ao conteúdo do currículo escolar, especialmente do livro didático nas escolas brasileiras, é preciso considerar que o PNLD é uma realidade nesses espaços, e para grande parte da população é uma das poucas oportunidades de acesso aos saberes elaborados pela humanidade. Isso não significa dizer que a classe popular, os setores progressistas e a Educação do Campo, deva se conformar à forma e ao conteúdo desta política, pelo contrário este é um campo estratégico de disputa da pauta para uma formação emancipadora da classe popular.

Ao mesmo tempo é preciso pensar que o processo de construção de conhecimento não deve se dar pela mera assimilação, contemplativa dos conteúdos, a mediação pedagógica de educadores e educadoras e o papel ativos dos educandos por meio de um processo educativo dialógico na perspectiva de uma educação crítico progressista e libertadora.

4 A DIALOGICIDADE COMO FUNDAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

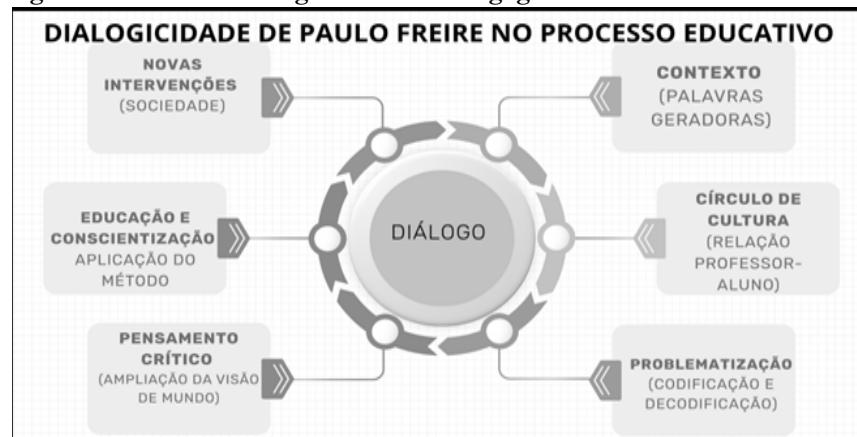
Para compreender a dialogicidade como um fundamento didático-pedagógico, na Educação do campo, é preciso compreender esta abordagem se faz presente no processo educativo brasileiro, principalmente na Educação crítico-progressista e libertadora de Paulo Freire. Ela consolida uma concepção de educação diretamente ligada ao contexto histórico brasileiro da segunda metade do século XX, marcado por lutas por demo-

cracia, por expansão da escolarização, ascensão de movimentos populares, combate ao analfabetismo e ditaduras no Brasil e na América Latina.

A dialogicidade é ponto central da teoria e das práticas educativas de Paulo Freire, uma educação que reflete uma posição democrata que propunha a noção de diálogo, que defendia uma pluralidade de pensamentos, inclusive seriamente divergentes. Apresenta uma educação associada a termos como autonomia, liberdade, justiça social, emancipação humana, naturalmente se direcionando para aspectos de uma educação popular e progressista e pautada na humanização.

Daí a necessidade da construção de uma educação com a classe oprimida, por exemplo, os povos do campo, que seja dialógica, problematizadora, que proporcione uma alteração do nível de consciência, que seja emancipatória (no sentido de desencadear novas ações sociais). Veja a seguir uma síntese do que Freire denominou em *Pedagogia do Oprimido* (2005) dos elementos constitutivos do processo educativo dialógico.

Figura 03 – Ciclo da dialogicidade na Pedagogia de Paulo Freire



Fonte: elaborado pelos próprios autores.

O diálogo como fundamento didático-pedagógico no processo educativo, na visão de Freire (2005) se inicia no **contexto**, ou na realidade do educando. Por meio da inserção verdadeira do educador e da

educadora no mundo dos educandos e das educandas, para pronunciá-lo em conjunto, por meio dos temas e das palavras geradoras.

Ao se elaborar e desenvolver um processo de ensino de aprendizagem na perspectiva aqui abordada, temos como referência os chamados **círculos de cultura**, que pressupõe uma abordagem de debate dos saberes que compõem o processo, de relação horizontalizada entre os sujeitos educadores(as) e educandos(as), proporcionando um processo de construção de conhecimento, não de mera transmissão de maneira verticalizada, por parte de “quem ensina”.

Para a abordagem crítica dos saberes, empíricos ou teóricos, a dialogicidade pressupõe uma **problematização**. O “que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, mas no nível da ação”. Portanto uma educação problematizadora, possibilita ampliar a visão sobre a realidade, inclusive revelando contradições que o educando, em processo espontâneo de senso comum, ou em uma educação escolar descontextualizada, ou bancária terá muita dificuldade de percebê-las.

A partir desse fundamento, ou desta estratégia pedagógica, o processo educativo proporciona a construção de um **pensamento crítico** e autônomo resultante de um processo amplo que amplia e qualifica sua visão de mundo, possibilitando assim, novas intervenções na realidade desse sujeito. Somente por meio de uma educação problematizadora, que seja construtora de um pensamento amplo, diverso e plural sobre a realidade, que revela as contradições políticas, econômicas e sociais, possibilitará a construção de uma nova consciência, a **consciência crítica**.

Este é o itinerário de um processo educativo libertador, pensado por Freire (2005), que inicia da prática e retorna a prática como ação refletida. O autor defende que, tendo como referência o pensamento de outro intelectual brasileiro Álvaro Vieira Pinto, a conscientização levará a nossa intervenção na sociedade. Nesta concepção o método de ação na prática pedagógica é um instrumento da própria consciência.

Uma dialogicidade que proporciona ao ser humano a capacidade de ter consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem.

É preciso afirmar que uma prática educativa emancipadora, por meio da Educação do Campo, ainda que tenha uma associação mais direta com a Educação Popular e com o campo das teorias crítico-progressistas, grande parte de seus fundamentos vão ao encontro de princípios e Diretrizes da educação brasileira contemporânea, que se referência por educação democrática, cidadã. Ressaltando que a primeira se propõe a ir além destes princípios, principalmente na prática.

A LDB de 1996, por exemplo, como um marco dessa educação nas últimas décadas no país, apresenta a educação no Estado brasileiro de forma abrangente que se desenvolve em diferentes espaços, “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996). Tendo como finalidade o pleno desenvolvimento dos educandos, a formação para a cidadania e preparo para o mundo do trabalho. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Em sintonia com os fundamentos didático-pedagógicos aqui apresentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consolidação da Educação do Campo, do ponto de vista teórico-conceitual, das legislações e das práticas educativas escolares é um fato na sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, é necessário expandir o alcance da extensão da territorialidade e o incremento das políticas educacionais, principalmente para as primeiras etapas da Educação básica.

Ao mesmo tempo, vale ressaltar as grandes conquistas que os povos do campo já conseguiram lograr, como o próprio direito de estudar no seu espaço, ter uma educação que reflete suas próprias vivências entre outras. O que se apresenta como um desafio de cada vez mais avanças

nestas conquistas tanto do ponto de vista político, mais geral, quanto de aspectos mais específicos do processo de ensino e aprendizagem, e neste contexto, a sistematização de experiências a dialogicidade de Paulo Freire, bem como outras estratégias de uma pedagogia crítico-progressista tem muito a contribuir nestes avanços. Ao possibilitarem uma construção de saberes intrinsecamente ligados as vivências dos educandos, contribuindo alteração do nível de consciência, de uma condição ignorante, ou ingênuas para uma consciência crítica, fortalecendo um processo educativo que projeta a elaboração de novas práticas sociais (da transformação social).

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Benedito Montenegro. **Educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e organização social**: o caso do Assentamento Maceió, Itapipoca (Ce). 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **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*: seção 1, Brasília, DF, n. 83, p. 25, 30 abr. 2008.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FURQUIM JR, Laercio; ADÃO, Edilson. **A conquista: Geografia, 5º ano**. São Paulo: FTD, 2020.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **A sistematização de experiências**: refletindo criticamente para enriquecer os processos desde as práticas – um convite à Rede Café com Paulo Freire. Projeto Café com Paulo Freire, 2011. Disponível em: <http://www.paulofreire.org>. Acesso em: 25 ago. 2025.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências** / Oscar Jara Holliday; tradução de: Maria Viviana V. Resende. 2. ed., revista. – Brasília: MMA, 2006.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Dossiê MST escola**: documentos e estudos: 1990-2001. Caderno de educação. São Paulo, n. 13, 2005.

SOBRE OS ORGANIZADORES



Karytia Nayara Gonçalves da Silveira Nobre

Doutoranda e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Bolsista FUNCAP e integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Educação no Ceará (GEPHEC/CNPq).



Francisco Ari de Andrade

Professor Titular da Faculdade de Educação (FACED) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará. Doutor em Educação Brasileira pela UFC e pós-doutor em História da Educação pelo PPGE/UFPB.



Júlia de Fátima Santos da Silva

Doutoranda em Educação pelo PPGE/UFC, mestra em Educação e pedagoga pela UFC. Professora efetiva da rede municipal de Fortaleza-CE e pesquisadora do GEPHEC/CNPq, com estudos em história da educação e narrativas docentes.



Sanny Maria Araújo Teixeira Ramos

Mestranda em Educação pelo PPGE/UFC, pedagoga pela UECE e licenciada em História. Professora da rede pública de Itapipoca-CE. Pesquisa memórias e práticas docentes, desenvolvendo projetos voltados à formação de professores, inclusão e inovação educativa.



Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim

Doutora em Educação Brasileira pela UFC, pedagoga pela mesma instituição. Pesquisadora do GPAGE/CNPq. Atua como gestora da Faculdade Senac Ceará, com pesquisas nas áreas de avaliação educacional, políticas públicas e tecnologias educacionais.



Karla Eveline Barata de Carvalho

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Educação Básica da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME). Possui experiência nas áreas de Educação Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização.

ÍNDICE REMISSIVO

A

accountability 9, 45-49, 53-55, 70, 72
agrupamentos produtivos 9, 35-37, 40-43
alfabetização 8-9, 13, 20-21, 35-38, 40, 43-44, 131-134, 137, 139-140, 142-143, 148, 202, 222-223, 284
aprendizagens 8-9, 20, 63-64, 115, 117, 120-121, 123, 127-128, 141, 150, 203, 221, 235-237, 275
Atendimento Educacional Especializado 10, 182-184, 187-189, 203-204, 207, 213, 217, 222-227, 229, 233, 241, 262, 264-266
avaliação educacional 55, 284

B

bullying 8, 10, 191-202

C

capital humano 71, 81, 85
cordel 9, 131-138, 141-143, 152-154
COSMOVISÕES CAMPONESAS 9, 91, 98
crise estrutural do capital 8-9, 70-72, 90

D

dialogicidade 8, 10, 271-272, 274, 279-283
diversidade 8-9, 23-24, 26, 31-35, 47, 49, 51, 54, 91, 98, 122, 124, 148-149, 156, 162, 183, 194-195, 202-203, 215-216, 218-221, 263-264, 266-267, 269-270

E

Educação 2, 5-11, 14, 17, 19-28, 31-35, 44-48, 50-58, 60-62, 65-86, 88-95, 97-122, 124-125, 127-133, 143, 145-152, 154-155, 157-165, 168-169, 171, 174, 177-191, 193, 202-206, 210, 212-230, 232-237, 239-240, 242-245, 247, 249-256, 258, 260-266, 268, 270-275, 277-284

Educação Ambiental 9, 103-108, 110-114, 119
Educação Básica 5, 20, 35, 47, 75-76, 80, 133, 171, 186-188, 203, 212, 222, 224, 226, 229-230, 233, 236, 244-245, 247, 249-250, 261, 271-272, 279, 282-284
educação crítica 25
Educação do Campo 10, 97, 271-275, 277, 279, 282
educação emancipadora 9, 28, 45, 48, 52, 54
Educação Física 9, 57-58, 60-62, 65-68, 221, 261
Educação Inclusiva 181-182, 184, 186, 190, 214, 217-219, 223-225, 229, 232-234, 261-266, 268, 270, 284
educação popular 8-9, 131, 148, 273-275, 280, 282
emancipação 23, 28, 34, 46, 54-56, 89, 97, 148, 273, 280
Ensino de Ciências 20, 67
ensino superior 20, 105, 109, 117, 119-121, 130, 252-253
escola pública 47, 80, 146, 148, 152, 204, 256-257
extensão universitária 8-9, 115-123, 125, 127-128, 130

F

formação continuada 9, 50, 57-63, 66-68, 201, 217, 232, 264
formação docente 5, 47, 52-53, 68, 88, 112, 116-117, 120-122, 125-126, 128-129, 163, 183-184, 222, 239-240, 245

G

geontologias 9, 91, 93, 96, 102
Gerencialismo 79-80
gestão democrática 9, 53, 55, 69, 74, 76-78, 80
gestão escolar 9, 69, 71-72, 75-78, 181, 249

H

história da educação 10, 90-91, 133, 159-162, 164, 168-169, 214, 218, 260-261, 284
homofobia 10, 33, 191-194, 196-201

I

inclusão escolar 10, 181-182, 184, 188-189, 215-216, 222, 232, 234, 261-262, 264-265, 267, 269-270
Iniciação à Docência 8, 115, 203, 235-238, 247

L

leitura 5, 7-9, 18, 24, 35-38, 99, 105, 133, 138, 141-143, 145-157, 171, 185, 200, 205, 207, 211, 240, 255, 277
literatura 8-9, 93, 131-138, 141-143, 145-147, 149-151, 153, 155-159, 181, 193, 199, 201
logos 5-7, 48

M

meio ambiente 8, 88, 103-109, 111
memória 94-95, 99-101, 139, 152, 159-160, 162, 165, 167-170, 173, 250, 257, 260-261
microscópia óptica 9, 11-14, 17-21

N

narrativas docentes 284

P

Paulo Freire 129, 148, 164, 166, 205-206, 210-211, 273, 276-277, 279-280, 283
pedagogia do território 93, 98, 100
Pesquisa Educacional 5, 115
pesquisa qualitativa 15, 17, 68, 114
PIBID 10, 115, 203, 223, 235-248
políticas educacionais 47-48, 53-54, 71-72, 78, 81, 89, 181, 189, 218, 282

ISBN 978-65-5368-696-0



9 786553 686960 >

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br