

O Que Pode a Educação?

Pesquisas, práticas e sentidos da formação humana contemporânea

EANES DOS SANTOS CORREIA
VELEIDA ANAHÍ CÁPUA DA SILVA CHARLOT
WILLDSON ROBSON SILVA DO NASCIMENTO
ORGANIZADORES



COLÓQUIO INTERNACIONAL
Educação & Contemporaneidade
XVIII Edição 2026



O QUE PODE A EDUCAÇÃO?

**Pesquisas, práticas e
sentidos da formação
humana contemporânea**

Eanes dos Santos Correia

Veleida Anahi Capua da Silva

Charlot

Willdson Robson Silva do

Nascimento

(Orgs.)

O QUE PODE A EDUCAÇÃO?

**Pesquisas, práticas e
sentidos da formação
humana contemporânea**

Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e
Contemporaneidade (Educon/CNPq/UFS)

2026

© Todos os direitos reservados desta edição.

Coordenação editorial

Prof. Dr. Yan Capua Charlot · Profa. Dra. Veleida Anahi
Capua da Silva Charlot

Conselho editorial

Profa. Dra. Ana Maria Freitas Teixeira (Universidade
Federal do Recôncavo Baiano, Brasil)

Prof. Dr. Dilson Cavalcanti (Universidade Federal de
Pernambuco, Brasil)

Profa. Dra. Elza Ferreira Santos (Instituto Federal de
Sergipe, Brasil)

Profa. Dra. Maria Amélia Santoro Franco (Universidade
Católica de Santos, Brasil)

Profa. Dra. Soledad Vercellino (Universidad Nacional de
Río Negro, Argentina)

Revisão, Projeto gráfico e diagramação

Prof. Dr. Yan Capua Charlot (Educon/CNPq/UFS)

Capa e diagramação

Josef Meris

ISBN: 978-65-02-05353-9

doi: <https://doi.org/10.29380/educon.2026.001>

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA
PUBLICAÇÃO (CIP)**

Q3

O que pode a educação? : pesquisas, práticas e sentidos da formação humana contemporânea [recurso eletrônico] / Organização de Eanes dos Santos Correia, Veleida Anahi Capua da Silva Charlot, Willdson Robson Silva do Nascimento. - São Cristóvão, SE: Educon, 2026. 485 p.: il.

ISBN: 978-65-02-05353-9

1. Alfabetização. 2. Educação. 3. Formação docente. 4. Letramento. 5. Práticas pedagógicas. I. Correia, Eanes dos Santos, org. II. Charlot, Veleida Anahi Capua da Silva, org. III. Nascimento, Willdson Robson Silva do, org. IV. Título.

CDU: 37(813.7)



**Ficha elaborada por Marcos Breno Andrade Leal - CRB
5/2048**



Esta obra está licenciada sob Creative Commons
Atribuição-Não Comercial-Sem Derivações 4.0
Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)



EDUCON · Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e
Contemporaneidade Universidade Federal de Sergipe ·
São Cristóvão/SE · Brasil

contato@grupoeducon.com · coloquioeducon.com

SOBRE OS ORGANIZADORES

EANES DOS SANTOS CORREIA é Professor Adjunto do Curso de Pedagogia Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) Campus Pinheiro. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Membro Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação e Contemporaneidade - EDUCON/UFS/CNPq. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Cultura e Contemporaneidade - EDUCULT/UEMA/CNPq.  
eanescorreia1@gmail.com

VELEIDA ANAHI CAPUA DA SILVA CHARLOT é Professora Titular da Universidade Federal de Sergipe. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris 8 (França) e Pós-doutora pela Universidade Federal de Sergipe. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Contemporaneidade - EDUCON. Editora-Chefe da Revista Internacional Educon.  
veleida@academico.ufs.br

WILLDSON ROBSON SILVA DO NASCIMENTO é Professor Assistente do Curso de Física Licenciatura da Universidade Federal de Sergipe Campus Prof Alberto Carvalho (UFS / Itabaiana). Doutor Educação para a Ciência, Área de Ensino de Ciências e Matemática. Membro Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação e Contemporaneidade -EDUCON/UFS/CNPq. Membro Pesquisador do grupo de pesquisa Ensino de Ciências e Inclusão Escolar - ENCINE / UNESP/ CNPq.  
willdsonrobson@academico.ufs.br

CONSELHO CIENTÍFICO

PARECERISTAS

Profa. Dra. Alana Danielly Vasconcelos

Prof. Me. Denilson Marques Dos Santos

Prof. Dr. Eanes dos Santos Correia

Prof. Me. Hélio da Guia Alves Junior

Profa. Ma. Janice Anacleto Pereira dos Reis

Prof. Me. João Santos da Silva Júnior

Profa. Dra. Joselene Granja Costa Castro Lima

Prof. Dr. Matheus Batalha Moreira Nery

Profa. Dra. Rosely Yavorski

Profa. Dra. Silvia Cinelli Quaranta

Prof. Dr. Willdson Nascimento

Prof. Dr. Yan Capua Charlot

AUTORES

Adilsomar de Oliveira Leite

Alane Gonçalves Gomes

Aline Santos Xisto

Ana Carolina Frinhani

Ariane Luzia dos Santos

Ester Roseno Florentino Almeida

Isabella Hellen Estevão da Silva

Ivandro Pinto de Menezes

Jackson Luiz de França

Jacqueline Márcia Leal da Silva

Joanderson de Oliveira Gomes

Jonas Karlos de Souza Feitoza

Joselene Granja Costa Castro Lima

Joseval dos Reis Miranda

Juliana Cristina Correa

Leiny Gomes da Silva Leite

Lisley C Gomes da Silva

Mauricio Reis Sousa Do Nascimento

Nataly Lorena do Nascimento Oliveira

Ricardo Marques Nogueira Filho

Wagner Alves Reis

SUMÁRIO

Apresentação.....	12
1 Por que Alfabetizar Importa? Ciência, Direito e Democracia.....	15
2 Mercantilização e Flexibilização do Ensino Superior no Brasil: a Influência do Banco Mundial e Unesco na Expansão da Ead.....	52
3 Alfabetização e Letramento Potencializados pela Proposta da Educação Integral E(M) Tempo Integral... 	89
4 Formação Docente: o Tornar-se Educador.....	121
5 Os Jovens e as Dimensões Epistêmicas, Identitárias e Sociais: Educação Científica CTS à Luz da Relação com o Saber.....	154
6 O Significado do Conceito de Lugar para os Discentes do Curso de Formação Continuada em Geografia.....	191
7 Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência: Utopia ou Realidade?.....	227
8 Práticas Pedagógicas para o Ensino de Matemática para Alunos Autistas: Dificuldades e Estratégias.....	265

9	Potencialidades da Dança com Mulheres em Privação de Liberdade.....	288
10	Neuroeducação e Psicopedagogia na Aprendizagem Integrada II: o Desenvolvimento das Competências Socioemocionais na Infância.....	323
11	A Literatura de Cordel na Escola: orientações do DCRB e cultura afro-brasileira.....	355
12	O Papel da Educomunicação para a Formação Crítica de Alunos do Ensino Médio Integral na Disciplina de Língua Portuguesa.....	393
13	Um Lugarzinho no Coração: a Representação do Bairro por Meio dos Mapas Mentais.....	426
14	Cultura Hacker como Matriz da Cultura Digital.....	444
	Sobre os Autores.....	475

APRESENTAÇÃO

O que pode a educação? Fazer essa pergunta é potencializar em espectros um processo que é genuinamente humano, de apropriação do mundo, do outro, de si mesmo e da sedimentação dos saberes que o homem produziu historicamente. Nós, membros do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Contemporaneidade (Educon/CNPq/UFS), reunimos nesta obra um conjunto plural de pesquisas e de experiências no campo da Educação, articulando diferentes olhares teóricos e práticos sobre os desafios contemporâneos da formação humana em contextos escolares e não escolares.

Esta coletânea é atravessada, em seus fundamentos, pelo legado intelectual de Bernard Charlot (1944–2025), cuja teoria da relação com o saber constitui o eixo epistemológico que orientou a trajetória do Grupo EDUCON desde a sua fundação. Ao propor que aprender é sempre entrar em relação – com o mundo, com os outros e consigo mesmo –, Charlot deslocou o olhar das ciências da educação do fracasso como atributo individual para as condições sociais, históricas e

subjetivas em que os sujeitos mobilizam (ou não) o desejo de saber. Esse deslocamento permanece vivo nos capítulos que compõem este livro: das investigações sobre políticas educacionais e formação docente às análises sobre inclusão, cultura e tecnologias, cada contribuição dialoga, explícita ou implicitamente, com a interrogação fundamental que Charlot nos legou – qual sentido tem, para o sujeito, o ato de aprender?¹

Organizado em eixos temáticos que dialogam entre si, o livro percorre desde as discussões estruturantes sobre educação como direito, democracia e políticas públicas, até investigações sobre práticas pedagógicas inovadoras, inclusão e cultura. Ao abordar temas como alfabetização, formação docente, mercantilização do ensino superior, educação integral, cultura digital e educomunicação, a coletânea evidencia as tensões e possibilidades que atravessam o cenário educacional brasileiro. Destacam-se ainda reflexões voltadas à educação inclusiva, contemplando sujeitos historicamente marginalizados – como pessoas com deficiência, estudantes autistas e mulheres em situação

¹ CHARLOT, Bernard. Aprender é Entrar no Mundo Humano e nele Produzir-se como sendo Humano (A Educação como Fundamento Antropológico). *Revista Internacional Educon*, Sergipe, Brasil, v. 5, n. 1, p. e24051001, 2024. doi: [10.47764/e24051001](https://doi.org/10.47764/e24051001)

de privação de liberdade –, reafirmando o compromisso ético e social da educação com a equidade.

O livro também valoriza as dimensões culturais e territoriais da aprendizagem, ao incorporar discussões sobre literatura de cordel, cultura afro-brasileira, mapas mentais e a construção do conceito de lugar, ampliando a compreensão da escola como espaço de produção de sentidos, identidades e pertencimentos. Soma-se a isso o diálogo com perspectivas contemporâneas, como a neuroeducação e a cultura hacker, que apontam para novas ecologias de aprendizagem mediadas pelas tecnologias e pelas transformações sociais.

Destinado a pesquisadores, professores e estudantes, este livro constitui-se como um convite à reflexão crítica e à ação transformadora, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para pensar e reinventar a educação no século XXI, em direção a práticas mais democráticas, inclusivas e humanizadoras – honrando, assim, a herança de um pensador que dedicou sua vida a compreender por que e como os seres humanos aprendem.

Abril de 2026.

Os organizadores

1 Por que Alfabetizar Importa? Ciência, Direito e Democracia

ISABELLA HELLEN ESTEVÃO DA SILVA
JOSEVAL DOS REIS MIRANDA

RESUMO: Este capítulo configura-se como um ensaio teórico que problematiza a alfabetização no Brasil a partir de três eixos articulados: sua historicidade marcada por disputas e descontinuidades, as contribuições da Ciência Cognitiva da Leitura e a compreensão da alfabetização como direito e compromisso democrático. Ao revisitar o percurso das políticas e concepções que moldaram o ensino da leitura e da escrita, evidencia-se como a fragmentação histórica contribuiu para a persistência de desigualdades educacionais. Em diálogo com evidências científicas sobre a aquisição da leitura, o texto defende a necessidade de integrar fundamentos cognitivos, dimensão sociocultural da linguagem e formação docente consistente. Sustenta-se que alfabetizar ultrapassa o campo metodológico e constitui um imperativo ético e político. Enquanto esse direito não for garantido de forma equitativa e universal, a democracia brasileira permanece incompleta.

Palavras-chave: alfabetização; democracia; ciência cognitiva da leitura.

ABSTRACT: This chapter is a theoretical essay that problematizes literacy in Brazil through three articulated axes: its historicity marked by disputes and discontinuities, the contributions of the Cognitive Science of Reading, and the understanding of literacy as a right and democratic commitment. By revisiting the trajectory of policies and conceptions that shaped the teaching of reading and writing, it becomes evident how historical fragmentation has contributed to the persistence of educational inequalities. In dialogue with scientific evidence on reading acquisition, the text argues for the need to integrate cognitive foundations, the sociocultural dimension of language, and consistent teacher education. It is argued that teaching literacy goes beyond the methodological field and constitutes an ethical and political imperative. As long as this right is not guaranteed in an equitable and universal manner, Brazilian democracy remains incomplete.

Keywords: literacy; democracy; cognitive science of reading.

Introdução

A análise do processo de aquisição da linguagem escrita no Brasil exige, primordialmente, o reconhecimento de um cenário histórico transpassado por assimetrias estruturais, tensionamentos de classe e disputas de ordem epistemológica. A alfabetização, embora consagrada no ordenamento jurídico como direito universal e pilar das democracias contemporâneas, carece de uma distribuição equânime no território nacional. Conforme postula Mortatti (2019), desde o período colonial, o domínio do código escrito consolidou-se como prerrogativa de estratos abastados, funcionando como capital simbólico e instrumento de distinção social para as elites políticas e econômicas.

Esta configuração não se encerra na historiografia; ela se manifesta como uma constante estrutural. Ao categorizar a alfabetização como capital simbólico, depreende-se que a competência linguística está intrinsecamente vinculada às estruturas de poder, operando como vetor de acesso ou mecanismo de interdição à participação na esfera pública. Nesse sentido, Morais (2014) adverte que a alfabetização

permanece como um "direito frágil": formalmente proclamado, mas materialmente obstruído por projetos de poder que instrumentalizam a desigualdade educacional como estratégia de manutenção do status quo.

O presente capítulo deriva de uma investigação de doutorado em estágio de desenvolvimento, de matriz teórico-analítica, dedicada ao exame das concepções e fundamentos científicos que balizam a alfabetização na escola pública brasileira. Configura-se, portanto, como um ensaio teórico. Conforme a taxonomia de Meneghetti (2011), o ensaio não se define pela subjetividade opinativa, mas pelo rigor reflexivo e pela articulação dialética entre referenciais teóricos distintos para a problematização de objetos complexos.

Diferente da estrutura de artigos empíricos fundamentados em dados primários, a cientificidade deste ensaio reside na robustez de sua construção argumentativa, na coerência interna e na capacidade de tensionar paradigmas vigentes. O texto propõe uma síntese crítica que transcende a descrição do fenômeno,

interpretando a aprendizagem da leitura sob a ótica de seus determinantes históricos, sociais e neurocognitivos.

Sob a égide do Estado neoliberal, a negação da alfabetização plena a sujeitos historicamente subalternizados revela-se como uma estratégia de imobilidade social. Ao deslocar o debate da esfera exclusivamente pedagógica para a dimensão política, evidencia-se que o ato de alfabetizar carece de neutralidade técnica, trata-se de uma intervenção direta na distribuição do poder simbólico.

Mortatti (2019) observa que as persistentes "batalhas dos métodos" frequentemente mascaram questões de ordem material. Embora a escolha metodológica seja um componente técnico indispensável e que demande rigor científico, a redução do debate à técnica obscurece as condições estruturais que predeterminam o sucesso ou o fracasso escolar. Para Moraes (2014), o enfrentamento do analfabetismo pressupõe a compreensão de que a desigualdade precede o ingresso institucional, manifestando-se na carência de herança simbólica e em ambientes familiares onde a cultura escrita foi sistematicamente cerceada.

A fragilidade da alfabetização no Brasil impõe um questionamento acerca da própria integridade democrática do país. A democracia pressupõe a capacidade de intervenção crítica no espaço público, exercício este mediado pela linguagem escrita. Quando parcelas significativas da população - majoritariamente oriundas da rede pública - são privadas do domínio proficiente da leitura, o projeto democrático permanece como uma promessa inacabada e assimétrica.

Este diagnóstico é corroborado pelos indicadores internacionais. No ciclo de 2022, o Brasil obteve 410 pontos em leitura no PISA, mantendo-se estagnado e substancialmente abaixo da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Internamente, o cenário é igualmente desafiador: o Programa Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada (CNCA) registrou, em 2024, um índice de 59,2% de alfabetização infantil, aquém da meta estabelecida de 60%. Tais dados expõem não apenas a insuficiência das políticas públicas, mas também a persistência de um padrão onde a alfabetização é tratada como contingência, e não como direito subjetivo inalienável.

Para a superação deste quadro, é imperativo conciliar a análise dos determinantes sociais com os aportes da ciência cognitiva da leitura. Nas últimas décadas, consolidou-se um corpo robusto de evidências sobre os processos neurofisiológicos da aprendizagem da leitura, conhecimentos que, todavia, encontram barreiras para permear a formação docente. A distância entre a produção científica e a prática de sala de aula configura um hiato tanto formativo quanto político.

Nesse contexto, a função do docente assume centralidade como mediação produtora de inteligibilidade. Como assevera Benedetti (2020):

[...] tornar os conteúdos e as atividades dos métodos compreensíveis para as crianças. Aliás, a natureza do ensino é justamente o de desvendar, de tornar conhecido o desconhecido, compreensível o incompreensível. Se o ensino, mesmo que com treinos e atividades específicas, não cumpre esse papel, então temos um mal ensino (p. 68).

Conclui-se que o domínio dos princípios científicos da leitura pelo professor é condição sine qua non para a democratização do conhecimento. Ensinar a ler e escrever na escola pública brasileira não é apenas uma

tarefa instrucional, mas um ato de justiça social que demanda condições materiais dignas, fundamentação teórica sólida e o compromisso ético de converter o código escrito em ferramenta de emancipação política.

Para fundamentar esse posicionamento, o presente texto organiza-se em três seções complementares. Inicialmente, examina-se o percurso histórico da alfabetização no Brasil, identificando as negligências que consolidaram o analfabetismo como projeto de exclusão. Em um segundo momento, recorre-se aos aportes da ciência cognitiva para discutir os processos de aprendizagem e a relevância das evidências científicas na formação docente. Por fim, o debate converge para a dimensão política, reafirmando a alfabetização como pilar inegociável da soberania democrática e do direito à cidadania.

1 Alfabetização No Brasil: Entre Confluências Históricas E Negligências Institucionais

A compreensão da historicidade da alfabetização no Brasil constitui-se como pressuposto analítico para interpretar as aporias do presente. Conforme discutido anteriormente, o fenômeno da leitura não emerge de um vácuo pedagógico, mas é tecido em camadas de sedimentação histórica que alternam entre o avanço normativo e o retrocesso político. Portanto, este capítulo não se propõe a uma reconstrução cronológica linear, mas a um exame da ontologia da alfabetização na formação social brasileira, identificando as permanências, as rupturas e, fundamentalmente, as lacunas deliberadas que caracterizam o acesso ao saber escrito.

A gênese do processo de escolarização nacional, como bem pontua Mortatti (2019), revela que a alfabetização consolidou-se historicamente como um marcador de distinção. Desde o período colonial, o acesso ao código escrito foi restrito a uma elite que

instrumentalizava o saber como mecanismo de hegemonia política. Embora o arcabouço jurídico contemporâneo tenha elevado a educação ao status de direito subjetivo e inalienável, a práxis social demonstra que a herança elitista permanece subjacente à estrutura das redes de ensino. Os elevados índices de analfabetismo entre indivíduos com 15 anos ou mais evidenciam que o direito de aprender a ler permanece fraturado, condicionado por uma desigualdade de origem que o Estado ainda não logrou mitigar.

Se essa herança histórica não for analisada com o devido rigor crítico, corre-se o risco de naturalizar o fracasso escolar como um fenômeno inevitável, quando, na verdade, ele resulta de escolhas políticas e institucionais reiteradas ao longo do tempo. A alfabetização, nesse contexto, deixa de ser compreendida como um direito universal e passa a operar como um filtro silencioso de exclusão social. O problema não reside apenas na ausência de acesso à escola, mas na incapacidade estrutural de garantir que todos os sujeitos se apropriem efetivamente da cultura escrita. Assim, a persistência do analfabetismo e das dificuldades de leitura no país revela menos uma

incapacidade individual dos estudantes e mais uma falha histórica do sistema educacional em romper com as bases elitistas que organizaram sua própria constituição.

Neste cenário, a precariedade da leitura não deve ser interpretada como uma contingência técnica, mas como um fenômeno politicamente produzido. Existe uma correlação direta entre o capital cultural familiar e o sucesso na alfabetização inicial. Moraes (2014) argumenta que a desigualdade se instaura antes mesmo do ingresso institucional, no hiato entre crianças expostas a ricas práticas de literacia e aquelas cujas condições materiais de existência interditam o contato precoce com a cultura escrita. Como assevera o autor:

Sabemos como começa a Declaração Universal dos Direitos Humanos: "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos". Mas também sabemos que, apesar da boa intenção dos seus autores, os seres humanos não nascem e nunca se tornam livres e iguais. Entre os direitos humanos, deveria ser universal o direito à alfabetização - nos países que utilizam o alfabeto - e, de modo geral, os direitos à literacia, à instrução e à cultura. Porém as potencialidades de acesso a esses direitos são desiguais desde o nascimento (Moraes, 2014, p. 9).

Essa disparidade nas potencialidades de acesso, denunciada pelo autor, revela que a escola não recebe sujeitos em igualdade de condições simbólicas, mas indivíduos marcados por abismos socioculturais prévios. Quando o sistema educacional ignora essa realidade, ele acaba por converter a diferença em deficiência, penalizando a criança pela sua origem social. Portanto, a precariedade da alfabetização no Brasil não é apenas uma falha de percurso; é o resultado de uma estrutura que se omite em oferecer o suporte necessário para compensar tais assimetrias. E é precisamente nesse vazio de políticas de reparação que o debate se perde em disputas acessórias: em vez de garantir as condições materiais e científicas para que todos superem esse hiato de nascimento, o campo da alfabetização tem se deixado paralisar por embates teóricos que pouco alteram a realidade da sala de aula.

Nesse sentido, torna-se imprescindível questionar até que ponto o sistema educacional brasileiro tem assumido, de fato, a responsabilidade de enfrentar tais desigualdades estruturais. A retórica da igualdade de oportunidades, frequentemente mobilizada no discurso oficial, esbarra na materialidade de escolas que operam

com recursos desiguais, professores sobrecarregados e políticas públicas descontínuas. Em vez de promover uma ação pedagógica compensatória que reconheça as diferenças de partida entre os estudantes, muitas vezes a escola reproduz as hierarquias sociais existentes, legitimando-as sob a aparência de neutralidade pedagógica. A alfabetização, por conseguinte, converte-se em um campo onde as promessas democráticas da educação pública são permanentemente tensionadas pela realidade concreta das desigualdades sociais.

Por isso, aqui, percebemos a trajetória da alfabetização no Brasil marcada por um "pêndulo metodológico" que, de maneira cíclica e contraproducente, sobrepõe o embate ideológico ao consenso científico. Mortatti (2019) observa que as disputas entre métodos sintéticos, analíticos e as perspectivas socioconstrutivistas operam, em muitos casos, como cortinas de fumaça que desviam o foco da garantia material do direito à aprendizagem. Essa oscilação pendular não é inofensiva: ela gera uma instabilidade epistemológica na formação docente, empurrando o professor para um estado de perplexidade

pedagógica. Ao transformar o método em uma bandeira política, esvazia-se a discussão sobre as condições reais de infraestrutura, a valorização do magistério e, fundamentalmente, as evidências sobre como a criança de fato aprende. Assim, a "briga dos métodos" acaba servindo como um mecanismo de distração que desresponsabiliza o Estado, permitindo que a falha sistêmica na alfabetização seja lida como um mero erro de escolha didática, e não como uma negligência institucional deliberada.

Tais instabilidades epistemológicas materializam-se na crônica descontinuidade das políticas de Estado, sistematicamente capturadas por lógicas de governo. Essa transitoriedade, marcada pela ausência de monitoramento de longo prazo e pelo descarte de acúmulos prévios, revela um projeto de poder que prioriza a ruptura em detrimento da consolidação de direitos. Exemplo paradigmático dessa dinâmica observa-se na transição entre a Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019-2022) e o atual Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada (CNCA, 2023-2026). Trata-se de um cenário em que a educação é reduzida a um campo de demarcação ideológica, onde cada nova

gestão se propõe a "refundar" a alfabetização, ignorando que o tempo da política partidária é inconciliável com o tempo da maturação pedagógica e da aprendizagem infantil.

A PNA, ao ancorar-se na ciência cognitiva da leitura, trouxe aportes fundamentais sobre o processamento fonológico e a sistematicidade do ensino - elementos técnicos muitas vezes negligenciados em décadas anteriores. Contudo, sua implementação falhou ao ignorar a realidade plural da sala de aula brasileira e ao apresentar-se sob uma carga ideológica que forçava uma ruptura absoluta com a tradição pedagógica do país. Em contrapartida, o advento do CNCA, embora tente resgatar a dimensão do regime de colaboração e o foco na equidade, corre o risco de incorrer em uma nova e perigosa fragmentação. Ao tentar se distanciar do governo anterior, o atual Compromisso pode acabar negligenciando evidências da psicologia cognitiva que são, em última análise, patrimônio científico da humanidade, e não propriedade de um grupo político. O perigo reside em "jogar fora a criança junto com a água do banho", privando o professor de ferramentas

científicas necessárias para alfabetizar com eficiência em nome de um purismo ideológico.

O resultado dessas rupturas reiteradas é a desorientação crônica das redes de ensino e a consequente precarização da identidade docente. Quando o Estado falha em consolidar uma política nacional consistente e dialógica que integre com coragem os determinantes sociais às evidências científicas o ônus da incoerência política recai, invariavelmente, sobre o estudante da escola pública. Essa "orfandade de diretrizes" obriga o professor a tornar-se um autodidata de urgência, tentando conciliar concepções antagônicas enquanto o direito da criança é sacrificado no altar das descontinuidades administrativas.

Em última análise, a disputa pelo sentido da alfabetização revela as entranhas e os limites da própria democracia brasileira. Alfabetizar, neste terreno de contradições históricas, exige superar a dicotomia estéril entre o técnico e o político. É preciso reconhecer que a emancipação dos sujeitos oprimidos não se faz apenas com discurso, mas perpassa, obrigatoriamente, pelo domínio proficiente e crítico da linguagem escrita. Negar

a técnica é desarmar o oprimido; reduzir a alfabetização apenas à técnica é mecanizar a existência. A síntese necessária é uma alfabetização que seja cientificamente sólida para ser politicamente potente.

2 A Dimensão Epistemológica: Evidências e Consensos da Ciência da Leitura

A ciência constitui uma das bases mais potentes do desenvolvimento humano, atuando como o motor que transforma profundamente as condições materiais, simbólicas e cognitivas que estruturam a vida social. De avanços na saúde pública a inovações em tecnologias de mobilidade e bem-estar social, o percurso da humanidade é moldado pela capacidade de produzir respostas a problemas complexos por meio do rigor científico. Diante desse papel estruturante, torna-se incoerente e injusto supor que a educação e, de modo ainda mais decisivo, a alfabetização, pudessem prescindir do conhecimento científico acumulado. Negar a cientificidade à pedagogia é, em última instância,

submetê-la ao voluntarismo ou ao senso comum, privando-a das ferramentas necessárias para enfrentar o fracasso escolar.

Nesse contexto, compreender como as ciências cognitivas têm contribuído para o entendimento da aquisição da leitura é um imperativo ético. Reconhecer os consensos consolidados e os debates em curso é o primeiro passo para que o conhecimento acadêmico dialogue diretamente com a prática escolar, especialmente na escola pública, que detém a responsabilidade de garantir o direito à alfabetização com equidade e fundamento. Sobre essa necessidade de integração entre biologia, cognição e educação, Benedetti (2020) destaca::

Não se pode mais conceber a educação sem se considerarem os conhecimentos das neurociências cognitivas. A ciência da leitura revela a incrível complexidade das operações que nosso cérebro faz para ler. Por isso aprender a ler não é fácil. E por isso aprender a ler é tão importante: a leitura impõe profundas modificações nos circuitos do cérebro (Benedetti 2020, p. 121).

O reconhecimento desse avanço científico nos leva a uma questão crucial, frequentemente negligenciada pelas disputas históricas discutidas anteriormente: o

que, afinal, já sabemos sobre o "cérebro leitor" que não pode mais ser ignorado? Enfrentar as desigualdades educacionais exige encarar o fato incontornável de que o conhecimento atual é amplo, interdisciplinar e consistente. Negar esse progresso, seja por disputas ideológicas ou por um apego a tradições pedagógicas que ignoram o funcionamento cerebral, é condenar o país a repetir ciclos de exclusão. A ciência da leitura não é uma doutrina estrangeira, mas um patrimônio de evidências que deve servir à emancipação, e não ao adestramento.

Um dos pilares da Ciência Cognitiva da Leitura é o reconhecimento de que ler e escrever não são processos naturais, mas conquistas culturais complexas (Dehaene, 2012). Diferentemente da linguagem oral, para a qual o cérebro humano possui prontidão biológica, a leitura exige uma reorganização profunda das estruturas neurais através da neuroplasticidade. Não nascemos com um "órgão da leitura"; dependemos da reciclagem neuronal para converter regiões visuais em áreas capazes de decodificar grafemas, relacioná-los a fonemas e, posteriormente, construir significado. Esse processo demanda, inevitavelmente, um ensino

intencional, explícito e cuidadosamente organizado, rompendo com a mística de que a criança "descobre" o código escrito de forma puramente espontânea.

Essa exigência de intencionalidade torna-se ainda mais evidente no sistema alfabético da língua portuguesa, onde as letras representam sons. Alfabetizar-se, nesse sistema, pressupõe a capacidade de compreender e manipular a correspondência entre unidades sonoras e representações gráficas (Sargiani, 2022). É aqui que a consciência fonológica emerge como habilidade fundante: sem a percepção clara da estrutura sonora da fala, a aprendizagem da escrita torna-se um exercício frágil de memorização visual, fadado ao insucesso. Mais do que um conceito teórico, a consciência fonológica é a chave de acesso ao código, conforme descrevem Puliezi e di Agustini (2024):

A alfabetização é um Marco fundamental para o desenvolvimento de todas as crianças, pois abre as portas para que elas ampliem o conhecimento, a comunicação e a participação plena na sociedade. No cerne deste processo está a consciência fonológica - uma habilidade essencial que lhes permite reconhecer e manipular os sons da linguagem falada. A compreensão de como os sons se combinam para formar palavras é a base sobre a qual se constrói as habilidades de leitura e escrita (Puliezi; di Agustini, 2024, p. 10).

Sob essas circunstâncias, cabe frisar que o desenvolvimento da consciência fonológica ainda encontra resistência em parte do debate pedagógico brasileiro, frequentemente marcado por interpretações equivocadas que associam qualquer trabalho sistemático com os sons da fala a práticas mecânicas e descontextualizadas. Tal interpretação ignora que o desenvolvimento dessa habilidade pode ocorrer por meio de atividades lúdicas, reflexivas e significativas, integradas ao universo cultural da criança. O verdadeiro problema não reside na presença da dimensão fonológica no ensino, mas na ausência de um projeto pedagógico que articule essa dimensão com a

compreensão textual, a ampliação do vocabulário e o uso social da escrita.

Apesar da clareza dessas evidências, o cenário brasileiro ainda produz "ruídos" pedagógicos que associam o trabalho com sons a métodos tradicionais e mecanicistas. Tal equívoco nasce de uma caricatura conceitual. A ciência não nega a dimensão sociocultural da escrita nem refuta as contribuições da Psicogênese da Língua Escrita; pelo contrário, ela corrige a ideia de que a alfabetização é um processo puramente natural que emerge apenas do contato com textos. Na realidade, os campos socioconstrutivista e cognitivo aproximam-se quando reconhecemos que a reflexão sobre o som - presente nas hipóteses infantis descritas por Ferreiro e Teberosky (1999) - está no coração dos estudos cognitivos. A diferença reside na ordem do processo, na sistematicidade das intervenções e na intencionalidade do ensino.

A esse conjunto de evidências somam-se as diretrizes identificadas por relatórios internacionais e nacionais, como o National Reading Panel e o Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE). Tais documentos consolidam pilares

essenciais: consciência fonológica, conhecimento fônico, fluência, vocabulário, compreensão e produção escrita. A ciência orienta que o ensino seja explícito e progressivo, respeitando uma lógica de complexidade crescente que vai além da simples memorização da ordem alfabética.

Outro ponto fundamental, que confronta diretamente concepções presentes no senso comum pedagógico brasileiro, refere-se à suposta "idade certa" para alfabetizar. Cientificamente, o foco deve recair sobre o desenvolvimento da literacia emergente ainda na educação infantil (Sargiani, 2022). A distorção que interpreta a "não antecipação da alfabetização" como "não construção de fundamentos" é uma das causas mais perversas das desigualdades educacionais. Enquanto o setor privado investe em habilidades preparatórias e consciência fonológica, as redes públicas muitas vezes se limitam ao assistencialismo, cristalizando disparidades cognitivas que o Ensino Fundamental dificilmente conseguirá reverter.

Em última análise, a alfabetização eficaz depende da integração da dimensão cultural e social da leitura com o conhecimento rigoroso sobre como o cérebro aprende. A negação da ciência nos empurra para extremismos

ideológicos que fragmentam políticas de governo e impossibilitam a consolidação de uma agenda nacional de direitos. Como vimos, a recente transição entre a PNA e o Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada ilustra esse enredo de descontinuidade, onde a troca de rotas políticas gera um custo social pago, prioritariamente, pelas crianças.

Portanto, discutir alfabetização como direito exige que o processo seja sustentado por evidências, continuidade e responsabilidade pública. Conforme apontam Sargiani (2022) e Soares (2024), o desafio real não é escolher entre campos isolados, mas articular os múltiplos fatores que envolvem a aprendizagem para que a criança alcance a autonomia, a proficiência e o prazer de ler e escrever. O foco deve ser, irremediavelmente, a garantia dessas aprendizagens como fundamento da cidadania. Somente quando a técnica científica estiver a serviço da ética democrática é que a escola cumprirá sua função de igualar as oportunidades de futuro.

3 Alfabetização Como Direito Humano E Imperativo Democrático

A articulação entre alfabetização e democracia no cenário brasileiro revela, primordialmente, a imagem de uma nação que ainda não logrou cumprir o pressuposto básico de sua cidadania: a universalização do direito de ler e escrever. Como observa Moraes (2014), a persistência do analfabetismo e da subalfabetização nos projeta em uma "falsa democracia". Trata-se de uma pseudodemocracia, sustentada por construções discursivas que, sob a aparência de inclusão, camuflam a negação sistemática de um direito elementar. Enquanto a alfabetização não se consolidar de maneira plena, justa e igualitária para todas as crianças, a democracia real permanecerá como um projeto inconcluso.

Essa constatação obriga a repensar a própria noção de cidadania que orienta o projeto democrático brasileiro. Não basta assegurar formalmente o direito à educação se o sistema educacional não consegue garantir que esse direito se converta em aprendizagem efetiva. A alfabetização, nesse sentido, funciona como

um indicador sensível da qualidade da democracia: quando amplos contingentes populacionais permanecem privados do domínio da leitura e da escrita, evidencia-se que o pacto democrático não alcança todos os sujeitos de maneira equitativa. A democracia, portanto, não se realiza apenas no plano das instituições políticas, mas também na capacidade de assegurar que todos os cidadãos tenham acesso aos instrumentos simbólicos que lhes permitam compreender, interpretar e intervir no mundo social.

Para o profissional comprometido com a práxis educativa, a alfabetização de todas as crianças na idade certa constitui um horizonte ético e uma esperança que alimenta o trabalho pedagógico. Contudo, o sonho, isolado da ação política, não possui força para subverter a realidade. É imperativa uma mobilização coletiva para que a alfabetização deixe de ser um ideal abstrato e se materialize em políticas públicas perenes, em práticas escolares vivas e em compromisso institucional. Sem essa materialidade, corre-se o risco de reduzir o direito à educação a um rol de intenções retóricas, enquanto parcelas significativas da população permanecem invisibilizadas.

A ausência de uma democratização efetiva da alfabetização não constitui um detalhe meramente pedagógico; ela produz impactos profundos e devastadores na dignidade e na autonomia dos sujeitos. A interdição ao código escrito restringe as possibilidades de escolha, a inserção qualificada no mundo do trabalho e o acesso à informação, obliterando o exercício pleno da cidadania. O indivíduo privado da proficiência leitora em tempo oportuno não enfrenta apenas barreiras escolares, mas obstáculos existenciais. Em um mundo estruturalmente grafocêntrico, a negação da leitura é uma condenação à sobrevivência marginalizada em um sistema que oprime e restringe direitos. Portanto, alfabetizar não é um favor ou uma tarefa técnica de ajuste metodológico, mas um compromisso democrático inadiável.

Nesse sentido, a alfabetização assume uma dimensão profundamente política, pois determina quem terá acesso aos bens simbólicos que estruturam a vida contemporânea. Em sociedades organizadas em torno da escrita, a capacidade de ler e produzir textos não é apenas uma habilidade escolar, mas uma condição para participar dos processos de decisão, compreender

informações públicas e exercer direitos fundamentais. Negar essa competência a uma parcela da população significa, na prática, restringir sua participação na esfera pública. A luta pela alfabetização universal, portanto, não deve ser vista apenas como uma pauta educacional, mas como um elemento central da própria consolidação democrática.

Este compromisso exige que o Estado e a sociedade civil abandonem o ciclo de discursos grandiosos seguidos de ações tímidas. É urgente reconstruir a alfabetização no Brasil para além dos slogans de governo, enfrentando os problemas estruturais que aprisionam a educação pública em um estado de estagnação: infraestruturas precárias, salas superlotadas, materiais didáticos inadequados e a desvalorização sistemática do trabalho docente. A percepção de que o país "gira em falso" sem sair do lugar decorre, em grande medida, dessa desconexão entre a urgência do direito e a fragilidade das condições materiais oferecidas para sua realização.

Nesse contexto, torna-se imperativo enfrentar um ponto frequentemente silenciado: a crise na formação dos professores. A formação inicial nas universidades

públicas, em muitos casos, negligencia o espaço necessário ao debate específico sobre a alfabetização. O cenário observado no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Campus I é sintomático dessa lacuna: forma-se o pedagogo para atuar no ciclo de alfabetização, contudo, o currículo carece de uma disciplina específica dedicada ao tema. Tal ausência impossibilita o tensionamento de teorias e o debate sobre diferentes concepções, resultando em uma formação que muitas vezes apenas reproduz perspectivas hegemônicas descoladas das necessidades da sala de aula.

A formação continuada, por sua vez, reproduz essa lógica de fragmentação ao operar em modelos de "cascata", onde o conhecimento é diluído e simplificado até chegar ao professor alfabetizador de forma rasa e superficial. A manutenção dessa estrutura, que não problematiza nem fortalece o docente na "ponta" do sistema, atende a interesses que desconsideram o rigor necessário à docência. Sobre a urgência de uma formação baseada na seriedade científica, Morais (2014) assevera:

Os responsáveis por ela devem saber que a ciência nos permitiu compreender os processos da aprendizagem da leitura e da escrita, Que ensinar a ler o texto exige a capacidade de analisar dimensões da linguagem que geralmente não pensamos, e ensinar a redigir uma história ou um argumento requer a capacidade de estruturar pensamentos de uma maneira que não é a da oralidade. Tem de tomar consciência de que muitos professores sabem pouco sobre a linguagem, a literacia e o desenvolvimento cognitivo; é que em vez de fato científicos lhes foram ministradas doutrinas, taxonomias e receitas de pouca serventia; que vão para a sala de aula sem se ter avaliado os seus conhecimentos e o seu repertório de intervenções; que quase não são apoiados ou aconselhados e que de nada disso têm culpa (Morais, 2014, p. 152).

Romper com a lógica da pseudodemocracia exige, portanto, romper com a negação histórica do acesso ao saber. Como reforça o autor, "a ação de alfabetizar, de fazer de todos os seres humanos leitores e letrados não é concebida apenas como um instrumento para a democracia, mas como uma afirmação e uma manifestação real de democracia" (Morais, 2014, p. 10). A resolução deste impasse não reside em modismos pedagógicos ou pacotes instrucionais prontos, mas em investimento real, valorização do magistério e responsabilidade política. Alfabetizar é, em última

instância, garantir que as crianças possam viver em sua plenitude e não apenas sobreviver à margem da história. É assegurar que cada sujeito possua a caneta e o código para escrever sua própria trajetória com dignidade e autonomia.

Conclusão

A análise empreendida ao longo deste capítulo permite inferir que a alfabetização no Brasil transcende a mera aquisição de uma técnica, situando-se no cerne das disputas por dignidade e soberania popular. Ao revisitarmos a "Alfabetização no Brasil: Entre Confluências Históricas e Negligências Institucionais", evidenciou-se que o acesso ao código escrito não é um dado neutro, mas um constructo atravessado por heranças elitistas que ainda reverberam nas desigualdades do presente. Todavia, a superação desse cenário impõe a integração da "Dimensão Epistemológica: Evidências e Consensos da Ciência da Leitura" como um imperativo ético, assegurando que o fundamento científico atue como arrimo para a

construção de uma "Alfabetização como Direito Humano e Imperativo Democrático".

Essa articulação entre história, ciência e política evidencia que a alfabetização não pode ser tratada como um problema restrito ao âmbito pedagógico. Trata-se de uma questão estrutural que envolve escolhas de natureza econômica, social e cultural. Quando o Estado falha em garantir condições equitativas de aprendizagem, perpetua-se um modelo de cidadania seletiva, no qual apenas uma parcela da população dispõe dos instrumentos simbólicos necessários para participar plenamente da vida pública. Nesse sentido, discutir alfabetização implica necessariamente discutir o projeto de sociedade que se pretende construir, pois o acesso à cultura escrita determina, em grande medida, quem terá voz nos processos de produção de conhecimento e nas decisões coletivas.

Nesse sentido, o exame dessas dimensões autoriza afirmar que alfabetizar importa, primordialmente, por possibilitar a efetiva participação social dos sujeitos, rompendo as barreiras de interdição que historicamente excluíram as maiorias dos espaços de decisão política. Ao garantir o domínio do capital simbólico da escrita, a

alfabetização deixa de ser um mecanismo de distinção para tornar-se uma ferramenta de intervenção no mundo.

Contudo, para que essa promessa emancipatória se concretize, é necessário enfrentar as contradições presentes nas próprias estruturas educacionais. A escola brasileira, frequentemente, reproduz desigualdades que deveriam ser combatidas em seu interior, seja pela distribuição desigual de recursos, seja pela fragilidade das políticas de formação docente ou pela descontinuidade das iniciativas governamentais. Assim, o potencial democrático da alfabetização depende diretamente da capacidade de o sistema educacional transformar-se em um espaço efetivo de justiça social, no qual todas as crianças tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem. Sem essa transformação estrutural, o discurso da alfabetização como instrumento de emancipação corre o risco de permanecer apenas no plano das intenções.

Ademais, a relevância desse processo reside no fato de ele constituir a base inalienável de toda a aprendizagem escolar. Como demonstrado pelas evidências científicas, a fluidez leitora é o mediador

cognitivo universal que viabiliza o acesso aos demais campos do saber; sem uma base sólida na idade certa, o percurso educativo do estudante da escola pública torna-se uma trajetória de vulnerabilidades.

Por fim, alfabetizar é o que favorece a autonomia intelectual e a formação cidadã, permitindo ao indivíduo a transição de um estado de sobrevivência para o exercício pleno da criticidade. Sem a universalização deste direito de forma justa e proficiente, a democracia brasileira permanecerá, conforme a advertência de Moraes (2014), como uma promessa incompleta. Portanto, garantir que a alfabetização deixe de ser uma promessa governamental para consolidar-se como realidade concreta é, em última instância, o compromisso ético de quem compreende a educação como prática da liberdade e da justiça social.

Referências

BENEDETTI, Kátia Simone. **A Falácia socioconstrutivista: por que os alunos brasileiros deixaram de aprender a ler e escrever**. São Paulo: CEDET, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **PISA 2022: resultados - Brasil**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/apresentacao_pisa_2022_brazil.pdf. Acesso em: 15 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicador nacional de alfabetização avança e atinge 59,2% em 2024**. Secretaria de Comunicação Social, 14 jul. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2025/07/indicador-alfabetizacao-avanca-e-atinge-59-2-em-2024>. Acesso em: 15 jan. 2026.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um Ensaio-Teórico? **Revista de Administração Contemporânea**. Curitiba, v. 5, n. 2, p. 320-332, abr. 2011.

MORAIS, José. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. Editora UNESP, 2019.

PULIEZI, Sandra; DI AGUSTINI, Solange de Fátima Andreassa. **Consciência fonológica e Alfabetização: avaliação, planejamento e intervenção**. São Paulo: Instituto Ler Mais, 2024.

SARGIANI, Renan (Org.). **Alfabetização baseada em evidências: da ciência à sala de aula.** Porto Alegre: Penso, 2022.

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

2 Mercantilização e Flexibilização do Ensino Superior no Brasil:

a Influência do Banco Mundial e Unesco na Expansão da Ead

MAURICIO REIS SOUSA DO NASCIMENTO

RESUMO: O texto analisa a crescente influência do Banco Mundial (BM) e da UNESCO nas políticas de Educação Superior (ES) no Brasil. O problema central reside na tensão entre desenvolvimento econômico, mercantilização do ensino e autonomia universitária. O objetivo é compreender como as agendas dessas organizações moldam reformas e práticas educacionais nacionais. A relevância do estudo foca na avaliação dos impactos dessas diretrizes sobre a democratização do acesso, financiamento, qualidade e o papel social da universidade pública. O BM atua sob a ótica do desenvolvimento economicista, tratando a ES como um instrumento de formação de capital humano para a competitividade global. Utiliza o financiamento como ferramenta para exercer poder normativo e intervencionista, condicionando empréstimos a reformas estruturais. A UNESCO adota um discurso mais focado no desenvolvimento humano e na educação como bem público. No entanto, apesar da retórica distinta, suas agendas convergem para um modelo que valoriza a eficiência e a gestão. Isso abre caminho para a mercantilização e flexibilização do setor, como exemplificado pela expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil.

Palavras-chave: ensino superior; banco mundial; Unesco.

ABSTRACT: This text analyzes the growing influence of the World Bank (WB) and UNESCO on Higher Education (HE) policies in Brazil. The central problem lies in the tension between economic development, the commodification of education, and university autonomy. The objective is to understand how the agendas of these organizations shape national educational reforms and practices. The relevance of the study focuses on assessing the impacts of these directives on the democratization of access, funding, quality, and the social role of the public university. The World Bank operates under an economistic development perspective, treating HE as an instrument for human capital formation in the service of global competitiveness. It uses financing as a tool to exercise normative and interventionist power, conditioning loans to structural reforms. UNESCO adopts a discourse more focused on human development and education as a public good. However, despite the distinct rhetoric, their agendas converge toward a model that privileges efficiency and management. This paves the way for the commodification and flexibilization of the sector, as exemplified by the expansion of Distance Education (DE) in Brazil.

Keywords: higher education; World Bank; UNESCO.

Introdução

Este capítulo analisa a crescente influência dos organismos internacionais — especialmente Banco Mundial e UNESCO — nas políticas de Educação Superior no Brasil. O problema central reside na tensão entre desenvolvimento econômico, mercantilização do ensino e autonomia universitária. O objetivo é compreender como as agendas dessas organizações moldam reformas, discursos e práticas educacionais em âmbito nacional. A relevância do estudo decorre da necessidade de avaliar os impactos dessas diretrizes sobre a democratização do acesso, o financiamento, a qualidade da formação e o papel social da universidade pública.

A Educação Superior (ES) ganhou centralidade na agenda global. Este artigo investiga como a atuação dos Organismos Internacionais (OIs), especificamente o Banco Mundial (BM) e a UNESCO, tem influenciado as políticas de ES no Brasil.

O BM atua sob a ótica do desenvolvimento economicista, vendo a ES instrumentalmente como

formadora de capital humano para a competitividade global. O Banco usa seu financiamento como ferramenta de influência, exercendo poder normativo e intervencionista ao condicionar empréstimos a reformas estruturais nos países em desenvolvimento.

A UNESCO, por sua vez, adota um discurso mais amplo, focado no desenvolvimento humano e na educação como um bem público. Contudo, as análises de seus documentos revelam que, apesar das retóricas distintas, as agendas convergem para um modelo que enfatiza a eficiência e a gestão, abrindo caminho para a mercantilização e flexibilização do setor, como se observa na expansão da EaD no Brasil.

Portanto, o referencial teórico que guia esta análise sustenta que, apesar de suas naturezas e retóricas distintas (BM: economicista e comercial; UNESCO: humanista e bem público), as agendas globais para a Educação Superior têm operado de forma convergente. Ambas priorizam a eficiência de gestão e o alinhamento da ES às demandas globais. No Brasil, a adesão a estas diretrizes, em um contexto de fragilidade regulatória e incentivo ao setor privado, impulsionou um processo

2 Mercantilização e Flexibilização do Ensino Superior no Brasil: a Influência do Banco Mundial e Unesco na Expansão da EaD

acelerado de mercantilização e flexibilização, resultando na expansão massiva da EaD e na progressiva precarização da qualidade em favor da lógica do mercado.

O texto fundamenta-se em autores que discutem a relação entre desenvolvimento, políticas internacionais e educação (Oliveira, 2000; Carvalho, 2011; Bernussi, 2013). São analisados documentos como relatórios do Banco Mundial (1995; 2017) e diretrizes da UNESCO (1999; 2012).

A pesquisa é de natureza qualitativa e analítica, utilizando a análise documental e comparativa de relatórios-chave emitidos pelo Banco Mundial e pela UNESCO. O estudo baseia-se na investigação dos documentos: BM (1995 e 2017) e UNESCO (1996 e 2012). O objetivo é investigar a convergência das agendas desses organismos na área de Educação Superior, com foco nas repercussões para a expansão e o financiamento da EaD no Brasil.

1 A Educação Superior Na Agenda Do Banco Mundial

O BM exerce influência decisiva e intervencionista com propostas de natureza economicista/utilitarista, defendendo o investimento público na Educação Básica e o incentivo à privatização da Educação Superior (CARVALHO, 2011).

Na visão do BM, a educação é um fator de redução da pobreza e possibilidade de emprego. Suas propostas, padronizadas e alinhadas às políticas neoliberais, impõem condições para financiamentos. O caráter impositivo do BM é notório pela similaridade dos discursos que defendem suas propostas nos países onde atua. “Trata-se de fato de um pacote de reforma proposto aos Países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macro políticas até a sala de aula” (TORRES, 1996, p. 126).

Em seu Relatório denominado “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (1995), preservando seu foco na educação básica, o

Banco Mundial questiona a assimetria de investimentos entre este nível de ensino e o superior. Nesse sentido propõe que os Países realizem reformas na Educação Superior.

Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas; Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados; Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior; Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 4).

As orientações expressas no referido documento do Banco Mundial (1995) explicitam a defesa da substituição das instituições tradicionais por modelos com foco no ensino pós-secundário técnico, além do incentivo ao ensino privado, que na visão do Banco Mundial pode garantir mais eficiência e redução de custos, e a defesa o Estado pode ser responsável pelos custos de matrícula, mas por outro lado deveria reduzir ou eliminar todos os demais gastos com instrução como moradia de estudantes e alimentação (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 7).

2 Mercantilização e Flexibilização do Ensino Superior no Brasil: a Influência do Banco Mundial e Unesco na Expansão da Ead

Para o BM, o Estado é controlador e ineficiente, aspecto que poderia ser melhorado com mais autonomia administrativa para as universidades, que por sua vez a partir do gerencialismo similar às instituições privadas poderiam demitir ou contratar professores, definir tetos de gastos e salários, entre outras medidas (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 10).

O documento foi um importante escopo para a alteração da Educação Superior. Depreende-se do referido documento uma visão de Educação Superior voltado para a formação de mão de obra habilitada para satisfazer ao processo de desenvolvimento, onde ensino e pesquisa se colocam como ferramentas fundamentais para a transferência, adaptação e divulgação de tecnologia. Neste sentido, Corsetti e Waismann (2015), destacam que as orientações presentes no referido documento, deixam claro que, para o Banco Mundial, a Educação Superior tem papel de centralidade no processo de desenvolvimento nacional.

Sobre a Educação Superior no Brasil, o documento do Banco Mundial, Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil (2017) em que o BM

2 Mercantilização e Flexibilização do Ensino Superior no Brasil: a Influência do Banco Mundial e Unesco na Expansão da Ead

analisa os gastos do governo brasileiro e oferece sugestões para melhoria do déficit, de maneira geral o problema - na visão do banco - pode ser resolvido com a adoção e padronização de práticas internacionais com vista a imprimir eficiência nos gastos públicos, principalmente reduzindo algumas despesas sociais como educação e saúde.

Para o Banco Mundial (2017), o montante de recursos despendidos pelo Brasil para a educação poderia produzir melhores resultados se houvesse maior eficiência na gestão. Nesse sentido, aponta que os critérios para seleção de professores não são rígidos, implicando em desqualificação. A esse respeito, o Banco Mundial defende que os salários devem ser associados ao fator de desempenho de cada professor e orienta que as reformas a serem conduzidas pelos Estados e municípios levem em conta estes critérios. Um outro aspecto que há muito tempo vem se repetindo nas orientações do Banco Mundial para todos os níveis de ensino, principalmente o superior, é a razão entre o número de professores e alunos, assim nas reformas dos sistemas de ensino, se deve observar a redução do número de professores,

inclusive aproveitando as aposentadorias para fazer uma substituição mais lenta de maneira a atender a proporcionalidade professor/aluno.

Nesse documento, o Banco Mundial também aponta os Planos de Carreiras dos professores como um concorrente de ineficiência para os recursos gastos em educação, mas o ponto principal enfatizado pelo relatório são as baixas razões entre a quantidade alunos e professores, a conclusão é de o Brasil tem margem para “[...] aumentar o número de estudantes por professor em 33% no ensino fundamental e em 41% no ensino médio” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 129).

Como se observa, as políticas de ajuste defendidas pelo Banco Mundial têm consequências diretas nos salários dos professores, uma vez que a instituição enxerga nesse pressuposto uma relação maior com a qualidade, em detrimento de outras condições, como por exemplo estruturas e materiais adequados, que para o Banco Mundial tem mais efeito sobre a qualidade do ensino que uma boa remuneração. Outro ponto bastante defendido pelos documentos do Banco Mundial é o aumento no número de alunos por professor, para isto

2 Mercantilização e Flexibilização do Ensino Superior no Brasil: a Influência do Banco Mundial e Unesco na Expansão da Ead

referência o que chama “boas práticas internacionais”, que orientam uma média de 40 a 50 alunos por sala de aula como um quantitativo satisfatório.

De acordo com essa perspectiva, expressa no relatório analisado, a adoção de uma lógica gerencial se constitui com única saída para melhoria dos resultados educacionais. Para o Banco Mundial, os professores brasileiros são pouco produtivos, utilizando pouco tempo para atividades de ensino, além de apresentarem um índice alto de absenteísmo. O relatório aponta alguns fatores ambientais, sociais e de saúde para justificar as ausências, entretanto enfatiza que as causas principais são as leis trabalhistas permissivas, que, em associação com a desvinculação entre desempenho, estabilidade e remuneração, reforçado pelos mecanismos frágeis de monitoramento e controle contribuem para que os professores sejam pouco incentivados a manter frequência adequada. Para minimizar essas situações, o Relatório sugere soluções já praticadas por outros Países como: bônus por frequência; aprimorar mecanismos para controle de frequência; demissão, além da

publicação de ranking de desempenho de instituições de ensino (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 130).

Para a Educação Superior brasileira o relatório do Banco Mundial intitulado: Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil (2017), reforça as orientações representes do documento anterior (BANCO MUNDIAL, 1995). O referido relatório enfatiza que o investimento na Educação Superior no Brasil cresceu muito rápido nas últimas décadas, fundamentalmente a partir do início da década de 2000. O documento em análise expressa de maneira evidente predileção nas orientações do Banco Mundial em favor do ensino privado ao questionar as diferenças entre o custo aluno das universidades públicas e privadas. O relatório apresenta que o custo médio por ano de um estudante em universidades privadas é de aproximadamente R\$ 14.850,00 enquanto em universidades federais esse valor fica na média de R\$ 40.900,00 (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 131).

A respeito desse cálculo é lícito mencionar que o referido relatório não elucida os fatores de composição ao comparar os gastos por aluno entre as universidades

públicas e particulares e desconsidera que além do ensino as IES públicas desenvolvem extensão, aspecto que nos parece propositadamente não ser levando em conta no relatório do Banco Mundial para compor os valores citados.

Coadunando-se ao documento *La enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995), o Relatório: Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil (2017) preserva a ideia de que a Educação Superior possui grande dependência de recursos para sua oferta e que a ineficiência do Estado na gestão dos exíguos recursos existentes é um agravante.

Sobre esse aspecto, Carvalho (2011) reitera que, para o Banco Mundial, essa ineficiência, em Países, como o Brasil por exemplo, é realçada pela baixa relação entre alunos e professores, altos índices de evasão e reprovação e taxas de formandos muito baixas, isto associado ao fato de grande parte dos estudantes que ingressam nas universidades públicas brasileiras serem das camadas sociais mais favorecida da população. Posta essa realidade, o autor relembra que para o Banco

Mundial uma maior eficiência na Educação Superior é possível por meio do estímulo ao setor privado e diversificação nas formas de oferta, sem, no entanto, implicar em aumentos de gastos públicos com esse nível de ensino.

Importante mencionar que em seu relatório (BANCO MUNDIAL, 2017), o banco reconhece que nas avaliações externas as IES públicas têm melhor desempenho em relação às particulares, entretanto, utilizando a comparação entre o custo aluno de cada categoria administrativa, prefere desconsiderar o fator qualidade, criando o argumento de que as instituições privadas mesmo tendo menor desempenho transferem valor adicionado maior aos concluintes. Sob este aspecto, o Banco Mundial reitera sua lógica de mercado e tenta passar a visão de onerosidade da Educação Superior público e maior eficiência das instituições privadas, neste sentido criando argumento para justificar o avanço do setor privado na Educação Superior e adoção de um modelo de gestão empresarial pelas IES públicas.

Um aspecto importante sobre o acesso à Educação Superior ressaltado pelo documento e tomando como

ponto de partida o ano 2002 foi a constatação de que neste ano nenhum estudante do grupo dos 20% mais pobres da população estava na universidade, dado que é completamente alterado em 2015, quando aproximadamente 15% dos estudantes da Educação Superior compõem o grupo dos 40% mais pobres da população brasileira (BANCO MUNDIAL, 2017, p.136).

Duas reflexões fundamentais emergem desses dados. A primeira é do próprio Banco Mundial, que a partir dessa constatação argumenta que a Educação Superior público favorecia as classes mais elitizadas, indício de que a universidade deveria ser paga. A outra é pensarmos o momento histórico que os dados refletem. A este respeito é lícito destacar as políticas sociais adotadas pelos governos Lula e Dilma no período de 2003 a 2016 para a expansão das universidades e institutos federais, associadas a políticas de acesso, tiveram impacto direto na democratização desse direito, propiciando às populações mais pobres pela primeira vez no Brasil ingressarem nas universidades. Sobre este aspecto, em aberta crítica à posição do Banco Mundial e

reconhecendo os avanços dos governos do Partido dos Trabalhadores, a UNESCO afirma.

Especificamente com respeito à área da Educação Superior, tivemos importantes avanços e conquistas no governo Lula [...] Com enorme sensibilidade para o tema, o presidente Lula superou a agenda fiscalista de um passado recente e encerrou a falsa disjuntiva do governo anterior da Educação Básica versus Educação Superior. A bem da verdade, o que o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) fez foi implementar uma diretriz do Banco Mundial que “sugeria”, e que o governo federal da segunda metade dos anos de 1990 acatou, que a prioridade deveria ser a Educação Básica em tempo parcial em detrimento da Educação Superior (UNESCO, 2012, p. 40).

Fundamentalmente, a partir de 2003, esses governos progressistas adotaram medidas destinadas para democratizar o acesso e inserir a universidade em um projeto de desenvolvimento nacional por meio de iniciativas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), aprimoramento do Fundo Nacional de Financiamento ao Estudante de Educação superior (FIES) e o Sistema Especial de Cotas. Estas ações refinanciaram a universidade estabelecendo nova regulação entre os sistemas público e privado, resultando na ampliação e democratização do acesso à Educação Superior público.

2 Mercantilização e Flexibilização do Ensino Superior no Brasil: a Influência do Banco Mundial e Unesco na Expansão da Ead

No que se refere às orientações para a reforma da Educação Superior no Brasil o documento do Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 2017) segue o seu receituário recomendando a instituição de limites de gastos por aluno com base nas universidades de melhores resultados, ou seja, utilizar o critério da eficiência, sendo que aquelas que não alcançassem este nível deveriam reduzir sua estrutura ou buscar outras fontes de recursos. Também como outra medida orienta a cobrança de mensalidades e mudanças nos sistemas de financiamento estudantil, como por exemplo ampliar o FIES também para as universidades públicas, onde aqueles que alunos de maior poder aquisitivo custeassem seus estudos (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 138).

A agenda do Banco Mundial para a Educação Superior traduz-se em um conjunto de medidas de ajuste estrutural que objetivam limitar os gastos por aluno e impor critérios de eficiência que, na prática, levam à precarização e à mercantilização. O caráter intervencionista do BM é confirmado pelas condicionantes de financiamento e pela pressão para a

adoção de gestão empresarial e a privatização velada do setor público. As políticas do BM desconsideram a educação como um direito universal (Sen, 2000), focando na lógica de mercado e estabelecendo a ES como um mero serviço sujeito à lei da oferta e da demanda, cujas consequências são o avanço do setor privado e a subordinação das políticas educacionais nacionais aos interesses do capital internacional.

2 Unesco: Histórico E A Agenda Para A Educação Superior

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), criada em 1945, é um dos organismos mais influentes na formulação de políticas educacionais na América Latina. Desde a década de 1950, a UNESCO ampliou sua atuação, inicialmente focada em medidas compensatórias para a Educação Básica e a redução do analfabetismo, e passou a incorporar o termo desenvolvimento associado à educação, demonstrando maior preocupação com a Educação Superior (ES).

2 Mercantilização e Flexibilização do Ensino Superior no Brasil: a Influência do Banco Mundial e Unesco na Expansão da Ead

As mudanças nos discursos da UNESCO acompanham a conjuntura internacional e suas prioridades. A agência produz importante impacto no nível do discurso, enquanto o Banco Mundial (BM) exerce maior influência no nível operacional.

Um referencial crucial é o Relatório Delors (1993-1996), que diagnostica o mundo globalizado e propõe a ideia de flexibilização para todos os níveis de ensino, aproximando a UNESCO do ideário economicista de outros organismos multilaterais. O relatório define desafios e tensões para o século seguinte, como conciliar competição com solidariedade e adaptar o indivíduo às tecnologias (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 65-66).

A UNESCO reformula a educação, ampliando sua função para assegurar a paz, a liberdade e a justiça social. Alinhada ao pensamento do BM, considera a educação como instrumento para o desenvolvimento e redução da pobreza. Propõe a "educação ao longo de toda vida", fundada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos. No nível superior, a organização propõe um

2 Mercantilização e Flexibilização do Ensino Superior no Brasil: a Influência do Banco Mundial e Unesco na Expansão da Ead

sistema flexível e diverso, com uma concepção elitista de ensino, e privilegia o ensino a distância (EaD) como política de expansão (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

O documento "Política de Mudança e Desenvolvimento na Educação Superior" (1999) aponta a expansão quantitativa, as desigualdades regionais, a diversificação e os problemas de financiamento como grandes tendências (UNESCO, 1999, p. 10-11). Essa visão condiciona a expansão da ES ao processo de globalização, não divergindo em concepção de outros OIs como o BM. A UNESCO define três palavras-chave para a modernização: relevância, qualidade e internacionalização.

Em posição alinhada ao Banco Mundial, a UNESCO orienta as instituições a buscar fontes alternativas de captação de recursos e sugere a discussão sobre a introdução de mensalidades escolares, observando que este é um ponto sensível que envolve justiça social e equidade (UNESCO, 1999, p. 14). Quanto à qualidade, defende a adoção de um amplo processo de avaliação e valorização da pesquisa. Evidencia a autonomia

2 Mercantilização e Flexibilização do Ensino Superior no Brasil: a Influência do Banco Mundial e Unesco na Expansão da Ead

acadêmica, mas ressalva que ela não deve servir de argumento para oposição às mudanças impostas pelo desenvolvimento global (UNESCO, 1999, p. 15-17).

Embora o documento de 1999 tenha marcado uma oposição retórica ao BM, que pregava a transferência da responsabilidade do Estado para o setor privado e o pagamento de mensalidades (CALDERÓN et al., 2011, p. 1189), a UNESCO não nega a importância do setor privado nem a adoção de medidas neoliberais como a diversificação da oferta de ensino (CALDERÓN et al., 2011).

Para o Brasil, o documento "Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década 2011-2020" (UNESCO, 2012) serviu de base para a elaboração do atual Plano Nacional de Educação (PNE). A UNESCO conserva sua visão central de 1999, ampliando os desafios, que incluem: democratização, ampliação da rede pública, redução de desigualdades regionais, garantia de financiamento (setor público) e estímulo à pesquisa (UNESCO, 2012, p. 12).

Para atender à lógica global, a ES deve estar aberta a novas tecnologias, com a EaD sendo destacada como

alternativa para a expansão e democratização no Brasil (UNESCO, 2012). Contudo, a política de expansão orientada pelo receituário internacional traz um acelerado processo de mercantilização, flexibilizando a capacidade reguladora do Estado e ameaçando a qualidade da formação superior (BROCH et al., 2020).

Já a luz dessas orientações, o Plano Nacional de Educação, sancionado pela Lei n. 13.005/2014, traz na Meta 12 a necessidade de ampliar a oferta de vagas, tendo como estratégia a expansão e interiorização da rede federal de Educação Superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do programa de EaD Universidade Aberta do Brasil. Nesse sentido, o CNE aprovou a Resolução N° 01, de 11 de Março de 2016 que estabelece as diretrizes e normas nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. A institucionalização da EaD, sob este aspecto, já leva em conta os desafios destacados pela UNESCO no tocante à expansão da Educação Superior.

2 Mercantilização e Flexibilização do Ensino Superior no Brasil: a Influência do Banco Mundial e Unesco na Expansão da Ead

Gráfico 1. Evolução do número de matrículas em Educação Superior EaD no Brasil de 2010 a 2018 (em milhões).



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados do Gráfico mostram um crescimento exponencial da Educação Superior privado a partir do ano de 2010, mantendo uma tendência iniciada ainda na década anterior com resultado da flexibilização trazida pela LDB vigente, reproduzindo o padrão dos organismos internacionais de fortalecimento do ensino privado EaD.

Sob esse aspecto, a expansão da Educação Superior produz uma certa flexibilização no processo formativo, onde o rigor acadêmico importa menos que o quantitativo de alunos. Dessa forma, é necessário

2 Mercantilização e Flexibilização do Ensino Superior no Brasil: a Influência do Banco Mundial e Unesco na Expansão da Ead

[...] pensar qual é o tipo de universidade que se almeja e que a realidade brasileira necessita. Esse é um ponto de partida importante para se projetarem que medida essas instituições poderão ser ampliadas. A expansão da Educação Superior deve ser entendida como um processo pelo qual a quantidade se transforma em qualidade e vice-versa (BROCH et al., 2020, p. 270).

Conforme anteriormente mencionado, o documento da UNESCO (2012) serviu de base para as discussões do PNE. No tocante à Educação Superior, o PNE aprovado estabelece três metas específicas. A meta 12, dividida em 21 estratégias, trata da necessidade de elevação das taxas bruta e líquida de matrícula na Educação Superior, com garantia da qualidade da oferta para a população na faixa etária de 18 a 24 anos. Já a meta 13 tem como objetivo a elevação da qualidade da Educação Superior por meio da qualificação docente, nesse sentido, traz 9 estratégias estabelecendo a ampliação da atuação de mestres e doutores para as instituições de Educação Superior e a meta 14 estabelecendo a elevação gradativa do número de matrículas na pós-graduação stricto sensu.

Para a UNESCO (2012), os desafios apresentados para a Educação Superior em grande parte são

respondidos pelas metas específicas do PNE para este nível de ensino. No entanto, o documento destaca que o caminho para a consecução dos desafios postos passa por uma iniciativa de Estado de reformulação no modelo de Educação Superior com efeitos tanto no setor público como na iniciativa privada.

Nesta direção uma das alternativas propostas pela entidade diz respeito à assimilação de experiências desenvolvidas pelas IES comunitárias sem fins lucrativos (privadas), controladas pela sociedade civil como um parâmetro a ser analisado enquanto alternativa de articulação social e modalidade de Educação Superior pública, ou seja, considerar como parte do sistema público de Educação Superior esta modalidade de IES (UNESCO, 2012, p. 156-157).

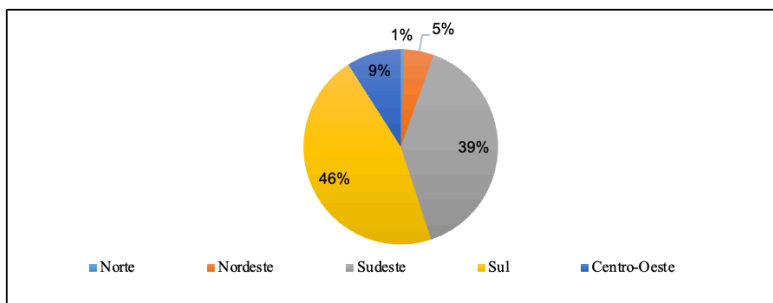
Para a UNESCO, há uma disputa a ser superada em relação a expansão da Educação Superior no Brasil que está relacionada a crítica de que a oferta pública de Educação Superior é incompatível com a ampliação do financiamento de IES privadas, especialmente por meio de programas como Fundo de Financiamento ao Estudante da Educação Superior (FIES).

2 Mercantilização e Flexibilização do Ensino Superior no Brasil: a Influência do Banco Mundial e Unesco na Expansão da Ead

Outro aspecto defendido no documento é o estabelecimento de uma relação fixa entre o número de professores e alunos, a exemplo das IES particulares. Nesse sentido, é importante refletir que a adoção de um mecanismo de reconhecimento de IES comunitárias privadas como parte do sistema público implica na facilitação legal de transferência de recursos públicos para setor privado de educação, como defende essa agência internacional.

O documento analisado reconhece o avanço do setor privado de Educação Superior, notadamente a partir do final da década de 2007, como maior avanço dessa modalidade sobre os sistemas estaduais e municipais que sofreram retração em matrículas.

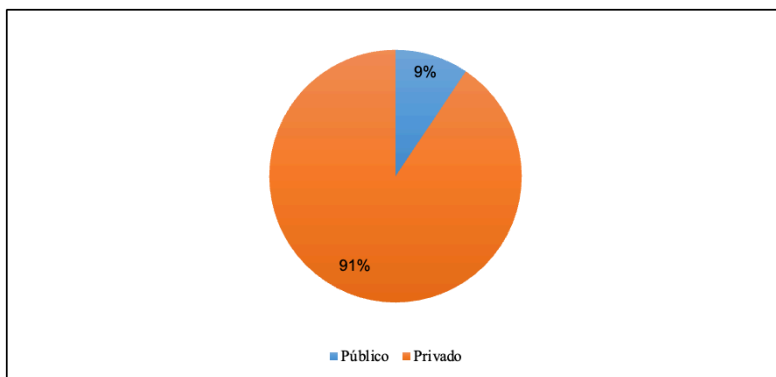
Gráfico 2. Distribuição de matrículas na Educação Superior EaD por região geográfica.



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados do INEP (2019).

A distribuição da Educação Superior a distância revela um dado importante sobre a modalidade, que é sua concentração nas regiões mais ricas do País, como demonstram os dados expressos pelos Gráficos 02 e 03.

Gráfico 3. Distribuição de matrículas na Educação Superior EaD por unidade administrativa.



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados do INEP (2019).

Conforme se observa nos gráficos acima, o número de matrículas em EaD é muito mais expressivo nas regiões Sul e Sudeste. Associada à concentração nestas regiões o fato de 91% das matrículas estarem vinculadas a instituições privadas é outro indicativo revelador no sentido de que este tipo de ensino, a despeito de sua relevância em contextos específicos, tem a primazia do mercado de educação privada.

2 Mercantilização e Flexibilização do Ensino Superior no Brasil: a Influência do Banco Mundial e Unesco na Expansão da Ead

O Banco Mundial e a UNESCO têm assento e espaço de participação em diversas instâncias que discutem a educação no Brasil, especialmente a Educação Superior. Dessa forma, essas concepções já se encontram, significativamente presentes nos principais espaços de deliberação e formulação das políticas para a área no Brasil, como revelam as diretrizes emanadas pelo Fórum Nacional de Educação Superior e Conselho Nacional de Educação por meio do documento (UNESCO, 2012), *Desafios e perspectivas da Educação Superior brasileira para a próxima década 2011-2020*.

Embora a UNESCO autodeclare ser uma entidade politicamente neutra, sua forma de atuar tem se revelado um dos principais interlocutores multilaterais de disseminação em todo o mundo, particularmente no Brasil.

2 Mercantilização e Flexibilização do Ensino Superior no Brasil: a Influência do Banco Mundial e Unesco na Expansão da Ead

Das diretrizes da reforma europeia que busca consolidar o Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) que, por sua vez, tem a premissa de atender unicamente aos interesses da União Europeia no sentido de restabelecer a Europa como principal polo educacional de atração de estudantes de todas as partes do mundo, operando em uma arena de competição econômica internacional em que a Educação Superior é compreendida como mais um elemento de mercado (SIEBIGER, 2014, p. 56).

Dito isso e tomando como referência os documentos e orientações produzidos por essas organizações (BANCO MUNDIAL, 1995; 2017; UNESCO, 1999; 2012), é possível perceber em certa medida distinções nas visões do Banco Mundial e da Unesco sobre a Educação Superior e sobre a educação de forma geral. No entanto, devemos pontuar que essas singularidades ficam muito mais presentes nos discursos que observadas na prática.

O Banco Mundial possui natureza, eminentemente, comercial, portanto, tem uma visão extremamente economicista sobre a sociedade e sobre a educação. Já a UNESCO expressa em sua retórica uma visão da

sociedade sob um prisma mais amplo e considera a educação sob um aspecto mais abrangente. De outro lado, esses documentos não se distanciam dos contextos em que são gerados, especialmente no que tangencia a Educação Superior, as visões da UNESCO e Banco Mundial guardam similaridades com o diferencial de o Banco Mundial ter um discurso incisivo do ponto de vista de uma educação de mercado e a UNESCO ter maleabilizado seu discurso, particularmente nos documentos a partir da década de 2000, deixando por exemplo de tratar do tema mensalidades para alunos das instituições de Educação Superior.

3 Conclusão

No que tange à atuação das organismos internacionais no campo da educação, especialmente Banco Mundial e UNESCO, que fica latente que o tema tem centralidade na agenda e ganha ênfase o discurso da educação para o desenvolvimento nacional. Dos

2 Mercantilização e Flexibilização do Ensino Superior no Brasil: a Influência do Banco Mundial e Unesco na Expansão da Ead

documentos citados, também se depreende uma padronização por parte destes organismos na disseminação desse discurso que também serve para consolidar suas posições como representantes principais da ideia de educação para o desenvolvimento e também por possuírem grande protagonismo no financiamento de projetos e assistência técnica. É necessário acrescentar, especialmente em razão de seu papel de financiador, que o Banco Mundial vem se firmando com maior protagonismo no pleito da educação em detrimento da UNESCO.

A associação entre Educação Superior e desenvolvimento apresenta aspectos positivos através da inserção da universidade nas regiões do País em que se encontram e promovem a indução de ganhos sociais para estas localidades (GOEBEL; MIURA, 2004). Por outro lado, não se pode deixar de considerar os reflexos dessa atuação, sob o aspecto das ingerências externas através da participação dos organismos internacionais. O quadro ideológico do "Consenso de Washington" para a política econômica e social no mundo, com o qual o

2 Mercantilização e Flexibilização do Ensino Superior no Brasil: a Influência do Banco Mundial e Unesco na Expansão da Ead

Banco Mundial se alinha, é bastante ilustrativo neste sentido.

Tal arranjo se baseia em três ideias: a estabilização por meio do controle da inflação e das taxas de juros; a liberalização da economia sob o discurso do livre comércio e a privatização do setor público, incluindo as áreas sociais. É nesse contexto, por exemplo, que o Banco Mundial implementa seus programas de ajuste estrutural em um momento de crescimento da dívida dos Países em desenvolvimento e agravamento da recessão mundial, firmando-se assim mais enfaticamente seu caráter intervencionista. Estas medidas, embora apresentadas como opcionais, se tornavam condicionantes caso os governos quisessem ser candidatos aos financiamentos do Banco Mundial (BERNUSSI, 2013).

Dessa forma, o trabalho dos docentes universitários e a própria universidade pública vêm enfrentando uma diversidade de problemáticas como a precarização nas condições de trabalho, avanços do setor privado sobre o público, massificação do acesso sem garantia de qualidade na Educação Superior, muitas vezes com

prejuízo para a formação. Estes elementos sempre estão implícitos nos programas e propostas dos organismos internacionais como contrapartida para sua participação e aporte financeiro em qualquer área e a Educação Superior não é exceção.

Referências

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiência.** Washington, D.C.: Banco Mundial, 1995.

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil.** V I. Brasília: Banco Mundial, 2017.

BERNUSSI, M. M. **Os Discursos das Organizações Internacionais e a Agenda da Educação.** In: IV Simpósio De Pós-Graduação Em Relações Internacionais do Programa “San Tiago Dantas” (Unesp, Unicamp e PUC/SP), 4., 2013, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: UNESP; UNICAMP; PUC-SP, 2013.

BROCH, C; BRESCHILIARE, F. C. T.; RINALDI, I. P. B. A expansão da Educação Superior no Brasil: notas sobre os desafios do trabalho docente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 02, p. 257-274, jul. 2020.

CALDERÓN, A. I.; PEDRO, R. F.; VARGAS, M. C. Social Responsibility of Higher Education: the metamorphosis of Unesco discourse in focus. *Interface – Comunicação, Saúde e Educação*, v.15, n. 39, p.1185-98, out./dez. 2011.

CARVALHO, R. F. **O processo de gestão e participação na universidade: limites, possibilidades e desafios na UFT.** 2011 Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

CORSETTI, B.; WAISMANN, M. O Banco Mundial e as políticas para a Educação Superior no Brasil: um estudo a partir da trajetória dos docentes, da relação dos concluintes e da remuneração dos trabalhadores com Educação Superior (1995/2012). In: SILVA JÚNIOR, J. R. et al. (org.). **Educação Superior: Internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas.** Belo Horizonte: Fino Trato, 2015. p. 119-138.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

GOEBEL, M. A.; MIURA, M. N. **A universidade como fator de desenvolvimento: o caso do município de Toledo - PR.** Revista Expectativa/UNIOESTE. Vol. 3, n. I, 2004.

INEP. **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas.** Brasília: INEP, 2019.

OLIVEIRA, R. P. **Reformas educativas no Brasil na década de 90.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

*2 Mercantilização e Flexibilização do Ensino Superior no Brasil: a
Influência do Banco Mundial e Unesco na Expansão da Ead*

SEN, A. K. **Desenvolvimento como liberdade.** Tradução
Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras,
2000

SHIROMA, E. O., MORAES, M. C. M., EVANGELISTA, O.
Política Educacional. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

SIEBINGER, R. H. A atuação da Unesco como
disseminadora das diretrizes do Processo de Bolonha em
regiões não europeias. **Paidéia r. do cur. de ped. da Fac.
de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec** Belo Horizonte
Ano 11 n. 16, p. 55-78 jan. /jun. 2014

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação
básica? As estratégias do Banco Mundial. In. DE
TOMMASI, L., WARDE, M. J. & HADDAD, S. (Orgs.) **O
Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo,
Cortez, 1996.

UNESCO. **Desafios e perspectivas da Educação Superior
brasileira para a próxima década – 2011/2020 –** Brasília,
2012.

UNESCO. **Tendências da educação superior para o
século XXI.** Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

3 Alfabetização e Letramento Potencializados pela Proposta da Educação Integral E(M) Tempo Integral

JOANDERSON DE OLIVEIRA GOMES
JOSEVAL DOS REIS MIRANDA

3 Alfabetização e Letramento Potencializados pela Proposta da Educação Integral E(M) Tempo Integral

RESUMO: Neste ensaio teórico, que se origina de uma pesquisa de doutoramento ainda em andamento, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, apresentamos o entrelaçamento entre alfabetização e letramento no contexto das políticas de educação integral e(m) tempo integral. Nosso olhar se detém na reflexão em que condições a ampliação do tempo escolar favorece a alfabetização e o letramento. A análise baseia-se no contraponto de dois artigos. O primeiro, de Macedo e Chagas (2016), adota uma perspectiva etnográfica fundamentada nos Novos Estudos sobre Letramento. O estudo aponta um cenário positivo, no qual o aumento do tempo e o acesso a diferentes espaços criam múltiplos eventos de letramento. Essa diversidade, aliada à formação adequada, potencializa a apropriação da escrita e a prática do 'letrar alfabetizando'. Em contraste, o segundo artigo, de Grava e Campos (2021), revela fragilidades como a falta de formação continuada e de uma fundamentação teórica aprofundada sobre a educação integral e(m) tempo integral, o que compromete o processo. Trata-se de um estudo teórico/bibliográfico, com análise de literatura tomando por base dois estudos-chave. Conclui-se que o sucesso na alfabetização em tempo integral depende da qualidade da formação docente e da compreensão sólida dos objetivos emancipatórios da proposta, indo além do mero alargamento do tempo.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; educação integral.

3 Alfabetização e Letramento Potencializados pela Proposta da Educação Integral E(M) Tempo Integral

ABSTRACT: In this theoretical essay, which originates from a doctoral research project currently in progress, developed within the Graduate Program in Education at the Universidade Federal da Paraíba, we present the interweaving of alphabetization and literacy in the context of full and(in) extended-time education policies. Our focus rests on reflecting upon the conditions under which the expansion of school time favors alphabetization and literacy. The analysis is based on a counterpoint between two articles. The first, by Macedo and Chagas (2016), adopts an ethnographic perspective grounded in the New Literacy Studies. The study points to a positive scenario in which the increase in time and access to different spaces create multiple literacy events. This diversity, combined with adequate teacher education, enhances the appropriation of written language and the practice of 'teaching literacy through alphabetization.' In contrast, the second article, by Grava and Campos (2021), reveals weaknesses such as the lack of continuing teacher education and of a thorough theoretical grounding in full and extended-time education, which undermines the process. This is a theoretical/bibliographic study, with a literature analysis based on two key studies. It is concluded that success in literacy acquisition in full-time schooling depends on the quality of teacher education and on a solid understanding of the emancipatory objectives of the proposal, going beyond the mere extension of school hours.

Keywords: alphabetization; literacy; full education.

Introdução

Formar, educar, preparar para vida e para o mundo do trabalho, são nuances que atravessaram/atravessam as reflexões de pesquisadores/as ao longo do anos e, também, na contemporaneidade. Estudiosos/as da educação (e fora dela) vem problematizando como garantir que possamos formar cidadãos com maior rigor e qualidade em uma perspectiva da transformação social. Naturalmente, essa propositura é, apenas, um lado da moeda, ao pensarmos e refletirmos sobre a educação, e, conseqüentemente, aquilo que a constitui, não podemos desconsiderar que não há neutralidade, mas objetivos que são traçados a partir de uma visão de mundo.

Podemos preparar, unicamente, para a manutenção de mão-de-obra e regulação do *status quo* ou tencionarmos um outro modo de fazer educação, que seja emancipador e dialogue com o esperançar, defendido por Paulo Freire, por exemplo. No cerne dessa seara, a aquisição e apropriação da língua escrita e falada tem se tornado um grande entrave. Em consequência, há

3 Alfabetização e Letramento Potencializados pela Proposta da Educação Integral E(M) Tempo Integral

muitos métodos e formas de pensar como o indivíduo aprende, de fato, a ler e escrever.

Na esteira dessas considerações, o presente ensaio tem a propositura de refletir, ainda que brevemente, sobre a dimensão da alfabetização e letramento dentro de espaços educativos que oferecem educação integral e(m) tempo integral. Considerando que o alargamento do tempo poderá oportunizar aos/as estudantes múltiplas oportunidades de aprendizado. Desse modo, poderão permitir a todos/as, independente das condições socioeconômicas, acesso à cultura, arte, esporte, a ciência e a tecnologia. Sabemos, no entanto, que há um hiato entre a ideia, fincada no campo das propostas, e sua aplicação na realidade concreta.

Para tanto, analisamos dois artigos que em seu bojo problematizam a dimensão da alfabetização e do letramento dentro de escolas que ofertam educação integral e(m) tempo integral. O primeiro, de autoria de Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo e Valéria Inácio Chagas, intitulado: “alfabetização no contexto da escola integrada: uma perspectiva etnográfica”. As autoras nos apresentam uma realidade positiva desse cenário, que

3 Alfabetização e Letramento Potencializados pela Proposta da Educação Integral E(M) Tempo Integral

coaduna com o argumento defendido neste ensaio, considerando e evidenciando o espaço da escola integral e o alargamento do tempo como um potencializador para que as crianças possam se alfabetizar com maior qualidade e facilidade.

O segundo texto, da Andréia de Souza Grava e Elisabete Ferreira Esteves Campos, intitulado: “alfabetizar em escola pública de período integral: reflexões a partir da ótica dos sujeitos da prática”, evidencia um cenário adverso e de muitos atropelos em seus processos educativos, inclusive, na concepção de alfabetização assumida pela instituição escolar. Embora, lance luz sobre as fragilidades da escola, é possível percebermos que falta formação continuada para os/as docentes e fundamentação teórica nas compreensões sobre o que é e ao que se pretende a educação integral e(m) tempo integral. Em contrapartida, os/as docentes argumentam que não há tempo para formações, pois a oferta em tempo integral já lhes tira todas as horas do dia.

Nesse sentido e ancorado nessas duas discussões, o texto que aqui se escreve é um convite para

3 Alfabetização e Letramento Potencializados pela Proposta da Educação Integral E(M) Tempo Integral

repensarmos o campo da alfabetização e do letramento e a discussão sobre educação integral e a possibilidade do alargamento do tempo. Em um primeiro momento (Macedo; Chagas, 2016) é possível inferimos que quando há formação adequada e os profissionais estão preparados para desempenhar determinada ação e sabem o como e o porquê, há uma maior probabilidade de êxito nas ações depreendidas. Por sua vez, mudanças de nomenclaturas, apenas, esvaziadas de compreensão aprofundada, trabalho democrático e participativo, geram aversão e estranhamento com aquilo que nem se compreende efetivamente.

Em tempo, registramos a nossa compreensão dos limites que o presente trabalho enfrenta. A nossa escolha por analisar dois artigos, presente na literatura da área, limita o espaço de abrangência empírica e a diversidade de contextos investigados. Escolhemos ainda direcionar o nosso olhar para a perspectiva pedagógica e docente, mas há outros fatores que podem ser considerados nessa equação, como à voz dos estudantes e das famílias, elementos que compõe também o cenário maior do campo educativo e das nuances que o atravessam.

3 Alfabetização e Letramento Potencializados pela Proposta da Educação Integral E(M) Tempo Integral

No entanto, este ensaio se constitui em um texto provocativo que deve instigar e fomentar outras pesquisas e estudos mais aprofundados sobre a temática aqui abordada. Vinculado, ainda, em uma pesquisa de doutoramento que se encontra em sua fase inicial. Foi possível identificarmos variáveis que lançam luz sobre a formação docente e a infraestrutura escolar, áreas carentes de atenção na implementação de políticas que carecem de rigor e cuidado, como a perspectiva de uma educação integral. O que nos leva ao seguinte problema: Como a educação integral e(m) tempo integral pode potencializar a alfabetização e letramento?

Desse modo, elencamos como objetivos específicos: a) discutir conceitos de alfabetização e letramento; b) caracterizar fundamentos da educação integral; e c) refletir sobre a contribuição da oferta em tempo integral para a perspectiva da alfabetização e letramento nos espaços escolares.

1 Procedimentos Metodológicos

Trata-se de um estudo teórico-bibliográfico, desenvolvido a partir de dois estudos-chave e que abordam a temática da educação integral e(m) tempo integral. Nossa escolha pelos dois artigos se funda na perspectiva de termos contato com duas visões opostas, uma que apresenta um cenário positivo (Macedo; Chagas, 2016) no entrelaçamento entre a oferta da educação integral e(m) tempo integral e a alfabetização e letramento. E um segundo texto que trouxesse a discussão sobre o insucesso de tal abordagem (Grava; Campos, 2021).

A escolha pelos dois textos justifica-se pela necessidade de estabelecermos um contraponto dialético sobre a eficácia da educação integral no processo de alfabetização. Ao analisarmos estudos com visões/desfechos distintos, a pesquisa evita uma visão romantizada do alargamento do tempo escolar, demonstrando que o sucesso pedagógico não é uma consequência automática da permanência do aluno na escola, mas depende de variáveis complexas. O artigo de

Macedo e Chagas (2016) foi selecionado por oferecer uma perspectiva etnográfica positiva, evidenciando como a diversidade de espaços e a formação adequada potencializam os eventos de letramento. Em oposição, o estudo de Grava e Campos (2021) foi incluído por revelar as fragilidades do sistema, como a carência de formação continuada e a ausência de uma base teórica sólida, que comprometem a emancipação do educando.

2 Alfabetização e Letramento

Dentro do percurso histórico e dos processos que implicam pensarmos os caminhos que atravessam as nuances de ensino-aprendizagem dos/as estudantes, muito tem sido discutido sobre como fazer com que eles/as se apropriem do domínio da leitura e da escrita. Pesquisadores/as cada qual a seu modo e partindo de seus respectivos estudos, tem elencado propostas e vieses que ora se tocam e ora se chocam, mas, que por fim, pretendem, via de regra, fomentar que todos/as aprendam a ler e escrever.

3 Alfabetização e Letramento Potencializados pela Proposta da Educação Integral E(M) Tempo Integral

Nessa seara, e com maior notoriedade, no âmbito dessas discussões temos a proposta de alfabetização e letramento, difundida com maior força em nosso cenário educacional, através da professora Magda Soares, não se restringindo apenas a ela, que deixou um importante legado de pesquisas sobre a temática, nos permitindo traçar as vias de um processo alfabetizador que esteja preocupado não apenas na organização e decifração do código escrito, por parte do/a educando/a, mas seu uso e aplicabilidade no espaço social, é sobre este último que adentramos a perspectiva do letramento.

Nesse sentido, Soares (2020, p. 64) compreende que o conceito de alfabetização não é meramente uma habilidade, mas, um conjunto delas, fruto de um processo não natural, mas, social e culturalmente construído pela humanidade, por essa razão, é de natureza complexa e específica. Nas palavras da autora, “[...] é necessário reconhecer que alfabetização - entendida como aquisição do sistema convencional de escrita - distingue-se de letramento - entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso da leitura e da escrita em espaços sociais [...]”.

3 Alfabetização e Letramento Potencializados pela Proposta da Educação Integral E(M) Tempo Integral

Embora apresente essa singularidade entre as duas concepções, Soares (2020) pontua, ainda, que são processos interdependentes e que não podem ser separados, ou tratados como esferas distintas. Nessa direção Kleiman (2005, p. 5) nos apresenta uma definição para o letramento que consideramos mais didática, para a autora ele é um “[...] conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar”. O que as autoras evidenciam e nos chamam atenção ao pensarmos, na posição de educadores/as, é que a escrita está em todos os espaços de socialização no qual os/as educandos/as irão transitar. É necessário, então, promover sentido nesse processo, construindo possibilidades que permitam aos/as alunos/as construir pontes significativas entre o que aprendem na escola e o que acessam fora de seus muros.

Sob essa perspectiva, ao falarmos sobre alfabetização e letramento direcionamos a nossa preocupação para uma formação que esteja preocupada para além do reconhecimento das letras, mas, para seu uso, no cotidiano dos sujeitos, e de igual modo no que se espera de uma formação integral na propositura da

3 Alfabetização e Letramento Potencializados pela Proposta da Educação Integral E(M) Tempo Integral

formação humana, dito de outro modo, que se eduque não apenas para manutenção da mão de obra, em nosso espaço social, mas para a transformação da sua realidade e a reflexão crítica.

Desse modo, alfabetizar e letrar simultaneamente implica assegurar que a criança desenvolva habilidades técnico-instrumentais, cognitivo-linguística e socioculturais. Nesse aspecto, não basta, apenas, oportunizar aos/as educandos/as abordagens mecânicas de decodificação, mas espaços-tempos que integrem leitura, escrita, oralidade, compreensão textual em situações reais e que possuam significado para os/as estudantes. Nesse sentido, “[...] alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento [...]” (Soares, 2020, p. 64).

A partir desse olhar, compreendemos que a proposta da Educação Integral e(m) Tempo Integral pode potencializar esse espaço formativo, oportunizando aos/as alunos/as acesso a espaços-tempos dentro do

3 Alfabetização e Letramento Potencializados pela Proposta da Educação Integral E(M) Tempo Integral

ambiente escolar - e/ou fora dele - que, talvez, não fosse possível em seu ambiente familiar, levando em consideração as questões socioeconômicas que perpassam a sociedade brasileira e o nível de desigualdade que nos atravessa, não permitindo que os pontos de partida sejam os mesmos, mas dependerá dos contextos históricos, culturais, sociais e econômicos nos quais o indivíduo está situado.

3.2 Educação Integral e(m) Tempo Integral: fundamentos e possibilidades

Pensar a formação humana, historicamente, tem sido um dos desafios assumidos por pesquisadores/as, no decurso do tempo. No bojo das discussões e pesquisas muito se questionou a formação humana que servia a manutenção do status quo e não fomentava espaços de transformação da realidade ou potencialização a integralidade dos sujeitos.

Na esteira dessas problematizações temos a defesa da oferta de ensino em tempo integral, perspectiva que vem ganhando cada vez mais notoriedade na contemporaneidade. A maioria das escolas tem mudado sua oferta de ensino, no que se espera seja uma educação que contemple não apenas a manutenção da

3 Alfabetização e Letramento Potencializados pela Proposta da Educação Integral E(M) Tempo Integral

formação para o trabalho, mas que oportunize uma formação para a vida. Nesse contexto, é importante ressaltar que não basta apenas o alargamento do tempo para podermos garantir a formação humana na perspectiva da Educação Integral, o alargamento do tempo, embora possa contribuir, não é seu determinante, uma vez que se pode ampliar o tempo na escola, com uma repetição do que já se via.

Conforme Menezes (2022, p. 16) “no Brasil, a concepção de educação integral chegou, no final do século XIX, com os imigrantes europeus advindos com essas concepções e ideias já trabalhadas na Europa”. Um dos grandes contribuidores da discussão e de tentativas de implantação da Educação Integral no Brasil foi Anísio Teixeira, muito inspirado por John Dewey e Émile Durkheim, que advogam uma escola que preparasse para além da instrução técnica ou de um “como fazer” que seria repetido pelo sujeito até o fim da sua vida, mas defendia uma escolarização que educasse para a vida e para além dela, considerando a totalidade/integralidade dos sujeitos.

3 Alfabetização e Letramento Potencializados pela Proposta da Educação Integral E(M) Tempo Integral

Nessa direção, Cavaliere e Coelho (2017) ao discutirem sobre a Educação Integral e a propositura do alargamento do tempo da escola, afirmam que ao pensarem sobre tais questões buscava-se dar condições a instituição escolar, através do alargamento do tempo, de que ela cumprisse com o seu papel no fomento a democracia e na formação humana em sua totalidade.

A proposta da Educação Integral ancora-se no pressuposto de que o estudante é um sujeito multidimensional, logo, a formação a que deve ter acesso precisa considerar os aspectos cognitivos, afetivo, social, cultural e físico. A escola, nesse aspecto, precisa equalizar as desigualdades e propiciar aos/às seus/suas educandos/as acesso a espaços de formação que lhes permitam não, apenas, dominar determinado ofício, mas pensarem criticamente sobre o seu entorno, fazendo o que Freire (1989) chamou de leitura de mundo, que, conforme o mesmo autor, precede a leitura da palavra.

Nessa direção, Barcelos e Moll (2023, p. 28) enfatizam que a educação integral diz respeito ao compromisso e a possibilidade de pleno desenvolvimento dos/as alunos/as, “consideradas suas

múltiplas dimensões e sua inserção cultural, social e territorial, colocando-se a ampliação do tempo da jornada escolar como condição - e não como atributo central - para a mudança das práticas pedagógicas”.

3 Alfabetização e letramento: o espaço da Educação Integral e(m) tempo integral

Ainda na esteira da discussão sobre a educação integral e(m) tempo integral, consideramos que quando essa propositura é aplicada e/ou articulada com os processos da alfabetização e letramento, abre-se espaço para um campo fértil para práticas mais complexas, interdisciplinares e contextualizadas, trazendo para o/a estudante a inserção em espaços outros nos quais, enquanto leitor/a (do mundo e da palavra), ele/a poderá ter acesso a múltiplos ambientes e linguagens.

Consideramos que a ampliação do tempo escolar, fincada em uma proposta integral de educação, pode oferecer ao/a docente mais possibilidades de

3 Alfabetização e Letramento Potencializados pela Proposta da Educação Integral E(M) Tempo Integral

acompanhamento e de oferta a espaços que potencializem o contato do/a educando/a com o universo da leitura. Desde idas mais frequentes à biblioteca, como a participação de projetos que trabalhem nessa direção, por exemplo, com leitura compartilhada e guiada, narrativas orais, contação de histórias e reconto. E, embora, esses projetos possam ser aplicados na sala de aula regular, no âmbito da educação integral e(m) tempo integral, podemos ter acesso a mais espaços e em maior tempo, articulando, ainda, outras áreas do conhecimento, como o teatro, arte, dança, eventos culturais, música, entre outros. Vale ressaltar que para um desenvolvimento dessa envergadura é necessário condições físicas e estruturais, assim como professores/as capacitados/as na promoção desse currículo maior que colocará em movimento a alfabetização e letramento fora dos muros da sala de aula e, principalmente, por vezes, restrita ao componente de Língua Portuguesa.

Dentro desta ótica, a Educação Integral e(m) Tempo Integral, possibilita que a escrita ultrapasse os limites da atividade no caderno, por exemplo, e se materialize em

3 Alfabetização e Letramento Potencializados pela Proposta da Educação Integral E(M) Tempo Integral

outros espaços, de forma mais tangível e palpável, como em oficinas de produção textual; escrita de diários, bilhetes, listas e cartas; produção de roteiros, quadrinhos, poemas, cartazes e jornais; projetos interdisciplinares envolvendo registro de observações, elaborações de fichas, receitas e instruções. Em termos mais contemporâneos pode-se considerar, ainda, a produção de podcasts pelos/as alunos/as, articulando o uso de tecnologias e o protagonismo do/a educando/a, no fomento e preparo para a discussão que o podcast irá demandar. São formas reais e possíveis deles/as verem o processo de alfabetização e letramento, materializado no cotidiano e como a língua será usada por eles/as de forma significativa. Além de oportunizar acesso a uma diversidade de gêneros textuais e finalidades da escrita.

Conforme dados da pesquisa etnográfica, realizada por Macedo e Chagas (2016), no qual as autoras se debruçam sobre o processo de alfabetização e letramento em uma escola de tempo integral, na cidade de Belo Horizonte–MG, é possível percebermos que ao transitarem em espaços outros, para além dos muros escolares as crianças tiveram oportunidade de na

3 Alfabetização e Letramento Potencializados pela Proposta da Educação Integral E(M) Tempo Integral

interação com atividades diversas, atividades essas que dialogam com o universo da leitura e, conseqüentemente, seu uso e aplicabilidade no cotidiano, passarem por um processo imersivo de construção do conhecimento com significado. Nessa perspectiva, para as autoras, “[...] tempo e espaços escolares devem ser pensados como novas oportunidades para a aprendizagem e a reapropriação de espaços de sociabilidade e comunicação com a comunidade local, regional e global” (Macedo; Chagas, 2016, p. 211).

Outro ponto que ganha destaque na investigação das autoras, consiste na possibilidade de interações com diversos perfis, na medida em que alunos com maior fluência na leitura e na escrita passam a ter contato com aqueles/as que ainda precisam avançar nessa construção do conhecimento. Essa troca entre os/as estudantes “[...] no que concerne aos níveis de fluência em leitura e escrita, pode ser importante para as trocas, para o diálogo, para o confronto de saberes e construção de hipóteses sobre a leitura” (Macedo; Chagas, 2016, p. 216).

3 Alfabetização e Letramento Potencializados pela Proposta da Educação Integral E(M) Tempo Integral

Os resultados, apresentados pelas autoras, evidenciam que a ampliação do tempo e dos espaços educativos oferece às crianças a oportunidade de participar de eventos de alfabetização e letramento diferentes dos que ocorrem na sala de aula convencional. Potencializando o trânsito dos/as estudantes e abrindo oportunidades outras de contato com diversos gêneros textuais, muitos dos quais em uso e aplicabilidade no espaço social. Algumas atividades merecem destaque, como, por exemplo, os momentos considerados “livres”, nos quais as crianças ao realizarem brincadeiras eram levadas ao universo das palavras. Ao brincarem de pular corda, promoviam um ditado invertido, no qual ao ouvirem a letra pronunciada e durante o ato de pular deveriam verbalizar uma palavra correspondente.

O próprio trajeto da criança a escola era utilizado como espaço de aprendizagem, na perspectiva da leitura de placas, nomes de lojas, identificação de sinalizações do trânsito. Desse modo, percebe-se que o processo de alfabetização e letramento acaba por ganhar mais robustez e mais elementos para serem explorados além dos muros da escola e/ou da sala de aula.

3 Alfabetização e Letramento Potencializados pela Proposta da Educação Integral E(M) Tempo Integral

O movimento realizado pela escola nos permite inferir um processo de alfabetização e letramento que promove a participação dos/as estudantes em diferentes situações de uso da escrita fora da sala de aula, gerando significado para o ensino-aprendizagem. Esse modo de fazer/pensar os espaços educativos evidencia que é possível aproximar a leitura e a escrita do/a educando/a e que o espaço da educação integral e(m) tempo integral pode se constituir em um ambiente profícuo de construção e fomento a práticas de outra envergadura, para além do ordinário, que ampliam o visto em sala e podem permitir aos/as alunos/as aprenderem de forma crítica e participativa.

No entanto, para que esse espaço possa ser utilizado com todo o seu potencial é crucial que os/as docentes passem por um processo formativo adequado que os permita ressignificar os fazeres dos quais já estão habituados/as. Em estudo desenvolvido por Grava e Campos (2021) as autoras mostram um cenário adverso ao descrito anteriormente. Fruto de práticas que não estão fundamentadas em estudos teóricos, a escola de

3 Alfabetização e Letramento Potencializados pela Proposta da Educação Integral E(M) Tempo Integral

período integral se tornou um pesadelo para os/as professores/as que nela atuam.

Assim como a primeira escola, mencionada no estudo de Macedo e Chagas (2016), essa também é pública, por sua vez, localizada em um município da Grande São Paulo. Grava e Campos (2021) ressaltam que a escolha por essa escola se deu em detrimento de sua localização, partindo da hipótese de que por estar inserida em um contexto favorável, as crianças teriam mais chance de ter sucesso e uma maior condição de ter acesso à cultura letrada e êxito na alfabetização.

Os resultados do estudo, no entanto, apontam para falhas na Organização do Trabalho Pedagógico, o que inviabiliza um bom trabalho educativo na instituição. O ponto mais importante, destacado pelas autoras, é de que com base no relato dos/as participantes, coordenadores/as e docentes da escola, não há um consenso entre eles/as sobre o que é alfabetização, ou mesmo, dentro do universo que abarca a alfabetização, qual a concepção que será adotada pela escola.

A coordenação direciona o problema para o corpo de professores/as, alegando que percebe uma falta de

3 Alfabetização e Letramento Potencializados pela Proposta da Educação Integral E(M) Tempo Integral

conhecimento sobre a diversidade do ritmo de aprendizagem dos/as educandos/as. Incluindo a tentativa de padronizar as atividades, unificando-as para que todos/as trabalhem do mesmo modo, alegando que a sobrecarga de trabalho, gerada pelo oferta em tempo integral, não permite que eles/as tenham mais tempo para (re)planejarem suas ações (Grava; Campos, 2021).

Há, ainda, um desconforto na relação entre docentes e coordenação, sendo esta última vista como uma oponente e não uma aliada. A pesquisa mostra uma certa ausência de estrutura organizacional e um maior entendimento do que é e a que se pretende a perspectiva da educação integral e(m) tempo integral. Para a coordenação não se tem muitos benefícios na oferta da escola integral, para ela essa permanência prolongada potencializa a falta de oxigenação e torna o processo cansativo para as crianças. Sob está perspectiva, a escola de período integral não é reconhecida como favorecedora dos processos de ensino e aprendizagem, e, por tanto, da alfabetização.

Entretanto, vale ressaltar que trabalhar na perspectiva da Educação Integral não pode ser um

3 Alfabetização e Letramento Potencializados pela Proposta da Educação Integral E(M) Tempo Integral

processo ancorado e fundamentado na premissa de que basta o alargamento do tempo e que deixando a criança o dia todo na escola se está promovendo essa política educativa. A formação integral defendida neste ensaio e por pesquisadores/as da área diz sobre a formação humana em sua totalidade e em seus múltiplos aspectos. Logo, é necessário que antes da mudança da nomenclatura escolar e de sua filosofia, se prepare o corpo docente, assim como todo/as os/as demais envolvidos/as no universo escolar. E que se promova condições físicas e estruturais para que os/as alunos/as, assim como seus/suas professores/as possam vivenciar a experiência de um ensino integral e(m) tempo integral, conscientes de sua concepção e dos caminhos possíveis a serem trilhados.

A educação integral e(m) tempo integral vai além da simples extensão da carga horária, ela propõe um currículo integrado que reconhece o/a estudante como um ser social, histórico e multidimensional. Essa perspectiva pode impactar diretamente o fomento aos processos de alfabetização e letramento. A ideia de um ambiente com oferta de educação integral, quando bem

articulado, pode propiciar o desenvolvimento socioemocional, por meio de projetos e atividades colaborativas. É uma oportunidade do/a educando/a fortalecer sua capacidade, formar vínculos e lidar com as emoções.

No tempo integral, o uso da leitura e da escrita é incorporado em todas as áreas do conhecimento. Essa abordagem intersetorial e contextualizada demonstra a funcionalidade da língua, transformando o ato de ler e escrever em práticas sociais efetivas. Os/as estudantes passam a utilizar a linguagem verbal e outras linguagens (corporal, visual, sonora, digital) para se expressar e partilhar informações.

Conclusão

Pensar sobre a perspectiva da alfabetização e letramento, ancorada na política da educação integral e(m) tempo integral, é um convite para (re)pensarmos a escola e, conseqüentemente, os seus processos de formação humana. Os dois exemplos aqui apresentados desenham dois cenários possíveis, o do sucesso e o do

3 Alfabetização e Letramento Potencializados pela Proposta da Educação Integral E(M) Tempo Integral

fracasso. E levantam questões importantes como a formação continuada e a importância de, para além da oferta, garantirmos condições efetivas de trabalho para os/as professores/as.

Não se institui uma educação integral por meio da fala ou de atos normativos, apenas. Embora elas possam garantir sua institucionalização, se não forem seguidos pelo fomento de melhores condições de trabalho e de formação profissional, a proposta persistirá apenas na escrita e no mundo das ideias. Ao passo que a primeira escola consegue desempenhar e executar sua proposta pedagógica, a segunda possui de entraves primários a problemas de ordem organizacional em sua estrutura.

Falta discussão entre os pares e um Projeto Político-Pedagógico, oriundo do desejo coletivo, que fomente a Organização do Trabalho Pedagógico e garanta unicidade entre o corpo de profissionais que compõe a escola. Ter clareza sobre o porquê e para quê se ensina e como se ensina, é o mínimo que o docente precisa saber para atender ao que se espera da educação integral. Comparando as duas realidades, consideramos, ainda, que o espaço-tempo gerado no âmbito da escola

3 Alfabetização e Letramento Potencializados pela Proposta da Educação Integral E(M) Tempo Integral

integral e(m) tempo integral pode ser um potencializador dos processos de alfabetização e letramento, desde que promova espaços de cultura, arte, contato com a diversidade de textos e seus usos e aplicabilidades no espaço social, como evidenciado no primeiro texto aqui analisado.

Há que se considerar, ainda, que na contemporaneidade há uma efervescência de discursos e propostas de implantação da educação integral, no entanto, é preciso considerar que ela não se traduz na panaceia dos problemas que a educação e as escolas brasileiras enfrentam há muito tempo. Não é a proposta em si que salvará, que provocará rupturas e mudanças no cenário de não-aprendizagem, no que concerne a leitura e escrita, aqui discutida, mas em sua implementação de forma adequada, com formação para os/as envolvidos/as e condições e espaço-tempo que permitam a oferta da educação em uma propositura integral.

Apesar do seu potencial, a efetivação dessa política educativa como catalisadora da alfabetização e do letramento demanda a superação de desafios estruturais

3 Alfabetização e Letramento Potencializados pela Proposta da Educação Integral E(M) Tempo Integral

e pedagógicos. A mera ampliação da jornada sem adoção de um Projeto Político-Pedagógico que articule de fato o desenvolvimento integral e o currículo resulta apenas em mais tempo de atividades desconexas. Desse modo, é imperativo investir em formação continuada de professores/as, é essencial que os/as educadores/as recebam formação específica para atuar na Educação Integral, compreendendo como integrar as diferentes dimensões do desenvolvimento. A infraestrutura precisa ser adequada as demandas da oferta da Educação Integral, a escola precisa de espaços físicos (laboratórios, bibliotecas, quadras, ateliês) e materiais adequados para suportar a diversidade de atividades que serão disponibilizadas.

Com base nos artigos, aqui analisados, é possível inferirmos que a ampliação do tempo escolar pode potencializar os processos de alfabetização e letramento, desde que articulada a prática pedagógicas intencionais, contextualizadas e socialmente significativas, favorecendo múltiplos eventos de letramento para além da sala de aula. A boa execução da Educação Integral não depende apenas do alargamento do tempo em que o

3 Alfabetização e Letramento Potencializados pela Proposta da Educação Integral E(M) Tempo Integral

estudante ficará na escola, mas da existência de uma concepção clara de alfabetização, de organização do trabalho pedagógico e de formação docente consistente; quando esses elementos não estão alinhados, o tempo integral pode se tornar apenas extensão improdutivo do turno regular, dito de outro modo, tornar-se “mais do mesmo”.

Nesse aspecto, a formação docente e a coerência institucional, articuladas entre o Projeto Político-Pedagógico e o âmbito da gestão, são fatores determinantes para que a educação integral contribua efetivamente para a alfabetização; a ausência de fundamentação teórica compartilhada e de articulação coletiva compromete os resultados. É necessário que os(as) docentes consiga ter clareza onde “pisam” e a partir daí traçar a rota do caminho que será trilhado.

Por fim, a Educação Integral e(m) tempo integral oferece o arcabouço ideal - tempo, espaço e intencionalidade pedagógica - para que a alfabetização e o letramento sejam processos contínuos, ricos em significado e integrados ao desenvolvimento global do ser humano. Ela é, portanto, uma estratégia política e

pedagógica fundamental para elevar a qualidade da educação básica e garantir que todos/as os/as estudantes brasileiros/as dominem a leitura e a escrita para se tornarem cidadãos críticos e atuantes.

Referências

CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. 'Costurando' história, políticas e práticas sobre Educação Integral e(m) Tempo Integral. In: CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. **Pesquisas sobre Educação Integral e Tempo Integral: História, Políticas e Práticas**. Curitiba: CRV, 2017.

BARCELOS, Renata Gerhardt de; MOLL, Jaqueline. Educação integral e democracia: contextos, referências e conceitos em um campo em disputas. **Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 32, n. 70, p. 17-31, abr./jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

GRAVA, Andréia de Souza; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. Alfabetizar em escola pública de período integral: reflexões a partir da ótica dos sujeitos da

3 Alfabetização e Letramento Potencializados pela Proposta da
Educação Integral E(M) Tempo Integral

prática. **Educação & Linguagem**. v. 24, n. 2, p. 309-333, jul./dez. 2021.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?: não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; CHAGAS, Valéria Inácio. Alfabetização no contexto da escola integrada: uma perspectiva etnográfica. **Revista Brasileira de Alfabetização**. v. 1, n. 1, p. 204-226, jul./dez. 2016.

MENEZES, Gabriela Nunes de. **O currículo e relações de saberes produzidos na escola em tempo integral**. São Paulo: Dialética, 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

4 Formação Docente: o Tornar-se Educador

LISLEY C GOMES DA SILVA
LEINY GOMES DA SILVA LEITE

RESUMO: Neste texto, busca-se provocar uma reflexão acerca da formação docente, visto que essa profissão, embora não seja reconhecida e valorizada como sendo a base da construção/evolução de um futuro "outro", tem como função principal a formação dos seres humanos para a vida em sociedade. Problematizando essa afirmação, tem-se: Nos tempos atuais, formar um professor implica/exige quais condições e significações? A metodologia baseia-se em um ensaio teórico, ancorado em uma análise bibliográfica por meio de reflexão crítica. Traz-se como aportes teóricos principais: Freire (1987; 1998); Nóvoa (2022); Tardif (2014); Franco (2005; 2020; 2025). Os resultados correspondem à construção argumentativa e ao novo entendimento conceitual proposto onde se concebe que a insurgência primordial da formação docente consiste em possibilitar o "tornar-se" educador.

Palavras-chave: formação docente; pensamento crítico; diálogo pedagógico.

ABSTRACT: This text seeks to provoke a reflection on teacher education, given that this profession – although not recognized and valued as the foundation for the construction and evolution of an "other" future – has as its primary function the formation of human beings for life in society. Problematizing this statement, the following question is raised: In the present times, what conditions and meanings does forming a teacher imply and demand? The methodology is based on a theoretical essay, anchored in a bibliographic analysis through critical reflection. The main theoretical contributions are: Freire (1987; 1998); Nóvoa (2022); Tardif (2014); Franco (2005; 2020; 2025). The results correspond to the argumentative construction and the new conceptual understanding proposed, whereby the primordial insurgency of teacher education is conceived as consisting in enabling the "becoming" of an educator.

Keywords: teacher education; critical thinking; pedagogical dialogue.

Introdução

Para iniciar nossa reflexão, partimos do pressuposto de que todo ser humano precisa ser educado. É por meio da educação que nos adaptamos/interagimos/convivemos na/com a sociedade. A educação é um fenômeno inerentemente humano e social, que se constitui por meio de inúmeras formas e processos de relações entre os sujeitos. Todo e qualquer ser humano se forma por meio das intervenções e/ou interferências que sofre e/ou vivência com esse processo educativo que ocorre nos mais variados espaços - formais e/ou informais - e um deles é a escola, espaço/tempo do exercício profissional docente.

Assim sendo, entendemos que a escola está para a formação docente, assim como a formação docente está para a escola; ou seja, escola e formação docente, indissociavelmente, estão em uma relação dialética, ocupando, linearmente, a posição de produtor e produto de sua própria existência, trama oriunda da complexidade da vida e da circunstancialidade vivida.

4 Formação Docente: o Tornar-se Educador

A partir da atuação como docente no locus denominado escola, esse profissional da educação, por meio das mais variadas formas, poderá interferir nos modos de ser e agir dos seres humanos envolvidos nos processos educativos, provocando rupturas, mudanças, evolução, crescimento e transformações - ou não, estará somente à serviço da manutenção de um status quo alienante e dominador.

Percebemos, então, que à formação docente e à escola agrega-se também a condição humana, ou melhor, os seres humanos que compõem esse contexto: professores formadores (universidade); professores atuantes (escola); futuros professores (alunos em formação); alunos das escola; comunidade escolar em geral. Nóvoa (2022) nos referenda que a formação de professores deve ser baseada no conhecimento, visto que é uma formação superior. Dito isso, torna-se imprescindível o envolvimento e a participação ativa, em seu desenvolvimento profissional, dos que dela fazem parte, incluindo os lugares de seu efetivo exercício profissional: a escola. Para o autor, não é possível uma formação de professores sem a legítima conexão e

vínculo entre escola e universidade. Eis assim, a complexidade da formação docente: uma formação integrada à humanidade e a humanização.

Essa complexidade exige que a formação docente transcenda o paradigma de que o exercício profissional se resume: (I) à execução de técnicas e métodos para o êxito na realização de determinadas tarefas, descritas em roteiros e/ou manuais; (II) à eficácia no cumprimento das metas estabelecidas por um sistema operacional, mercadológico, mecânico e alinhado a uma política de ajustamento social que favorece uma elite dominante e excludente.

Diante desse fato, ancorados em leituras bibliográficas e nas vivências das autoras (práticas em salas de aulas e pesquisas anteriormente desenvolvidas), buscamos refletir: o que é imprescindível na formação docente? Formar um professor implica/exige quais condições e significações? Não buscamos obter respostas objetivas, pois isso nos levaria a recriar apenas um modelo de formação. Pretendemos problematizar, refletir, instigar a reconstrução e desenvolver o pensar

sobre esse processo tão importante na/para a humanidade: a formação docente.

Como já mencionamos, trata-se de um ensaio teórico ancorado em uma análise bibliográfica por meio de uma reflexão crítica. Para tanto, trazemos como principais aportes teóricos Freire (1987; 1998) que nos enriquece com seus estudos e pesquisas pontuando a importância da voz do sujeito nos processos educativos considerando as suas subjetividades e circunstancialidades para que possam ser problematizadas; Franco (2005; 2020; 2025), defensora da pedagogia como ciência da educação, traz seus estudos/pesquisas na convergência freireana, enfatizando que só é possível agir pedagogicamente quando atuamos com o desenvolvimento do pensamento crítico. Assim, ambos autores pontuam a possibilidade da existência de uma proposta de formação ancorada na Pedagogia Crítica - ciência da prática educativa - onde a dialogicidade é o dispositivo de seu desenvolvimento, visto que o mundo e a vida estão em constante movimento, assim como nós, seres inacabados e inconclusos, estamos em contínuo processo de

(re)formação e (re)criação. Todos, sem exceção, somos corresponsáveis por esse processo. É no presente que construímos o futuro.

Com relação aos resultados, inferimos que eles correspondem à construção argumentativa e ao novo entendimento conceitual proposto; dessa forma, concebemos que a insurgência primordial da formação docente consiste em possibilitar o "tornar-se" educador. Sendo assim, os resultados não se apresentam isoladamente como um espaço/tempo fragmentado, e sim, no contexto geral do texto.

1 O Docente Educador

A formação docente, nessa perspectiva freireana assumida por nós, sugere que, para além de sermos professores, é preciso tornarmo-nos educadores: um profissional da educação que compreende a indissociabilidade entre o ser, o fazer e o refletir as questões que envolvem o sujeito; que esteja no mundo com o mundo. Trata-se de um aspecto que emergiu das

nossas análises e reflexões, o qual consideramos ser um possível resultado inicial.

Para tanto, apoiamo-nos em Franco (2025) quando relata a urgência de uma conscientização, por parte dos educadores, da possibilidade de que são suas práticas que podem transformar a realidade educativa, fato que nos leva a refletir e compreender que não somos professores, mas estamos nos tornando professores. Formar-se professor não é um processo com início, meio e fim. É um caminho contínuo que se faz e refaz a cada passo dado. Um caminhar imerso em tensões e contradições que exigirão do professor ajustes, reflexões, recriações de rotas e posturas.

Em nossa análise, sugerimos que é preciso pensar a formação docente como uma construção de possibilidades que desvelam um saber-fazer docente. É assumir o compromisso de coconstruir uma sociedade que tenha lugar para todos, como relata Vasconcellos (2021). É lutarmos por uma formação "outra", contra-hegemônica, que não seja pautada nas exigências do mercado e nas prioridades da classe dominante; portanto, que não seja sistematizada por uma ideologia

neoliberal e conservadora. Partindo desse posicionamento, ainda ancorados em Vasconcellos (2021), parafraseamos suas perguntas, pensando: a quem cabe desvelar as possibilidades da educabilidade dos sujeitos para que seja desenvolvida de forma crítica? Cabe a quem romper com as condições postas pelo sistema - dominante e alienante - que está impregnado em toda a formação educacional? A análise permite-nos compreender que ensinar a fazer é bem diferente de ensinar a pensar sobre os fazeres e saberes necessários para a coconstrução de um mundo "outro". Mestre é diferente de professor.

Um mestre, um educador! É assim que interpretamos o relato citado. Ser um educador é estar imerso na cotidianidade e subjetividades que permeiam o contexto e seus constituintes. Como nos recorda Freire (1987), nos formamos como educadores na prática e na reflexão dela, ou seja, é da imersão crítica no contexto que emerge o educador. Essa vivência da práxis - da ação-reflexão intencionalizada - está ancorada nos princípios da formação ética e social dos envolvidos,

visando à coconstrução de um mundo mais justo, com menos desigualdades e violências.

Apoiando-nos neste resultado de nossa reflexão, entendemos que torna-se crucial à formação docente o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e reflexivas, nas quais possamos almejar o desvelamento da conscientização desse futuro educador, pois para compreender algo é necessário, primeiramente, conhecer do que se trata e as possíveis imbricações e reverberações que podem ser desencadeadas. Só então haverá interpretações, significações e o fluir de algumas compreensões. Conscientização é um processo. É a superação de um pensamento ingênuo, acrítico e alienante.

Esse estudo nos revela que, talvez essa seja uma das primeiras condições para tornar-se educador. Ou seja, para que ocorram processos de conscientização, há de existir momentos pedagógicos que instiguem a descoberta; momentos que questionam o porquê da existência daquele fato/situação/fenômeno; que descortinam as intenções ocultas, assim como os responsáveis, os favorecidos e os desfavorecimentos; que

vinculam teorias científicas e as práticas. Complementamos nossa análise recorrendo a Charlot (2005) relatando que somente o aluno pode produzir seu conhecimento, mas cabe ao professor - docente educador - viabilizar formas e/ou maneiras para que essa produção de conhecimento aconteça, entendendo que há um certo coeficiente de incerteza contido na ação.

Outro resultado emergente desta análise denominamos de momentos pedagógicos. Essa condição - momentos pedagógicos - implica o reconhecimento, o respeito e, principalmente, a inclusão do outro no processo formativo. Essa implicação é, portanto, uma outra condição. Não há formação sem o outro; assim como a aprendizagem é um processo interno do sujeito, a formação também o é. Portanto, cabe a essa formação docente realizar um convite ao outro para integrar o processo. Será necessário acolhê-lo, escutá-lo e conquistar sua confiança para que ele se sinta pertencente à esse espaço/tempo.

Havemos de exercitar a alteridade, a qual é inerente à amorosidade, à solidariedade, ao cuidado com o outro.

Para Freire (1987, p. 78) "... a responsabilidade maior dentro da escola é dos educadores, pois é deles que aprendemos e esperamos uma relação de Alteridade". Educadores como testemunho; espelho; presença.

Como toda conscientização emerge do processo vivido com o mundo, a coletividade ganha relevância não só como um princípio da Pedagogia Crítica, mas como outra condição - desvelada no processo de análise-necessária para a formação do docente educador; afinal, em todo momento e em qualquer situação e/ou local, cada um de nós é o "outro" de todos os outros que compõem a trama da existência. Fazemos parte de um grande circuito pedagógico dialético, unidos por um fio invisível da existência. Não é possível que a formação docente negligencie o coletivo.

Continuando nossa reflexão, outro resultado significativo se apresenta: é preciso reconhecer que o coletivo é repleto de diferenças físicas, cognitivas, psicológicas, sociais, filosóficas, etc. É o coletivo e sua diversidade, mais uma condição que emerge como relevante. Entendemos que a diversidade pode apresentar-se com diferenças visíveis como origem

étnica, gênero, idade, capacidades/habilidades físicas, e/ou diferenças invisíveis pautadas nas vivências formativas, crenças, saberes/conhecimentos e pensamentos/leituras de mundo. Dessa forma, considera-se a diversidade como um todo resultante da trama social existencial, criada e alimentada pelas partes envolvidas (os seres humanos). Para Freire, "...o ser humano aprende a ser humano aprendendo as significações que os outros humanos dão à vida, à terra, ao amor, à opressão e à libertação" (Freire, 1970, p. 58). Fazemos nossas as suas palavras!

A diversidade faz parte de nosso contexto social e humano; por meio dela é que nos tornamos seres únicos. Não se trata de um problema a ser resolvido, mas de uma possibilidade de enriquecimento de todo processo formativo e educacional, pois fomenta a tolerância e a aceitação, ameniza preconceitos e pode combater as desigualdades ao incluir as diferentes perspectivas que possam existir em um determinado espaço/tempo, ampliando o repertório de significações. É reconhecer e celebrar a convivência plena com indivíduos diferentes, pois a mediação entre seres humanos diversos é

propulsora do desvelamento de novos saberes. Gustsack (2019) entende ser necessário pensar que a diferença e o direito à sua produção e expressão, são as bases para um conjunto de práticas pedagógicas críticas: "... é propor uma abertura do ser para si mesmo, para os outros e para o mundo como caminho para evolução histórico-sociocultural de todos" (Gustsack, 2019 in: Streck; Redin; Zitkoski, 2019, p.141).

Reconhecer as diferenças, ou seja, a diversidade, é um dever ético-político-social. A diversidade é um direito e não uma concessão; integra a dignidade humana. Portanto, a diversidade exige inclusão que, por sua vez, exige o reconhecimento da interculturalidade, e uma compreensão desse fenômeno desvelado por esta análise

Para tanto, precisamos que a formação docente ofereça subsídios para o trabalho com a interculturalidade. Entendemos que cultura é toda criação humana e coletiva produzida pelas pessoas que compõem uma coletividade específica e que traz características próprias as quais expressam significados, valores e práticas. Cada grupo de pessoas pode ter sua

própria cultura. A sociedade, portanto, constitui-se em um conglomerado de múltiplas culturas, tornando-se necessária a integração e a convivência entre elas - fato gerador de outros modos de ser e agir, possibilitando a formação de novos grupos e novas culturas. Ou seja, cultura é um fenômeno em contínua construção/transformação.

Um exemplo vivo dessa convivência intercultural é a escola, pois é composta por muitos indivíduos originários de diversos grupos que precisam conviver e recriar uma cultura específica com aquele contexto, o que a constituirá também como única, pois possui especificidades inerentes ao seu coletivo.

Ressaltamos que não existe uma cultura melhor e/ou pior que outra, apenas culturas diferentes; por isso a importância da formação docente atuar com essa condição da interculturalidade.

Na continuidade de nossa análise compreendemos que a formação do docente educador implica a condição de desenvolvimento da autonomia. Mas uma autonomia no pensar e não apenas no fazer. Uma autonomia crítica que emerge da reflexão problematizada e

circunstancializada com sujeitos e suas leituras de mundo, de modo que o foco seja a criticidade da/na/com a práxis real, comprometida com a transformação educativa e a humanização.

Observamos a significação da palavra crítica no relato de Franco (2025), cujo sentido é o mesmo atribuído à Pedagogia como ciência, ou seja, um caráter político - ancorado na perspectiva freireana - o qual deve ser voltado à emancipação dos sujeitos oprimidos, de modo que, à conscientização do lugar social de cada sujeito, assim como, ao desvelamento das ideologias existentes e mantenedoras das/nas práticas que se afirmam como verdades únicas. É preciso insurgir, "...rejeitando uma concepção única de saber; decolonizando saberes e práticas numa perspectiva de construção coletiva da humanidade" (Franco, 2025, p. 10). Complementamos: essa é uma luta que cabe a todos nós, educadores. Apoiamo-nos em Franco (2020), que sugere ser possível caminharmos nessa perspectiva se considerarmos que nossas ações educacionais precisam ser intencionalizadas e com foco em práticas pedagógicas interculturais.

Concebemos, diante dessa explicação, que uma formação "outra" exige práticas que caminhem coletivamente para a construção de sentidos na relação com os saberes. Como argumenta Charlot (2005), tudo aquilo que não faz sentido ao sujeito conduz a um processo de desumanização e a um viver mecânico. Entendemos, assim, que um profissional da educação sem autonomia jamais será um educador. Segundo Contreras (1997) a autonomia só acontece por meio da reflexão crítica, da emancipação e da ação coletiva. Essa condição poderá transformar o educador em um intelectual engajado com a construção de uma educação mais democrática e transformadora.

Diante do que foi exposto - resultante de nossas reflexões/análises - estamos convictos que o docente educador se forma e se transforma em cada momento pedagógico, em cada interação com os outros, em cada reflexão a que se submete, uma vez que ela é constante e contínua, integrando permanentemente seu exercício profissional. Isso torna relevantes os espaços/tempos de formação continuada com os pares: espaços de companheirismo, cooperação, cumplicidade,

coconstruções. Em tempos atuais, nos quais a profissão docente está precarizada, diminuída, sufocada, esses momentos de coletividade são primordiais para a resistência e a insurgência. Por meio deles, podemos desenvolver o engajamento e o pertencimento, compartilhando as dores e os sabores de nossas vivências profissionais; imersos nessa condição podemos emergir com novas práticas. Aqui, faz-se necessário o exercício da pesquisa - mais um resultado à ser evidenciado.

Não podemos abdicar da pesquisa como uma condição de formação do docente educador, pois atuar com a educação é caminhar por espaços/tempos investigativos e a escola se apresenta como um grande e complexo "laboratório vivo". Isso não significa que ser um educador o habilite a aplicar experimentos e técnicas de condicionamentos e/ou destrezas para moldar/robotizar pessoas em prol de uma tal evolução e/ou inovação. Como afirmam Pimenta & Ghedin (2012), trata-se da "...valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática, situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em

que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa" (Pimenta & Ghedin, 2012, p. 26).

Esse exercício investigativo da pesquisa pressupõe a mobilização coletiva na construção de dados que alimentem a reflexão, articulem saberes existentes e teorias científicas, organizando sínteses provisórias que ressignifiquem ações e práticas pedagógicas e formativas. Trazendo Tardif (2014) para nossa reflexão, é essencial discutir e refletir os saberes experienciais na formação docente. É a pesquisa caminhando dialeticamente com a formação.

Um educador precisa ser um pesquisador: pesquisador da sua prática e de todos os aspectos a ela vinculados, tornando-o docente educador pesquisador-reflexivo e, portanto, crítico. Apoiamo-nos aqui em Stenhouse (2003) na sua teoria do professor-pesquisador e em Schön (2000) com o professor reflexivo. Conectando-se a esse pensamento, Freire (1998) contribui nos esclarecendo que, quando estamos ensinando, programamos e reprogramamos nossa ação, pois, "...ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para

constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo" (Freire, 1998, p. 29). É por meio da pesquisa que posso conhecer o desconhecido, e a novidade se descortina, se apresenta e pode ser compreendida, denunciada e anunciada.

Diante do exposto, consideramos que um dos achados relevantes é que não é possível desconsiderarmos a exigência da presença do diálogo mediando esse processo e todas as condições aqui significadas. Um diálogo que se constitui como um dispositivo que desencadeia, com os envolvidos, condições de fala e escuta; um diálogo que convida o outro, para que, juntos, em um coletivo de vozes, o pronunciamento do mundo vivido seja revelado; refletido; problematizado; compreendido. O diálogo pedagógico.

2 Diálogo Pedagógico Na Formação Do Docente Educador

Os resultados emergentes de nossas análises nos permitiram validar nossa convicção, pois, consideramos o diálogo como princípio fundante da formação do docente educador, mas não qualquer diálogo: um diálogo pedagógico. O diálogo que transcende uma conversa e/ou o pronunciar de palavras; um momento de pronunciamentos de leituras de mundo. O diálogo que dá voz e vez àquele ser humano que está esquecido, abandonado, deixado de lado... Permite o grito sufocado daquele ser humano invisibilizado propositalmente pelo sistema neoliberal e opressor, onde a minoria privilegiada regula e promove o condicionamento e a manutenção das classes sociais em prol de seus próprios interesses. O diálogo que vem para romper com a promoção da marginalização e a exclusão das pessoas consideradas inexistentes e/ou sem importância.

O diálogo, enquanto pedagógico, exige o pensar certo. Um pensar que se constitui em/no/com o

processo de seu desenvolvimento e está, continuamente, sendo regido pelos pressupostos da politicidade, da reflexividade e da criticidade e o princípio da coletividade. Ele é um processo coletivo, contínuo e integrado, que se faz e refaz na relação dialética que alimenta e é alimentada pelas tensões e contradições inerentes a ela. É um processo que, reinventando sentidos e modos de ser e estar no mundo, pode transcender e transgredir limites/fronteiras e pensamentos/ações colonizadoras.

Neste estudo contínuo e continuado enfatizamos que o diálogo pedagógico é a voz dos sujeitos envolvidos no processo, pronunciando as circunstancialidades da sua cotidianidade. É a fala com a própria visão do mundo e respectivas significações. Ele se faz pedagógico porque potencializa o compartilhamento de ideias e ideais, favorecendo, assim, o desvelamento de outras ideias, mantendo viva a esperança de um sonho possível. Portanto, o diálogo pedagógico é um momento de escuta. Uma escuta biológica, cognitiva, afetiva. Uma escuta humanizada, livre de julgamentos e apontamentos hegemônicos.

E, nesse sentido, Paulo Freire (1998) faz um adendo e um alerta: respeitar as diferenças não torna ninguém submisso ao outro, tampouco permite a arrogância alheia. Uma escuta que reconhece o direito de falar e de sentir-se com o mundo. Uma escuta que busca conhecer as subjetividades que permeiam o contexto. "O mundo à nossa volta clama por uma sociedade intercultural, democrática, plural, dialógica, inclusiva" (Franco, 2025, p. 07).

Nossas análises revelaram que o esforço requerido dos educadores envolve o exercício de tolerância, acolhimento e solidariedade, o que nos faz entender que a comunicação é necessária e só pode ocorrer por meio da abertura ao diálogo, de modo que a participação de todos os sujeitos pertencentes às camadas - propositalmente - marginalizadas e invisíveis, silenciadas pelo sistema político operante.

O diálogo pedagógico é um movimento, uma dança, na qual, sujeitos com sujeitos buscam escutar o ritmo da música, compreendê-la, (re)compor e (re)criar um outro compasso ou quem sabe, outra música para que a dança possa continuar. É a boniteza do processo de "estar

sendo" sujeito do/no/com o mundo e com todos que constituem esse mundo. É o exercício da amorosidade.

Com essa pesquisa podemos reafirmar: a formação do docente educador, ancorada na perspectiva crítica e regida pelo diálogo pedagógico cria uma ruptura com a educação aplicacionista/tecnicista/mecânica, ou, como sugere Freire (1987), a educação bancária - aquela que, erroneamente, define que educar é apenas informar, prescrever um jeito único de agir diante de uma exigência existente - na qual a função do professor é transmitir conteúdo, técnicas e métodos. O docente educador não é um sujeito robotizado programado para "dar" aulas e nem um "passador de lições".

Conectando nossa convicção a Nóvoa (2022), ser professor é reconhecer que sua identidade profissional é complexa; mais que dominar um conteúdo, envolve autorreflexão, trabalho coletivo e ação pública. O "ser professor" - que nós consideramos ser o educador - traz imbuído em suas ações docentes a função de auxiliar os alunos a construir sentido ao conhecimento, visando um futuro mais democrático.

4 Formação Docente: o Tornar-se Educador

Exige-se do educador coragem e ousadia, pois não se pode sê-lo de forma neutra. É preciso fazer escolhas, assumir um posicionamento político. Faz-se necessário refletir qual educação queremos e para qual mundo, compreendendo que a formação, portanto, é imprescindível. É preciso a todo educador mais que indignar-se com a situação posta: é preciso reagir, resistir e insurgir, pois somente assim reexistiremos como educadores e como humanos.

Todo esse processo dialógico pedagógico crítico implica a correlação e indissociabilidade entre universidade (formação inicial), escola (ambiente de exercício docente) e sociedade (sujeitos do processo formativo). Sendo assim, sugerimos a pesquisa-ação crítica como uma estratégia metodológica para desenvolvimento da formação do docente educador, considerando tratar-se de uma modalidade de pesquisa crítica formativa que atua com a ação-reflexão-conscientização e possíveis transformações dos olhares e das subjetividades dos sujeitos envolvidos. Ou seja, uma abordagem de pesquisa que propicia um pensar-agir-intervir com o contexto e

com seus atores. Segundo Barbier (2002) "... a pesquisa-ação é a revolta contra a separação dos fatos e dos valores [...] é um protesto contra a separação de pensamento e da ação, que é uma herança do 'laissez-faire' do século 19" (Barbier, 2002, p. 59 in: Franco 2005, p. 488).

Com nossos resultados e compreensões emergentes das análises e reflexões realizadas complementamos e reforçamos nosso posicionamento com a explicitação de Franco (2018), "a pesquisa-ação crítica permite a articulação entre os saberes científicos e saberes práticos, fazendo emergir novos conhecimentos sobre a realidade educativa" (Franco, 2018, p. 99). Essa abordagem permite a constituição de um coletivo com os sujeitos pesquisadores (Coletivo investigador), por meio dos encontros/momentos reflexivos, sínteses provisórias são coconstruídas e dão significação às espirais cíclicas, ou seja, a ação-reflexão-ação. Assim sendo, coletivamente, novos saberes vão se estruturando em um universo comum de conhecimentos.

Na formação do docente educador, esse processo se caracteriza como sendo o professor pesquisador

reflexivo, visto que implica a negociação de sentidos e organização de intervenções provocadoras das reflexões, articulando saberes cognitivos (teoria) e saberes práticos (prática) em uma unidade de estudo e ação, desenvolvendo e ampliando os saberes experienciais considerados por Tardif, Nóvoa e outros teóricos. É uma efetiva possibilidade de vínculo entre as condições aqui apresentadas, em um exercício da ecologia dos saberes, pois os conhecimentos são socializados, compartilhados e ressignificados, procurando sempre realizar uma análise pautada na hermenêutica crítica dos dados, considerando a pluralidade das culturas envolvidas, bem como suas necessidades e possibilidades.

Sendo assim, o desenvolvimento de pesquisas suleadas pelos princípios dessa abordagem, sugere uma possível ruptura com a lógica posta e uma possível inovação resultante de uma disponibilidade de intervenções críticas com a realidade. Como infere Franco (2025) - autoridade em estudos sobre pesquisa-ação crítica - talvez a formação desses professores educadores críticos possa ser o primeiro

caminho para rompermos com a "circularidade" de opressão/submissão existente no mundo.

Conclusão

Não pressupomos, ingenuamente, que esta abordagem metodológica de pesquisa possa ser a solução de todos os problemas existentes relacionados às políticas públicas educacionais hoje postas - tampouco vislumbramos tal absolutismo. Porém, diante da condição do inacabamento, almejamos a existência de um movimento contínuo e ininterrupto de desenvolvimento de um pensar um pensar crítico sobre as injustiças que presenciamos atualmente.

Entendemos que esse movimento de possíveis transformações incide sobre uma provocação/enfrentamento necessário a esse poder sistematizado, instituído, dominador e opressor, moldado pelos princípios de um sistema neoliberal e mercadológico. A cultura do silenciamento precisa ser rompida para que o pensamento crítico possa abalar essa estrutura e provocar rachaduras nessa ideologia

4 Formação Docente: o Tornar-se Educador

dominante. Somente assim haverá a tão almejada formação do docente educador nas perspectivas que mencionamos aqui.

O educador não fica pronto quando conclui um curso de licenciatura. Ele "torna-se" educador ao longo de vida, por meio da compreensão das teorias na prática e com a prática, de forma intencionalmente pensada diante da realidade contextualizada. Ou seja, a formação docente exige um ambiente em que o pedagógico vá além do ensinar a ler e calcular, promovendo, por meio da problematização e conscientização com os sujeitos envolvidos, a convivência, o respeito e a criticidade. Só assim nos tornaremos educadores.

Assim sendo, mais que pensar nos conteúdos a serem desenvolvidos nos cursos de formação, precisamos pensar nas condições que serão oferecidas aos sujeitos que se propõem a "tornar-se" educadores. Cabe sempre a seguinte provocação: que profissional da educação eu quero ser? Aquele que faz de seu ofício uma maneira de manter a opressão e a desigualdade, ou um profissional educador que tenta, cotidianamente,

desvelar uma possibilidade "outra" de reexistência em um mundo melhor e mais justo para todos?

O mundo precisa de mais educadores! Essa é nossa grande luta. Desistir, jamais!

Referências

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

CHARLOT, Bernard. Aprender é Entrar no Mundo Humano e nele Produzir-se como sendo Humano (A Educação como Fundamento Antropológico). **Revista Internacional Educon**, Sergipe, Brasil, v. 5, n. 1, p. e24051001, 2024. doi: <https://doi.org/10.47764/e24051001>.

CHARLOT, Bernard. O Ser Humano É uma Aventura: Por uma Antropopedagogia Contemporânea. **Revista Internacional Educon**, Sergipe, Brasil, v. 4, n. 1, 2023. doi: <https://doi.org/10.47764/e23041001>.

CHARLOT Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização - Questões para a Educação Hoje**. Trad. Sandra. Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONTRERAS, Domingo José. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia e práticas pedagógicas interculturais. **Revista Eletrônica PesquisEduca**. v. 12 n. 27 (2020): Educação e Universidade: compromissos e desafios - A Educação Católica num mundo multicultural (DOSSIÊ). Disponível em:
<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/download/991/pdf>. Acesso em: 13 jan. 2026.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Formação Crítica do Professor: alternativas à emancipação da prática pedagógica escolar. **Revista HOLOS**, Ano 41, v.2, e18950, 2025. Disponível em:
<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/18950>. Acesso em: 13 jan. 2026.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Rev. Educação e Pesquisa**, (2005). 31(3), 483-502. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GUSTSACK, Felipe. Diferença. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NÓVOA, Antonio. Os professores e sua formação profissional. In: LOMBA, Maria Lúcia Resende & FARIA FILHO, Luciano Mendes. Entrevistando António Nóvoa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, 2022. doi: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88222>

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma & GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7^a ed. São Paulo: Cortez, 2012.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Ed. Madri: Edições Morata, 2003.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 15^a ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, Celso. **Carta Aberta da Uniprosa às Professoras e aos Professores**. Uniprosa, 2021.

Disponível em:

<https://uniprosa.com.br/carta-aberta-da-uniprosa-as-professoras-e-aos-professores>. Acesso em: 13 jan. 2026.

5 Os Jovens e as Dimensões Epistêmicas, Identitárias e Sociais:

**Educação Científica CTS à Luz
da Relação com o Saber**

JULIANA CRISTINA CORREA

RESUMO: A Educação Científica em perspectiva CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) aproxima os saberes científicos das questões socialmente relevantes, deslocando o ensino de Ciências da Natureza da mera transmissão de conteúdos para uma experiência que articula contextos, problemas contemporâneos e sujeitos ativos, capazes de transformar sua realidade. A visão de Bernard Charlot (2000) sobre a Relação com o Saber mostra que aprender é também relacionar-se com o mundo, com os outros e consigo mesmo, conferindo sentidos, valores e mobilizações à trajetória escolar. Nesta pesquisa qualitativa, 31 estudantes do ensino médio revelaram como percebem e incorporam (ou não) a Educação Científica em suas ações cotidianas, explorando dimensões epistêmica, identitária e social. Falas, pausas e silêncios revelam modos singulares de engajamento com o saber, que se torna significativo quando reconhecido como conteúdo, regulador de ações, incorporado às práticas, instrumento de construção de si, mediado pelo olhar do outro e forma de compreender e agir no mundo. A perspectiva CTS, aliada à Relação com o Saber, evidencia que aprender Ciências integra pensamento crítico, reflexão ética e ação responsável.

Palavras-chave: relação com o saber; educação científica CTS; jovens estudantes-ensino médio.

ABSTRACT: Science Education from an STS (Science, Technology and Society) perspective brings scientific knowledge closer to socially relevant issues, shifting the teaching of Natural Sciences away from the mere transmission of content toward an experience that articulates contexts, contemporary problems, and active subjects capable of transforming their reality. Bernard Charlot's (2000) view on the Relation to Knowledge shows that learning also means relating to the world, to others, and to oneself, conferring meanings, values, and mobilizations upon the school trajectory. In this qualitative research, 31 high school students revealed how they perceive and incorporate – or do not incorporate – Science Education into their everyday actions, exploring epistemic, identity-related, and social dimensions. Utterances, pauses, and silences reveal singular modes of engagement with knowledge, which becomes meaningful when recognized as content, as a regulator of actions, as incorporated into practices, as an instrument for self-construction, as mediated by the gaze of the other, and as a way of understanding and acting in the world. The STS perspective, combined with the Relation to Knowledge, makes evident that learning Science integrates critical thinking, ethical reflection, and responsible action.

Keywords: relation to knowledge; STS science education; young students – secondary education.

Introdução

Compreender o que pensam os jovens e reconhecê-los em sua totalidade é fundamental para refletir sobre os sentidos que atribuem à educação científica vivenciada na escola. Tal compreensão revela não apenas o que sabem ou deixam de saber, mas também o que projetam, desejam e constroem em sua relação com o conhecimento. Permite, sobretudo, questionar em que medida os conteúdos escolares contribuem para que atuem no mundo — um mundo atravessado por dimensões científicas, tecnológicas e por valores sociais.

Nesse contexto, a educação em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) destaca-se por aproximar conhecimentos científicos de questões socialmente relevantes. Essa abordagem desloca o ensino de Ciências da mera transmissão de conceitos para uma perspectiva que considera os contextos, os problemas contemporâneos e os sujeitos que aprendem. Reconhece-se, assim, seu potencial de articulação com

outros referenciais que valorizam a dimensão humana e social da educação.

É nesse ponto que a aproximação com a noção de Relação com o Saber, de Bernard Charlot, se mostra fecunda. Para o autor, a relação com o saber é também relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo (Charlot, 2000), deslocando o foco da simples aquisição de conteúdos para os sentidos, valores e mobilizações que os sujeitos constroem em sua trajetória escolar. Essa perspectiva implica uma "leitura positiva" da realidade educativa, valorizando o que acontece nos processos de ensino-aprendizagem.

Ao articular a educação CTS à Relação com o Saber, entende-se que aprender Ciências vai além da apropriação de conceitos: envolve modos de se posicionar diante do conhecimento e do mundo que ele ajuda a interpretar. Interessa, portanto, investigar como diferentes contextos de ensino mobilizam variadas formas de relação com o saber, evidenciando os sentidos atribuídos ao conhecimento científico e suas implicações para a formação integral dos sujeitos.

1 Educação CTS e Relação com o Saber: sentidos, sujeitos e mundo

A perspectiva CTS consolida-se como caminho fecundo na Educação Científica, ao promover a formação de sujeitos críticos e engajados nas questões contemporâneas. Ao conectar saberes científicos e tecnológicos a problemas sociais, ambientais, culturais e éticos, desloca o ensino de Ciências da mera transmissão de conceitos para uma compreensão integrada, na qual a ciência é percebida como construção humana, permeada por valores, interesses e implicações políticas e econômicas.

Esse campo plural apresenta múltiplas tendências e enfoques (Strieder, 2012), e no Brasil sua aplicação precisa considerar desigualdades sociais e a diversidade histórica, econômica e cultural (Auler e Bazzo, 2001; Santos, 2012; Chrispino et al., 2013). A participação social nas decisões relacionadas à ciência e à tecnologia surge como desafio central, demandando processos educativos que incentivem engajamento crítico e reflexão ética sobre os contextos materiais e sociais do conhecimento.

O diálogo com a noção de Relação com o Saber, desenvolvida por Bernard Charlot, torna-se, nesse cenário, especialmente frutífero. Para Charlot (2000), aprender não é apenas assimilar conteúdos, mas estabelecer relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo. O saber ganha sentido na vida dos sujeitos, em função de suas experiências, expectativas e trajetórias. Ele se articula em três dimensões: a epistêmica, relativa à apropriação do conhecimento; a identitária, ligada à construção do eu; e a social, que envolve a posição do sujeito nas relações com o mundo e com os outros.

Essa abordagem propõe ainda uma leitura positiva das situações educativas, concentrando-se no que os estudantes fazem, pensam e constroem, e não nas faltas ou limitações. O aprendizado emerge, assim, de engajamento, mobilização e sentido pessoal, refletindo interesses, valores e relações com o contexto.

Articulada à Educação CTS, a perspectiva da Relação com o Saber permite compreender não apenas o que se aprende em Ciências, mas como e por que os jovens se mobilizam diante de conhecimentos que explicam e problematizam o mundo em que vivem (Charlot, 2000,

2021). Aprender deixa de ser um ato isolado: torna-se processo de construção de sentido, identidade e participação social, em que ciência, tecnologia e sociedade se entrelaçam.

2 Caminhos metodológicos: escutar os estudantes para compreender a Relação com o Saber

Investigar a relação que jovens estudantes estabelecem com o saber científico exige atenção às nuances de suas falas, silêncios, hesitações e posicionamentos. Não se trata apenas de coletar opiniões, mas de compreender sentidos, desejos, expectativas e modos de se situar diante do conhecimento escolar.

Parte dos resultados apresentados aqui provém de uma investigação desenvolvida por Correa (2023), a partir de uma abordagem qualitativa, que acolheu manifestações de estudantes do ensino médio. O estudo buscou identificar como esses jovens se relacionam com o saber, considerando suas percepções sobre a Educação

Científica recebida na escola e a utilidade desses conhecimentos para suas ações no mundo, analisando tais relações nas dimensões epistêmica, identitária e social, conforme Charlot (2000).

A investigação foi orientada pelas questões: "O que pensam os jovens sobre a Educação Científica que recebem na escola?" e "O que eles consideram importante desses saberes para agir no mundo?". Parte-se do pressuposto de que tais achados podem fortalecer e aprimorar a Educação Científica na Educação Básica, considerando a complexidade das experiências dos sujeitos e as marcas do contexto social em que estão inseridos.

O percurso analítico utilizou a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), articulada à perspectiva da Relação com o Saber (Charlot, 2000), entendida como rede de questões interrelacionadas — desejo de saber, mobilização, sentido e representações do aprender. Participaram 31 estudantes de 15 a 17 anos, matriculados em escolas estaduais do interior de São Paulo, frequentando regularmente Biologia, Química e Física. O grupo foi selecionado para contemplar diferentes formas de envolvimento com as Ciências da Natureza, incluindo

estudantes mais engajados e outros com interesse menos evidente, mas sem necessariamente baixo rendimento escolar.

A produção de dados ocorreu em dois momentos: presencial, em 2019, e remoto, em 2021, durante a pandemia de COVID-19. Apesar das diferenças de contexto, buscou-se manter coerência metodológica e garantir que os estudantes se percebessem acolhidos e protagonistas do processo investigativo, ampliando a compreensão sobre como a relação com o saber se constrói sob distintas formas de mediação escolar.

Para favorecer a expressão dos estudantes, foram utilizados dois instrumentos complementares: entrevistas coletivas e produções textuais. As entrevistas, com questões abertas, convidavam os jovens a refletir sobre conteúdos científicos significativos, sua contribuição para agir no mundo e a percepção da Educação Científica na escola. A produção textual, inspirada no dispositivo Balanço do Saber/Bilan du Savoir (CENPEC; LITTERIS, 2011), permitiu refletir sobre experiências de aprendizagem e o que consideram essencial para futuras gerações, revelando dimensões

identitárias e projetivas menos acessíveis em interações orais.

O tratamento do material respeitou a densidade das manifestações, preservando pausas, risos e silêncios como elementos constitutivos do discurso. A leitura inicial, inspirada na "leitura flutuante" de Bardin (2016), possibilitou identificar recorrências, tensões e temas significativos. Mais do que classificar respostas, buscou-se compreender de forma articulada falas e textos, relacionando-os a sentido, mobilização e valor do saber. O percurso metodológico configurou-se, assim, como escolha teórica e ética: escutar os estudantes como sujeitos de saber, cujas palavras revelam modos singulares de se posicionar diante da ciência, da escola e do mundo.

3 A Relação com o Saber: o que a investigação revelou sobre as dimensões epistêmica, identitária e social

A análise das manifestações evidencia que a relação com o saber se constrói de maneira entrelaçada, envolvendo dimensões epistêmicas, identitárias e sociais (Charlot, 2000). Elas não existem isoladas; manifestam-se simultaneamente, mostrando os modos complexos pelos quais os jovens se posicionam diante do saber escolar. Aprender Ciências, portanto, não se limita a memorizar conteúdos: é um processo que dá sentido ao aprendizado, reflete sobre a construção de si e molda formas de estar no mundo e com os outros. Nesse movimento, o saber deixa de ser apenas informação e torna-se experiência, identidade e prática social. Para organizar essas análises, o Quadro 1 sintetiza as dimensões da Relação com o Saber – epistêmica, identitária e social – conforme Charlot (2000).

Na dimensão epistêmica, consideraram-se suas três formas constitutivas: Objetivação–Denominação,

Distanciação–Regulação e Imbricação do Eu. Nas dimensões identitária e social, as subcategorias emergiram da interpretação dos dados empíricos, refletindo os modos singulares como os estudantes se posicionam diante do saber e das práticas escolares.

Quadro 1: Apresentação das categorias e subcategorias

CATEGORIAS DA RELAÇÃO COM O SABER	SUBCATEGORIAS	TIPO DA SUBCATEGORIA
Relação Epistêmica	Objetivação- Denominação	<i>A priori</i>
	Distanciação- Regulação	
	Imbricação do Eu	
Relação Identitária	Meu Eco-refletir	Emergente
	Eu e o Outro	
Relação Social	Mundo como: Meio Ambiente e Natureza	Emergente
	Mundo como: Realidade e Saberes já Existentes	

Fonte: Elaborado pela autora.

As reflexões que se seguem tecem, de modo integrado, os registros das entrevistas coletivas e das produções textuais, reconhecendo que ambos revelam dimensões complementares do que significa aprender. Revelam não apenas o que os jovens percebem ter assimilado, mas também como esses saberes orientam suas ações no mundo e como julgam sua relevância no cotidiano. Nas ‘cartas’ (Balanço do Saber/Bilan du Savoir), dirigidas a futuras gerações, emergem os saberes que consideram mais essenciais e as razões de sua importância, permitindo vislumbrar os sentidos que atribuem à Educação Científica e a maneira como constroem, a partir dela, uma relação reflexiva, prática e significativa com o conhecimento.

3.1 Relação Epistêmica com o Saber nas falas dos jovens estudantes

Refletir sobre a relação epistêmica com o saber implica reconhecer que aprender é, antes de tudo, apropriar-se do conhecimento. Como destaca Charlot (2000), aprender significa assumir um saber que, embora inicialmente virtual, ganha concretude em livros, aulas e explicações de professores – é a passagem da não-posses

à posse do conhecimento, sempre mediada por práticas escolares e relações sociais. Essa apropriação, porém, não ocorre de forma uniforme. A análise das manifestações dos estudantes identificou três formas de relação epistêmica: Objetivação–Denominação, Distanciação–Regulação e Imbricação do Eu. Cada forma revela modos distintos de se aproximar do saber científico, desde relações descritivas e externas até abordagens mais reflexivas e profundamente implicadas. Ao examinar falas e produções escritas, buscou-se perceber essas nuances, compreendendo que elas coexistem e se entrelaçam na experiência de aprender.

3.2 Objetivação-Denominação: o saber como algo que "existe em si"

A forma epistêmica da Objetivação-Denominação refere-se ao reconhecimento do saber como um objeto relativamente autônomo, existente em si mesmo, separado do mundo das ações, das emoções e das experiências imediatas. Nesse movimento, o sujeito se percebe como alguém que se apropriou de um conhecimento, mas é capaz de enunciá-lo sem explicitar

os processos que levaram a essa aprendizagem (Charlot, 2000).

Nas colocações dos jovens, essa relação se manifesta quando mencionam conteúdos científicos de maneira nomeada e listada, como elementos essenciais que "devem ser aprendidos": corpos celestes, células, seleção natural, botânica, estados da matéria, substâncias químicas. São saberes reconhecidos como pertencentes às Ciências da Natureza e socialmente valorizados.

Esses conhecimentos são descritos como "importantes para o cotidiano", ainda que nem sempre consigam explicitar de que forma concreta se inserem em suas vidas. O saber surge como algo com valor próprio. Mesmo sem uma identificação pessoal direta, os estudantes afirmam que aprender "é bom", pois, em algum momento, poderá ser útil. Nessa perspectiva, a relação assume o caráter de reconhecimento de legitimidade: trata-se de um saber que merece ser aprendido, mesmo que sua significação subjetiva permaneça limitada.

Observa-se, portanto, que os estudantes objetivam os saberes — transformando-os em objetos nomeáveis — e os denominam como parte do que a escola deve

ensinar, mas raramente evocam os processos pelos quais aprenderam ou as experiências que lhes deram sentido. O conhecimento aparece dissociado da ação e das emoções, configurando-se como um "saber em si", mais próximo de uma cultura escolar acumulativa do que de uma experiência vivida de construção de significado.

3.3 Distanciação-Regulação: saber, comportamento e responsabilidade

Outra forma epistêmica que se evidencia com força é a Distanciação-Regulação. Nessa configuração, aprender implica distanciar-se da experiência imediata para colocar o mundo como objeto de reflexão, constituindo um Eu epistêmico distinto do Eu empírico (Charlot, 2000). Esse movimento articula-se à regulação das condutas, pois o saber passa a orientar modos de agir considerados apropriados.

Nas produções dos estudantes, os conhecimentos científicos aparecem frequentemente associados a recomendações e orientações práticas: evitar riscos elétricos, prevenir acidentes, adotar práticas ambientalmente responsáveis, fazer escolhas mais

conscientes no cotidiano. O saber científico torna-se, assim, um critério para orientar comportamentos.

Grande parte das falas concentra-se em cuidados com o meio ambiente: preservação da biodiversidade, redução da poluição e do consumo exagerado. Os estudantes elaboram conselhos dirigidos às futuras gerações, defendendo a reciclagem, o uso de produtos biodegradáveis, a diminuição da exploração da natureza e o investimento em energias renováveis. Nessa perspectiva, a aprendizagem científica associa-se à formação do cidadão e à responsabilidade socioambiental.

Essa dimensão regulatória também se estende ao cuidado com o corpo e com a saúde. Os estudantes destacam a importância das vacinas, da alimentação equilibrada, da prática de atividades físicas e do sono adequado. Conhecer o corpo torna-se uma forma de prevenir doenças e promover o bem-estar físico e mental. O saber científico, nesse contexto, orienta modos de agir sobre si mesmo, articulando conhecimento, autocuidado e responsabilidade.

3.4 Imbricação do Eu: o saber inscrito no corpo e na ação

A terceira forma de relação epistêmica identificada é a Imbricação do Eu. Nesse movimento, aprender não é apenas apropriar-se de um saber-objeto, mas dominar uma atividade e incorporar modos de agir por meio do próprio corpo. O sujeito epistêmico é encarnado, engajado em situações concretas, cujo corpo se torna lugar de apropriação do mundo (Charlot, 2000).

Nas falas dos estudantes, essa forma se manifesta quando o conhecimento científico se associa a gestos, hábitos e práticas cotidianas: evitar choques elétricos, usar produtos de forma moderada, perceber sinais do corpo, controlar o estresse, cuidar da saúde. São aprendizagens que não permanecem no plano abstrato, mas se traduzem em ações incorporadas, tornando o saber parte da prática diária.

Os jovens também relacionam o conhecimento científico à compreensão de processos internos, como o funcionamento hormonal, articulando esse saber à possibilidade de intervir sobre si mesmos. Conhecer o que ocorre "dentro de você" permite adotar práticas de

respiração, relaxamento e autocuidado, promovendo bem-estar físico e emocional. O saber científico, assim, deixa de ser apenas informativo e assume dimensão performativa.

Mesmo quando qualificam seus exemplos como "simples", o que está em jogo é a transformação do cotidiano. Pequenas decisões passam a ser orientadas por compreensões científicas: aprender deixa de ser apenas "saber algo" e torna-se saber fazer de outro modo. O Eu aparece como sujeito engajado, que age no mundo e sobre si; o corpo torna-se mediador da relação com o saber, por meio do qual se previnem riscos, constroem-se hábitos e experimentam-se novas maneiras de viver (Charlot, 2000).

O conhecimento científico não é apenas acumulativo, mas mediador da ação, permitindo relacionar teorias a situações concretas, problematizar fenômenos e tomar decisões responsáveis. As falas dos estudantes evidenciam que o saber participa da constituição de sujeitos mais conscientes de si e do ambiente. A relação com o saber, nesse caso, está profundamente ligada à experiência vivida: aprender

Ciências é também aprender a habitar o próprio corpo e o mundo.

Reconhecendo esse potencial, a educação CTS revela-se frutífera e integrada. Aprender envolve apropriação, reflexão crítica e incorporação do saber nas práticas cotidianas. Ao enfatizar que o conhecimento se articula a contextos concretos, a abordagem CTS transforma o saber em instrumento para compreender causas, efeitos e consequências, promovendo ação responsável e consciência socioambiental.

3.5 Relação Identitária com o Saber nas falas dos jovens estudantes

Para compreender a dimensão identitária da relação com o saber, é fundamental considerar que ela se vincula profundamente à maneira como o sujeito se percebe e se projeta no mundo. Como ressalta Charlot (2000), toda relação com o saber é também uma relação consigo mesmo: aprender adquire sentido em referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências culturais, à sua concepção de vida, às relações com os outros e à imagem que constrói de si e deseja apresentar aos demais.

3.6 Meu Eco-refletir: aprender e construir a si mesmo

A subcategoria Meu Eco-refletir descreve a relação do sujeito consigo próprio mediada pelo aprender. Como observa Charlot (2000), aprender está ligado à construção de si, à conquista de autonomia e ao processo de tornar-se "alguém". Nas falas dos jovens, essa dimensão aparece com intensidade, revelando como o conhecimento científico e escolar participa da elaboração de suas identidades.

Os estudantes associam o aprender não apenas aos conteúdos, mas ao modo de fazer ciência: errar, testar, refutar e tentar novamente faz parte do processo, e o erro passa a ser compreendido como experiência formativa. Aprender Ciências também estimula criatividade e curiosidade, permitindo "ver as coisas com um olhar diferente" e perceber o mundo de outras maneiras.

O contato com a Astronomia e a dimensão do Universo provoca reflexões existenciais, fazendo os jovens questionarem seu lugar no mundo e buscar sentido para a vida. Ao mesmo tempo, aprender gera

entusiasmo, prazer e conforto emocional, ensinando a persistir diante de desafios e construindo uma imagem de si como alguém capaz de enfrentar dificuldades.

Aprender também leva à revisão de valores pessoais: compreender impactos ambientais e cuidar de "coisas simples" conecta o autocuidado à responsabilidade coletiva. Questionamentos filosóficos sobre a existência e o sentido da vida atravessam emoções, valores e visões de mundo, mostrando que o saber não é neutro, mas participa da constituição de modos de ser.

De modo geral, os estudantes interpretam o que aprendem a partir de suas histórias, expectativas e valores. Aprender é um espelho que devolve uma imagem de si em transformação. Os conselhos às futuras gerações — aprender com os erros, manter a curiosidade, cuidar da saúde e do planeta — reforçam a dimensão identitária, evidenciando que o saber participa da construção de quem se é e de quem se deseja tornar-se.

3.7 Eu e o Outro: aprender na relação

Enquanto a subcategoria anterior destacou o diálogo do sujeito consigo mesmo, Eu e o Outro evidencia a dimensão relacional da identidade. Como lembra Charlot (2000), toda relação com o saber é também relação com o outro – seja o outro que ensina, inspira ou critica, seja o "outro interiorizado", presença simbólica que cada sujeito carrega como interlocutor.

Nas falas dos jovens, aprender Ciências aparece fortemente mediado por essa relação. As disciplinas das Ciências da Natureza, percebidas como interligadas, ampliam a compreensão do mundo, de si mesmos e de problemas sociais e materiais. Aprender deixa de ser mera acumulação de conteúdos: conhecer "o porquê das coisas" prepara para a vida em sociedade e conecta o saber escolar às expectativas sociais, profissionais e familiares.

A influência do outro também orienta escolhas profissionais. O contato com as Ciências ajuda a identificar áreas de afinidade e projetar-se como futuros técnicos, nutricionistas, farmacêuticos ou professores. Aprender Ciências é imaginar-se atuando para "mudar a

vida de alguém", tornando o outro – paciente, aluno ou cliente – parte da motivação.

Professores surgem como mediadores centrais, problematizando temas que extrapolam o conteúdo e alcançam valores, hábitos e modos de vida. A dimensão relacional se manifesta ainda nas discussões sobre corpo e padrões estéticos, nas comparações com colegas, influenciadores e pressões sociais. O olhar do outro pode afetar a autoimagem, mas diálogos positivos contribuem para uma percepção mais saudável de si.

Os jovens se percebem a partir de múltiplos espelhos sociais – colegas, professores, família e mídia. O saber escolar, ao abordar consumo, corpo e saúde, oferece ferramentas para reinterpretar essas influências, permitindo questionar expectativas externas e não apenas internalizá-las.

Assim, Eu e o Outro evidencia que a construção de si é sempre atravessada por alteridades. Aprender implica perguntas implícitas: como o outro influencia minhas escolhas? Como me vejo pelo olhar do outro? Que tipo de pessoa desejo ser no mundo compartilhado com os outros? O saber deixa de ser apenas recurso cognitivo e torna-se mediador das relações sociais e da construção

identitária. Reconhecendo o outro – real ou simbólico –, o jovem também se reconhece, reposicionando-se no mundo e reconfigurando modos de pensar, agir e projetar o futuro.

Essa dimensão converge com a perspectiva CTS, que valoriza autonomia, pensamento crítico e ética, articulando o saber científico à reflexão sobre impactos individuais e coletivos e à responsabilidade social. Aprender transforma-se, assim, em experiência de formação integral, na qual conhecimento e identidade se constroem reciprocamente, formando sujeitos capazes de agir de maneira consciente, ética e transformadora no mundo que compartilham com os outros.

3.8 Relação Social com o Saber nas falas dos jovens estudantes

A relação com o saber é também uma relação com um mundo socialmente estruturado, desigual e atravessado por múltiplas tensões. Nessa perspectiva, "o mundo", "eu" e "o outro" não aparecem como instâncias abstratas, mas como posições concretas em uma rede de relações sociais que antecede o sujeito e influencia sua trajetória (Charlot, 2000).

Ao refletirem sobre o que aprenderam, os jovens situam o conhecimento escolar nesse cenário mais amplo, conectando os saberes científicos a problemas coletivos, às condições de vida e às expectativas em relação ao futuro. O saber deixa de ser um conteúdo isolado e passa a ser percebido como recurso para compreender, interagir e transformar o mundo social em que vivem.

3.9 Mundo como: Meio Ambiente e Natureza

Ao tratarem do mundo como meio ambiente e natureza, os estudantes associam o saber escolar à responsabilidade socioambiental. O que aprendem nas aulas de Ciências é mobilizado para justificar práticas de cuidado com o planeta, como reciclar, evitar poluição, não descartar óleo na pia e reconhecer impactos de resíduos e emissões. O conhecimento científico surge, assim, como guia para agir de forma eticamente responsável diante da natureza.

Os jovens integram esses saberes a uma leitura crítica do contexto em que vivem. Ao afirmarem que bastaria "evitar" certas práticas para melhorar a situação ambiental, demonstram consciência dos impactos das

ações humanas e da distância entre saber e agir socialmente. O problema ambiental é percebido como realidade cotidiana, observável nos espaços em que vivem.

Essa dimensão social do saber também se articula à experiência recente da pandemia. Ao descreverem esse período como um "pesadelo" e desejarem que as futuras gerações estejam protegidas por vacinas, reconhecem a Ciência como condição de continuidade da vida coletiva. A produção de vacinas simboliza, nesse caso, o potencial transformador do conhecimento científico diante de crises globais.

Além disso, os estudantes expressam inquietações relacionadas às desigualdades de seu entorno. Ao mencionarem locais com poucos equipamentos educacionais, presença de lixo e queimadas, revelam uma leitura social do espaço em que vivem. O mundo é percebido como marcado por problemas estruturais, mas também como espaço passível de intervenção. Aprender Ciências significa, nesse contexto, adquirir instrumentos para compreender essas situações e, potencialmente, transformá-las.

Dessa forma, a relação social com o saber manifesta-se como forma de pertencimento a um mundo que precede o sujeito, mas no qual ele pode agir. Os jovens reconhecem que fazem parte da natureza e que suas ações têm consequências coletivas, ao mesmo tempo em que expressam frustração diante da falta de engajamento de muitos. Essa tensão entre conhecimento e ação evidencia que a relação social com o saber envolve não apenas compreensão, mas também posicionamento ético.

O saber escolar, especialmente o científico, aparece, portanto, como mediação entre o sujeito e o mundo: permite interpretar problemas ambientais, compreender crises sanitárias e imaginar futuros mais justos e sustentáveis. Aprender é também aprender a situar-se no mundo e a reconhecer-se como parte responsável por ele.

3.10 Mundo como Realidade e Saberes já existentes

Considerar o mundo como realidade e conjunto de saberes já existentes evidencia a dimensão social da relação com o saber. Como lembra Charlot (2000), não

há sujeito fora de um mundo que o precede nem fora de formas de saber socialmente produzidas. Aprender, portanto, não é criar o mundo do nada, mas apropriar-se de saberes que permitam compreendê-lo.

Os estudantes percebem a ciência como meio de explicar o real e diferenciar afirmações fundamentadas de opiniões infundadas. Física, Química e Biologia explicam o funcionamento do mundo, sustentam o modo de vida contemporâneo e se conectam ao progresso humano, à melhoria das condições de vida e à sobrevivência em situações extremas. Ao afirmarem que "não há nada ao nosso redor que não esteja relacionado à ciência", indicam que o mundo já está imerso em saberes científicos e tecnológicos. Aprender ciência é, assim, aprender a ler e agir em um mundo transformado por ela.

Essa compreensão projeta-se no futuro: desejam que as próximas gerações acessem o conhecimento científico com responsabilidade, reconhecendo que ele é patrimônio coletivo em constante construção. Valorizam saberes essenciais para a vida em sociedade – educação sexual, prevenção de doenças, vacinas, preservação

ambiental —, reconhecendo a ciência como recurso social e instrumento de autonomia intelectual.

O mundo se apresenta como dado, mas precisa ser decifrado. Aprender integra conhecimentos que permitem interpretar a realidade e agir conscientemente. As indicações dos estudantes — valorização da Medicina e da Engenharia, continuidade de temas como educação sexual e preservação ambiental — mostram que percebem o mundo como herança social carregada de problemas, conquistas e saberes acumulados, e entendem o conhecimento como meio de mantê-la, aprimorá-la e protegê-la.

Na subcategoria Mundo como Realidade e Saberes já Existentes, a relação social com o saber revela que o sujeito aprende em um mundo estruturado por saberes, tecnologias e problemas históricos. Aprender é inserir-se nesse legado, compreendê-lo criticamente e agir de forma responsável. A Educação Científica não se limita à atualização técnica: envolve reflexão sobre condições materiais, sociais e políticas, promovendo engajamento crítico e ampliando o debate público.

O saber escolar se situa em contexto social, histórico e natural. Os estudantes reconhecem a ciência

como instrumento de intervenção responsável – para cuidar da natureza, enfrentar crises e reduzir desigualdades. Essa dimensão social conecta-se aos princípios CTS, articulando ciência, tecnologia e sociedade, e incentivando a apropriação do conhecimento como ferramenta de ação ética e transformação social.

Conclusão

A análise revelou que as relações com o saber manifestadas pelos jovens se organizam nas dimensões Epistêmica, Identitária e Social (Charlot, 2000), mostrando que aprender ganha sentido quando se articula às ações, às formas de ser e às maneiras de estar no mundo. Essas dimensões não operam isoladamente, mas se entrelaçam, compondo experiências integradas de aprendizagem que dialogam diretamente com os princípios da de uma Educação Científica, na perspectiva CTS.

Na dimensão Epistêmica, o percurso que vai da Objetivação–Denominação à Distanciação–Regulação e à Imbricação do Eu evidencia que aprender envolve

apropriação, reflexão crítica e incorporação do saber nas práticas cotidianas. Essa trajetória se alinha à abordagem CTS, ao mostrar que o conhecimento científico não é apenas acumulativo, mas mediador da ação, permitindo relacionar teorias a situações concretas, problematizar fenômenos e tomar decisões responsáveis. O saber torna-se instrumento para compreender causas, efeitos e consequências, reforçando a centralidade dos contextos socioambientais e tecnológicos na aprendizagem.

Na dimensão Identitária, *Meu Eco-refletir e Eu e o Outro* evidenciam que aprender é também construir a si mesmo e reconhecer a alteridade. O conhecimento escolar participa da formação de valores, expectativas, projetos de vida e modos de agir em sociedade. Essa dimensão converge com a perspectiva CTS, ao valorizar autonomia, pensamento crítico e ética, articulando o saber científico à reflexão sobre impactos individuais e coletivos. Aprender tornase, assim, experiência de formação integral, na qual conhecimento e identidade se constroem reciprocamente.

Na dimensão Social, *Mundo como Meio Ambiente e Natureza e Mundo como Realidade e Saberes* já

existentes mostram que o saber escolar se situa em contextos históricos, sociais e naturais. Os estudantes percebem a ciência como instrumento de intervenção responsável no mundo: para cuidar da natureza, enfrentar crises e atuar sobre desigualdades. Essa dimensão social conecta-se diretamente aos princípios CTS, que defendem a articulação entre ciência, tecnologia e sociedade, promovendo a apropriação do conhecimento científico como ferramenta para resolver problemas socioambientais e participar de maneira ética e ativa na vida comunitária.

De forma integrada, os resultados indicam que a educação científica faz sentido para os jovens quando articula:

i) o saber como conteúdo reconhecido (Objetivação-Denominação); ii) o saber como regulador de ações (Distanciação-Regulação); iii) o saber incorporado nas práticas e no corpo (Imbricação do Eu); iv) o saber como elemento de construção de si (Meu Eco-refletir); v) o saber mediado pelo olhar do outro (Eu e o Outro); vi) o saber como forma de compreender e participar de um mundo social e historicamente constituído (Dimensão Social).

A convergência com a Educação Científica em uma perspectiva CTS evidencia que aprender Ciências, Tecnologias e questões socioambientais não se limita à acumulação de conteúdos, mas integra pensamento crítico, reflexão ética e ação responsável. O conhecimento científico torna-se mediador de experiências de vida, construção identitária e transformação social. Aprender é, assim, compreender, posicionar-se e agir em um mundo complexo, interdependente e em constante transformação, um saber que é simultaneamente pessoal, coletivo e ético.

Referências

AULER, D.; BAZZO, W. A. Reflexões para a implementação do movimento CTS no contexto educacional brasileiro. **Ciência & Educação**, v. 7, n. 1, p. 1-13, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

CENPEC; LITTERIS. O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil. In: CHARLOT, B. (org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 33-50.

CHARLOT, Bernard. Aprender é Entrar no Mundo Humano e nele Produzir-se como sendo Humano (A Educação como Fundamento Antropológico). **Revista Internacional Educon**, v. 5, n. 1, p. e24051001, 2024. doi: <https://doi.org/10.47764/e24051001>.

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

CHARLOT, Bernard; CHARLOT, Veleida Anahi Capua da Silva. O Negacionismo: uma Crise Social da Relação com a “Verdade” na Sociedade Contemporânea. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 3, p. e21023004, 2021. doi: <https://doi.org/10.47764/21023004>.

CHARLOT, Bernard. Les Fondements Anthropologiques d'une Théorie du Rapport au Savoir. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 1, p. 21021001, 2021. doi: <https://doi.org/10.47764/e21021001>.

CHRISPINO, A. et al. A área CTS no Brasil vista como rede social: onde aprendemos? **Ciência & Educação**, v. 19, p. 455–479, 2013.

CORREA, Juliana C. **Educação Científica e Mobilização: E os jovens estudantes, o que nos dizem?** 2023. 162 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

SANTOS, W. L. P. dos. Educação CTS e cidadania: confluências e diferenças. Amazônia – **Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 9, n. 17, p. 49–62, 2012.

SANTOS, W. D.; AULER, D. **CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011. p. 135–160.

STRIEDER, R. B. **Abordagens CTS na educação científica no Brasil: sentidos e perspectivas**. 2012. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

6 O Significado do Conceito de Lugar para os Discentes do Curso de Formação Continuada em Geografia

JACKSON LUIZ DE FRANÇA

6 O Significado do Conceito de Lugar para os Discentes do Curso de Formação Continuada em Geografia

RESUMO: Neste artigo objetivou-se investigar as percepções dos discentes do Curso de Especialização em Ensino de Geografia, acerca das contribuições teórico-didáticas da Disciplina Metodologia do Ensino de Geografia, e as concepções sobre o conceito de Lugar para as aulas de Geografia na disciplina. A pesquisa contou com análise de cunho qualitativo e quantitativo; os procedimentos metodológicos foram realizados através do levantamento bibliográfico, aplicação de questionário semiestruturado com os discentes do curso e análise dos dados coletados. O conceito de Lugar é visto como o meio onde as ações humanas são traçadas no tempo e no espaço. As análises realizadas demonstram a compreensão dos sujeitos da pesquisa acerca do conceito de Lugar, a busca em se manterem atualizados, frente às novas cobranças do mercado que exige profissionais qualificados, assim como o desenvolvimento de propostas didáticas acerca do conceito de Lugar que visam o fortalecimento da identidade e a possibilidade de novas leituras do espaço vivido através de abordagens didáticas, colocando o educando como agente de transformação.²

Palavras-chave: ensino de geografia; lugar; educação a distância.

² Este estudo foi previamente publicado na Revista Educar FCE (França, 2025).

ABSTRACT: This article aimed to investigate the perceptions of students enrolled in the Specialization Course in Geography Teaching regarding the theoretical and didactic contributions of the Geography Teaching Methodology course, as well as their conceptions of the concept of Place for Geography classes within the discipline. The research employed both qualitative and quantitative analysis; the methodological procedures included a bibliographic survey, the application of a semi-structured questionnaire with the course students, and the analysis of the collected data. The concept of Place is understood as the medium in which human actions are traced in time and space. The analyses conducted demonstrate the research subjects' understanding of the concept of Place, their pursuit of remaining up to date in the face of new market demands requiring qualified professionals, as well as the development of didactic proposals concerning the concept of Place that aim at strengthening identity and enabling new readings of lived space through didactic approaches that position the learner as an agent of transformation.³

Keywords: geography teaching; place; distance education.

³ This study was previously published in *Revista Educar FCE* (França, 2025).

Introdução

A Educação a Distância (Ead), é compreendida como uma modalidade de ensino em que as atividades são desenvolvidas em sua maioria em diferentes espaços. O contato é feito através da plataforma de ensino com a integração entre professor, tutor e discente, conectados em redes, ao mesmo tempo em que estão distantes fisicamente.

Inserido neste contexto encontra-se a Disciplina Metodologia do Ensino de Geografia do Curso de Especialização em Ensino de Geografia - Ead, no qual este artigo objetiva investigar as concepções dos discentes da supracitada disciplina, sobre o conceito de Lugar e as contribuições teórico-didáticas, para a formação continuada dos mesmos.

A formação continuada em Ead possibilita atingir um número maior de pessoas, tendo em vista, a falta de tempo e a distância dos centros urbanos onde se encontram a maioria das Universidades.

Nesse contexto, a pesquisa considera importante a formação continuada e o estudo do conceito de Lugar,

6 O Significado do Conceito de Lugar para os Discentes do Curso de Formação Continuada em Geografia

uma vez que para fazer a leitura do mundo, antes se deve começar fazendo a leitura do meio vivido, que traz as marcas da trajetória de diferentes grupos.

Sendo assim, o presente estudo conduz uma discussão a respeito do conceito de Lugar, considerando sua importância para ampliar a visão de mundo de cada sujeito, partindo do meio vivido. Dessa forma, apresentam-se os seguintes questionamentos: A disciplina Metodologia de Ensino de Geografia contribuiu no âmbito teórico-didático para a formação continuada dos discentes? E nas discussões sobre porque e/ou como trabalhar o conceito de Lugar nas aulas de Geografia?

Esta pesquisa está ancorada no método quantitativo e qualitativo, Conforme Minayo (2010, p. 17) os métodos quantitativo e qualitativo compreende três etapas: “(1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental.” Tal abordagem mostra sua eficácia, à medida que produz metodologia a partir de observações diretas do objeto de estudo, seus fenômenos, indivíduos e situações, para compreender os achados da pesquisa.

6 O Significado do Conceito de Lugar para os Discentes do Curso de Formação Continuada em Geografia

No que se refere à abordagem qualitativa, Creswell (2007) compreende que pode imprimir justificativas diversas de conhecimento, bem como, modelos de investigação e métodos de coleta e análise de dados. Podendo ainda ser caracterizado dentro de uma perspectiva exploratória descritiva, possuindo uma forte característica que inclui os significados culturais de diferentes grupos envolvidos em uma pesquisa. Nessa perspectiva, considera-se que este é o método mais apropriado para o desenvolvimento deste estudo.

Como procedimentos metodológicos, foram realizados levantamentos bibliográficos, leituras de artigos científicos, dissertações e teses pesquisadas no catálogo de bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pesquisas em formação continuada em Ead e o ensino do conceito de Lugar na Geografia.

Na sequência foram aplicados 17 questionários semiestruturados, com os discentes do Curso de Especialização em Ensino de Geografia a Distância, com a turma de 2018, ofertada pelo Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente (IGDEMA), na

6 O Significado do Conceito de Lugar para os Discentes do Curso de Formação Continuada em Geografia

Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O questionário era composto por 12 questões, 5 de múltipla escolha e 7 questões subjetivas, disponibilizados de forma online na plataforma Google Forms, os quais foram aplicados de forma aleatória, sem distinguir gênero, idade, formação inicial da graduação nem tempo de docência.

No presente estudo os nomes dos sujeitos da pesquisa não serão revelados, tendo em vista a ética científica, sendo assim, adotado um conjunto de denominações para substituir os nomes dos investigados. Quanto às denominações criadas para os Discentes, eles são destacados pela letra D, junto a um número — D1, D2 e D3. Separamos 3 questionários para analisar os itens discursivos sendo, D1 discente com até três anos de docência, D2 discente que não exerce a docência e D3 discente com três anos ou mais de prática pedagógica.

A pesquisa envolveu aplicação de questionários semiestruturados a discentes do curso de pós-graduação lato sensu. À época de sua realização (2019), o estudo foi conduzido com observância dos princípios éticos de confidencialidade, anonimato e

voluntariedade, sendo garantido aos participantes: Sigilo das informações; Não identificação nominal; Utilização de codificação alfanumérica (D1, D2, D3); Consentimento informado quanto ao uso acadêmico dos dados.

Entretanto, a pesquisa observou rigorosamente os princípios éticos que orientam estudos envolvendo seres humanos. Para assegurar a proteção dos participantes, foram adotadas medidas de anonimização e confidencialidade das informações coletadas. Os respondentes foram identificados apenas por meio de codificação alfanumérica, impossibilitando qualquer forma de identificação individual. Dessa maneira, os nomes reais dos participantes não foram divulgados, garantindo a preservação de sua identidade e privacidade.

Adicionalmente, todos os sujeitos foram devidamente informados acerca dos objetivos da pesquisa, da natureza do estudo e da forma de utilização dos dados coletados. A participação ocorreu de maneira voluntária, mediante manifestação de consentimento livre e esclarecido por parte dos participantes antes da aplicação dos instrumentos de coleta de dados.

Assim, o estudo assegurou o anonimato, a confidencialidade das informações e o respeito à integridade dos participantes, adotando procedimentos éticos adequados para pesquisas no campo educacional que não envolvem intervenções, riscos ou coleta de dados sensíveis.

Na sequência foram organizados os dados, com a tabulação dos questionários, e elaboração de gráficos e quadros. Para a discussão dos conceitos chaves deste artigo, foram tomados como referências os seguintes autores: Callai (2024), Tuan (1983), dentre outros.

Educação a Distância – Ead: Formação continuada

A Educação a Distância trata-se de um modelo em expansão, na qual consiste em um espaço de construção com potencial para contribuir na formação em diversos aspectos, podendo ser empregada na educação básica, ensino superior e pós-graduação. A Ead é compreendida como uma modalidade de educação em que as atividades

6 O Significado do Conceito de Lugar para os Discentes do Curso de Formação Continuada em Geografia

de ensino e aprendizagem são desenvolvidas em sua maioria em distintos ambientes.

A Educação a Distância, modalidade de educação efetivada através do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, onde professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, está sendo cada vez mais utilizada na Educação Básica, Educação Superior e em cursos abertos, entre outros.

Nesse contexto, a Educação a Distância decorre de uma separação entre discentes e docentes, podendo haver encontros presenciais semanais, quinzenais ou mensais. Ademais, a divisão física, há um intenso uso de recursos de telecomunicações, conectando professores e estudantes. A Ead no Brasil foi definida oficialmente pelo Decreto nº 9.057 de 25 de Maio de 2017, em seu artigo primeiro no qual versa que: Para os fins deste Decreto considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação, compatíveis,

6 O Significado do Conceito de Lugar para os Discentes do Curso de Formação Continuada em Geografia

entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 1). Ainda no Decreto nº 9.057 de 25 de Maio de 2017, o seu Art. 4º, estabelece que o modelo em questão reúne interação entre discentes/docentes e discentes/docentes em uma plataforma de ensino.

Mercado (2007, p. 177) aponta que “[...] a procura pela modalidade Ead, tem crescido de forma muito positiva, com ajuda da evolução dos conhecimentos tecnológicos para obter acesso ao saber socialmente produzido”, tendo a capacidade de atender um maior número de interessados, principalmente, os grupos que residem distantes dos centros urbanos. Dessa maneira, a formação continuada em Ead favorece a participação e inserção em cursos de formação de professores e áreas afins.

A formação continuada de professores é entendida como um processo permanente de aprendizagem profissional que ultrapassa a formação inicial, tem sido objeto de intensas pesquisas que destacam sua importância para a melhoria da prática docente e para a

implementação de currículos contextualizados e inovadores.

Diante da conjuntura atual, há uma busca constante em manter-se atualizado, frente às novas abordagens e práticas didáticas. Por isso, a formação continuada do professor deve partir de um estudo prévio sobre as problemáticas e possíveis mudanças, no ambiente em que desenvolve sua prática pedagógica. Segundo Nóvoa (1991, p. 144), a formação continuada,

Deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como, lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

Esta concepção evidencia a busca pela formação contínua, ao mesmo tempo em que haja uma preocupação com as problemáticas encontradas na escola, lugar da prática pedagógica, tal formação deve atender aos conteúdos acadêmicos, mas não girar em torno deles. E, assim, sejam tomadas medidas em torno de projetos que consigam ajudar aos educandos e professores para resolução de problemas que giram em

torno da escola, tais podem ser interpretados como a má formação de base, a precarização da infraestrutura escolar, dentre outras coisas.

Em uma revisão sistemática recente sobre desenvolvimento profissional contínuo, Merino, Pacheco, Arenas-Martija, Becerra e Solís-Pinilla (2025) discutem que programas de formação contínua eficazes exigem combinar inovação pedagógica, colaboração de especialistas, integração de tecnologias e orientação para a pesquisa em contextos educativos, de modo a preparar os professores para os desafios contemporâneos e posicioná-los como agentes de mudança em suas disciplinas e comunidades (Merino et al., 2025).

Essa perspectiva é particularmente relevante para a Geografia, dado que o conceito de Lugar é entendido como espaço vivido com significado afetivo, cultural e identitário está no cerne da epistemologia geográfica. Ao conectar formação continuada com aprendizagens baseadas no contexto local, pesquisadores atentos às mudanças curriculares e sociais indicam que professores que participam de programas formativos desenvolvidos

6 O Significado do Conceito de Lugar para os Discentes do Curso de Formação Continuada em Geografia

em e para seus contextos de atuação tendem a incorporar de forma mais crítica e reflexiva conceitos geográficos fundamentais em suas práticas pedagógicas.

Essa abordagem não apenas amplia as fronteiras tradicionais da formação docente, mas demonstra que o lugar atua como um elemento estruturante da aprendizagem, favorecendo práticas pedagógicas conectadas às realidades locais dos estudantes e de suas comunidades (Greany et al., 2025; Merino et al., 2025).

Nesse sentido, as contribuições dessas pesquisas recentes reforçam a ideia de que a formação continuada não deve ser concebida apenas como transmissão de conteúdos teóricos, mas como uma aprendizagem contextualizada e situada, que reconhece as múltiplas dimensões do lugar físico, social e simbólico, e sua importância para a construção do conhecimento geográfico e para a prática pedagógica transformadora. Assim, emergem evidências de que a integração de modelos de formação continuada que valorize o lugar pode fortalecer a formação docente no plano internacional, possibilitando que pesquisadores e educadores de diferentes países reflitam sobre

estratégias que conectem teoria, prática e contexto em formação profissional de alta qualidade.

Dentre as disciplinas ministradas no Curso de Especialização em Ensino de Geografia - Ead destaca-se, especificamente, a disciplina Metodologia de Ensino de Geografia, apresentando o seguinte questionamento: A referida disciplina contribuiu para a formação continuada dos discentes no âmbito teórico-didático? E, na discussão do conceito e/ou entendimento do conceito de Lugar voltado para as aulas de Geografia? Postos ao longo da disciplina.

Conceitualização de Lugar no Ensino de Geografia

A Geografia tem como seu objeto de estudo o espaço, buscando compreender as transformações e as relações construídas ao longo tempo. Foi inserida no currículo escolar brasileiro considerando a sua importância em contribuir com a formação do aluno como cidadão, construindo conhecimentos para que as

crianças, os jovens e os adultos desenvolvam formas de aprender, a ler, e a pensar o espaço geográfico.

É importante considerar a leitura do mundo, a leitura é fundamental para que todos, que vivem em sociedade, possam exercitar na cidadania. Por isso, retrata a possibilidade de aprender a ler, aprendendo a ler o mundo; e escrever, aprendendo a escrever o mundo. Para tanto, buscamos refletir sobre o papel da geografia na escola, em especial no ensino fundamental, no momento do processo de alfabetização (Callai, 2005, p. 232).

A Geografia tem como seu objeto de estudo o espaço, buscando compreender as transformações e as relações construídas ao longo tempo. É importante considerar a leitura do mundo, para que todos possam exercitar na cidadania. Por isso, retrata a possibilidade de aprender a ler, aprendendo a ler o mundo; e escrever, aprendendo a escrever o mundo.

Nesse sentido, é preciso levar o educando a entender onde mora e qual a importância de saber (re)construir e contextualizar, saber reconhecer seu lugar. A aprendizagem torna-se mais significativa quando conectada ao meio vivido (Sobel, 2004). O conceito de Lugar possui significativa importância para o Ensino de Geografia, uma vez que “enquanto sujeito social, a

criança se apropria do espaço ao tempo que o constrói como seu espaço de vida e, ao fazê-lo, constrói o lugar” (Callai, 2024, p. 233). Sobel (2004) defende que a educação baseada no lugar fortalece a aprendizagem contextualizada.

O Lugar é o ponto de encontro das relações interpessoais, conforme, Tuan (1983, p. 36), salienta, ainda que “o sentimento por um lugar é influenciado pelo conhecimento de fatos básicos” como a afeição, o amor e a identidade para com o lugar, ao longo dos anos. E ainda o define como “íntimo”, onde as pessoas se integram, têm significados, afetividade e emoção.

Dessa forma, Lugares ou Lugar são os mundos vividos, caracterizados pela experiência vivida com os familiares, os amigos, o bairro, a casa.

O Lugar está presente nas diversas formas, trazendo inúmeros contextos. Ao mesmo tempo em que o mundo é global, o Lugar se mundializa, pois o Lugar traz em si o global. Nessa perspectiva, Tuan (1983, p. 9), afirmar “ a experiência é um termo que abrange as diferentes maneiras através das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade”, para compreender as diversas

6 O Significado do Conceito de Lugar para os Discentes do Curso de Formação Continuada em Geografia

manifestações culturais e os referenciais, pois “experienciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele” (Tuan, 1983, p. 10).

Dessa forma, é possível compreender que não se pode conhecer a essência, o que pode ser conhecido e analisada é uma construção da experiência, uma criação de sentimento por um dado Lugar. Percebe-se que no Lugar encontram-se as raízes de todos os males e alegrias vivenciadas em cada época de mudança de uma sociedade.

No ensino de Geografia, o conceito de lugar tem sido cada vez mais tratado com aprofundamento teórico e metodológico, destacando-se como categoria fundamental para a compreensão das relações sociais, afetivas e culturais construídas no espaço vivido pelos sujeitos. Isso é evidenciado, por exemplo, em pesquisas que analisam como o conceito de lugar é abordado nos livros didáticos, associando-o às práticas cotidianas de ensino e aprendizagem, o que reforça sua centralidade para a formação de uma leitura crítica da realidade geográfica (Souza et al., 2024).

Ao mesmo tempo, investigações recentes voltadas à formação continuada de professores de Geografia destacam a necessidade de articular saberes teóricos, didáticos e contextuais em processos formativos que considerem tanto a prática docente quanto as realidades locais. Artigos como o de Souza e Lopes (2025) apontam que conhecer as demandas reais de professores em exercício é essencial para promover ações formativas que conectem conteúdos geográficos com desafios profissionais concretos, qualificando assim a educação geográfica nos diferentes níveis de ensino.

Dialogando com os discentes do Curso de Especialização em Ensino de Geografia - Ead

A pesquisa dialoga diretamente com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), especialmente com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 – Educação de Qualidade. A formação continuada em Geografia, mediada pela Ead, amplia o acesso ao aperfeiçoamento docente, especialmente em regiões

6 O Significado do Conceito de Lugar para os Discentes do Curso de Formação Continuada em Geografia

distantes dos grandes centros urbanos. Ao fortalecer o conceito de Lugar como ferramenta de leitura crítica do mundo, a pesquisa contribui para: Educação contextualizada; Desenvolvimento do pensamento crítico; Formação cidadã; Integração entre teoria e realidade vivida.

Ensinar a partir do Lugar significa formar sujeitos capazes de interpretar desigualdades socioespaciais e agir conscientemente sobre sua realidade.

Já o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 11 – Cidades e Comunidades Sustentáveis, o conceito de Lugar constitui a base para a construção de comunidades resilientes. Aprender a ler o meio vivido é o primeiro passo para: Planejamento territorial consciente; Valorização da memória e identidade local; Participação social; Sustentabilidade urbana e comunitária.

Assim, a pesquisa evidencia que a formação docente em Geografia pode atuar como instrumento estratégico para o desenvolvimento sustentável. A pesquisa de Giroto (2024) situa a discussão no contexto da Ead, destacando a expansão da oferta de formação

6 O Significado do Conceito de Lugar para os Discentes do Curso de Formação Continuada em Geografia

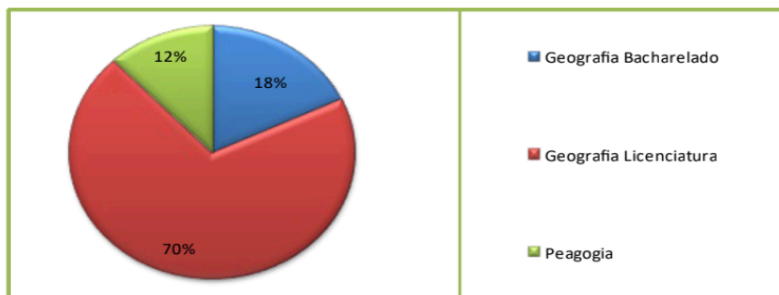
docente em Geografia e a necessidade de aprofundar a compreensão de seus impactos pedagógicos

Na perspectiva de conhecer melhor os sujeitos da pesquisa foram enviados 90 questionários para os discentes distribuídos em todos os polos Ead, do Curso de Especialização em Ensino de Geografia, Maceió, Arapiraca, São José da Laje e Delmiro Gouvêa via Whatsapp e via e-mail pelo Google Forms, no entanto, apenas 17 discentes participaram, respondendo o questionário. Dessa forma, evidencia-se como é difícil fazer pesquisa, uma vez que mesmo com o uso de tecnologias digitais para educação, sendo um questionário que não levaria nem 20 minutos para sua resolução, a maioria dos discentes não participaram, pesquisa foi realizada entre maio e dezembro de 2019.

Sobre a instituição formadora, 94% dos pesquisados são graduados pela UFAL e 6% pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Quanto à formação inicial, obteve-se os seguintes percentuais apresentados. Quanto à formação inicial, obteve-se os seguintes percentuais apresentados no gráfico 1.

6 O Significado do Conceito de Lugar para os Discentes do Curso de Formação Continuada em Geografia

Gráfico 1: Formação acadêmica dos discentes



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Sendo assim, 12% dos discentes são formados em Geografia Bacharelado, 18% em Pedagogia, enquanto 70% são formados em Geografia Licenciatura. Estes dados demonstram que o curso de Especialização em Ensino de Geografia tem atendido em sua maioria os professores formados em licenciatura e na mesma instituição, na qual fizeram a graduação, demonstrando continuidade na formação e confiança na referida instituição de ensino.

De posse dos dados acerca da instituição, tipo de formação, foi perguntado aos discentes quais as

6 O Significado do Conceito de Lugar para os Discentes do Curso de
Formação Continuada em Geografia

compressões deles, quanto ao conceito de lugar (explicitado na Tabela 1).

Tabela 1 – Explicação dos discentes acerca do conceito de Lugar
Identidade e história (D1, informação verbal, 2019).
Como algo intrínseco na formação da identidade do indivíduo, os simbolismos e as subjetividades relacionados ao Lugar onde se vive (D2, informação verbal, 2019).
Consiste na discussão espacial, em que se evidencia o espaço de vida experimentado no nosso dia. É a parcela do espaço que contém a história de nosso cotidiano, as memórias que desenvolvemos nas experiências de vida. É a parte em que identificamos geograficamente os prazeres e os desafetos nas nossas relações com as pessoas, mas também a parte em que realizamos um conjunto de atividades que marcam as nossas lembranças. Por isso mesmo, passamos a identificar no lugar fatos passados e presentes que mobilizam os sentimentos, as emoções e, por vezes, exercitamos o sentimento de identidade (D3, informação verbal, 2019).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

De acordo com as concepções de D1 e D2 demonstraram o fator identidade, a singularidade de cada indivíduo diante do modo de ver, compreender e transformar. Estas concepções coadunam com as ideias de Kozel (2001, p. 154) ao dizer que “os homens

6 O Significado do Conceito de Lugar para os Discentes do Curso de Formação Continuada em Geografia

constroem uma complexa rede de significados e sentidos, provenientes da história e da cultura, gerando identidade, que vai caracterizar o Lugar”.

Neste sentido, o Lugar é visto como o espaço onde acontecem todas as relações e ações humanas, que a ele atribuiu significado, reconhecimento, afeição e cultura, todos eles traçados pelo tempo, trata-se do local das experiências vividas. Já a concepção denotada por D3, corrobora com a colocação de Tuan (1983, p. 3) ao fazer uma comparação entre “Espaço e Lugar como termos familiares”, que indica experiências comuns. Vivemos no espaço. Lugar é segurança e o espaço é liberdade”.

Assim, é possível compreender que tempo e Lugar são componentes da vida, o tempo caracteriza o Lugar, dando-lhe significados básicos, pois o Lugar é vivo e está em constante transformação. “Quando, no entanto, pensamos sobre eles, podem assumir significados [...] os lugares são centros aos quais atribuímos valor, Espaço é o movimento e Lugar é a pausa” (TUAN, 1983, p. 04). O autor supracitado distingue Espaço e Lugar, enquanto o Espaço pode transformar-se em Lugar, na medida em que se atribui a ele valor e significação; o Lugar só pode

6 O Significado do Conceito de Lugar para os Discentes do Curso de Formação Continuada em Geografia

ser compreendido se for experienciado, vivido, pois os lugares são dotados de saberes que só quem vive nele pode ter.

Logo, cada pausa representa uma localização, que por vezes, é o Lugar, esta pausa no Espaço permite que o Lugar seja alterado, transformado de acordo com os sujeitos que a ele atribuem significados, desse modo, cada um conhece sua identidade, sua realidade e o sentido das coisas que o compõe, o meio vivido é provido de valores diferentes, tais valores são dotados de subjetividades numa realidade objetiva e concreta.

Indagou-se, quanto às discussões acerca do conceito de Lugar, apresentadas na disciplina Metodologia do Ensino de Geografia, se ajudou ou não para o entendimento do conceito, destacando-se as respostas na tabela 2.

Tabela 2 – Houve contribuições da disciplina Metodologia do Ensino de Geografia para o entendimento do conceito de Lugar, nas discussões apresentadas?

Sim! Interpretar que apesar do conceito de Lugar cada um tem sua história e essência (D1, informação verbal, 2019).

6 O Significado do Conceito de Lugar para os Discentes do Curso de
Formação Continuada em Geografia

Sim! Pois nos demonstram novas possibilidades de fazer a leitura do mundo, partindo de uma perspectiva local, para a global (D2, informação verbal, 2019).

Sim. Acredito que isso aconteceu na medida em que desenvolvemos em sala um conjunto de discussões acerca do desenvolvimento de nosso trabalho pedagógico voltado a um esforço de se pensar a aula a partir da vida dos alunos (D3, informação verbal, 2019).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

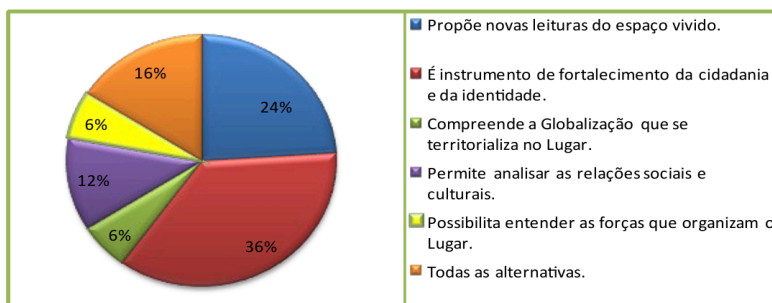
De acordo com a tabela 2, nas falas de D1, D2 e D3, houve contribuições significativas expostas pela referida disciplina, percebe-se que trabalhar o Lugar resgata as memórias individuais, possibilitando (re)conhecer a própria história, e o pensar a partir do espaço vivido de cada sujeito. Nesse sentido, o Lugar é visto como o ponto de partida, o fator de identidade, de singularidade de cada indivíduo, possibilitando novas leituras do cotidiano. Tais concepções coadunam às ideias de Aigner (2006, p. 211) “é um poderoso instrumento para a construção da cidadania ao fortalecer a identidade através da valorização do lugar e da compreensão da articulação deste com o espaço global”. A partir da compreensão do Lugar é possível relacioná-lo com o

6 O Significado do Conceito de Lugar para os Discentes do Curso de Formação Continuada em Geografia

mundo globalizado, pois é nele que as relações se concretizam.

No que diz respeito à opinião dos discentes, sobre a importância do estudo do lugar, no ensino de Geografia, focaliza-se no gráfico 2.

Gráfico 2 – A importância do estudo do Lugar segundo os discentes



Fonte. Elaborado pelo autor, 2019.

Segundo o gráfico 2, aponta que 36% ressalta o lugar como instrumento para o fortalecimento da cidadania e da identidade, retratando as relações históricas de vínculos afetivos que ligam as pessoas. De acordo com Yi-Fu Tuan (2013), o Lugar emerge das experiências e das relações afetivas estabelecidas pelos sujeitos com o

6 O Significado do Conceito de Lugar para os Discentes do Curso de Formação Continuada em Geografia

espaço vivido, sendo fundamental para a constituição da identidade individual e coletiva. Na mesma direção, Milton Santos (2006) afirma que o Lugar é o espaço do acontecer solidário, onde se manifestam as práticas sociais e a vida cotidiana, tornando-se essencial para o exercício da cidadania.

Enquanto 24% dos discentes afirmam que a importância do estudo do Lugar, justifica-se porque este propõe novas leituras do espaço vivido, essa análise coaduna-se com a compreensão de que o ensino de Geografia deve partir da realidade concreta dos sujeitos. Conforme Lana de Souza Cavalcanti (2023), o estudo do Lugar permite ao estudante interpretar criticamente o espaço geográfico a partir de sua vivência, possibilitando novas leituras da realidade socioespacial.

Na sequência, 12% apontam que o Lugar permite analisar as relações sociais e culturais, nesse sentido, no cotidiano, no meio vivido, no município, bem como sua constituição, distribuição e mobilidade demográfica, ou seja, possibilita o (re)conhecimento de que diferentes culturas produzem e reproduzem os Lugares em diferentes espaços geográficos. Sendo assim, revela

6 O Significado do Conceito de Lugar para os Discentes do Curso de Formação Continuada em Geografia

muitos aspectos culturais encontrados no meio vivido, desde a formação populacional até os movimentos migratórios e a formação da identidade, bem como da mobilidade demográfica e da constituição populacional, reforçam a ideia de que o Lugar é produto das práticas sociais. Para Doreen Massey (2008), os Lugares são construídos a partir de múltiplas relações sociais que se estabelecem em diferentes escalas, sendo constantemente produzidos e reproduzidos pelas dinâmicas culturais e econômicas.

Ademais, 6% salienta a globalização que se territorializa no lugar, denotando que a globalização ocorre no Lugar, a exemplos das marcas mundialmente conhecidas. E se repetem a porcentagem de 6% dos discentes, os quais salientam o entendimento sobre as forças que organizam o lugar de vivência, ou seja, quem tem o poder de decidir para onde vão os recursos. evidencia-se a articulação entre escalas globais e locais. Nesse sentido, Rogério Haesbaert (2014) destaca que os processos globais se materializam no cotidiano dos Lugares, produzindo novas territorialidades e

6 O Significado do Conceito de Lugar para os Discentes do Curso de Formação Continuada em Geografia

ressignificando identidades locais frente às dinâmicas da globalização.

Dito isto, o estudo do Lugar tem a função de desenvolver o sentimento de pertencimento ao sujeito como parte importante da organização espacial. E, por fim, 16% dos discentes acreditam que todas as alternativas apresentadas na questão são importantes.

A pesquisa demonstra que, mesmo em contextos territoriais específicos, as concepções de Lugar apresentadas pelos discentes dialogam com fundamentos epistemológicos consolidados na Geografia Humanista, especialmente nas formulações, ao compreender o Lugar como espaço vivido, carregado de afetividade, identidade e experiência. Esse resultado revela que a formação continuada mediada por tecnologias digitais pode fortalecer categorias clássicas da Geografia, atualizando-as didaticamente.

Conclusão

Destaca-se a formação continuada para professores em Ead, como uma ação contínua que busca novos recursos didático-pedagógicos para que possam construir um processo de ensino aprendizagem de acordo com a realidade em que os educandos estão inseridos.

Embora a pesquisa tenha sido desenvolvida no âmbito do Curso de Especialização em Ensino de Geografia - Ead - da Universidade Federal de Alagoas, seus achados ultrapassam a delimitação regional ao evidenciar aspectos estruturais da formação docente em Geografia na modalidade a distância. O elemento inovador do estudo reside na articulação entre três dimensões: Formação continuada em Ead; A centralidade do conceito de Lugar como categoria estruturante do pensamento geográfico; A análise das concepções docentes em diferentes estágios de experiência profissional.

Assim, o estudo oferece uma contribuição metodológica replicável em outros contextos nacionais e

6 O Significado do Conceito de Lugar para os Discentes do Curso de Formação Continuada em Geografia

internacionais, sobretudo em países que enfrentam: Desigualdade territorial no acesso à formação docente; Expansão acelerada da Educação a Distância; Necessidade de contextualização curricular em sociedades globalizadas.

Pesquisadores de outros países podem utilizar este estudo como referência para investigar como professores em formação continuada concebem categorias fundamentais da Geografia; analisar o papel da Ead na consolidação de epistemologias críticas; comparar concepções de “Lugar” em diferentes contextos culturais.

Dessa forma, o manuscrito contribui para o debate internacional sobre a relação entre território, identidade e formação docente, especialmente em realidades periféricas do Sul Global.

Sendo assim, estudar o Lugar é preciso para compreender as relações entre as vivências, sem perder de vista as relações estruturais, globais ou até mesmo as novas relações espaciais, determinadas por um mundo em constantes transformações. Há inúmeras ferramentas didático-pedagógicas para estudar o Lugar

nas aulas de Geografia, tais como relatos de experiência, mapas mentais, maquetes, aula de campo, entre outras, notadamente, porque valoriza a percepção e representação do educando no processo de ensino e aprendizagem, os quais estavam presentes nas concepções dos sujeitos da pesquisa. Ademais, possibilita a contextualização, problematização, (re)construção e (des)construção do conhecimento, levando a aproximação das informações com a realidade do educando.

Referências

AIGNER, C. H. de O. Geografia e educação ambiental: construindo a cidadania a partir da valorização do lugar na escola municipal professor Larry José Ribeiro Alves. In: AIGNER, C.; MOLL, J.; REGO, N. (org.). **Saberes e práticas na construção de sujeitos e espaços sociais**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

BRASIL. [Decreto nº 9.057, de 25 de dezembro de 2017]. **Decreto nº 9.057, de 25 de dezembro de 2017**. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 19 fev. 2026.

CALLAI, H. C. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CALLAI, H. C. Para pensar a formação dos professores de Geografia: na realidade do mundo atual e das políticas públicas nacionais. In: OLIVEIRA, F. et al. **Geografias da esperança**: revistar o Brasil, dialogar com o mundo. Anápolis: Editora UEG, 2024.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2023.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FRANÇA, J. L. de. O conceito de lugar e as diversas concepções no curso de formação continuada em ensino de Geografia. **Revista Educar FCE**, [s. l.], v. 94, p. 226-237, 2025. Disponível em: <https://fce.edu.br/wp-content/uploads/2025/11/Revista-94.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2026.

GIROTTO, E. D. Educação a distância e formação docente em geografia: um olhar a partir da geografia da educação. **Revista da ANPEGE**, [s. l.], v. 20, n. 41, p. 1-XX, 2024. doi: <https://doi.org/10.5418/ra2024.v20i41.17861>.

GREANY, T.; COWHITT, T.; NOYES, A.; GRIPTON, C.; HUDSON, G. Local learning landscapes: conceptualising place-based professional learning by teachers and schools in decentralised education systems. **Journal of**

Educational Change, [s. l.], v. 26, n. 1, p. 1–28, 2025. doi:
<https://doi.org/10.1007/s10833-024-09508-x>.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

KOZEL, S. **Da percepção e cognição à representação**: reconstruções teóricas da geografia cultural e humanista. São Paulo: Terceira Margem; Curitiba: NEER, 2001.

MASSEY, D. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MERCADO, L. P. *et al.* **Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: EDUFAL, 2007.

MERINO, C.; PACHECO, G.; ARENAS-MARTIJA, A.; BECERRA, R.; SOLÍS-PINILLA, J. Continuing professional development in teachers: insights for designing a formative trajectory in scientific education. **Frontiers in Education**, [s. l.], v. 10, art. 1537502, 2025. doi:
<https://doi.org/10.3389/educ.2025.1537502>.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo**: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. [S. l.]: ONU, 2015. Disponível em:

<https://sdgs.un.org/2030agenda>. Acesso em: 19 fev. 2026.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: EdUSP, 2006.

SOBEL, D. **Place-based education**: connecting classrooms and communities. [S. l.]: Orion Society, 2004.

SOUZA, N. M. de; AZEVEDO, M. S. de; CANUTO, S. A.; ALBANO, G. P.; SALVADOR, D. S. C. de O. O conceito de lugar em livros didáticos de Geografia do 1º ano do Ensino Fundamental. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 27, e83955, 2024. doi: <https://doi.org/10.5902/2236499483955>.

SOUZA, T. N. de; LOPES, C. S. A formação continuada de professores que ensinam geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: estudo de caso em Guairaçá-PR. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 7, n. 3, p. 1-24, 2025. doi: <https://doi.org/10.51359/2594-9616.2024.264355>.

TUAN, Y.-F. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Londrina: Eduel, 2013.

TUAN, Y. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução de Lívia de Oliveira. [S. l.: s. n.], 1983.

7 Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência: Utopia ou Realidade?

ALANE GONÇALVES GOMES SOARES
ESTER ROSENO FLORENTINO ALMEIDA
RICARDO MARQUES NOGUEIRA FILHO
IVANDRO PINTO DE MENEZES

RESUMO: Este trabalho tem como propósito discutir o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência nas instituições educacionais, a partir do relato de experiências dos autores com base nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais docentes de duas escolas da região do semiárido baiano. O objetivo central deste trabalho consiste em promover uma reflexão crítica acerca da inclusão escolar de pessoas com deficiência, discutindo-a enquanto ideal utópico ou realidade efetiva no contexto educacional contemporâneo. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada no método bibliográfico, buscando embasamento teórico em autores que discutem a temática da inclusão de maneira consistente e acessível, tais como Mantoan (2015, 2023), Sampaio (2009) e Victor, Vieira e Oliveira (2017). As contribuições desses estudiosos permitem compreender a inclusão escolar como um processo essencial para a promoção da visibilidade, da compreensão e empatia social em relação às pessoas com deficiência.

Palavras-chave: inclusão; inclusão escolar; pessoa com deficiência.

ABSTRACT: This work aims to discuss the process of school inclusion of persons with disabilities in educational institutions, drawing on the authors' experiential accounts based on the pedagogical practices developed by teaching professionals at two schools in the semi-arid region of Bahia. The central objective of this work is to promote a critical reflection on the school inclusion of persons with disabilities, discussing it as either a utopian ideal or an effective reality in the contemporary educational context. The research adopts a qualitative approach, grounded in the bibliographic method, seeking theoretical support from authors who discuss the theme of inclusion in a consistent and accessible manner, such as Mantoan (2015, 2023), Sampaio (2009), and Victor, Vieira and Oliveira (2017). The contributions of these scholars allow for an understanding of school inclusion as an essential process for promoting the visibility, comprehension, and social empathy toward persons with disabilities.

Keywords: inclusion; school inclusion; person with disabilities.

Introdução

Ao longo da história da educação, a deficiência tem sido tradicionalmente compreendida como sinônimo de “falta”, percepção que sustentou a construção de estigmas, estereótipos e práticas marcadamente capacitistas. Nessa perspectiva, a pessoa com deficiência foi sistematicamente posicionada em um lugar de exclusão, tendo suas capacidades, habilidades e potencial cognitivo subestimados ou invisibilizados. Esse processo histórico produziu não apenas barreiras educacionais, mas também impactos psicológicos, emocionais e sociais, que ultrapassaram o âmbito individual e afetaram o contexto familiar e comunitário desses sujeitos. Como destaca Angelucci (2017), essa lógica incapacitante operou de forma ampla, perpassando diferentes dimensões da vida e contribuindo para a perpetuação de desigualdades que ainda demandam discussão crítica e superação.

Apesar dos debates acerca da inclusão de pessoas com deficiência dentro dos ambientes escolares, ainda experimentamos um cenário em que a maioria dessas pessoas são segregadas devido a sua deficiência, sendo

consideradas como seres desprestigiados ante às suas especificidades. Segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE, em sua pesquisa apresentada em 2023, 63% da população com deficiência de até 25 anos não concluíram o ensino fundamental, e 19,5% dessa população é considerada analfabeta. Esses dados evidenciam que uma em cada quatro pessoas com deficiência consegue finalizar a educação básica no Brasil.

A ciência constatou que pessoas com deficiência são seres pensantes tal qual os que se veem como “normais”, e, dentro do espaço educacional, a diferença está na forma da condução das aulas, necessitando de adaptações nas atividades propostas. No mais, o Estado enquanto organização política deve promover as adaptações curriculares, haja vista que a pessoa com deficiência é um sujeito de direitos, portanto, passível de tratamento isonômico, incluída a garantia de acesso e exercício ao direito à educação (CF/1988, artigos 5º, I e 205).

Para além de um direito do cidadão, a educação é considerada um dever fundamental do Estado, que deve adotar medidas e políticas públicas para a sua promoção,

como se depreende da leitura do citado art. 205, da Constituição Federal de 1988, in verbis: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A revisão de literatura, bem como nossas experiências docentes, nos levou a observar certos padrões que a instituição (Escola) possui frente a alunos com deficiências e transtornos, a exemplo do autismo, superdotação/altas habilidades, surdo, cadeirantes e síndrome de Down, entre outros, que, em certa medida, eram esquecidos e até excluídos de práticas em salas de aula, atividades e vivências.

As teorias sobre inclusão não encontram guarida na prática docente em muitas salas de aula, pois os docentes não conseguem compreender e/ou conduzir as aulas de forma equitativa. Assim, emerge a necessidade de análise mais aprofundada sobre os conceitos e práticas passíveis de exercício pelos docentes para a promoção da inclusão da pessoa com

deficiência nos espaços de conhecimento, sendo um deles a escola.

Nosso objetivo é promover uma revisão de literatura acerca da inclusão escolar, sob a perspectiva de seu grau de efetividade no contexto educacional contemporâneo, associando-a a nossas percepções do campo enquanto docentes. Assim, visa identificar, a partir de nossos relatos de experiência, as abordagens docentes adotadas em salas de aulas com discentes com deficiência.

Para alcançar o objetivo proposto, este estudo adota uma abordagem quali-quantitativa, fundamentada em dados numéricos articulados à contribuição de diferentes autores. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, sustentada em uma análise de natureza epistêmica, que busca compreender os fundamentos teóricos e conceituais relacionados ao tema investigado.

Como norte, adotamos os trabalhos de autores como Mantoan (2015; 2023), sobretudo, por seu conceito de inclusão escolar – para que serve, como se faz e porque se faz; Prieto (2023), pois contribui para as discussões que envolvem a inclusão escolar e descreve pontos de partida para efetivação dessa inclusão, Mendes (2017) que traz as diferenciações sobre os

conceitos que envolvem a inclusão da pessoa com deficiência dentro dos espaços educacionais, e; Victor; Braga e Martins (2017), que discutem a invisibilidade que essas minorias carregam dada às suas especificidades.

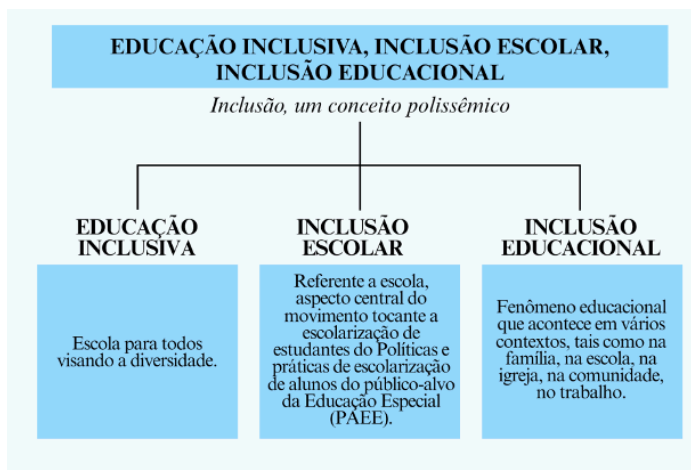
1 Inclusão ou integração escolar?

O termo inclusão é mais que uma palavra bonita ou algo do momento “moda” utilizada nas escolas, na sociedade ou mesmo enquanto ferramenta política, pois se realiza por meio de acolhimento e respaldo na visibilidade, bem como na equidade de pessoas com deficiência/transtornos. De acordo com Sampaio (2009), a inclusão, do verbo incluir, significa compreender, fazer parte de, ou participar de, portanto, pressupõe uma outra perspectiva centrada no verbo participar e na locução fazer parte, denotando a necessidade de ação, ou seja, de um agir, de uma atuação conjunta para tornar parte aquele que é excluído por sua diferença. Nas palavras de Sampaio (2009, p. 38), é uma “inovação que implica um esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria das escolas brasileiras”.

Ao agregar a palavra inclusão ao contexto escolar, temos uma nova representação que, a partir da definição inicial, agora, pressupõe não apenas o direito de estar no ambiente escolar, mas de pertencer a ele, de fazer parte do corpo escolar, da sala de aula, de haver diálogos entre seus pares. Ora, “incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças, indistintamente” (Mantoan, 2015, p. 11).

Nesse contexto, Mendes (2017) destaca três terminologias atribuídas à inclusão praticada nos espaços escolares, são eles, educação inclusiva, inclusão educacional e inclusão escolar. Estes termos, segundo a autora, evidenciam algumas contradições referente a cada conceituação. A tabela a seguir explica de forma objetiva os três termos que compõem o entorno da pessoa com deficiência no contexto escolar.

Figura 1: Dimensões da inclusão segundo Mendes (2017).



Fonte: Adaptado de Mendes (2017).

Nesse sentido, entende-se que, a inclusão escolar perpassa as paredes da sala de aula, pois incluir não é meramente o aluno(a) estar sentado, frente a sua mesa e dentro da sala de aula, mas a inclusão escolar remete o direito da pessoa aprender e, no sentido de, estar envolvido nas práticas educativas da sala de aula e do campo escolar.

No âmbito de discussão desta pesquisa, trata-se de uma educação de qualidade para a pessoa com deficiência, pautada em suas necessidades específicas. É importante salientar que as dificuldades e peculiaridades

de aprendizagem não é exclusiva apenas de pessoas com deficiência, pois pessoas que não possuem deficiência também têm as suas necessidades individuais de aprendizagem. Dito isso, pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência devem ter igualdade de direitos e oportunidades ao aprender e desenvolvimento intelectual e psíquico.

No entanto, o que constatamos em sala de aula, foi a negligência relacionada ao ensino, aprendizagem e interação social desses sujeitos, que acabam ficando à margem da sociedade em variados aspectos, inclusive por do cerceamento ao seu direito à educação, ainda que formalmente garantido, não é efetivamente alcançado. Quer-se com isso dizer, os alunos, apesar de matriculados, enfrentam uma série de óbices e deficiências estruturais, institucionais e culturais que os impedem de aprender, no seu sentido mais profundo e eficaz.

2 Da negligência da administração pública

Uma das coisas que constatamos em campo foi a negligência estatal ante ao seu dever constitucional de prover educação, conforme prescreve o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, in verbis: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

A educação é, como visto, direito de todos, sem exceção, o que inclui a pessoa com deficiência/transtornos, seja ela de qual natureza for, física, sensorial, intelectual, múltipla, mas que a pessoa com deficiência tenha a garantia do seu desenvolvimento de forma plena e que seja incentivada pela sociedade, qual inclui os profissionais da Educação, para além de meros cidadãos, estão na linha de frente com relação ao comprometimento pelo ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência (PcD) nas escolas. Mais adiante a

Constituição Federal de 1988 reforça quais os tipos de comprometimentos que os docentes devem ter com relação ao ensino, afirmando em seu art. 206, que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

Faz-se necessário aos docentes compreender a pessoa com deficiência - sua trajetória escolar, a história da educação da pessoa com deficiência, quem é esse sujeito (visto que cada ser possui características únicas, no caso da pessoa com deficiência é necessário que o docente compreenda também quais são os fatores que

desregulam a pessoa com deficiência, como deve auxiliar em momentos de crises), quais as especificidades de cada transtorno ou deficiência, etc. Tais atitudes representam não apenas o “conhecer” o estudante que está inserido em sala de aulas, mas também o comprometimento com a educação da pessoa com deficiência.

Nesse sentido é interessante mencionar que em ambientes educacionais, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola/universidade tem sido fragilizada. Pessoas com deficiência costumam estar segregadas, estão em sala de aula, porém, isoladas, por vezes, não participam das propostas das aulas como os demais estudantes. À vista disso,

[...] por algumas décadas, vários pesquisadores do campo educacional brasileiro e internacional vêm empreendendo esforços para reafirmar as escolas de ensino comum como espaços-tempos que podem ser reorganizados, para que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação acessem os bancos escolares, contando com as devidas condições de permanência e as redes de apoio para a apropriação do conhecimento sistematizado (Victor et al. 2017, p. 19).

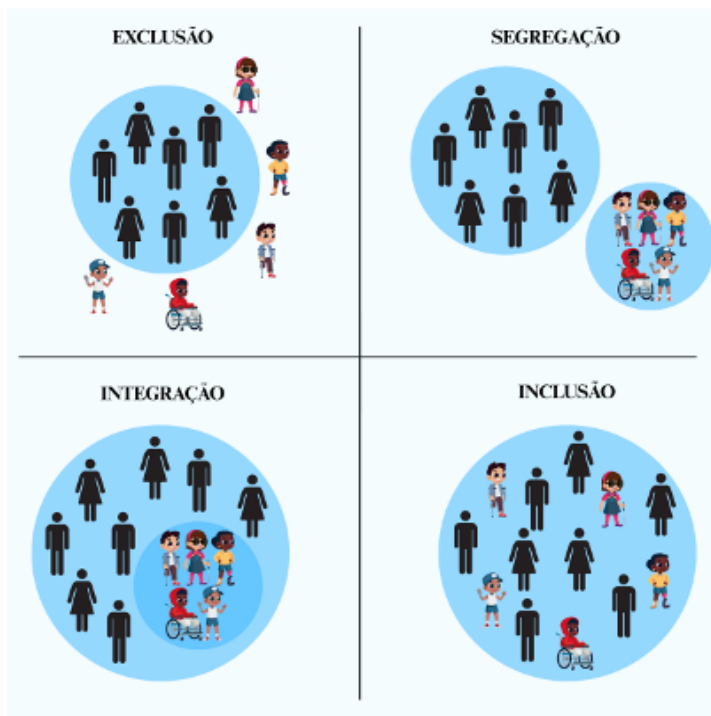
Em duas escolas municipais - omitimos o local por questões éticas - constatamos essa prática de exclusão dos alunos com deficiência. Numa das escolas, o docente da disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental II, ministrava uma aula cujo tema era Verbo, e enquanto os alunos sem deficiência prestavam atenção e participavam da aula, os estudantes com deficiência realizavam uma pintura com lápis de cor de um desenho impresso, sem qualquer conexão com o conteúdo abordado em sala de aula.

Essa discrepância entre as práticas pedagógicas para a PcD e para a pessoa sem deficiência, assume cenários intrigantes. Em alguns casos, o docente repete a mesma atividade diversas vezes, sendo elas, de mesma abordagem, por exemplo, pintura, e o caso mais comum, não explorando, a escrita, os sentidos, a coordenação

motora, nem tampouco, o raciocínio lógico. Há ainda, atividades totalmente desconexas do conteúdo atual do restante da turma, assim, enquanto os alunos sem deficiência aprendem a somar, o aluno(a) com deficiência pinta alguma letra do alfabeto - que em sua maioria, tende a ser apenas as vogais.

Alguns docentes, por não planejarem atividades, deixam o aluno(a) com deficiência avulso no ambiente escolar. Então, muitas vezes a ocupação deste aluno(a) é copiar a atividade da lousa ou do quadro e copiar a resposta do colega ou aguardar a correção do professor, pois este, em diversos casos, não explica para o aluno(a), não tira um momento de sua aula para atendê-lo. Assim, tais responsabilidades caem sob o cuidador quando há, quando não, o aluno(a) fica disperso na escola. O que temos o intuito de levantar aqui é que algumas práticas docentes realizadas no espaço escolar, estão sendo todas como inclusivas, pela perspectiva governamental, ou seja, o aluno(a) está sendo atendido, incluído, mantido dentro do sistema, no entanto, o que acontece em alguns casos é o aluno(a) estar segregado, integrado e excluído.

Figura 2: Entendendo como funciona a exclusão, segregação, integração e inclusão.



Fonte: Adaptado do Tribunal de Justiça de Pernambuco, 2020.

Esse tipo de prática acaba por produzir o que chamamos integração escolar, ou seja, o aluno(a) possui um vínculo formal, institucional, que diz que é parte da comunidade escolar, porém, em termos efetivos - e até

simbólicos - está à margem da realidade, das vivências e das atividades desenvolvidas e essenciais, não apenas à aprendizagem conteudista, mas às habilidades necessárias ao seu desenvolvimento intelectual, social, sensorial e motor.

O vínculo institucional está apto a incluir a pessoa com deficiência no corpo estatístico da escola, mas não possui força para produzir a sua inclusão à cultura e comunidade escolar, criando párias, sujeitos à margem, cidadãos de segunda categoria, alijado em sua existência e na plenitude de seus direitos humanos e dignidade. A inclusão pressupõe, para além do vínculo institucional, um vínculo simbólico que produz o reconhecimento do outro como parte da comunidade, converte o eles em nós, unificando, abraçando, partilhando símbolos e códigos que propiciam reconhecer no outro a si mesmo, e, assim, formar o ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento das habilidades e sociabilidades (Menezes et al., 2025).

Por sua vez, como salientamos, a ideia de inclusão engloba essa concepção holística do desenvolvimento da criança e do adolescente, para além de um mero repetidor de conteúdos em um cidadão. Devendo aqui

destacar o que Pérez Gómez (1998) menciona sobre as funções sociais da escola, pois a escola enquanto instituição tem o papel não somente de ensinar, mas também, de preparar os seus integrantes para a vida, respaldados na justiça, equidade, e formando assim, cidadãos críticos. Ao mencionar a preparação para a vida, aqui inclui-se as interações sociais, que por vezes são partes excluídas do cotidiano da Pessoa com deficiência, tais interações são prescindíveis para o desenvolvimento, autonomia e bem estar desses estudantes.

Nesse sentido, as escolas devem visar propostas inclusivas que respeitem os diferentes estilos de aprendizagem e a singularidade dos aprendizes (Sampaio, 2009, p. 28), oportunizando a todos as mesmas chances de aprendizagem, respeitadas as dificuldades e diferenças que desafiam ao docente a superá-las abrindo caminho a todos indistintamente. Essas dificuldades não devem ser negligenciadas mas enfrentadas com coragem, sagacidade e conhecimento para o melhor desenvolvimento dos estudantes com deficiências no ambiente escolar.

As práticas citadas se conectam a dois importantes aspectos a considerar: a) o da formação dos profissionais cuidadores, e; b) a necessidade de atividades adaptadas para a sala de aula.

É sabido que esses profissionais têm por função acompanhar estudantes que necessitam de um olhar mais atento, não somente no que diz respeito à locomoção e auxílio na higienização, mas também à nível de conhecimento, que inclusive é um dos pilares mais importantes para estar como suporte para a pessoa com deficiência. É necessário para lidar com as situações que são corriqueiras dentro de salas de aula que possuem pluralidades.

Para tanto, é preciso garantir qualificação mínima para o bom desempenho de suas funções e atribuições. No entanto, no município pesquisado os requisitos básicos para a formação desses profissionais foram classificados da seguinte maneira:

Figura 3: Requisitos básicos para atuação como cuidador em escolas públicas, segundo o edital de uma cidade do semiárido baiano.



Fonte: Adaptado pelos autores a partir do edital publicado em 2025.

Os requisitos supracitados foram elencados para a contratação dos profissionais cuidadores para dar suporte desde a Educação Infantil, até o Ensino Fundamental II. Contudo, nas escolas que realizamos a pesquisa, foi visto que parte considerável, senão a maioria, não possuem formação na área de Educação Especial e/ou Educação Inclusiva. Além disso, em muitos casos, a atuação do profissional Cuidador limita-se a funções de cuidado pessoal, como levar o estudante ao

banheiro, escovar dentes, trocar fraldas etc. Nota-se, portanto, que vêm sendo negligenciados pela Administração Pública os requisitos básicos para o acompanhamento dos estudantes com deficiência. Nesse sentido, identificamos dois principais fatores para essa postura, a saber, o aumento da demanda de pessoas com deficiência e a falta de formação profissional e/ou continuada dos candidatos a ocupação das vagas disponibilizadas nos processos seletivos efetivados pelo município pesquisado.

No tocante às atividades adaptadas em salas de aula regulares, observamos, com certa frequência, a falta de preparação e de planejamento de alguns docentes que não reconhecem o estudante com deficiência como seu aluno(a) - o que foi relatado na fala de vários professores, “Não é meu aluno” -, transferindo assim a responsabilidade ao profissional cuidador. Há uma personalização e/ou individualização da responsabilidade docente, podendo, até mesmo, a desconsiderar seu mister quanto ao estudante com deficiência, violando não apenas os direitos garantidos pelas leis da Educação quanto aos direitos fundamentais

e humanos desse estudante, como o do tratamento igualitário e da dignidade humana.

Tal discurso desumaniza o estudante com deficiência e desconsidera que todo estudante designado para uma turma é, necessariamente, responsabilidade do docente que nela atua. Assim, quando o estudante com deficiência está inserido em uma sala regular, cabe ao professor incluí-lo em seu planejamento, considerando suas especificidades e garantindo ao cuidador conhecer as orientações necessárias para compreensão e execução adequada das propostas das atividades selecionadas. Ora,

[...] É necessário que haja uma consciência de que não basta termos leis a serem seguidas, precisamos de atitudes que visem uma sociedade inclusiva, respeitando os direitos e cumprindo com os seus deveres. Também é função da comunidade proporcionar às pessoas as adaptações necessárias para uma educação de qualidade (com foco profissional), uma melhor adequação física (locomoção), linguística (comunicação) e tudo o que for primordial para que estas adaptações sejam cumpridas e os direitos de cada indivíduo sejam respeitados (Falcão, 2017, p. 34).

Essa consciência precisa ser disseminada no ambiente escolar, sobretudo, entre os docentes que

ignoram o estudante com deficiência em sua sala de aula. Não basta o reconhecimento formal da legislação, é preciso atuar para sua efetivação, tornando-a realidade e alcançando todos os que têm a oportunidade de estar perto ou conviver com a PcD. Não se trata de um favor, mas de uma obrigação docente. Essas adaptações, tanto educacionais quanto as do cotidiano, são possíveis de serem geradas com a escuta e colaboração da PcD. O contato faz florescer ideias, reconhecer limites e potencialidades, capazes de apontar caminhos para a efetivação dessa inclusão. No entanto, tal abordagem exige do profissional docente, um olhar empático e o cuidado com o aluno(a) com deficiência. Aqui o termo “cuidado” se refere a prestar a atenção no outro, um olhar pautado no acolhimento e escuta ativa.

Essa consciência também deve se estender aos demais funcionários do corpo escolar (o cozinheiro, o vigilante, zelador, diretor, secretário etc.), pois a garantia da permanência da PcD na escola também perpassa pelas demais funções que fazem parte da escola.

Por outro lado, pensar na construção de uma educação com equidade é de extrema relevância, pois ela deve ser analisada nos detalhes e para o conjunto, pois

se desenvolve quando se reflete nas partes, não somente através do corpo docente e funcional da escola, mas ao contemplar as múltiplas deficiências desse ambiente, inclusive as infraestruturais.

A infraestrutura escolar precisa atender as demandas e necessidades da pessoa com deficiência. A Lei nº 13.146, por exemplo, em seu artigo 3º, IV, trata das barreiras como impedimentos para as pessoas com deficiência. As escolas, por vezes, não possuem rampa de acesso necessária aos cadeirantes, tampouco pisos antiderrapantes necessários às pessoas cegas.

3 Dificuldades, fragilidades e o desconhecimento frente ao diferente

O atual contexto da educação demonstra dificuldades, fragilidades e o desconhecimento ao diferente. Sampaio (2009) traz uma perspectiva de inclusão que nos faz pensar e rever o conceito no âmbito geral enquanto cidadãos e sociedade, ao ampliar a discussão sobre a deficiência e compreender a pessoa com deficiência enquanto cidadão, igual a qualquer

outro, demandando da sociedade se reorganizar para garantir o acesso universal, isto é, de todas as pessoas, a tudo que ela oferece, independentemente de suas peculiaridades individuais. Desse modo, foi-se construindo gradualmente o conceito de inclusão como uma nova maneira de conceber o papel da sociedade perante a deficiência.

Não custa enfatizar que enquanto cidadão, a pessoa com deficiência, mesmo diante de suas especificidades, goza dos mesmos direitos e deveres de uma pessoa sem deficiência, e a responsabilidade dos processos de inclusão, no mais variados ambientes e espectros da vida comunitária, transcende a lógica exclusivista da atuação estatal para uma outra de responsabilidade coletiva, comunitária e social.

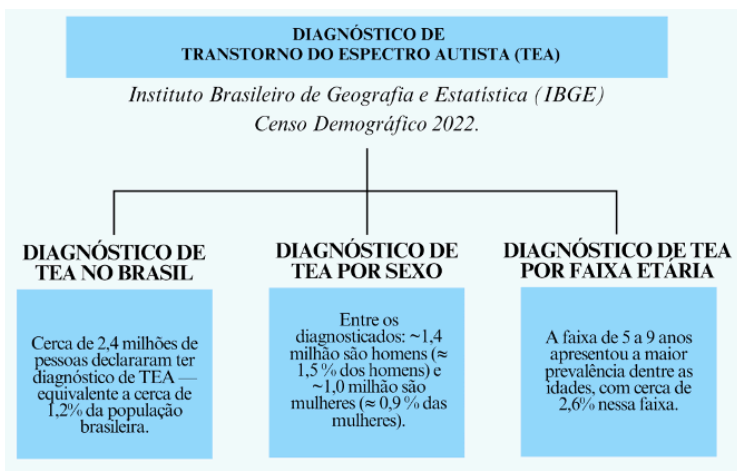
Longe de ser utópico, esse conceito pode ser concretizado através de mecanismos de difusão de informação, divulgação e promoção de ações afirmativas para gerar oportunidades e igualdade à PcD.

Na âmbito escolar, o conceito de inclusão pode ser trabalhado em palestras, oficinas, projetos interdisciplinares e em atividades contínuas em sala de aula, pois, a nova geração precisa mais do que nunca

compreender as nuances que envolvem a PcD/transtornos, principalmente com a crescente no número de laudos e diagnósticos de transtornos diversos. Enquanto instituição formadora, a escola necessita estar preparada para receber, atender e contribuir significativamente com esse novo retrato social. Além disso, faz-se necessário que a escola encontre meios não somente para que a pessoa com deficiência esteja inserida, mas que a mesma consiga permanecer.

Dito isto, ressalta-se a importância dos professores estarem antenados com os tipos de deficiências existentes, e fazerem o uso da literatura como ferramenta de instrução, de conhecimento, formação pessoal/profissional, além de reforçar a necessidade de convivência dos estudantes sem deficiência, dentro do mesmo espaço dos alunos com deficiência, trabalhando assim, não somente as diferenças, mas também o partilhar de momentos que incluem todos, sem haver distinção, preconceito ou segregação. Nesse contexto, a figura a seguir apresenta o crescimento de diagnósticos de pessoas com autismo no nosso país.

Figura 4: Crescimento e perfil dos diagnósticos de autismo (TEA) no Brasil.



Fonte: Adaptado do Censo Demográfico de 2022.

Logo, uma situação que vem chamando atenção nas instituições escolares é a negativa por parte dos docentes na elaboração e construção de relatórios solicitados pelos profissionais da área da saúde, como psicólogos, psiquiatras e neuropsicólogos, para aqueles estudantes que estão em processo de investigação para possíveis transtornos, como exemplo, o transtorno do espectro autista (TEA), altas habilidades/superdotação (AH/SD), transtorno do déficit de atenção com

hiperatividade (TDAH), transtorno opositor desafiador (TOD). Há uma quantidade significativa de docentes que se recusam a elaborar os relatórios, com a prerrogativa de que estão cheios de trabalhos e que não possuem tempo para a construção desse papel, que é de direito da criança/adolescente que está sendo investigada por equipe multidisciplinar.

O argumento exposto é com base na experiência da autora principal enquanto professora na Educação Básica, em que grande parte dos docentes que trabalham na mesma escola em que atua a respectivamente quatro anos (4), sempre relatam esse dilema de elaboração e construção de relatórios, como se as crianças não tivessem o direito de receber tal documento, que irá auxiliar no possível diagnóstico, para tratamento permanente, como: terapias com psicólogo e atendimento semanal com psicopedagogo para desenvolvimento não somente em atividades escolares, mas pessoal.

Essa recusa de parte dos profissionais fere uma das atribuições sociais da escola, a de garantir suporte aos estudantes com deficiência por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), também de direito da

criança/adolescente, cuja participação, em regra, acontece no contraturno das aulas. Esse atendimento deve ser organizado de forma complementar ou suplementar ao ensino, garantindo apoio adequado ao desenvolvimento da criança e do adolescente por meio do acesso a recursos de acessibilidade, facilitação da aprendizagem e promovedores da participação desse estudante nas atividades desenvolvidas, quer a nível intelectual, motor, lúdico e social (Júnior, Canabarro e Relevante, 2018). Porém, essa participação só é permitida quando o estudante possui laudo que comprove a sua deficiência ou transtorno, e é aí onde está a principal problemática.

Essa situação arma-se conflituosa, pois de um lado temos a família que deseja compreender se a criança ou adolescente possui algum tipo de transtorno; de outro lado temos o corpo docente da escola que não entende a importância dessa contribuição e da construção/elaboração desse documento chamado relatório individualizado do estudante. É através do mesmo que os profissionais da área da saúde conseguem nortear e visualizar de forma mais clara o processo investigativo.

Vale salientar que o processo de investigação, em regra, não é rápido. Existe uma trajetória multilinear a ser trilhada. O ponto de partida é, em muitos casos, a própria família que nota algo peculiar naquela criança ou adolescente. Por ser a outra grande agência de socialização, a escola tem papel fundamental para que esse processo se torne mais leve e seguro, ao convidar a família, ou a convite da família, dialogar com o corpo docente para observar e apontar diferenças e/ou características do estudante.

O diálogo abre caminho para que tanto escola quanto família construam uma escuta mútua e imprescindível a detecção de sinais de transtornos, chegando, inclusive, a sugerir ou concluir pela necessidade de consultar profissionais da área da saúde habilitados para a realização aprofundada e especializada para identificar e diagnosticar os transtornos ou deficiência.

Conclusão

Entende-se que o caráter cidadão da pessoa com deficiência, um sujeito de direitos tal qual qualquer outra, que merece respeito, tratamento igualitário e digno, bem como acesso à educação de qualidade, possibilitadora de transformações de ordem intelectual, social, lúdica e profissional, gerando autonomia e independência à pessoa com deficiência.

Para tanto, a inclusão escolar se faz necessária. Contudo, vem se mostrando ao longo do caminho, que muitos profissionais nas escolas a compreendem como um favor, por vezes, perceptível na fala dos docentes e em suas práticas assistencialistas e condescendentes, dispensado à pessoa com deficiência contribuindo, em certa perspectiva, a sua objetificação, reforçando as questões de intervenções nos ambientes escolares.

As intervenções podem ser iniciadas através de formação de professores, mas que os mesmos tenham o direito de sair da sala de aula para um melhor aproveitamento e aprofundamento das formações propostas, pois, ao inserir a proposta de uma formação continuada, entende-se que os docentes conseguirão

compreender de forma mais clara esse universo da pessoa com deficiência. Nesse contexto, o papel do docente é essencial para que o mesmo consiga trabalhar de forma inclusiva e equitativa com as diferentes deficiências em sua sala de aula, além do mesmo ter o sentimento de competência ao se deparar com o estudante com deficiência.

É necessário mencionar que a efetivação da inclusão não depende somente de políticas públicas, mas também do “querer fazer” do docente. Esse ato reflete o compromisso e comprometimento ético para a construção de um ensino e compartilhamento de conhecimento com o estudante, além de promover a acessibilidade de acordo com a deficiência que o mesmo possua. Apesar da inclusão escolar da PcD ser tema recorrente no debate educacional, constatamos, em nossa experiência docente, mais integração que inclusão escolar. Pois a integração deixa o sujeito com deficiência parcialmente inserido no ambiente escolar (Mantoan, 2015).

Portanto, refletir sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência/transtornos é repensar nas práticas docentes nas quais são corriqueiras e segregacionistas, e

pautar o olhar para um ensino que preza pela equidade, igualdade de oportunidades, compromisso ético e garantia de acessibilidade para toda e qualquer deficiência presente não somente em sala de aula, mas no espaço escolar.

Em suma, compreende-se que a inclusão escolar ainda está em processo, longe de uma utopia, longe da realidade. Para que aconteça não deve estar restrita somente à escola, mas deve existir em comunhão e contribuição com as famílias, num esforço comum para tornar realidade a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência. Assim, os docentes devem trabalhar para que os estudantes sem deficiência acolham com respeito e sensibilidade, cientes do valor da diversidade e da dignidade humana dentro e fora do espaço escolar, fazendo da inclusão da pessoa com deficiência não uma pauta ou uma bandeira, mas uma prática cotidiana de reconhecimento e igualdade.

Referências

ANGELUCCI, C. B. Sobre indefinições e estigmas: o que nos revela a permanência de categorias da saúde

definindo o campo da educação. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (Orgs.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas.** Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 167–177.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 6 out. 2025.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 nov. 2025.

IBGEeduca. **Censo 2022.** Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/22700-censo-2022-contou-2-4-milhoes-de-pessoas-diagnosticadas-com-autismo-no-brasil.html>. Acesso em: 11 nov. 2025

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/apenas-uma-em-cada-quat-ro-pessoas-com-deficiencia-conclui-ensino-basico-obrigatorio-no-brasil-7460#> Acesso em: 11 nov. 2025.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo 2022: **Brasil tem 14,4 milhões de pessoas com deficiência.** Agência de Notícias IBGE, 23 maio 2025. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43463-censo-2022-brasil-tem-14-4-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia>

Acesso em: 11 nov. 2025.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995. doi: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>

SILVA JÚNIOR, E. F. S. CANABARRO, R. C. C.; REVELANTE, P. A Educação especial no contexto histórico. In: PAVÃO, S. M. O.; PAVÃO, A. C. O. (Orgs.). **Atendimento Educacional Especializado: Reflexões e práticas necessárias para a inclusão**. Santa Maria: Ed. pE.com UFSM, 2018.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Organização de Valéria Amorim Arantes. 8. ed. São Paulo: Summus, 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (orgs.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

MENEZES, I. P. de, Cavalcante, G. de O., Ferreira, J. I. de B., & Limeira, C. H. A. (2025). A Educação Sob Análise Da Sociologia Cultural: Possibilidades. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação**, 11(5), 3035–3054.
<https://doi.org/10.51891/rease.v11i5.19171>.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; Flores, Fábio Fernandes e Almeida, Cláudio Bispo de. **Pressupostos Para A Elaboração De Relato De Experiência Como Conhecimento Científico**. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/9010/6134>. Acesso em: 20 nov. 2025.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAMPAIO, Cristiane T. **Educação inclusiva** [livro eletrônico] : o professor mediando para a vida / Cristiane T. Sampaio, Sônia Maria R. Sampaio.- Salvador : EDUFBA,2009.

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.

Tribunal De Justiça De Pernambuco. **Direito inclusivo é abordado em curso promovido pela Esmape**. Portal TJPE, 15 jul. 2020. Disponível em:

https://portal.tjpe.jus.br/web/escolajudicial/comunicacao/-/asset_publisher/HLaml59wsbjC/content/direito-inclusivo-e-abordado-em-curso-promovido-pela-esmap
e . Acesso em: 13 nov. 25.

VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga;
OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Educação especial
inclusiva: conceituações, medicalização e políticas.**
Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

Agradecimentos

Agradecemos, primeiramente, a Deus, por nos conceder sabedoria, perseverança e a oportunidade de construir este trabalho. Expressamos nossa gratidão a todos os envolvidos em sua elaboração, cuja parceria, colaboração e comprometimento foram fundamentais para a concretização desta produção acadêmica. Agradecemos, ainda, às instituições educacionais que nos possibilitaram ampliar nossos horizontes, tanto a partir das percepções observadas e vivenciadas ao longo do processo, quanto por nos instigarem a refletir de forma mais crítica e sensível sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência na região Nordeste do Brasil.

**8 Práticas
Pedagógicas para o
Ensino de
Matemática para
Alunos Autistas:
Dificuldades e Estratégias**

ARIANE LUZIA DOS SANTOS

RESUMO: Esta pesquisa é um estudo sobre as práticas pedagógicas empregadas no ensino de Matemática para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) o TEA afeta de forma persistente a comunicação e a interação social do indivíduo associado a padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. O objetivo deste estudo é compreender as práticas pedagógicas que são utilizadas nas aulas de Matemática da educação básica com alunos autistas, identificando as dificuldades e estratégias apontadas pelos docentes. O referencial teórico da pesquisa está ancorado nos autores Skovsmose (2001; 2008) e D'Ambrósio (2012; 2015). Os dados desta pesquisa qualitativa foram coletados no catálogo de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os resultados apontam para uma escassez de pesquisas votadas para temática, principalmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sugere que o uso de materiais manipuláveis nas práticas pedagógicas é uma estratégia que permite que os alunos autistas tenham uma aprendizagem significativa da matemática.

Palavras-chave: ensino de matemática; transtorno do espectro autista; prática docente.

ABSTRACT: This research is a study on the pedagogical practices employed in the teaching of Mathematics to students with Autism Spectrum Disorder (ASD). According to the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5), ASD persistently affects the communication and social interaction of individuals, associated with restricted and repetitive patterns of behaviors, interests, or activities. The objective of this study is to understand the pedagogical practices used in Mathematics classes in basic education with autistic students, identifying the difficulties and strategies reported by teachers. The theoretical framework of the research is anchored in the works of Skovsmose (2001; 2008) and D'Ambrósio (2012; 2015). The data for this qualitative research were collected from the catalog of dissertations and theses of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). The results point to a scarcity of research dedicated to this topic, particularly in the early years of primary education, and suggest that the use of manipulative materials in pedagogical practices is a strategy that enables autistic students to achieve meaningful learning in mathematics.

Keywords: mathematics teaching; autism spectrum disorder; teaching practice.

Introdução

Ao longo das últimas décadas, diversos documentos, decretos e leis federais foram implementados com o intuito de garantir acessibilidade e a inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência nas instituições de ensino regular. Em particular, a inclusão da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais, pela Lei nº 12.764.

A Lei Federal nº 12.764, sancionada em 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. O Artigo 3º desta lei, conhecida também como Lei Berenice Piana, estabelece os direitos da pessoa com TEA, entre eles, acesso à educação básica, ao ensino profissionalizante e ao mercado de trabalho.

Destaque também para Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência que foi instituída pela Lei nº 13.146, em 6 de julho de 2015. O Capítulo IV desta Lei é destinado ao direito à educação e o Artigo 27º. estabelece que a educação é um direito da pessoa com deficiência. Além

disso, assegura um sistema educacional inclusivo em todas as etapas de aprendizado, "de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem." (Brasil, 2015).

Próximo a completar dez anos desde do sancionamento da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e treze anos da Lei Berenice Piana, pesquisas recentes revelam que ainda é um grande desafio para as instituições de ensino regular, a implementação destas leis anteriormente mencionadas. Para Carneiro et al. (2010, p.188) a legislação tem "abarcado avanços nessa área, porém, ainda não garante o entendimento de seu significado à população interessada. Faz-se necessária a preparação dos líderes escolares para lidar com as mudanças indispensáveis."

Por outro lado, segundo o Censo Escolar de 2024, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as matrículas de alunos autistas, em classe comum, aumentaram em uma proporção de 44,4%. Se comparado ao ano anterior, o

número saltou de 636.202 para 918.877, nesse período. Sendo cada vez mais necessário a formação docente, visando incluir os estudantes autistas em sala de aula regular para uma aprendizagem significativa.

Dessa forma, tanto os professores especializados em educação especial, quanto os professores das salas regulares precisam conhecer as especificidades existentes no TEA, para efetivamente incluir os estudantes autistas e garantir sua permanência na escola.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) o TEA é caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento, que afeta de forma persistente a comunicação e a interação social do indivíduo, em múltiplos contextos, associado a padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Além disso, o DSM V apresenta que as características clínicas individuais do TEA são associadas ao uso de especificadores, tais como, com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante. (APA, 2014).

Diante do debate atual sobre a inclusão escolar, cabe à escola o papel de educar pessoas com diferentes características e deficiências, incluindo estudantes autistas, "garantindo não só o ingresso e a oportunidade do convívio pessoal no ambiente escolar, mas também o acesso a recursos que possibilitem a esses alunos a construção de conhecimentos basilares como a alfabetização e a Matemática." (Takinaga, 2016, p.121).

Em relação aos conhecimentos matemáticos, tanto os professores especializados em educação especial, quanto os professores das salas regulares precisam compreender que "a aprendizagem matemática na educação básica e na educação especial não se restringe apenas ao domínio de cálculo de forma estanque dos conceitos do cotidiano". (Silva e Díaz-urdaneta, 2021, p.37). Os conhecimentos matemáticos estão presentes no dia a dia das pessoas, tais como, nos preços de supermercado, nos dias e horários de compromissos marcados, nas medidas de uma receita ou na dosagem de uma medicação, na interpretação dos resultados de pesquisas sobre intenção de votos em uma eleição.

Ainda, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o conhecimento matemático é necessário para

todos os alunos da Educação Básica, pela sua grande aplicação na sociedade e pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais. (Brasil, 2017). Assim, um aluno que não tem acesso aos conhecimentos matemáticos pode não ter autonomia para exercer sua cidadania e apresentar dificuldades na resolução de problemas das atividades da vida diária.

Diante do exposto, é relevante considerar o ensino da Matemática na educação básica para todos os alunos, considerando suas especificidades cognitivas e sociais para a obtenção de uma aprendizagem de Matemática mais significativa pelos estudantes.

É preciso reconhecer que cada estudante aprende de maneira única, e com um ritmo e um estilo próprio. "Respeitar a individualidade de todas as pessoas significa dar oportunidades para todos aprenderem os mesmos conteúdos, fazendo as adequações necessárias do currículo." (Sebastián-Heredero, 2010, p. 198).

Com o intuito de contribuir para uma aprendizagem matemática mais significativa pelos estudantes com TEA, é preciso redimensionar as práticas pedagógicas, assegurando o efetivo aprendizado. "Isto envolve estudo,

pesquisa, colaboração entre profissionais para atender as necessidades de cada estudante e planejar um trabalho pedagógico que atenda a todos de forma eficaz." (Giust et al *apud* Sebastián-Heredero, 2010).

Segundo Viana e Manrique (2021, p. 35) a articulação entre o professor que ensina matemática e o professor especialista que atua na educação especial é "essencial na construção de uma proposta didática que visa alcançar a equidade no ensino de matemática."

Nessa direção, o objetivo deste estudo é compreender as práticas pedagógicas que são utilizadas nas aulas de Matemática da educação básica com alunos autistas, identificando as dificuldades e estratégias apontadas pelos docentes. Levando em consideração, o papel social e formativo da Matemática. O referencial teórico da pesquisa está ancorado nos autores Skovsmose (2001, 2008) e D'Ambrósio (2012, 2015).

Este estudo é uma pesquisa qualitativa cuja a análise documental foi realizada nos resultados coletados no catálogo de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Desenvolvimento

Realizou-se uma busca nas dissertações e teses da CAPES usando as palavras "autismo"; "ensino de matemática" e "anos iniciais" e o não apareceu nenhum resultado. A partir daí, optou-se por utilizar apenas as palavras "autismo"; "ensino de matemática", obtendo um resultado de 34 trabalhos distribuídos em trabalhos de mestrado, mestrado profissional e doutorado. Aqui, serão apresentados os 10 trabalhos do mestrado profissional.

Vasconcelos (2022) estudou a alfabetização Matemática promovida para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa foi realizada com seis professoras que atuam no Ciclo de Alfabetização e trabalham numa Escola Especializada. Essas docentes buscam ferramentas de ensino com base nos currículos de seus estudantes, utilizando as habilidades promovidas pela Programa Teacch.

Os resultados de Vasconcelos (2022) apontam que foram trabalhadas as Unidades Temáticas de Número, Álgebra e Geometria com os estudantes com autismo. "De modo geral, os dados produzidos pela pesquisa

indicam ambientes de ensino próprio para a condição cognitiva e comportamental que acompanha o autismo, com ações pedagógicas voltadas para o campo da Matemática."

Silva (2021) afirma que a "interação dos sujeitos com a aproximação do currículo e da BNCC e busca compreender as práticas pedagógicas. Conclui-se que a reflexão sobre as práticas pedagógicas impulsiona as mudanças sobre o ensino da matemática para alunos com TEA".

Santos (2021) que "a função do tutor presencial no contexto da inclusão no ensino superior vai além de tirar dúvidas dos alunos, reconhecendo a tutoria como componente das práticas inclusivas que podem tornar a graduação mais acessível."

Tolentio (2021) identifica práticas pedagógicas para o ensino de matemática a estudantes autistas com "tecnologias digitais, tais como ensino por jogos digitais, produção de vídeos digitais, aprendizagem compartilhada e socialização digital.

As tecnologias digitais mais utilizadas nessas práticas pedagógicas de Tolentio (2021) "foram os aplicativos de smartphone seguidos por plataformas

digitais e softwares de computador promovendo reflexões para o conhecimento do autismo aos profissionais da educação e da comunidade".

Rodrigues (2021) procura desenvolver nos alunos grande parte dos precursores de linguagem com o intuito de estimular "o desenvolvimento de uma comunicação primária, essa comunicação contribuiu para redução dos comportamentos de birra e choro, além do desenvolvimento das funções que possibilitaram a aprendizagem dos conteúdos escolares alfabetização e matemática."

Os resultados de Walker (2019) apontam que

"a) as práticas com estudantes autistas podem ser diferenciadas das práticas desenvolvidas com os demais estudantes, buscando contemplar as especificidades de suas dificuldades. Além disso, o afeto é um importante mediador na criação do vínculo entre professor e estudante; b) na concepção dos sujeitos da pesquisa, a inclusão do estudante autista se mostra desafiadora aos envolvidos neste percurso; c) a falta de formação inicial e continuada e a inexperiência com autistas dentro e fora do contexto escolar torna o conhecimento acerca do autismo ainda mais precário e, por conta disso, a atuação

do professor enquanto mediador no processo de inclusão torna-se limitada; d) há necessidade de apoio estrutural para que a prática docente com estudantes autistas aconteça de modo mais adequado; e) a Matemática é uma disciplina que favorece o ensino e a aprendizagem do autista, quando abordada a partir de metodologias práticas, com temáticas voltadas ao cotidiano desses estudantes; e f) há valorações acerca do uso de tecnologias digitais em práticas com estudantes autistas, as quais conclui-se serem menos relevantes do que outros conhecimentos acerca das especificidades do estudante autista para a contribuição no ensino de Matemática."

Santos (2023) empregou jogos estruturados para ensinar soma e subtração, com uso de cédulas e moedas. Os resultados permitiram validar o "jogo sério como instrumento de avaliação do comportamento monetário e mostrou que o recurso foi relevante para avaliar e ensinar identificação de cédulas e moedas", Além disso, o autor afirma que o ensino mediado pelo uso de tecnologias e estratégias, tais como jogos sérios pode ser considerada uma estratégia útil na disciplina de Matemática.

Nascimento (2020) assegura que os professores sentem dificuldades em lidar com os alunos autistas, mas que essas dificuldades podem ser minimizadas a partir das interações com o "aluno, a escola, a família e especialistas; do conhecimento e na utilização de metodologias que envolvam os interesses do aluno; da utilização de recursos didáticos dentro de sala de aula e de adaptações curriculares considerando as especificidades de cada aluno."

Francisco (2022) concluiu que o hiperfoco do autista pode ser aproveitado na aprendizagem da matemática, "como estratégia didática de intervenção psicopedagógica, pois permite identificar os setes processos mentais básicos de aprendizagem da matemática, que não são percebidos no contexto de escolarização do estudante autista."

Picharillo (2020) utilizou materiais manipuláveis e os resultados mostram que "o paradigma de equivalência pode ser um recurso a ser utilizado para o ensino relações entre número ditado, numeral arábico e quantidade com crianças com TEA."

Conclusão

Os resultados apontam para uma escassez de pesquisas voltadas para temática, principalmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sugere que o uso de materiais manipuláveis e tecnologias digitais nas práticas pedagógicas é uma estratégia que permite que os alunos autistas tenham uma aprendizagem significativa da matemática.

Percebe-se também a importância de estudar e compreender as práticas pedagógicas do ensino da matemática individualizadas e adaptativas que contribuam para a obtenção da aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Por exemplo, Sebastián-Heredero (2020), afirma que o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) "considera a variabilidade/diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações", permitindo aos educadores satisfazer as especificidades diversas". Assim, o DUA estimula, desde o princípio, a criação de propostas flexíveis, "apresentando opções personalizáveis que permitem a todos os estudantes progredir a partir de onde eles estão" e não

de onde imagina-se que estejam. (Sebastián-Heredero, 2020, p. 736).

As práticas pedagógicas planejadas no DUA proporcionam também uma flexibilidade nas maneiras que os estudantes são motivados e se comprometem com seu próprio aprendizado, "reduz as barreiras na forma de ensinar, proporcionam adaptações, apoios/ajudas e desafios apropriados, e mantém altas expectativas de êxito para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências". (Sebastián-Heredero, 2020, p. 737).

Além disso, o ensino colaborativo também contribui para redimensionar as práticas pedagógicas, uma vez que "o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando a possibilidade de sucesso à difícil tarefa pedagógica". (DAMIANI, 2008, p. 218).

Vilaronga e Mendes (2014) enfatizam que na proposta do ensino colaborativo é preciso discutir questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de

avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala; à forma de comunicar com alunos, pais e gestores; à maneira de acompanhar o progresso de aprendizagem dos alunos; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência. (Vilaronga e Mendes, 2014, p. 144)

Espera-se que esse estudo possibilite uma reflexão sobre o tema e que as propostas de práticas pedagógicas aqui citadas contribuam na construção de uma prática pedagógica que promova inclusão e equidade.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

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. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência: Estatuto da Pessoa com Deficiência.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular na etapa do ensino fundamental: anos iniciais.** 3. versão. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2024: divulgação de resultados.** Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista.** Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 20 maio 2025.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZANATA, Eliana Marques. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação inclusiva. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZANATA, Eliana Marques (org.). **A construção do projeto político-pedagógico de uma escola inclusiva**. Bauru: UNESP, 2010. v. 3. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41618/6/livro_3.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.

CASSAB, Latif Antonia; RUSCHEINSKY, Aloísio. Indivíduo e ambiente: a metodologia de pesquisa da história oral. **Biblos**, Rio Grande, v. 16, p. 7-24, 2004.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2012.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

FRANCISCO, Flávia Heloísa Nogueira. **Hiperfoco do transtorno do espectro autista como estratégia didática da aprendizagem de matemática**. 2022. 263 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres, 2022.

GIUSTI, Marli et al. Matemática e desenho universal para aprendizagem promovendo inclusão: o jogo fecha a caixa. **REPPE**, Cornélio Procópio, v. 8, n. 2, p. 1542-1559, 2024.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020.

NASCIMENTO, Ana Gabriela Cardoso do. **Cartografia de práticas de professores que ensinam matemática para autistas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de

Matemática) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

PICHARILLO, Alessandra Daniele Messali. **Equivalência de estímulos e o ensino de relações numéricas para crianças com transtorno do espectro do autismo**. 2020. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

RODRIGUES, Maria de Lourdes Dias. **Mediação psicopedagógica na aprendizagem da criança com autismo desde a perspectiva histórico-cultural**. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2019.

SANTOS, Davi Nascimento. **Jogo sério no ensino do comportamento monetário para jovens com autismo e deficiência intelectual**. 2023. 78 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão da Inovação) – Universidade Federal do ABC, Santo André, 2023.

SANTOS, Renata Gilaberte Campos dos. **Narrativas sobre o percurso formativo de autistas licenciandos em matemática**. 2021. 184 f. Dissertação (Mestrado em

Ensino de Matemática) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SILVA, Rozelha Barbosa da. **Prática pedagógica de professores que ensinam matemática para alunos com transtorno de espectro autista**. 2021. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

SKOVSMOSE, Ole. **Desafios da reflexão em educação matemática crítica**. Campinas: Papyrus, 2008.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papyrus, 2001.

TAKINAGA, Sofia Seixas. Autismo: contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da matemática. In: VIANA, Elton de Andrade; MANRIQUE, Ana Lucia; MOREIRA, Geraldo Eustáquio (org.). **Desafios da educação matemática inclusiva: formação de professores**. São Paulo: Livraria da Física, 2016. v. 1.

TOLENTINO, João Tiago Coimbra. **Práticas pedagógicas para o ensino de matemática a estudantes autistas com tecnologias digitais**. 2021. 130 f. Dissertação (Mestrado

em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.

VASCONCELOS, Luciane de Oliveira Hentsch. **Ensinar matemática para estudantes com autismo: desafios e possibilidades**. 2022. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2022.

VIANA, Elton de Andrade; MANRIQUE, Ana Lucia. **Educação matemática e educação especial**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

WALKER, Dayane Fernanda Borges de Araújo. **Relações entre o ensino de matemática e concepções docentes acerca de estudantes autistas**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual do Paraná, 2021.

9 Potencialidades da Dança com Mulheres em Privação de Liberdade

ANA CAROLINA FRINHANI
ALINE SANTOS XISTO
JONAS KARLOS DE SOUZA FEITOZA

RESUMO: Este trabalho analisa a dança como prática artística e educativa no contexto do cárcere feminino, a partir da experiência desenvolvida no Presídio Feminino Nossa Senhora do Socorro/SE (PREFEM), no âmbito do Projeto PENART. Considerando que o sistema prisional contemporâneo se organiza por lógicas disciplinares que incidem sobre os corpos e as subjetividades das mulheres privadas de liberdade, o estudo propõe compreender a dança como dispositivo capaz de produzir brechas nos efeitos do enclausuramento. A pesquisa adota abordagem qualitativa, articulando revisão teórica, análise documental e entrevistas semiestruturadas. À luz de referenciais da dança, da educação e da filosofia contemporânea, o corpo é compreendido como lugar de produção de sentidos, afetos e modos de existência. Os resultados indicam que práticas artístico-corporais favorecem experiências de autonomia corporal, reorganização subjetiva e ampliação das formas de expressão no contexto prisional, contribuindo para perspectivas menos excludentes de reinserção social.

Palavras-chave: dança-educação; privação de liberdade; mulher.

ABSTRACT: This work analyzes dance as an artistic and educational practice in the context of the female prison system, drawing on the experience developed at the Presídio Feminino Nossa Senhora do Socorro/SE (PREFEM), within the framework of the PENART Project. Considering that the contemporary prison system is organized through disciplinary logics that bear upon the bodies and subjectivities of women deprived of their liberty, the study proposes to understand dance as a dispositif capable of producing openings within the effects of confinement. The research adopts a qualitative approach, articulating theoretical review, documentary analysis, and semi-structured interviews. In light of theoretical frameworks from dance, education, and contemporary philosophy, the body is understood as a site of production of meanings, affects, and modes of existence. The results indicate that artistic-bodily practices foster experiences of bodily autonomy, subjective reorganization, and the expansion of forms of expression in the prison context, contributing to less exclusionary perspectives on social reintegration.

Keywords: dance education; deprivation of liberty; women.

Introdução

Como releitura e atualização do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado Potencialidade da Dança no Ambiente Carcerário: uma experiência no Presídio Feminino (PREFEM) em Nossa Senhora do Socorro, esta escrita, alocada no eixo temático Educação, Arte e Culturas, trata sobre o sistema prisional contemporâneo, historicamente estruturado a partir de lógicas de controle, punição e segregação, produz impactos profundos sobre os corpos e as subjetividades das pessoas privadas de liberdade, incidindo de maneira ainda mais aguda sobre as mulheres encarceradas. No cárcere feminino, tais impactos se intensificam em função das interdições que recaem sobre dimensões específicas do corpo, da sexualidade, da maternidade e das relações afetivas, configurando um campo complexo de tensões entre disciplinamento institucional e experiência subjetiva.

Diante desse cenário, esta escrita propõe refletir sobre a dança como prática artística, educativa e corporal no contexto prisional feminino, tomando como eixo analítico a experiência desenvolvida no Presídio

Feminino Nossa Senhora do Socorro/SE (PREFEM), em especial no âmbito do Projeto PENART. Parte-se do entendimento de que o corpo não é apenas alvo das técnicas de controle do cárcere, mas também lugar de produção de sentidos, afetos e modos de existência. Assim, a dança é abordada não como atividade complementar ou recreativa, mas como prática capaz de incidir sobre os efeitos do enclausuramento, produzindo brechas nas rotinas rígidas e instaurando experiências de autonomia corporal, expressão e aprendizagem.

Ao articular contribuições teóricas do campo da dança, da educação e da filosofia contemporânea com dados empíricos oriundos da experiência institucional e de entrevistas, o texto busca compreender de que modo práticas corporais e artísticas podem contribuir para processos de produção de subjetividades e construção de perspectivas menos excludentes de reinserção social no cárcere feminino. Trata-se, portanto, de pensar a dança como dispositivo pedagógico e político, situado em um contexto específico, mas atravessado por questões que dizem respeito à sociedade como um todo.

Horizonte metodológico

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e analítico, articulando reflexão teórica, análise documental e produção de dados empíricos no contexto do cárcere feminino. O campo da pesquisa é o Presídio Feminino Nossa Senhora do Socorro/SE (PREFEM), com foco na experiência do Projeto PENART, criado em 2011 e posteriormente integrado ao Projeto Político-Pedagógico da Secretaria de Estado da Justiça (SEJUC). Os dados empíricos foram produzidos principalmente por meio de entrevistas semiestruturadas, tratadas como informação verbal, realizadas com Cláudio Viana, coordenador do projeto, Andreia Andrade, diretora do PREFEM e com Ivandete, ex-interna participante do PENERT, permitindo acessar narrativas situadas sobre os objetivos, práticas e efeitos do PENART no cotidiano prisional. Complementarmente, foram analisados documentos institucionais, legislações e materiais informativos relacionados ao sistema prisional e às políticas públicas de educação e cultura. A análise dos dados foi conduzida de forma interpretativa, à luz de referenciais teóricos que discutem corpo, dança,

educação e produção de subjetividades em contextos de controle institucional, com destaque para Foucault, Cunha, Katz e Greiner, Deleuze e Guattari, respeitando os princípios éticos da pesquisa e a especificidade do campo prisional.

1 Breves considerações histórico-conceituais sobre o sistema prisional

A configuração dos sistemas punitivos contemporâneos resulta de um longo processo histórico de reorganização das técnicas de poder. Conforme analisado por Michel Foucault (2013), a substituição dos suplícios públicos por formas mais veladas de punição não corresponde a uma efetiva humanização da pena, mas à implementação de estratégias de vigilância e controle social mais eficientes. Tal deslocamento se deu devido aos interesses dos Estados absolutistas em conterem revoltas populares, retirando da cena pública os corpos fisicamente castigados e instituindo em seu lugar formas de punição de caráter moral e psicológico.

Segundo Foucault (2013, p. 14), a execução pública, passou a ser reconhecida como "uma fornalha em que se ascende a violência", e com o passar do tempo até mesmo como uma barbárie medieval. Isso fez com que a punição deixasse o campo da percepção cotidiana e se instalasse na esfera da consciência abstrata. Nesse contexto, a eficácia penal deixou de se apoiar na intensidade visível do castigo e passou a residir na certeza de sua aplicação, deslocando o foco do "abominável teatro" (Foucault, 2013, p. 14) para a inevitabilidade da punição.

Esse processo implica o desaparecimento do suplício físico enquanto espetáculo, mas não a eliminação do domínio sobre o corpo. Ao contrário, os castigos tornaram-se progressivamente "incorpóreos" (Foucault, 2013, p. 16), ainda que continuassem a incidir diretamente sobre ele. Como o próprio autor problematiza, com exceção da multa, as penas incorporadas aos sistemas penais modernos, como a prisão, a reclusão e os trabalhos forçados, operam necessariamente sobre o corpo, ainda que não mais por meio da dor física explícita.

O corpo então deixou de ser o alvo direto da punição e passou a ocupar a posição de instrumento ou

intermediário da pena, inserido em um sistema de privações, obrigações e interdições. Nessa lógica, "o castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos" (Foucault, 2013, p. 16), na qual a privação da liberdade se constitui como eixo central da penalidade. Ainda que o sofrimento físico não seja mais o objetivo declarado, é pelas vias sutis do corpo que o castigo continua a se efetivar.

Por essa razão, Foucault (2013, p. 26–27) alerta para a necessidade de se compreender o sistema penal a partir de uma articulação entre o direito e as ciências humanas, propondo que a punição seja analisada como uma função social complexa, inscrita em uma economia política do corpo. Mesmo quando recorre a métodos considerados suaves, o sistema penal incide sobre o corpo, suas forças, sua docilidade e sua submissão (Foucault, 2013).

Essa perspectiva dialoga com as reflexões de Erving Goffman (1996), ao situar a prisão em um conjunto mais amplo de instituições que regulam comportamentos e produzem subjetividades. Escolas, manicômios, conventos e orfanatos operam por meio de normas que moldam condutas e instituem aquilo que Foucault (2013,

p. 132) denomina corpos dóceis (corpos passíveis de submissão, utilização e aperfeiçoamento).

Essa lógica de adestramento estrutura os atuais sistemas prisionais, orientados pela promessa de ressocialização do sujeito infrator. Contudo, como problematiza Alessandro Baratta (2002), tal noção tende a tratar o indivíduo privado de liberdade como um sujeito passivo, desconsiderando sua condição de pertencimento social. Nesse sentido, o autor propõe a noção de reintegração social, compreendida não apenas como responsabilidade do Estado, mas como direito do sentenciado (Baratta, 2002).

Ao deslocar o olhar para a realidade do sistema prisional brasileiro, evidencia-se um cenário marcado por precariedade estrutural, superlotação e reiteradas violações de direitos (Júnior, 2015). Tais condições produzem impactos significativos sobre os corpos dos internos, ampliando os efeitos do castigo para além daqueles previstos legalmente. É nesse contexto que se coloca a necessidade de pensar estratégias capazes de amenizar os efeitos do enclausuramento sobre o corpo, ao mesmo tempo em que se contribui para a preparação do indivíduo para o retorno ao convívio extramuros.

2 Algumas considerações sobre mulheres em situação de privação de liberdade

Considera-se fundamental observar o contexto socioeconômico da população carcerária brasileira, especialmente a feminina, devido ao recorte deste trabalho, isso porque esse fator incide diretamente sobre os processos de criminalização e encarceramento no Brasil e, em Sergipe. Conforme aponta Júnior (2015, p. 46), a "esmagadora maioria da população carcerária" é composta por pessoas economicamente desfavorecidas, sendo expressiva a incidência de crimes de cunho econômico, como o tráfico de drogas. Tal dado evidencia que, como aponta Júnior (2015, p.46), mais importante do que discutir a terminologia a ser adotada (ressocialização, reinserção ou reintegração) é necessário reconhecer que parcela significativa dessa população sequer teve acesso às condições mínimas de sobrevivência anterior ao encarceramento.: sem acesso básico à educação, segurança, saúde, saneamento, entre outras instâncias que viabilizam a promoção de um processo real de socialização, além do atravessamento

do crescente fluxo de uso de substâncias psicoativas pela população no geral.

No panorama nacional, dados apresentados no videodocumentário produzido pelo Instituto Terra e Cidadania indicam que a população feminina encarcerada apresenta um perfil marcado por vulnerabilidades sociais: crescimento, ao longo de dez anos analisados, de 50% da população feminina em situação de cárcere (enquanto a masculina cresceu 20%); aproximadamente 50% das mulheres possuem apenas o ensino fundamental; 50% têm entre 18 e 29 anos; 68% são negras e 57% são solteiras. Soma-se a esse quadro o fato de que a maioria é mãe, cumpre pena em regime fechado, não possui antecedentes criminais e atua em funções periféricas do tráfico de drogas, frequentemente como transportadoras, além de enfrentar dificuldades de acesso ao mercado formal de trabalho (Instituto terra e cidadania, 2018).

Essa situação se torna ainda mais grave quando olhamos para o panorama mais recente do cárcere feminino no Brasil, dados de 2024 apontam que cerca de 41% das mulheres privadas de liberdade trabalham no sistema prisional, sem direitos trabalhistas básicos, para entidades públicas ou privadas, sendo em muitos casos a

única forma de ocupação intramuros. Esse número representa aproximadamente 11.904 mulheres em atividade laboral no cárcere (Repórter, 2025). Esses indicadores se traduzem em uma profunda vulnerabilidade socioeconômica que ultrapassa o âmbito da pena e perpassa a própria dignidade dos sujeitos encarcerados. Em Sergipe, por sua vez, essas questões são também atravessadas por desigualdade salarial entre os gêneros, uma vez que as mulheres do Presídio Feminino Nossa Senhora do Socorro/SE (PREFEM), apresentavam renda aproximadamente 50% inferior à dos homens em outras unidades prisionais do estado (Marques *apud* Júnior, 2015, p. 47).

De forma convergente, análises recentes sobre o sistema prisional brasileiro assinalam que o país ainda enfrenta uma crise generalizada nesse campo, marcada por violação de direitos humanos, encarceramento em massa e condições desumanas de detenção, que não apenas ignoram diretrizes internacionais como as Regras de Mandela, mas evidenciam déficits graves de cumprimento de padrões mínimos de tratamento digno de pessoas privadas de liberdade (Conectas, 2024). Esses dados atualizados, assim, reforçam que o crescimento da

população carcerária feminina e sua precarização social são fenômenos atuais e sistêmicos.

As internas do PREFEM, por sua vez, correspondem a esse perfil nacional. Os relatos de vida publicados no livro *Outras Vozes* (Sergipe, Ministério Público, 2012) revelam algumas dessas trajetórias, sempre marcadas por pobreza, vulnerabilidade de diversos tipos, violência e ingresso no tráfico mediado por vínculos afetivos. Nesse sentido, pode-se afirmar que a sociedade brasileira, articulada a uma economia de base capitalista neoliberal, contribui para a ampliação da população feminina encarcerada.

Todas essas condições de precariedade, no conjunto, aprofundam o caráter vulnerável dessa população e insuflam a necessidade de políticas públicas que considerem suas especificidades e garantias de direitos humanos. Algo para o qual, como ressalta Júnior (2015, p. 44), considerando que a pena contempla finalidades de prevenção geral e especial, além da reafirmação da ordem jurídica, torna-se imprescindível pensar alternativas que assegurem ao egresso condições dignas de retorno ao convívio social, de modo a garantir o mínimo existencial e a efetivação da dignidade da pessoa humana.

3 O PREFEM

O Presídio Feminino Nossa Senhora do Socorro/SE (PREFEM), campo empírico desta pesquisa, foi inaugurado em 2010 e localiza-se no município de Nossa Senhora do Socorro, na Grande Aracaju. A unidade é composta por três pavilhões, dois de regime comum e um de restrição disciplinar, e abriga atualmente cerca de 245 mulheres privadas de liberdade (Andrade, informação oral, 2018). O presídio dispõe de áreas destinadas à custódia, educação, saúde e atividades coletivas, contando com equipe multidisciplinar e com programas voltados à formação educacional e profissional das internas, incluindo EJA, ENCEJA, ENEM e cursos em parceria com o SENAC e o SENAI, que possibilitam trabalho intramuros e remissão de pena conforme a Lei nº 12.433/2011. Em articulação com a SEJUC, a unidade também desenvolveu projetos sociais e culturais, entre eles o Projeto PENART, foco desta investigação. Embora o PREFEM opere sob a perspectiva institucional da "reeducação" (Vitor, informação oral, 2018), dados fornecidos pela direção indicam índices de reincidência em torno de 20%, evidenciando os limites

estruturais do modelo prisional e reforçando a necessidade de práticas que incidam sobre o corpo, a subjetividade e os processos formativos das mulheres encarceradas.

4 Os impactos do enclausuramento

Ao serem enclausuradas no Presídio Feminino Nossa Senhora do Socorro/SE (PREFEM), as mulheres que ali são internadas, vivenciam transformações que incidem diretamente sobre seu corpo, entendido aqui como lugar privilegiado de inscrição da experiência prisional. A restrição espacial, a imposição de regras e a rigidez das rotinas produzem impactos que exigem do corpo um processo contínuo de adaptação às exigências institucionais, tornando-o o principal mediador entre o sujeito e o cárcere.

Nessa direção, Cunha (1994) analisa a prisão como um quadro temporário de vida específico, no qual as relações sociais passam a operar segundo dinâmicas próprias, organizadas a partir das fronteiras materiais e simbólicas da instituição. Tal reorganização não ocorre apenas no plano das normas, mas se manifesta

concretamente nos corpos, que passam a responder às lógicas do espaço prisional por meio da reconfiguração de gestos, comportamentos e formas de interação. O corpo torna-se, assim, o lugar onde se materializam os efeitos do enclausuramento e onde se negociam as possibilidades de existência no interior da prisão.

Essa leitura dialoga com as reflexões de Barcinski e Cúnico (2014), ao indicarem que o cárcere produz um modo de vida singular, atravessado por regras próprias que reorganizam vínculos e referências sociais. No caso das mulheres, tais impactos tendem a ser intensificados, uma vez que o encarceramento incide sobre dimensões específicas do corpo feminino, relacionadas à sexualidade, à maternidade e às normas de gênero. Nesse sentido, estudiosos como Barcinski e Cúnico (2014), apontam que o corpo das mulheres privadas de liberdade torna-se alvo de interdições ampliadas, revelando que o aprisionamento ultrapassa a privação da liberdade física e se desdobra em formas mais sutis e persistentes de controle e regulação corporal.

5 O projeto PENART

No interior do Presídio Feminino Nossa Senhora do Socorro/SE (PREFEM), o Projeto PENART foi criado em 2011 como uma iniciativa institucional voltada ao desenvolvimento de práticas artístico-culturais, especialmente no campo das artes cênicas, envolvendo mulheres privadas de liberdade em processos de criação, formação e apresentação em teatros. Mais do que uma atividade complementar, o PENART configurou-se como um espaço de experiência estética e relacional no contexto do cárcere, tensionando, ainda que de modo localizado, as lógicas rígidas que estruturam a vida prisional e abrindo possibilidades outras de relação com o corpo, o tempo e a coletividade.

As informações relativas ao funcionamento, aos objetivos e às dinâmicas do projeto, bem como aos seus impactos no cotidiano das internas, têm como principal referência a entrevista realizada com o agente penitenciário Cláudio Viana, então diretamente envolvido(a) com a implementação e a condução do PENART no PREFEM e, para quem, o projeto operou nos "valores fundamentais para o convívio em sociedade".

Trata-se, portanto, de um recorte empírico sustentado por fonte oral qualificada, que permite acessar o projeto a partir de uma perspectiva situada, vinculada à prática e à experiência concreta de sua realização, e não apenas por meio de registros institucionais formais. Segundo o entrevistado, o PENART priorizava o processo vivido pelas participantes, criando condições para que as mulheres experimentassem outras formas de presença e interação no interior do cárcere, deslocando os modos habituais de organização corporal impostos pela rotina prisional.

Ao longo do tempo, o PENART passou por transformações institucionais. Conforme informado pelo entrevistado e confirmado por documentação oficial, desde setembro de 2025 o PREFEM passou a atuar como unidade-piloto do novo Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Secretaria de Estado da Justiça (SEJUC), no qual as ações anteriormente desenvolvidas pelo PENART foram integradas a uma proposta mais ampla, articulando cultura, educação e saúde. Essa reconfiguração não representa a simples interrupção do projeto, mas seu deslocamento para uma lógica institucional integrada, na qual as práticas

artístico-culturais passam a compor um eixo transversal das ações pedagógicas no cárcere feminino.

Do ponto de vista analítico, a experiência do PENART, bem como sua posterior incorporação ao PPP, pode ser compreendida à luz das reflexões de Cunha (1994), ao evidenciar que a prisão, embora marcada por fronteiras materiais e simbólicas rígidas, constitui um quadro temporário de vida específico, atravessado por dinâmicas próprias de reorganização das relações sociais. A inserção de práticas artísticas no cotidiano prisional não elimina as condições estruturais do encarceramento, mas cria brechas nele, "deslocamento para um espaço intermediário onde seja possível o trânsito de ideias, conceitos, pensamentos, ações, posições" (Setenta, 2008, p. 62), nas quais o corpo e as relações podem ser reconfigurados.

Essa noção também fica bastante evidente na entrevista com Viana quando ele, a seu modo, diz que o objetivo central do PERNART era chamar a atenção para uma possível "liberdade imaterial", algo que, segundo ele, "está em primeira ordem" porque diz respeito à "liberdade de pensamentos". O entrevistado ainda enfatiza que, para ele, pensar é a oportunidade de

liberta-se da "alienação que esse sistema impõe", no qual "você é posto no porão escuro da ignorância".

De acordo com o entrevistado, tal perspectiva se transversalizava em atividades compostas por:

1. Atividades formativas: onde aulas em geral, oficinas ou ensaios se tornavam espaços de experimentação, nos quais regras, gestos e formas expressivas eram exploradas coletivamente.
2. Participação das internas como intérpretes e criadoras: as mulheres não ocupavam uma posição passiva, mas, ao contrário, eram intérpretes de si, atuando como criadoras das cenas, personagens e narrativas apresentadas.
3. Criação coletiva de espetáculos e cenas: A construção de cenas e espetáculos emergia de um trabalho continuado, no qual a experiência vivida no cárcere atravessava a composição artística coletiva das próprias internas.
4. Escolha de temáticas vinculadas à realidade das internas: temas que dialogavam diretamente com a realidade das internas eram trabalhados em diversos momentos e atividades, geralmente emergiam das suas vivências, memórias, conflitos e expectativas.
5. Arte como espaço de reorganização das relações: compreensão de que as atividades realizadas não devem ser entendidas apenas como práticas artísticas, mas como dispositivos de

reorganização da vida social no cárcere, onde as cenas, aulas e criações funcionavam como espaços nos quais outras formas de relação, escuta e convivência podiam ser ensaiadas.

E é nesse âmbito que Ivandete (2018), ex-interna que participou do PENART, em entrevista para esta pesquisa, evidencia os efeitos subjetivos e corporais da participação nas atividades artísticas com seu testemunho:

Ter participado desse projeto foi fundamental para a minha transformação enquanto ser humano, a minha visão de mundo e os meus objetivos de vida. Estou saindo por esses dias graças a remissão que consegui por participar desse projeto e esse ano fiz o ENEM com o objetivo de cursar artes cênicas em uma universidade. Aprendi a amar a arte e a me sentir gente.

Chegando ao final da entrevista, Viana ressaltou a importância de ampliar a divulgação e a continuidade de iniciativas como o PENART, ainda raras no contexto brasileiro, mas capazes de produzir efeitos concretos no campo da reinserção social no cárcere. Ao ampliar o horizonte de sua análise, o entrevistado enfatiza que os impasses do sistema prisional não constituem uma realidade externa à sociedade, mas expressam problemas

que a atravessam e a constituem. Nesse sentido, experiências como o PENART evidenciam a necessidade de pensar o cárcere a partir de uma responsabilidade coletiva, na qual os desafios que ali se produzem não dizem respeito apenas às pessoas privadas de liberdade, mas a um corpo social mais amplo, do qual todos fazemos parte.

6 A dança no ambiente carcerário

A arte, enquanto potência criativa e fomento ao pensamento crítico, abre caminhos para a produção de novas formas de consciência e, conseqüentemente, para transformações nos modos de agir no e sobre o mundo. Nesse horizonte, coloca-se a questão da dança como modalidade artística a ser desenvolvida no ambiente carcerário: quais seriam suas potencialidades no enfrentamento dos impactos do enclausuramento, na construção de um olhar humanizado sobre as mulheres privadas de liberdade no PREFEM e na elaboração de práticas que favoreçam processos de reinserção social? Tais indagações exigem compreender a dança não apenas como atividade expressiva, mas como prática que

incide diretamente sobre o corpo, lugar central da experiência prisional.

Partindo dessa compreensão, torna-se fundamental afastar qualquer leitura que dissocie pensamento e corporeidade. Como propõem Katz e Greiner (1998), o corpo não é um suporte passivo, mas o resultado de contínuos agenciamentos e negociações entre múltiplas informações que o atravessam - memórias, características físicas, emoções, experiências e afetos. Trata-se de um corpo integrado, em permanente processo de constituição. Assim, ao dançar expressamos o estado em que o corpo está/é naquele momento, pois "o corpo é sempre [...] uma coleção de informações e, essa coleção de informações é que se mostra, aparece [...] na hora que ele dança" (Katz, informação verbal).

A dança, assim, pode ser compreendida como um modo específico de pensamento em ação. Sobreira (2008, p. 55) contribui para essa discussão ao afirmar que "o corpo, ao dançar, realiza uma ação que implica em seu próprio pensamento, e pensamento, no sentido empregado, não se refere a um pensamento sobre como se fosse se debruçar sobre algo que está fora do corpo", como reflexão externa ou abstrata, mas que emerge no próprio movimento. O gesto dançado configura,

portanto, uma forma de linguagem, na qual o corpo pensa, fala e produz sentido por meio do movimento. Sob esse enfoque, a dança se apresenta como uma prática potente no contexto carcerário, justamente por operar no plano da experiência corporal integrada, oferecendo possibilidades de reorganização sensível, simbólica e relacional diante das marcas impostas pelo enclausuramento.

Não se pode perder de vista, contudo, que as informações que nos constituem enquanto corpos singulares são também produzidas na relação direta com o ambiente em que vivemos. Corpo e ambiente encontram-se em permanente processo de co-implicação, em uma dinâmica contínua de trocas, na qual ambos se transformam mutuamente. Como afirma Katz, corpo e ambiente estão o tempo todo "trocando informações" (Katz, informação verbal). Nesse sentido, é no corpo que as mulheres internas no PREFEM recebem, elaboram e inscrevem os impactos produzidos pelo enclausuramento, fazendo do corpo o principal lugar de incidência das condições materiais e simbólicas da clausura.

Sob essa perspectiva, a experiência da dança pode ser compreendida como um exercício de autonomia

corporal, ainda que situado em um contexto marcado por restrições severas. Ao dançar, as internas ativam uma forma de liberdade que não se opõe às condições materiais do cárcere, experimentando outras formas de organização corporal, presença e relação consigo e com o ambiente, e, a partir dessa compreensão, coloca-se a questão: de que dança estamos falando quando propomos sua inserção no contexto carcerário feminino?

Torna-se fundamental, portanto, considerar o contexto no qual se propõe tal intervenção. As mulheres privadas de liberdade, como no PREFEM, vivem sob um regime cotidiano de regras rígidas que restringem não apenas seus deslocamentos, mas também as possibilidades de uso e experimentação do próprio corpo, limitado aos espaços autorizados da instituição. Diante desse cenário, um trabalho fundamentado em danças livres mostra-se especialmente pertinente, na medida em que amplia as margens de escolha sobre como mover-se, em contraste com técnicas de dança estruturadas por códigos rígidos, padronizados e previamente definidos.

A possibilidade de decidir como o corpo se move ao dançar constitui, nesse sentido, uma experiência de autonomia corporal que se opõe, ainda que

provisoriamente, às lógicas de contenção impostas pela clausura. Para além de contribuir para a diminuição dos impactos decorrentes da restrição de mobilidade, essa autonomia abre espaço para a emergência da expressão singular de cada mulher, configurando a dança como um lugar onde o corpo fala. Trata-se de uma prática na qual o corpo pode enunciar sentidos, afetos e experiências que muitas vezes não encontram espaço nos discursos verbais ou institucionais, atribuindo à dança uma potência expressiva e política que ultrapassa o gesto técnico e se inscreve no campo da produção de subjetividade. Nessa perspectiva, à dança pode atribuir-se:

a função de auto-expressão do ser humano, pois, através dela, ele descobre e compreende aspectos significativos de sua vida; a função de comunicação do homem em nível individual e interpessoal, em seu ambiente, em sua sociedade e a nível religioso; a função de ruptura do sistema e de revitalização da sociedade pelo motivo que, como as demais artes, está ligada a renovação da cultura, pela sua eterna busca das novas expressões, contribuindo para a revitalização da sociedade. (Hass; Garcia, 2003)

A dança pode ser compreendida, nesse contexto, também em sua dimensão educativa, como um dispositivo de produção de subjetividades (Deleuze e

Guattari, 1995–1997), na medida em que incide diretamente sobre os modos de sentir, perceber e se relacionar com o mundo. Tal entendimento aproxima a prática da dança do campo educativo, concebido não como transmissão de conteúdos, mas como processo formativo que se constrói na experiência.

Sob essa perspectiva, a dança, ao operar como prática corporal situada no ambiente carcerário, atua como um campo de produção de subjetividades no sentido proposto por Deleuze e Guattari (1995–1997), isto é, como um processo sempre relacional, coletivo e atravessado por forças sociais, políticas e afetivas. No contexto do cárcere feminino, essa produção se torna particularmente relevante, pois possibilita às mulheres a construção/reconstrução de valores como autoestima, esperança, empatia e habilidades sociais, frequentemente fragilizados ao longo de suas trajetórias. Assim, a dança afirma-se como prática educativa que articula corpo, experiência e pensamento, contribuindo para processos formativos que incidem tanto sobre a subjetividade quanto sobre as formas de inserção social possíveis dentro e fora do cárcere.

À luz dessas reflexões, compreende-se que o PENART, ainda que relativamente recente e atravessado

pelas limitações estruturais próprias do sistema prisional, constitui uma experiência significativa de articulação entre dança, educação e produção de subjetividades no contexto do cárcere feminino. Ao integrar a dança a outras linguagens artísticas, o projeto não apenas amplia o acesso das internas a práticas culturais, mas instaura um campo de experiências no qual o corpo deixa de ser exclusivamente objeto de controle para tornar-se território de aprendizagem, expressão e reorganização subjetiva. Nesse sentido, o PENART contribui para a afirmação de uma perspectiva de educação prisional comprometida com a dignidade humana, na medida em que reconhece as mulheres privadas de liberdade como sujeitos de experiência, pensamento e criação. Mais do que preparar para a reinserção social em termos normativos, iniciativas dessa natureza operam na produção de condições simbólicas, afetivas e relacionais que tornam possível a retomada do convívio social extramuros de forma menos marcada pela exclusão, reafirmando o cárcere como um problema coletivo e os direitos humanos como horizonte ético incontornável.

Conclusão

As reflexões desenvolvidas ao longo desta escrita permitem afirmar que a dança, compreendida como prática corporal integrada, educativa e relacional, constitui um dispositivo potente no enfrentamento dos impactos produzidos pelo enclausuramento no cárcere feminino. Ao incidir diretamente sobre o corpo, lugar de inscrição das normas disciplinares, mas também de produção de sentidos, afetos e resistências, a dança desloca a experiência prisional de uma lógica estritamente punitiva para um campo no qual se tornam possíveis processos de aprendizagem, experimentação e produção de subjetividades.

A análise do contexto do Presídio Feminino Nossa Senhora do Socorro/SE (PREFEM), especialmente da experiência do Projeto PENART, evidenciou que práticas artístico-corporais desenvolvidas de forma situada, processual e não diretiva são capazes de produzir brechas nas rotinas rígidas do cárcere. Ainda que não eliminem as condições estruturais do aprisionamento, tais práticas possibilitam outras formas de relação com o corpo, com o tempo e com o coletivo, favorecendo

experiências de autonomia corporal e reorganização sensível diante das marcas da clausura.

Ao articular contribuições da dança, da educação e da filosofia contemporânea, em especial as noções de corpo integrado, produção de subjetividades e pedagogias centradas na experiência, o capítulo sustenta a dança como prática educativa em sentido ampliado, alinhada a uma pedagogia não diretiva, conforme propõe Santos (2012). Nesse horizonte, educar no cárcere implica criar condições para que os sujeitos se reconheçam como capazes de pensar, sentir, criar e transformar sua relação com a realidade.

A experiência do PENART, integrada ao Projeto Político-Pedagógico da SEJUC, reforça a relevância de políticas públicas que articulem cultura, educação e saúde de modo transversal no sistema prisional. Por fim, o texto afirma que pensar a dança no cárcere feminino implica assumir uma responsabilidade que ultrapassa os muros da prisão, reconhecendo o cárcere como um problema coletivo. A dança, enquanto linguagem do corpo em movimento, revela-se capaz de produzir deslocamentos sensíveis e críticos, contribuindo para a construção de modos mais humanizados de lidar com a privação de liberdade.

Referências

BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal: introdução à sociologia do direito penal.** Rio de Janeiro: Revan, 2002.

BARCINSKI, Sabrina; CÚNICO, Daiana. Os efeitos (in)visibilizadores do cárcere: as contradições do sistema prisional. **Artigo.** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012.

CONNECTAS DIREITOS HUMANOS. **Regras de Mandela: os problemas do sistema carcerário brasileiro.** Conectas, 18 jul. 2024. Disponível em: <https://conectas.org/noticias/regras-de-mandela-os-problemas-do-sistema-carcerario-brasileiro/>. Acesso em: 7 jan. 2026.

CUNHA, Manuela Ivone. **Malhas que a reclusão tece: questões de identidade numa prisão feminina.** Lisboa: Centro de Estudos Judiciários, 1994.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo: Editora 34, 1995-1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GARCIA, Angela; HAAS, Aline. **Ritmo e dança**. Canoas: Ulbra, 2003.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1996.

INSTITUTO TERRA E CIDADANIA. **Mulheres em prisão: videodocumentário**. Disponível em: <http://mulheresemprisao.org.br/>. Acesso em: 7 jan. 2026.

JÚNIOR, Gabriel R. N. **As políticas públicas de reinserção social no sistema penitenciário sergipano: 2013-2014**. 2015. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Diretoria de Pesquisa e Extensão, Universidade Tiradentes, Aracaju, 2015.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. A natureza cultural do corpo. In: SOTER, Silvia; PEREIRA, Roberto (org.). **Lições de dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1998.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SERGIPE.

Projeto Florescer: construindo a liberdade. Disponível em:

<https://www.mpse.mp.br/index.php/florescer-o-que-e/>. Acesso em: 7 jan. 2026.

REPÓRTER BRASIL. **Mulheres no cárcere: detentas trabalham sem direitos básicos.** Repórter Brasil, 10 mar. 2025. Disponível em:

<https://reporterbrasil.org.br/2025/03/mulheres-carcer-e-detentas-trabalham-sem-direitos/>. Acesso em: 7 jan. 2026.

SERGIPE. Ministério Público do Estado de Sergipe.

Outras vozes: poemas e relatos de presidiárias. Aracaju: Ministério Público de Sergipe; Secretaria de Justiça do Estado de Sergipe, 2012.

SETENTA, Jussara Sobreira. **O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade.** 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

Entrevistas e informações verbais

ANDRADE, Andréia. **Entrevista concedida aos autores.** Aracaju, 2018. Informação verbal. Arquivo pessoal.

IVANDETE. **Entrevista concedida aos autores.** Aracaju, 2018. Informação verbal.

KATZ, Helena. **Entrevista concedida para trabalho de conclusão de curso.** Disponível em:
<http://youtube.com/Watch?v=XLJ6uFIODNG>. Acesso em: 7 jan. 2026.

VIANA, Cláudio. **Entrevista concedida aos autores.** Aracaju, 2018. Informação verbal.

VITOR, Valéria. **Entrevista concedida ao Jornal Atalaia.** Informação oral. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=eF118qgKUOM>. Acesso em: 7 jan. 2026.

10 Neuroeducação e Psicopedagogia na Aprendizagem Integrada II: o Desenvolvimento das Competências Socioemocionais na Infância

NATALY LORENA DO NASCIMENTO
OLIVEIRA

RESUMO: O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa e delineamento exploratório-descritivo, que apresenta uma proposta prática e fundamentada para o desenvolvimento integrado de competências cognitivas, motoras, sociais, afetivas e comportamentais na infância, com base nos princípios da neuroeducação e da psicopedagogia. A pesquisa foi realizada em contextos educacionais e clínicos psicopedagógicos, envolvendo crianças em idade escolar inicial, entre 7 e 9 anos. Os dados foram constituídos por meio de observação sistemática, aplicação de atividades estruturadas e registros reflexivos da mediação pedagógica e psicopedagógica. As estratégias aplicadas estimularam atenção, memória, autorregulação emocional, empatia e cooperação, possibilitando a análise qualitativa dos efeitos das intervenções sobre o desenvolvimento socioemocional e comportamental das crianças. Os resultados indicam que a integração entre cognição, emoção e movimento favorece aprendizagens significativas, inclusão, autonomia, autoestima e engajamento, consolidando o papel da educação humanizada e baseada em evidências na promoção do desenvolvimento integral infantil. O estudo contribui para o fortalecimento de práticas inclusivas e para o diálogo entre neurociência e psicopedagogia na formação docente e no aprimoramento das práticas educativas.

Palavras-chave: neuroeducação; psicopedagogia; competências socioemocionais.

ABSTRACT: The present study is characterized as applied research, with a qualitative approach and exploratory-descriptive design, presenting a practical and theoretically grounded proposal for the integrated development of cognitive, motor, social, affective, and behavioral competencies in childhood, based on the principles of neuroeducation and psychopedagogy. The research was conducted in educational and clinical psychopedagogical contexts, involving school-age children between 7 and 9 years of age. The data were constituted through systematic observation, the application of structured activities, and reflective records of pedagogical and psychopedagogical mediation. The applied strategies stimulated attention, memory, emotional self-regulation, empathy, and cooperation, enabling the qualitative analysis of the effects of the interventions on the children's socioemotional and behavioral development. The results indicate that the integration of cognition, emotion, and movement fosters meaningful learning, inclusion, autonomy, self-esteem, and engagement, consolidating the role of humanized, evidence-based education in promoting children's holistic development. The study contributes to the strengthening of inclusive practices and to the dialogue between neuroscience and psychopedagogy in teacher education and in the improvement of educational practices.

Keywords: neuroeducation; psychopedagogy; socioemotional competencies.

Introdução

O processo de aprendizagem infantil é intrinsecamente multidimensional, envolvendo interações contínuas entre processos cognitivos, motores, afetivos, sociais e comportamentais. Entre os 7 e 9 anos, janela crucial para a consolidação de habilidades escolares e socioemocionais, torna-se imperativo que práticas educativas se pautem não apenas na transmissão de conteúdos, mas na promoção integrada de capacidades que sustentam o aprendizado ao longo da vida. A neuroeducação evidencia que atenção, memória e motivação estão intimamente moduladas por estados emocionais e contextos sociais; por sua vez, a psicopedagogia coloca a mediação sensível e a adaptação pedagógica no centro da promoção do desenvolvimento infantil (Tokuhama-Espinosa, 2011; Immordino-Yang & Damasio, 2007).

Apesar do crescente consenso teórico sobre a importância da integração entre cognição e emoção, muitas propostas pedagógicas ainda permanecem

fragmentadas em práticas que separam o ensino cognitivo das dimensões motoras e socioafetivas. Essa lacuna é especialmente problemática em contextos inclusivos, onde crianças com TDAH, TEA ou outras necessidades específicas frequentemente não encontram propostas que articulem estímulos estruturados, lúdicos e flexíveis capazes de promover ganho simultâneo em atenção, regulação emocional, coordenação motora e competência social. O problema que orienta este capítulo é, portanto, como transformar princípios neurocientíficos e psicopedagógicos em procedimentos práticos e replicáveis – em atividades, rotinas e mediações – que efetivamente desenvolvam o conjunto de habilidades necessárias para a aprendizagem integrada.

O objetivo deste capítulo é apresentar e sistematizar estratégias práticas, fundamentadas em evidências, que permitam a educadores e psicopedagogos promoverem o desenvolvimento cognitivo, motor, social, afetivo e comportamental de crianças em idade escolar inicial. Pretende-se oferecer um repertório operacional – com princípios de implementação, exemplos de atividades e

orientações de mediação – que respeite a singularidade do ritmo infantil e os critérios de inclusão e ética na intervenção. Ao privilegiar a aplicabilidade, busca-se preencher a ponte entre teoria e prática: não apenas descrever o que a pesquisa indica, mas demonstrar como isso pode (e deve) ser feito no cotidiano escolar e clínico.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa e delineamento exploratório-descritivo, desenvolvida em contextos educacionais e clínicos psicopedagógicos, envolvendo crianças entre 7 e 9 anos de idade, incluindo aquelas com necessidades educacionais específicas, como TDAH e TEA. Foram analisados dados qualitativos constituídos a partir de observações sistemáticas, registros reflexivos da mediação pedagógica e psicopedagógica e da aplicação de estratégias estruturadas, com o objetivo de compreender os efeitos das intervenções no desenvolvimento cognitivo, socioemocional, motor e comportamental das crianças.

1 Fundamentos Neuroeducacionais e Psicopedagógicos da Aprendizagem Integrada

A neuroeducação e a psicopedagogia constituem campos teóricos complementares na compreensão do desenvolvimento infantil, ao reconhecerem que a aprendizagem emerge da interação contínua entre processos cognitivos, emocionais, motores, sociais e comportamentais. Essa perspectiva integrada sustenta a necessidade de práticas educativas que articulem mediação intencional, afeto e experiências significativas, favorecendo o desenvolvimento global da criança (Tokuhama-Espinosa, 2011; Immordino-Yang & Damasio, 2007).

No campo da neuroeducação, evidências apontam que as emoções exercem papel modulador sobre a atenção, a memória e a motivação, tornando os contextos afetivamente seguros determinantes para a aprendizagem significativa. Immordino-Yang e Damasio (2007) demonstram que vínculo e pertencimento ativam circuitos neurais relacionados à autorregulação e à

consolidação do conhecimento, reafirmando a indissociabilidade entre emoção e cognição no processo educativo.

A psicopedagogia, por sua vez, traduz esses pressupostos científicos em práticas interventivas, compreendendo a aprendizagem como um processo singular atravessado por fatores cognitivos, emocionais e sociais. Conforme Bossa (2016) e Silva e Oliveira (2019), a mediação psicopedagógica assume papel central em contextos inclusivos, especialmente no acompanhamento de crianças com TDAH e TEA, ao possibilitar intervenções personalizadas, estruturadas e flexíveis, voltadas ao desenvolvimento integral.

As bases clássicas do desenvolvimento sustentam essa integração teórica. Piaget (1976) compreende o conhecimento como construção ativa do sujeito, enquanto Vygotsky (1984) enfatiza o papel da mediação social e da Zona de Desenvolvimento Proximal, na qual a intervenção qualificada do mediador potencializa aprendizagens cognitivas e socioemocionais. Essa perspectiva fundamenta a adoção de estratégias que privilegiam interação, cooperação e mediação

intencional, elementos centrais nas análises desenvolvidas neste estudo.

Sob a perspectiva neuropsicológica, o desenvolvimento infantil depende da articulação entre funções executivas, coordenação motora e autorregulação emocional. Estudos indicam que memória de trabalho, atenção seletiva e controle inibitório são altamente sensíveis ao contexto emocional, sendo fortalecidos em ambientes lúdicos, estruturados e afetivos (Gathercole et al., 2016). A integração entre emoção e cognição, conforme evidenciado por Damasio (2010), demonstra que aprender é um processo simultaneamente racional e emocional, no qual experiências significativas favorecem maior engajamento e consolidação da aprendizagem.

No que se refere ao desenvolvimento socioemocional, competências como empatia, autorregulação, cooperação e tomada de decisão responsável são reconhecidas como estruturantes do sucesso acadêmico e social (CASEL, 2020), especialmente em contextos educativos inclusivos. A motricidade, por sua vez, ocupa papel central como mediadora da

aprendizagem e da autorregulação, uma vez que a integração entre movimento e cognição favorece atenção, planejamento e controle emocional (Le Boulch, 1987; Fonseca, 2014), aspecto particularmente relevante para crianças com TDAH e TEA (Barkley, 2015).

Para orientar as análises deste estudo, adota-se como eixo teórico central a abordagem sociointeracionista de Vygotsky (1984), articulada à concepção de Henri Wallon, que compreende a emoção como eixo organizador do desenvolvimento, integrando motricidade, afetividade e socialização. Complementarmente, utiliza-se a estrutura de competências socioemocionais da CASEL (2020), que fundamenta a análise das dimensões emocionais e comportamentais observadas.

Por fim, o desenvolvimento comportamental é compreendido como expressão das aprendizagens internalizadas. Estratégias baseadas em rotinas previsíveis, reforço positivo e autorregulação guiada favorecem autonomia e responsabilidade (Luria, 1981; Skinner, 1953). Esses fundamentos teóricos sustentam as estratégias aplicadas e analisadas neste estudo,

reafirmando a importância de práticas educativas humanizadas, inclusivas e fundamentadas em evidências (Freire, 1996).

2 Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa e delineamento descritivo, orientada pela integração entre princípios da neuroeducação e da psicopedagogia. A escolha da abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender os processos de aprendizagem infantil em sua complexidade, considerando as interações entre fatores cognitivos, emocionais, sociais e comportamentais que influenciam o desenvolvimento integral da criança (Creswell, 2014; Bossa, 2016).

O estudo foi desenvolvido em contextos educacionais inclusivos e em clínicas psicopedagógicas, envolvendo crianças em idade escolar inicial, com faixa etária entre 7 e 9 anos, incluindo crianças com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

(TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA). A seleção dos participantes ocorreu de forma intencional, visando contemplar diferentes perfis de desenvolvimento e possibilitar a análise da aplicabilidade das estratégias em contextos heterogêneos (Silva & Oliveira, 2019).

Os procedimentos metodológicos foram organizados a partir de três eixos principais: observação sistemática, aplicação de atividades estruturadas e registro reflexivo da mediação. A observação sistemática consistiu no acompanhamento das respostas cognitivas, emocionais e comportamentais das crianças durante atividades lúdicas, jogos cooperativos e propostas interativas, permitindo identificar padrões de interação, necessidades individuais e progressos na autorregulação emocional (Del Prette & Del Prette, 2017).

A aplicação das atividades estruturadas seguiu princípios de planejamento intencional, contemplando estímulos à atenção, memória, coordenação motora, expressão emocional e habilidades sociais. Foram utilizadas estratégias como jogos de raciocínio lógico, circuitos psicomotores, dramatizações, rodas de

conversa e projetos colaborativos, organizadas de acordo com o nível de desenvolvimento das crianças e com desafios ajustados à Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1984), favorecendo a aprendizagem integrada (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

O registro reflexivo da mediação envolveu a sistematização das intervenções por meio de diários de campo, portfólios e checklists, possibilitando o acompanhamento dos efeitos das estratégias aplicadas e o ajuste contínuo das práticas de forma ética e responsiva (Siegel & Bryson, 2018; Barkley, 2015).

A análise dos dados ocorreu de maneira qualitativa e interpretativa, com base na triangulação entre observações diretas, registros reflexivos e devolutivas das próprias crianças, o que contribuiu para a confiabilidade das análises e para uma compreensão ampliada do processo de aprendizagem (Creswell, 2014). Essa metodologia permitiu identificar indícios de desenvolvimento nas dimensões cognitivas, motoras, socioemocionais e comportamentais, além de sistematizar práticas pedagógicas e psicopedagógicas

passíveis de replicação em diferentes contextos educativos (Tokuhama-Espinosa, 2011).

A pesquisa respeitou os princípios éticos aplicáveis, garantindo anonimato dos participantes e consentimento dos responsáveis.

3 Estratégias Pedagógicas Alinhadas à Perspectiva Teórica

As estratégias pedagógicas e psicopedagógicas apresentadas neste capítulo fundamentam-se principalmente na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1984), na qual a aprendizagem ocorre por meio da mediação e das interações sociais que ampliam a Zona de Desenvolvimento Proximal. Dessa forma, as ações educativas são planejadas para favorecer situações de cooperação, diálogo e construção conjunta do conhecimento, permitindo que o mediador ofereça apoio intencional, como pistas, perguntas orientadoras e modelagem, que se reduz gradualmente à medida que a criança desenvolve maior autonomia. A aprendizagem cooperativa, as rodas de conversa e as atividades que

estimulam a troca entre pares constituem, portanto, elementos centrais na promoção das habilidades cognitivas e socioemocionais, fortalecendo linguagem, argumentação, empatia e autorregulação, conforme apontam também Immordino-Yang e Damasio (2007) ao defenderem a integração entre emoção e cognição.

Complementando essa abordagem, considera-se a contribuição de Wallon (*apud* Fonseca, 2014), cuja teoria compreende a emoção como eixo organizador do desenvolvimento infantil e enfatiza a integração entre afetividade, motricidade e interação social. Com base nessa perspectiva, as práticas propostas incluem vivências emocionais que permitem à criança reconhecer, nomear e expressar sentimentos, além de dramatizações, jogos simbólicos e atividades psicomotoras, dimensões fundamentais para a integração corpo-mente no processo de aprendizagem (Le Boulch, 1987; Fonseca, 2014).

Além disso, adota-se a estrutura de competências socioemocionais proposta pela CASEL (2020), que inclui autoconhecimento, autorregulação, habilidades sociais, empatia e tomada de decisão responsável. Para

desenvolver essas competências, utilizam-se práticas como exercícios de respiração e pausas conscientes (Siegel & Bryson, 2018), estratégias de resolução de conflitos, atividades cooperativas que incentivam o respeito às diferenças e momentos de reflexão guiada sobre escolhas e sentimentos, que contribuem para o fortalecimento da autonomia emocional e da autoestima (Goleman, 2011).

Assim, as estratégias utilizadas articulam mediação intencional, vivências emocionais, atividades psicomotoras e práticas de autorregulação, integrando contribuições de Vygotsky (1984), Wallon (*apud* Fonseca, 2014) e CASEL (2020) para promover o desenvolvimento global da criança e consolidar aprendizagens significativas e humanizadas.

Resultados e Análises

Os resultados apresentados decorrem de uma pesquisa-intervenção pedagógica, de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e delineamento exploratório-descritivo, desenvolvida a partir de observação clínica e institucional em contextos educacionais inclusivos e em atendimentos

psicopedagógicos. Participaram do estudo crianças com idade entre 7 e 9 anos, diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). As análises fundamentam-se em dados empíricos produzidos durante o processo de avaliação, intervenção e reavaliação, não se configurando como inferências exclusivamente teóricas.

A observação ocorreu de forma sistemática, antes, durante e após as intervenções, permitindo acompanhar o comportamento das crianças em situações estruturadas e lúdicas. Foram considerados indicadores qualitativos como tempo de permanência na atividade, capacidade de manter atenção sustentada e seletiva, respostas às mediações, organização do comportamento, interação com pares, autorregulação emocional e engajamento nas propostas. Para sustentar as análises, foram utilizados instrumentos psicopedagógicos amplamente empregados na prática clínica e institucional, tais como provas de atenção concentrada (TAC), provas de memorização visual, testes de figura-fundo, provas de identificação de desenhos

superpostos, provas de análise e síntese visual e provas de estruturação temporal e rítmica. Esses instrumentos permitiram identificar os principais comprometimentos funcionais e orientar o planejamento das intervenções.

As avaliações iniciais evidenciaram dificuldades significativas relacionadas à atenção, memória visual e auditiva, concentração, coordenação visomotora, lateralidade, direcionamento espacial, espelhamento, escrita, bem como à acuidade visual e auditiva. Tais dificuldades manifestavam-se, empiricamente, por meio de dispersão frequente, dificuldade de seguir sequências, trocas de lateralidade, desorganização espacial no papel, lentidão na execução das tarefas, impulsividade e baixa tolerância à frustração, especialmente entre as crianças com TDAH e TEA.

A partir desses achados, foram implementadas estratégias neuroeducacionais e psicopedagógicas estruturadas, integrando estímulos cognitivos, motores e socioemocionais. Atividades como jogos de pareamento, desafios de observação, quebra-cabeças, tarefas de reconto oral, circuitos psicomotores, jogos rítmicos, dramatizações e propostas cooperativas foram utilizadas

de forma planejada e mediada, respeitando o nível de desenvolvimento de cada criança e a Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1984). Durante as intervenções, observou-se progressiva melhora na capacidade de manter atenção, organizar ações, planejar respostas e persistir diante de tarefas desafiadoras, evidenciada tanto nas observações clínicas quanto nos registros reflexivos.

No âmbito socioemocional, as atividades mediadas favoreceram avanços na identificação e expressão das emoções, na empatia, na cooperação e na comunicação. As observações indicaram que crianças que inicialmente apresentavam comportamentos impulsivos ou retraídos passaram a demonstrar maior capacidade de esperar a vez, respeitar combinados e participar de atividades coletivas. As dramatizações mostraram-se especialmente relevantes, ao possibilitar que as crianças representassem situações de conflito e assumissem diferentes perspectivas, favorecendo a compreensão social e a autorregulação emocional. Esses achados dialogam com evidências da literatura que apontam a centralidade das emoções na aprendizagem e no

comportamento (Immordino-Yang & Damasio, 2007; CASEL, 2020).

No desenvolvimento motor, os circuitos psicomotores e as atividades que integravam movimento e desafio cognitivo favoreceram avanços na coordenação motora global e fina, no equilíbrio, na lateralidade e na organização espacial e temporal. Observou-se que crianças que apresentavam insegurança corporal e dificuldades visomotoras passaram a executar as tarefas com maior precisão, fluidez e confiança, além de demonstrar maior engajamento nas propostas. Esses resultados reforçam a compreensão da motricidade como mediadora da aprendizagem e da autorregulação, conforme apontam Le Boulch (1987) e Fonseca (2014).

No domínio comportamental, estratégias baseadas em rotinas estruturadas, reforço positivo, autorregulação guiada e momentos de reflexão mostraram-se eficazes na organização do comportamento. As observações evidenciaram redução de respostas impulsivas, maior adesão às regras construídas coletivamente e aumento da autonomia nas tarefas. Técnicas de respiração, pausas conscientes e

mediação empática contribuíram para o manejo da ansiedade e para o fortalecimento da disciplina interna, conforme registrado nos instrumentos de acompanhamento e nos diários de campo. Esses achados corroboram pressupostos de Skinner (1953), Luria (1981) e Siegel e Bryson (2018), ao evidenciarem que o comportamento é diretamente influenciado pela qualidade da mediação e do ambiente educativo.

De modo transversal, a análise qualitativa dos registros revelou que os efeitos das intervenções extrapolaram o desenvolvimento de habilidades específicas, refletindo-se nas atitudes das crianças em relação à aprendizagem. Observou-se aumento do prazer em aprender, do interesse pelas atividades, da iniciativa e da disposição para colaborar com os pares, especialmente entre crianças que inicialmente apresentavam desmotivação ou resistência às propostas. Esses resultados reforçam a compreensão de que o desenvolvimento socioemocional constitui base estruturante para a consolidação das aprendizagens cognitivas e motoras, sustentando a aprendizagem

integrada como abordagem eficaz em contextos inclusivos (Tokuhama-Espinosa, 2011; Freire, 1996).

Em síntese, os resultados empíricos indicam que a articulação entre neuroeducação e psicopedagogia, operacionalizada por meio de uma pesquisa-intervenção clínica e institucional, promove ganhos simultâneos e interdependentes nas dimensões cognitiva, motora, socioemocional e comportamental. A mediação sensível, o planejamento intencional e a utilização de instrumentos psicopedagógicos aliados à observação sistemática mostraram-se elementos centrais para a eficácia das estratégias analisadas, reafirmando a aprendizagem integrada como prática educativa humanizada, inclusiva e fundamentada em evidências.

4 Discussão

Os achados deste estudo reforçam a relevância de integrar neuroeducação e psicopedagogia para o desenvolvimento integral da criança. A aprendizagem não deve ser entendida como mero acúmulo de informações cognitivas, mas como um processo que

envolve emoção, movimento, interação social e construção de sentido. A combinação de experiências cognitivas, motoras e socioemocionais mostrou-se central para internalizar competências essenciais, alinhando-se à literatura que destaca a interdependência entre cognição e emoção (Damasio, 2010; Immordino-Yang & Damasio, 2007).

O impacto observado no desenvolvimento socioemocional evidencia que habilidades como empatia, cooperação, regulação emocional e tomada de decisão responsável não são complementares, mas estruturantes para a aprendizagem e o comportamento adaptativo. Crianças que tiveram a oportunidade de vivenciar atividades cooperativas e dramatizações apresentaram maior capacidade de resolução de conflitos, compreensão de regras sociais e respeito às diferenças, corroborando estudos que associam aprendizagem social à eficácia acadêmica e à construção de autoestima (CASEL, 2020; Goleman, 2011).

No âmbito motor, os resultados demonstram que a motricidade é inseparável do aprendizado cognitivo e emocional. Circuitos psicomotores e atividades

corporais integradas a tarefas cognitivas estimularam funções executivas, planejamento, atenção sustentada e autorregulação emocional. Isso evidencia que práticas pedagógicas que articulam corpo e mente ampliam significativamente a retenção do conhecimento e promovem experiências de aprendizado prazeroso e engajante, reforçando o conceito de aprendizagem como processo biopsicossocial (Le Boulch, 1987; Fonseca, 2014).

Os achados também reforçam a importância de ambientes inclusivos e mediadores sensíveis. Crianças com TDAH e TEA beneficiaram-se de estruturas previsíveis, instruções claras, reforço positivo e oportunidades para experimentação, o que confirma a necessidade de personalizar intervenções considerando o perfil neurocognitivo e emocional de cada indivíduo (Barkley, 2015; Silva & Oliveira, 2019). O planejamento intencional e a observação reflexiva permitiram ajustes constantes, garantindo que cada criança experimentasse sucesso, engajamento e sensação de pertencimento.

Em termos comportamentais, a prática de autorregulação guiada, reforço positivo e reflexão sobre ações próprias contribuiu para desenvolver autonomia,

disciplina interna e pensamento crítico. Esse resultado reforça a perspectiva de Skinner (1953) e Luria (1981), segundo a qual o comportamento é moldado não apenas por regras externas, mas por experiências de aprendizagem estruturadas e mediadas de forma ética e afetiva. A autorregulação, quando promovida em contexto seguro e apoiada por mediadores sensíveis, fortalece a resiliência e a capacidade de enfrentar desafios, mostrando-se essencial para a aprendizagem ao longo da vida.

Em síntese, a discussão evidencia que a aprendizagem integrada, quando embasada em princípios neuroeducacionais e psicopedagógicos, promove o desenvolvimento integral da criança de maneira simultânea e harmônica. A articulação entre cognição, emoção, movimento e comportamento transforma o ambiente educativo em um espaço vivo, afetivo e inclusivo, no qual a criança se torna sujeito ativo, protagonista de sua aprendizagem e capaz de internalizar competências essenciais para sua trajetória acadêmica, social e emocional (Freire, 1996; Ausubel, 2003; Tokuhama-Espinosa, 2011).

5 Conclusão

O presente estudo evidencia que o desenvolvimento integral da criança é otimizado quando práticas pedagógicas e psicopedagógicas articulam cognição, emoção, movimento e comportamento de forma simultânea e intencional. A análise dos resultados demonstrou que estratégias estruturadas, lúdicas e mediadas com sensibilidade favorecem não apenas habilidades cognitivas e motoras, mas também competências socioemocionais e comportamentais, consolidando a aprendizagem significativa e a autorregulação. Crianças que participaram das atividades integradas mostraram maior atenção, memória de trabalho, planejamento, empatia, cooperação, autoestima e autonomia, revelando que o aprendizado é efetivamente potencializado quando o ser humano é compreendido em sua totalidade biopsicossocial (Tokuhama-Espinosa, 2011; Immordino-Yang & Damasio, 2007).

A mediação sensível, o planejamento intencional e a criação de ambientes seguros e afetivos surgem como

pilares indispensáveis para a aprendizagem integrada. Crianças com perfis diversos, incluindo aquelas com TDAH e TEA, beneficiaram-se de práticas adaptadas às suas necessidades, demonstrando que inclusão, atenção individualizada e experiências significativas são determinantes para o florescimento integral (Barkley, 2015; Silva & Oliveira, 2019). O estudo reforça que o desenvolvimento socioemocional não é secundário à cognição, mas constitui a base para o engajamento, a motivação e a internalização de competências essenciais à vida acadêmica, social e pessoal (CASEL, 2020; Goleman, 2011).

Além disso, a integração entre movimento, emoção e cognição mostrou-se uma estratégia poderosa para consolidar aprendizagens duradouras. A motricidade, combinada a desafios cognitivos e atividades cooperativas, contribuiu para o equilíbrio entre funções executivas, regulação emocional e interação social, evidenciando que aprender é um processo que envolve corpo, mente e sentimentos. Ao considerar a criança em sua totalidade, educadores e psicopedagogos podem promover experiências de aprendizagem mais

significativas, prazerosas e transformadoras, fortalecendo o protagonismo infantil e a construção de autonomia (Le Boulch, 1987; Damasio, 2010).

Por fim, o estudo reforça que a união entre neuroeducação e psicopedagogia vai além da mera transmissão de conhecimento; trata-se de construir espaços de ensino e intervenção que respeitem a singularidade de cada criança, promovam vínculos afetivos e possibilitem o desenvolvimento integral. Essa abordagem humanizada e baseada em evidências demonstra que, ao integrar ciência e prática, teoria e aplicação, é possível não apenas ensinar conteúdos, mas também formar indivíduos capazes de aprender, sentir, agir e conviver de forma plena e ética. Como afirma Freire (1996), educar é um ato de amor, e é por meio desse amor traduzido em ação que se potencializa o crescimento humano, tornando cada experiência de aprendizagem uma oportunidade de transformação e de florescimento do potencial da criança.

Referências

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. São Paulo: Editora Moraes, 2003.

BARKLEY, R. A. **Attention-deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment**. 4. ed. New York: Guilford Press, 2015.

BOSSA, N. **Psicopedagogia: teoria e prática na aprendizagem**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. **What is SEL?** 2020. Disponível em: <https://casel.org/what-is-sel>. Acesso em: 21 out. 2025.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Habilidades sociais: conceitos e intervenção em contextos educacionais e clínicos**. Petrópolis: Vozes, 2017.

FONSECA, V. L. P. **Psicomotricidade: teoria e prática na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

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

GATHERCOLE, S.; ALLOWAY, T.; KIRKWOOD, H.; ELLIOT, J. **Working memory in the classroom**. London: Sage Publications, 2016.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

IMMORDINO-YANG, M. H.; DAMÁSIO, A. We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. **Mind, Brain, and Education**, v. 1, n. 1, p. 3-10, 2007.

LE BOULCH, J. **Psicomotricidade: teoria e prática**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

LURIA, A. R. **O cérebro humano e seus processos psicológicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa: uma abordagem centrada no cliente**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

SIEGEL, D.; BRYSON, T. **O cérebro da criança: 12 estratégias revolucionárias para nutrir a mente em desenvolvimento do seu filho**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

SILVA, R. A.; OLIVEIRA, L. L. **Psicopedagogia clínica e institucional: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2019.

SKINNER, B. F. **Science and human behavior**. New York: Macmillan, 1953.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T. **Neuroeducação: só faz sentido se for baseada em evidências**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

10 *Neuroeducação e Psicopedagogia na Aprendizagem Integrada II: o
Desenvolvimento das Competências Socioemocionais na Infância*

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1968.

11 A Literatura de Cordel na Escola: orientações do DCRB e cultura afro-brasileira

ADILSOMAR DE OLIVEIRA LEITE
WAGNER ALVES REIS

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo destacar a importância da literatura de cordel como expressão cultural brasileira e prática pedagógica no ambiente escolar, demonstrando como esse gênero pode contribuir para a valorização da herança afro-brasileira. O estudo fundamenta-se em referenciais teóricos como Batista (1977, 1982) e Walsh (2009), bem como em documentos educacionais, com ênfase no Documento Curricular Referencial da Bahia (Bahia, 2022) e na Lei nº 10.639/2003. Além disso, apresentam-se exemplos de cordéis em diferentes estruturas métricas, para ilustrar como essa forma literária pode ser utilizada para desenvolver com os estudantes temáticas historicamente invisibilizadas, promovendo uma educação crítica, inclusiva e antirracista.

Palavras-chave: literatura de cordel; cultura afro-brasileira; DCRB.

ABSTRACT: This work aims to highlight the importance of *literatura de cordel* as a Brazilian cultural expression and pedagogical practice in the school environment, demonstrating how this genre can contribute to the valorization of Afro-Brazilian heritage. The study is grounded in theoretical frameworks such as Batista (1977, 1982) and Walsh (2009), as well as in educational documents, with emphasis on the Documento Curricular Referencial da Bahia – Referential Curricular Document of Bahia (Bahia, 2022) and Law No. 10.639/2003. Furthermore, examples of *cordel* texts in different metric structures are presented to illustrate how this literary form can be used to engage students with historically invisibilized themes, promoting a critical, inclusive, and anti-racist education.

Keywords: *literatura de cordel*; Afro-Brazilian culture; DCRB.

Introdução

A literatura de cordel é uma expressão cultural singular do Brasil, especialmente presente na região Nordeste. Caracteriza-se pelo uso de folhetos populares, narrativas rimadas e histórias transmitidas oralmente. Essa forma literária desempenha papel central na preservação da memória coletiva, na transmissão de valores e no fortalecimento da identidade cultural.

No contexto escolar, o cordel revela grande potencial pedagógico, possibilitando que estudantes explorem a escrita poética, desenvolvam criatividade e estabeleçam conexões com sua realidade sociocultural. Sua relação com a cultura afro-brasileira, em particular, permite abordar questões históricas, sociais e de valorização de saberes tradicionais, promovendo uma educação mais inclusiva e crítica.

O Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB (Bahia, 2022) destaca a literatura de cordel como recurso didático capaz de aproximar os alunos de sua própria cultura e articular o gênero a diferentes áreas do conhecimento, favorecendo práticas educativas contextualizadas.

Considerando essas informações, este trabalho apresenta exemplos práticos de cordéis elaborados em diferentes estruturas métricas e abordando temáticas afro-brasileiras, evidenciando como essa manifestação artística pode ser incorporada como prática pedagógica significativa para promover a aprendizagem e o fortalecimento da identidade cultural. Além disso, é discutido o tratamento conferido à literatura de cordel nos documentos normativos, especialmente no DCRB, analisando limites e possibilidades para sua efetiva inserção no contexto da sala de aula, bem como as contribuições do cordel para o desenvolvimento da leitura, da produção textual e da oralidade, valorizando os modos de vida dos sujeitos historicamente subalternizados.

A apresentação desses cordéis permite demonstrar de que maneira a leitura, a produção textual e a oralidade podem ser estimuladas no ambiente escolar, promovendo o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes, o reconhecimento de legados historicamente invisibilizados e o engajamento em atividades educativas.

Dessa forma, o cordel se apresenta não apenas como objeto de estudo, mas como uma ferramenta pedagógica capaz de fortalecer a participação, o protagonismo estudantil e a construção de uma educação mais crítica, inclusiva e contextualizada.

1 O DCRB e a literatura de cordel

O DCRB (Bahia, 2022) é um instrumento que orienta a organização do currículo escolar no estado da Bahia, alinhado à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018c), a qual, entre outros aspectos, enfatiza a diversidade cultural, étnico-racial e regional dos estudantes. No contexto do ensino de linguagens e artes, o DCRB destaca a importância de trabalhar, entre as inúmeras manifestações culturais locais, a literatura de cordel, valorizando saberes, experiências e tradições presentes no cotidiano dos alunos.

O DCRB (Bahia, 2022) foi construído a partir de um conjunto de documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996). Trata-se de uma sequência de documentos curriculares, como os

Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM (Brasil, 2006) e a BNCC (Brasil, 2018c). Tais documentos, em certa medida, fazem referência à literatura popular, estabelecendo vínculos com aspectos pedagógicos e curriculares.

Observa-se, portanto, que há uma série de documentos publicados em diferentes períodos que recomendam a presença da cultura popular na escola, seja de forma fragmentada, seja por meio de descritores vinculados a determinadas disciplinas da educação básica. Essa abordagem tende a apresentar a literatura de cordel sem explicitar suas múltiplas possibilidades enquanto expressão significativa da cultura popular, o que reforça a necessidade de ampliar os olhares sobre suas potencialidades pedagógicas, as quais serão evidenciadas ao longo deste trabalho.

No que se refere ao DCRB (Bahia, 2022), mantém-se o padrão estabelecido por documentos anteriores, ao apresentar o cordel apenas como uma menção ou item de ementa, ou como objeto de conhecimento a ser desenvolvido, por exemplo, no Ensino Médio. Contudo, a diferença nesse documento reside em uma breve

exposição que evidencia a intenção de aprofundar a função do cordel no ensino de Linguagens e Literatura.

O documento também destaca o componente de História e Cultura Indígena, Africana e Afro-Brasileira (DCRB, Bahia, 2022, p. 232), uma disciplina dos eixos estruturantes, considerando as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, entre outras normas. São enfatizadas orientações voltadas à inclusão de conteúdos sobre culturas, tradições e histórias da população negra e indígena, com vistas ao efetivo protagonismo desses grupos na construção do saber no contexto escolar da Bahia.

Cabe destacar, porém, que, no itinerário formativo abordado, o DCRB não trata explicitamente da literatura de cordel. Já em outras disciplinas, mesmo quando o termo “literatura de cordel” é mencionado, o enfoque permanece restrito aos aspectos literários, à produção cultural e aos elementos formais do ensino, sem explorar o potencial do cordel para promover, por meio de sua prática em sala de aula, uma educação antirracista.

No DCRB (Bahia, 2022), portanto, a literatura de cordel é abordada em diferentes componentes curriculares, o que, em uma perspectiva analítica, aponta

para sua contribuição no reconhecimento do território e da cultura local em distintas esferas do conhecimento. O maior detalhamento do gênero concentra-se nos componentes Linguagem, Literatura e Empoderamento Social (Bahia, 2022, p. 388) e Saberes Literários: Daqui e de Lá (Bahia, 2022, p. 264), nos quais são apresentadas orientações pedagógicas semelhantes, voltadas à escuta, à leitura, à análise temática, ao estudo de elementos linguísticos e à produção autoral do cordel. Entre as propostas sugeridas nessas seções, incluem-se atividades relacionadas à leitura e à produção de cordel, ao conhecimento de autores locais, à reflexão sobre os elementos sonoros do gênero, bem como à compreensão de sua relação com a literatura de sociedades de culturas orais e escritas (Bahia, 2022).

Outros componentes do DCRB mencionam a literatura de cordel de forma pontual e com enfoques específicos. No componente Artes (Bahia, 2022, p. 168), o gênero é destacado na seção de Artes Visuais, associado às técnicas de xilogravura e isogravura, tradicionalmente utilizadas para ilustrar folhetos de cordel e manifestações da cultura popular. No componente Matemática e Práticas Culturais (Bahia, 2022, p. 315), o

cordel é relacionado a práticas culturais e musicais, explorando relações entre música, texto, ritmo, forma e conceitos matemáticos. Já em *Leitura e Escrita de Mundo I* (Bahia, 2022, p. 485), o gênero é retomado a partir de suas características estruturais e linguísticas, em diálogo com as xilogravuras. Esse conjunto de menções evidencia que, embora o cordel esteja presente em diversas áreas do currículo, sua abordagem mais sistematizada ocorre nos componentes voltados diretamente aos saberes literários.

A abordagem do cordel, portanto, permanece concisa, sem explorar plenamente suas múltiplas potencialidades pedagógicas nem indicar estratégias que favoreçam um engajamento crítico e criativo em sala de aula, capaz de considerar ou evidenciar a importância desse gênero literário para o trabalho com a cultura afro-brasileira e com as experiências e vozes de sujeitos historicamente subalternizados. Contudo, a referência ao cordel no DCRB pode ser compreendida como um ponto de partida para a exploração de uma literatura socialmente marginalizada, cujas possibilidades de abordagem permitem evidenciar temas relacionados a conflitos sociais e experiências silenciadas.

Não obstante tais limitações, o trabalho com a literatura de cordel oferece à escola a possibilidade de ampliar as abordagens pedagógicas, contemplando temáticas que promovam a valorização de grupos historicamente subalternizados e estimulem reflexões críticas sobre as desigualdades sociais e culturais. Nesse sentido, o cordel pode se afirmar como uma expressão legítima da cultura popular e das tradições orais, constituindo instrumento para o fortalecimento das identidades culturais dos estudantes e para aproximá-los de suas práticas e realidade local.

Sendo assim, ao discutir a literatura de cordel, a escola pode abordar temas que valorizem grupos historicamente subalternizados, promovendo uma reflexão crítica sobre desigualdades sociais e culturais, ao mesmo tempo em que reconhece o cordel como uma expressão legítima da cultura popular e das tradições orais do país.

O DCRB, nesse sentido, ao incentivar a produção de cordéis em sala de aula, favorece uma educação contextualizada, porém não detalha diversos aspectos que poderiam apoiar sua utilização em contextos escolares, como as questões étnico-raciais. Ainda assim,

aponta a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a criatividade, a expressão cultural e as potencialidades dos estudantes. Essa abordagem, portanto, exige a atuação reflexiva e criativa do professor, que pode explorar o cordel como recurso para trabalhar temas socialmente significativos na sociedade brasileira.

2 A literatura de cordel como prática pedagógica em sala de aula

A literatura de cordel possui uma origem que não se restringe a um contexto regional: está profundamente incorporada à cultura brasileira, sobretudo no Nordeste, onde se observa com maior frequência a realização de recitais e apresentações em espaços como feiras livres e teatros, além da atuação de repentistas que, acompanhados por viola ou pandeiro, divulgam seus versos e comercializam folhetos em mercados de artesanato e livrarias. Essa modalidade poética, que transita entre tradição oral e registro textual, mantém

uma força singular na cultura brasileira, e sua trajetória histórica antecede a consolidação do cordel no país.

De acordo com Batista (1977), a denominação literatura de cordel tem origem em Portugal, em função da forma como os textos eram comercializados: folhetos expostos em locais públicos, pendurados por cordões ou barbantes. Essa prática remonta aproximadamente ao século XVII, podendo ser ainda mais antiga. O autor explica que a literatura de cordel mantém uma relação estreita com o romanceiro popular, pois se constitui como forma de narrativa poética semelhante aos romances tradicionais. Além disso, Batista (1977) ressalta que o romanceiro trazido de Portugal não possuía origem exclusivamente lusitana, uma vez que foi formado a partir de diferentes influências culturais.

Observa-se, assim, que a literatura de cordel se desenvolveu em diferentes regiões do mundo, ainda que cada contexto tenha incorporado influências e adaptações próprias. Apesar dessas variações, manteve-se o princípio originário surgido na Península Ibérica, caracterizado pela expressão da cultura popular por meio de folhetos tradicionalmente expostos e presos por cordões, como já destacado pelo autor.

Sodré (2005) destaca que o cordel constitui um encontro entre escrita e oralidade, produzido por um autor autodidata que, em geral, também imprime suas obras e compartilha diferentes tipos de informações, como romances, histórias, denúncias e causos. Essa característica de combinação entre criação autoral e circulação popular, portanto, dialoga com as análises históricas sobre a origem do cordel, que permitem compreender como essa forma literária se estruturou e se difundiu.

Nesse contexto, trabalhar a literatura de cordel na sala de aula, espaço em que a diversidade deve permear todas as práticas pedagógicas, significa incorporar ao currículo escolar conhecimentos e vivências pluriculturais que os estudantes trazem de fora. Ao permitir que esses sujeitos expressem suas experiências por meio da escrita poética ou tenham contato com cordéis que dialoguem com a cultura afro-brasileira, por exemplo, essa abordagem não apenas favorece o desenvolvimento da leitura e da produção textual, mas também promove o reconhecimento e a valorização das realidades e trajetórias de muitos estudantes, conectando os princípios que sustentaram o cordel

desde sua origem ibérica às múltiplas temáticas regionais que este gênero literário é capaz de explorar.

É importante destacar que trabalhar a literatura de cordel em sala de aula constitui, certamente, um desafio para os docentes, principalmente por se tratar de uma linguagem artística que envolve subjetividade, criatividade e expressão individual. No entanto, apesar desses desafios, essa prática pode ser gratificante para o professor, tanto pelo reconhecimento do trabalho desenvolvido quanto pela satisfação dos estudantes ao perceberem-se capazes de produzir seus próprios textos literários.

Nesse contexto, é fundamental que o professor crie um ambiente em sala de aula que favoreça o desejo de criação, estimulando a participação, a escuta e o respeito às diferentes formas de expressão, além, evidentemente, de contar com recursos adequados. Para que esse processo aconteça de maneira significativa, torna-se importante que os alunos tenham contato inicial com a origem da literatura de cordel, compreendendo seu contexto histórico e cultural, bem como reconhecendo que, por meio desse gênero, é possível abordar diversos

temas que dizem respeito ao cotidiano, à cultura, à identidade e às questões sociais do país.

Trabalhar, então, a literatura de cordel no contexto escolar permite que os estudantes expressem seus saberes e vivências por meio da escrita poética, favorecendo a valorização da cultura popular e o desenvolvimento da leitura e da produção textual. Convém ressaltar que, sob a perspectiva da interculturalidade crítica, o currículo escolar não deve se limitar a inserir os sujeitos historicamente marginalizados em um modelo social pré-existente; ao contrário, deve orientar-se para a reconfiguração das estruturas, instituições e relações sociais, entendendo essas transformações como processos em constante construção (Walsh, 2009) – para explorar o conceito de interculturalidade crítica, recomenda-se a consulta. Essa abordagem reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam a participação ativa dos estudantes, o reconhecimento de suas experiências culturais e o fortalecimento de sua identidade.

Além disso, retomando a discussão sobre a prática pedagógica em sala de aula, é necessário apresentar aos estudantes os principais tipos de cordel, de acordo com

sua estrutura métrica, como a quadra, a sextilha, a setilha, a oitava, a décima, a décima de martelo agalopado e outras variações métricas. Esse conhecimento contribui para que os alunos compreendam a organização do gênero e reconheçam suas especificidades formais.

Diante dessas informações, torna-se essencial trabalhar com os estudantes a questão da escansão, explicando que a contagem das sílabas poéticas no cordel difere da proposta da gramática tradicional. É importante que o aluno compreenda como funciona essa contagem rítmica, respeitando o som e a musicalidade dos versos. Para auxiliar nesse processo, o professor pode incentivar o uso de palavras sinônimas, de modo que o texto se adeque às regras métricas do cordel.

Nessa perspectiva, os alunos podem recorrer ao seu banco de memórias linguísticas, ao uso do dicionário físico, bem como à internet, de forma orientada pelo docente. O professor pode, por exemplo, sugerir temas e tipos de estrofes para a produção dos cordéis, conduzindo o processo de maneira gradual. Em um primeiro momento, recomenda-se trabalhar com a quadra, por ser uma estrutura menos complexa,

permitindo que os estudantes se familiarizem com as rimas, o ritmo e a organização dos versos antes de avançarem para formas mais elaboradas.

Dessa forma, a literatura de cordel configura-se como uma prática pedagógica significativa para o fortalecimento do letramento no contexto da sala de aula, especialmente por integrar linguagem, cultura e identidade no processo educativo.

3 A cultura afro-brasileira na literatura de cordel: exemplos práticos

Nas últimas décadas, houve um aumento significativo da presença de sujeitos afro-brasileiros na escola brasileira. Neste percurso, e para atender às dissonâncias existentes entre currículo e experiências culturais desses sujeitos, a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a abordagem da história e da cultura afro-brasileira nos currículos, representou um marco para que essa visibilização ocorresse.

Dessa forma, a literatura de cordel pode ser uma prática pedagógica potente, capaz de explorar histórias, tradições e valores culturais de meninos e meninas cujas experiências foram invisibilizadas no espaço escolar. Ela permite abordar diversos temas do cotidiano de forma criativa e poética, articulando ensino, memória e identidade cultural. Nesta seção, são apresentados exemplos de cordéis que ilustram como diferentes estruturas métricas podem retratar a diversidade de experiências, saberes e tradições afro-brasileiras.

À medida que os alunos passam a conhecer a história, a estrutura e a estética da literatura de cordel, torna-se oportuno estimulá-los gradativamente à leitura desse gênero por meio de exemplos de cordéis que exploram diversas temáticas relacionadas à história e à cultura afro-brasileira, de modo que ao longo do período escolar eles possam produzir suas próprias composições. Com alguns exemplos de cordeis, buscaremos evidenciar justamente essa diversidade de temas, que podem ser explorados na forma de versos e rimas, constituindo composições dentro do gênero da literatura de cordel.

Algumas temáticas da literatura de cordel, explanadas aqui, visam à valorização da história e da

cultura afro-brasileira, tais como: biografias de personalidades afro-brasileiras; eventos históricos; narrativas sobre o racismo, a escravidão e as diversas formas de resistência; adaptações de lendas africanas e afro-brasileiras; manifestações da cultura afro-brasileira; bem como conceitos e termos relacionados a essas experiências.

Assim, em uma abordagem na sala de aula sobre esses temas, o docente pode apresentar materiais pertinentes, realizar leituras e/ou aulas expositivas, oferecendo aos educandos recursos que sirvam de inspiração para a criação de suas próprias produções literárias.

O primeiro exemplo de estrutura de cordel é a quadra, formada por quatro versos – apenas os versos pares rimam entre si, seguindo o padrão XAXA. Por sua concisão e simplicidade, esse tipo de cordel facilita tanto a leitura quanto a memorização. A temática escolhida para ilustrá-lo foi a capoeira, como elemento da cultura afro-brasileira. Nesse contexto, o livro de Magalhães Filho (2021), que aborda o tema, pode servir como referência e fonte de inspiração para os alunos desenvolverem suas próprias produções literárias.

QUADRA

A capoeira é dança.

Dança que parece luta.

Luta com sabedoria.

Sempre com boa conduta.

A capoeira tem música

Com tambor e berimbau.

Capoeira se tornou

Um tesouro nacional.

A capoeira, elemento da cultura afro-brasileira nacionalmente conhecido, é apresentada nessa quadra a partir de suas características estéticas e artísticas. A quadra, quando registrada nessa estrutura de cordel, por apresentar poucos versos facilita a leitura e a rápida compreensão do tema.

O segundo exemplo de estrutura de cordel escolhido é a sextilha, composta por seis versos. Essa é a forma mais popular e frequentemente utilizada pelos poetas da literatura de cordel. A sextilha segue o mesmo padrão de rimas da quadra, com o acréscimo de dois

versos, mantendo a musicalidade e a facilidade de memorização características desse gênero literário.

A temática do cordel apresenta uma personagem clássica da cultura popular brasileira: a história do Saci-pererê. As duas estrofes que compõem este cordel têm o propósito de explicar como o Saci-pererê se originou e se tornou uma figura marcante do folclore brasileiro, a partir da contribuição dos três povos que formaram a sociedade brasileira: indígenas, portugueses e africanos. Em seus versos, são apresentados elementos característicos desses povos formadores, como o nome, a perna, o cachimbo e o gorro. Essas estrofes permitem aguçar a curiosidade dos estudantes sobre a origem do Saci-pererê e ampliar sua compreensão sobre a cultura brasileira, com base nas contribuições de Cascudo (1988) sobre o folclore brasileiro.

SEXTILHA

A história do Saci

No folclore do Brasil.

Tem sua origem mista.

De três culturas surgiu.

Europeu-afro-indígena

Tal grupo o construiu.

Saci: nome recebido,

Dos indígenas ganhou.

A perna e o cachimbo

Legado afro herdou.

E o seu chapéu vermelho

O europeu lhe deixou.

O terceiro exemplo de cordel é a setilha, o segundo tipo mais comum nesse gênero literário. Ela é formada por sete versos e apresenta um padrão de rimas diferente: XAXABBA. Neste cordel, os versos X não possuem rima, e os versos A e B rimam, respectivamente, entre si.

Duas temáticas foram selecionadas para ilustrá-la: a Revolta dos Malês e a biografia de Maria Firmina dos Reis. Abordam, portanto, temas históricos relevantes do Brasil: respectivamente, um evento coletivo e a vida de um indivíduo. A produção de cordéis que tematizam eventos e biografias de homens e mulheres afro-brasileiros permite que leitores em formação na educação básica acessem fatos e contextos relevantes, protagonizados por personagens afro-brasileiros.

Na setilha 1, são apresentados os homens e mulheres que lideraram e participaram da maior revolta de libertos e escravizados do Brasil, protagonizada por indivíduos islamizados. Esse evento representou uma significativa ação de resistência à escravidão, gerando medo e receio na sociedade escravocrata e latifundiária do período imperial brasileiro, com base nos estudos de Nogueira (2019) e Reis (2003).

SETILHA 1

O levante dos malês
Libertos e escravizados,
Muito deles muçulmanos
Pela fé foram juntados.
Seu esforço e vontade
Pra conquistar liberdade
Num cordel serão lembrados.

Na setilha 2, é apresentada, de maneira breve e introdutória, a biografia de Maria Firmina dos Reis e seu pioneirismo como a primeira mulher escritora e romancista do Brasil, ao publicar, em 1859, o romance *Úrsula*. O cordel inspira-se em informações históricas sobre a trajetória da autora, permitindo que o estudante tenha sua curiosidade despertada para conhecer outros aspectos da vida dessa mulher notável, negra, nordestina, professora e abolicionista, a partir de pesquisas que abordam sua atuação intelectual e social, conforme explana Moraes Filho (1975), bem como da leitura da obra da própria autora.

SETILHA 2

Maria Firmina dos Reis,

No Brasil, foi pioneira,

A primeira romancista

E escritora brasileira.

Criticou a escravidão.

Lutou pela abolição.

Com uma escrita certa

O próximo cordel é representado pela oitava, que possui oito versos e segue o padrão de rimas AAABCCCB, no qual os respectivos versos rimam entre si. Embora não seja um cordel muito frequente em apresentações e festivais, a oitava evidencia a versatilidade e a criatividade da literatura de cordel. A temática escolhida para este cordel foi o conceito de racismo recreativo, que se refere ao uso do humor para reforçar estereótipos raciais e perpetuar atitudes discriminatórias, servindo como forma de manutenção de relações de poder desiguais (Moreira, 2019).

OITAVA

Racismo recreativo

É sempre pejorativo.

E tão pouco criativo.

Querendo ser divertido.

Ao tentar descontração,

Gera discriminação,

Causa dor e depressão,

Ato pra ser combatido.

Além da abordagem de temas culturais e históricos, a produção de cordéis que explorem conceitos e terminologias relacionadas às temáticas afro-referenciadas se mostra relevante. No cordel em oitava, inspirado nos estudos de Moreira (2019), que analisa o racismo recreativo e ressalta a necessidade de refletir sobre regras sociais e jurídicas para assegurar a dignidade e a honra das pessoas, o estudante é convidado a compreender uma das diversas formas de racismo presentes no país e a desenvolver estratégias para combatê-lo, contribuindo para que o espaço escolar se torne cada vez mais um ambiente de igualdade racial.

*11 A Literatura de Cordel na Escola:
orientações do DCRB e cultura afro-brasileira*

Seguindo para a décima: esse cordel é composto por dez versos e apresenta o padrão de rimas ABBAACDDC. Frequentemente usado em desafios de repente, nos quais os cantadores improvisam respostas em forma de diálogo, neste cordel foi escolhida como temática o Dia Internacional da Mulher Negra, Latina e Caribenha. O docente pode utilizar, por exemplo, dados do Dossiê Mulheres Negras (Marcondes et al., 2013) para discutir em sala de aula a vulnerabilidade desse grupo, refletindo sobre mudanças sociais e políticas que devem ser enfrentadas para a valorização da igualdade de gênero.

DÉCIMA

Em muitos anos de luta
A mulher negra, latina,
Caribenha nos ensina.
Contra toda força bruta
Aja de forma astuta.
Frente ao machismo racista
Haverá, sim, quem resista.
No vinte e cinco de julho,
Com alegria e orgulho,
Mulher-lobo, não desista!

Um cordel evidenciando uma data comemorativa, como o Dia Internacional da Mulher Negra, Latina e Caribenha, tem relevância nos estudos e debates afro-referenciados. O estudante-leitor de cordéis com tal temática pode se interessar pelos diversos eventos previstos em calendários antirracistas e, dessa forma, ampliar seu conhecimento sobre temas afins e desenvolver seu letramento racial.

*11 A Literatura de Cordel na Escola:
orientações do DCRB e cultura afro-brasileira*

Por fim, o último exemplo de estrutura de cordel é o martelo agalopado, ressaltando que os tipos de cordel apresentados aqui não esgotam todas as formas existentes. Em comparação com as estruturas anteriores, esta modalidade apresenta dez versos, cada um com dez sílabas poéticas, seguindo o padrão de rimas da décima, organizado no esquema ABBAACCDDC. Para ilustrar sua composição, estética e organização, a temática escolhida foi um cordel produzido para exemplificar o próprio processo de criação do cordel.

MARTELO AGALOPADO

Pra fazer um cordel bem arrumado

É preciso prestar muita atenção

Pois com métrica, rima e escansão.

O cordel vai ficar sintonizado

Cordelista então fica animado

Pois deseja contar boas histórias.

Pro seu povo lembrar suas vitórias.

Recordando momentos esquecidos

E assim nestes versos produzidos.

Resgatamos também nossas memórias.

O cordel martelo agalopado, diferentemente dos demais exemplos, não tratou de temas relacionados a questões afro-brasileiras, mas discorreu sobre o ato criativo de produzir um cordel, a satisfação de declamá-lo e de ver seus temas rememorados pelos leitores e ouvintes. O mesmo cordel evidencia a possibilidade de ensinar a arte de produzir cordéis a professores e estudantes, proporcionando a disseminação da literatura de cordel nas escolas, tanto

na leitura quanto na escrita, ou, caso o docente deseje dinamizar ainda mais o processo de ensino-aprendizagem, por meio da cantoria – a qual, como aponta Batista (1982), depende essencialmente do ritmo para que os versos possam respeitar a cadência adequada.

Os exemplos de estruturas de cordel apresentados, bem como suas respectivas temáticas, colaboram de maneira significativa para uma educação antirracista, atendendo às demandas previstas nas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Além disso, eles contribuem para tornar o processo de ensino-aprendizagem no espaço escolar mais criativo, conferindo ao estudante papel central neste processo e estimulando sua participação efetiva. Ao explorar a produção e leitura de cordéis, os alunos podem expressar suas experiências, saberes e perspectivas, refletindo sobre sua própria cultura, história e situações do cotidiano.

Conclusão

Observa-se, portanto, a riqueza de possibilidades ao trabalhar a literatura de cordel no contexto escolar, dada sua relevância educativa, cultural e formativa. Essa prática não se restringe aos componentes de Língua Portuguesa ou Arte, podendo ser abordada de maneira interdisciplinar. Por exemplo, professores de Geografia podem utilizar o cordel para discutir questões ambientais e territoriais que impactam a vida de sujeitos historicamente subalternizados, enquanto professores de História podem explorar temas históricos e sociais relacionados às experiências desses mesmos sujeitos, até então invisibilizados. Assim, a literatura de cordel amplia significativamente as oportunidades de aprendizagem, ao integrar saberes escolares e vivências dos estudantes de forma reflexiva e crítica.

Além disso, os cordéis produzidos pelos estudantes podem extrapolar os limites da sala de aula, sendo transformados em folhetos, publicados em jornais ou murais das próprias escolas, bem como distribuídos em eventos culturais, feiras literárias e atividades

comemorativas. Essa circulação das produções fortalece o protagonismo estudantil e valoriza o trabalho desenvolvido no ambiente escolar.

A literatura de cordel, portanto, configura-se como uma potente ferramenta pedagógica para o enfrentamento e a discussão de questões sociais contemporâneas, especialmente aquelas relacionadas à diversidade, à identidade e aos sujeitos historicamente oprimidos. Ao possibilitar a expressão de diferentes vozes e experiências, o cordel contribui para a construção de uma educação mais crítica, inclusiva e comprometida com a valorização da cultura popular e da pluralidade cultural presentes na sociedade brasileira, evidenciando, em particular, as vivências daqueles que, por séculos, não tiveram acesso à educação e cujas experiências foram invisibilizadas em diversos contextos sociais.

Referências

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para o ensino médio**. v. 2. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

BATISTA, Sebastião Nunes. **Antologia da literatura de cordel**. Natal: Fundação José Augusto, 1977.

BATISTA, Sebastião Nunes. **Poética popular do Nordeste**. Rio de Janeiro: Casa Fundação Rui Barbosa, 1982.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003.

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 29 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base: ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC, 2006. v. 1. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 12 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 10. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1988.

MAGALHÃES FILHO, Paulo Andrade. **Capoeira da Bahia: histórias, territórios e trajetórias**. Salvador: Conselho Gestor da Salvaguarda da Capoeira na Bahia; Associação Classista de Educação e Esporte da Bahia, 2021.

MARCONDES, Mariana Mazzini; PINHEIRO, Luana; QUEIROZ, Cristina; QUERINO, Ana Carolina; VALVERDE, Danielle (org.). **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília, DF: IPEA, 2013.

MORAIS FILHO, Nascimento. **Maria Firmina: fragmentos de uma vida**. São Luís: Gráfica Gramada, 1975.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

NOGUEIRA, Fábio. **Malês 1835: negra utopia**. São Paulo: Fundação Lauro Campos e Marielle Franco, 2019.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835**. ed. rev. e ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil**. 3. ed. Petrópolis: DP&A, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: SEMINARIO “INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL”, 1., 2009, La Paz. **Anais [...]**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009.

12 O Papel da Educomunicação para a Formação Crítica de Alunos do Ensino Médio Integral na Disciplina de Língua Portuguesa

JOSELENE GRANJA COSTA CASTRO LIMA

RESUMO: Este artigo analisa a contribuição da Educomunicação para a formação crítica de estudantes de Língua Portuguesa no Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI). A pesquisa utiliza Revisão Integrativa da Literatura, conduzida com rigor metodológico e etapas de busca, triagem e síntese, fundamentadas em critérios de credibilidade, validade e auditabilidade. A análise, estruturada a partir de estudos publicados entre 2021 e 2025, evidencia que práticas educacionais ampliam o letramento crítico, fortalecem a autoria discursiva e favorecem a interpretação ética de discursos. O EMTI, com sua carga horária ampliada, potencializa a execução de projetos autorais que envolvem leitura, análise e produção de textos multimodais. Os resultados indicam que a Educomunicação constitui estratégia formativa essencial para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da cidadania digital. Conclui-se que sua efetivação depende de investimentos em formação docente continuada e infraestrutura tecnológica no âmbito escolar.

Palavras-chave: educomunicação; língua portuguesa; ensino médio de tempo integral.

ABSTRACT: This article analyzes the contribution of Educommunication to the critical education of Portuguese Language students in Full-Time Upper Secondary Education (EMTI). The research employs an Integrative Literature Review, conducted with methodological rigor through stages of search, screening, and synthesis, grounded in criteria of credibility, validity, and auditability. The analysis, structured from studies published between 2021 and 2025, demonstrates that educommunicative practices expand critical literacy, strengthen discursive authorship, and foster the ethical interpretation of discourses. Full-time upper secondary education, with its extended class hours, enhances the implementation of authorial projects involving the reading, analysis, and production of multimodal texts. The results indicate that Educommunication constitutes an essential formative strategy for the development of intellectual autonomy and digital citizenship. It is concluded that its effective implementation depends on investment in continuing teacher education and technological infrastructure within the school environment.

Keywords: educommunication; Portuguese language; full-time upper secondary education.

Introdução

O sistema educacional na contemporaneidade é inegavelmente influenciado e transformado pela difusão massiva das tecnologias digitais e pela crescente complexidade dos ambientes midiáticos. Essa realidade impõe à instituição escolar o imperativo de redefinir sua função para além da mera transmissão de conhecimento curricular. A escola de hoje precisa ser um catalisador na capacitação de seus estudantes para que possam interagir de maneira crítica, ética e construtiva com o volume e a velocidade do fluxo informacional do século XXI (Cerigatto et al., 2022). O objetivo central dessa transformação é a solidificação de um cidadão digital plenamente letrado e consciente.

Neste contexto de reestruturação paradigmática, a Educomunicação ascende como uma abordagem transdisciplinar de relevância capital, preconizando a criação de um sistema comunicacional aberto e plural no ambiente educacional. Essa perspectiva eleva o processo pedagógico a um patamar de diálogo constante, intervenção social e produção de conteúdo por parte dos

próprios alunos (Azevedo & Campos, 2025). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), endossa essa visão ao exigir, em suas competências gerais, a articulação do conhecimento com o pensamento crítico, a comunicação eficaz e o uso responsável da cultura digital, vinculando diretamente o sucesso formativo à capacidade dos estudantes compreenderem e de se posicionarem ativamente diante das questões contemporâneas complexas (Silva et al., 2024).

O Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI), com sua carga horária expandida e a flexibilidade inerente à sua matriz curricular, emerge como um espaço pedagógico singularmente oportuno para a implementação e o aprofundamento de metodologias ativas e inovadoras, como a Educomunicação (Lima, 2025). Historicamente, a disciplina de Língua Portuguesa concentrou-se preponderantemente no estudo da gramática normativa e na literatura canônica. No entanto, ela encontra na Educomunicação o veículo essencial para sua atualização didática e sua vinculação indissociável com as problemáticas sociais e comunicacionais atuais. A

expansão temporal proporcionada pelo Ensino Médio de Tempo Integral pode ser utilizada de forma estratégica para superar o estudo puramente formal, dedicando-se ao desenvolvimento integrado de habilidades complexas de leitura, de escrita e, acima de tudo, de análise crítica e produção reflexiva do discurso midiático que permeia a experiência dos jovens.

A integração intencional e reflexiva das mídias digitais e tradicionais no currículo da Língua Portuguesa equipa os estudantes com a capacidade de decodificar as intenções veladas, os contextos socioculturais de produção e as ideologias subjacentes às mensagens que consomem diariamente (Bonsanto, 2022). É crucial, porém, sublinhar que a mera disponibilização de dispositivos ou o acesso à internet não estabelece a criticidade; é a mediação pedagógica intencional, ou seja, a própria essência da Educomunicação, que confere à atividade um sentido verdadeiramente reflexivo e transformador.

O estudante é estimulado a transitar ativamente da posição de receptor passivo para a de autor, produtor de conteúdo e agente social, utilizando as diversas

linguagens e plataformas para exercitar a argumentação e fomentar intervenções sociais significativas (Cerigatto et al., 2022). Esse desenvolvimento do protagonismo juvenil é fundamental para formar um cidadão autônomo e eticamente engajado, conforme explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 3/2018, que reforçam o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e do protagonismo juvenil como princípios estruturantes da etapa final da Educação Básica (Brasil, 2018b).

Diante da necessidade de integrar a Linguagem e a Comunicação com o desenvolvimento da autonomia discente no formato do Ensino Médio de Tempo Integral, a questão norteadora deste estudo é: de que maneira a Educomunicação contribui para o desenvolvimento da Formação Crítica e o Protagonismo de estudantes de Língua Portuguesa no contexto estrutural do Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI)? Embora haja estudos sobre Educomunicação e Letramento Crítico, observa-se escassez de revisões integrativas que analisem especificamente sua operacionalização na disciplina de

Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI).

O objetivo central deste artigo é analisar as contribuições teórico-metodológicas das práticas educacionais na consolidação do letramento crítico, da autoria e do protagonismo dos estudantes de Língua Portuguesa no Ensino Médio de Tempo Integral, fornecendo um panorama robusto para a gestão e a implementação de projetos de comunicação no ambiente escolar de tempo integral.

1 Referencial Teórico

A Educomunicação consolida-se como campo transdisciplinar que integra práticas educativas, tecnologias digitais e ecossistemas comunicativos voltados à formação crítica (Azevedo & Campos, 2025). Esse campo desloca a ênfase da tecnologia como ferramenta para seu uso como linguagem e prática social, permitindo que estudantes participem de processos de produção discursiva em ambientes democratizados.

No EMTI, a ampliação da carga horária permite práticas educomunicativas de longa duração, favorecendo projetos autorais que promovem investigação, experimentação e circulação de discursos. Esse ambiente se revela particularmente pertinente ao ensino de Língua Portuguesa, pois aproxima teoria e prática e favorece o desenvolvimento de competências discursivas em situações comunicativas reais (Lima, 2025).

A Educomunicação, em sua concepção mais integral, transcende o mero emprego de hardware ou software, afastando-se da perspectiva puramente instrumental da tecnologia. Seu valor reside na instauração de um espaço de intervenção social e educacional que prioriza a criação de um sistema de comunicação escolar democrático, dialogado e com envolvimento total da comunidade (Azevedo & Campos, 2025).

Essa abordagem sistêmica implica a administração participativa de todos os recursos e processos midiáticos, redefinindo as dinâmicas de poder e conhecimento entre educadores e estudantes. A transdisciplinaridade é a força motriz e a característica

central da Educomunicação, promovendo uma conexão orgânica entre o currículo formal (Língua Portuguesa) e as linguagens midiáticas e culturais dos estudantes (Lima, 2025). Esse diálogo desfaz a separação artificial entre o conhecimento formalmente ensinado e o conhecimento advindo da experiência de vida, conferindo maior significado prático à aprendizagem.

1.1 Letramentos Críticos e a Formação para a Análise do Discurso

O conceito de letramento crítico é fundamental para compreender o papel da Educomunicação. Estudos evidenciam que interpretar discursos exige reconhecer intenções, perspectivas ideológicas e relações de poder (Bonsanto, 2022). Esse entendimento dialoga diretamente com os princípios dos Multiletramentos, segundo os quais aprender linguagem implica transitar entre textos verbais, visuais e multimodais (New London Group, 1996).

O letramento midiático-informacional aprofunda essa perspectiva ao desenvolver habilidades de análise, comparação e verificação de informações circulantes

nos ambientes digitais (Andrade et al., 2025). Tais fundamentos são essenciais na formação cidadã e diretamente alinhados às competências gerais da BNCC (Silva et al., 2024). Desse modo, a BNCC explicita, na Competência Geral 5, que o estudante deve compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares (Brasil, 2018). Assim, no campo de Linguagens, o documento também enfatiza a análise crítica de discursos midiáticos e digitais, reforçando o desenvolvimento do letramento midiático-informacional como dimensão constitutiva da formação integral.

A formação crítica no ensino de linguagens não pode ser reduzida à análise estrutural ou formal de textos. Ela exige, como defendido por Bonsanto (2022), a habilidade de analisar criticamente as intenções, os contextos de veiculação e as estruturas de poder inerentes a qualquer forma de discurso, seja ele escrito, oral, imagético ou audiovisual. Essa capacidade de desconstrução é crucial na contemporaneidade, especialmente no ambiente digital.

Nesse campo, as pesquisas sobre Multiletramentos (New London Group, 1996) e Letramento Crítico se tornam pilares. Os Multiletramentos reconhecem que o domínio da linguagem vai além do texto impresso, exigindo a proficiência em múltiplas modalidades de comunicação (visuais, auditivas, espaciais, gestuais). Já o Letramento Crítico fornece o arcabouço para que os estudantes compreendam o caráter ideológico e político de todo discurso, questionando o status quo e as relações de poder implícitas nas mensagens (Cerigatto et al., 2022). O estudante, ao dominar o letramento crítico, não apenas interpreta a mensagem, mas a situa histórica e socialmente, desvendando suas intenções persuasivas.

Em um ambiente digital saturado por informações e com a proliferação da desinformação, o letramento midiático-informacional emerge como o componente mais vital dessa criticidade. Ele dota os estudantes da capacidade de interpretar mensagens complexas, distinguir fontes confiáveis de *fake news*, e adotar uma conduta ética e proativa diante do vasto universo de consumo midiático (Andrade et al., 2025).

Essa competência é intrinsecamente ligada ao domínio da Língua Portuguesa, pois exige a aplicação avançada da sintaxe, da semântica e, sobretudo, da pragmática para a interpretação e a produção de mensagens que circulam na esfera pública com precisão e responsabilidade. O desafio da escola é, portanto, mover-se da abordagem puramente instrumental para o desenvolvimento aprofundado de habilidades crítico-reflexivas sobre a cultura midiática.

1.2 A Vantagem Estrutural do Ensino Médio de Tempo Integral no Contexto da Língua Portuguesa

No Ensino Médio de Tempo Integral, a ampliação da carga horária permite práticas educacionais de longa duração, favorecendo projetos autorais que promovem investigação, experimentação e circulação de discursos. Esse ambiente se revela particularmente pertinente ao ensino de Língua Portuguesa, pois aproxima teoria e prática e favorece o desenvolvimento de competências discursivas em situações comunicativas reais (Lima, 2025).

O Ensino Médio de Tempo Integral encontra respaldo na Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), especialmente após as alterações promovidas pela Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A LDB estabelece que o Ensino Médio deve assegurar a formação integral do estudante, articulando dimensões cognitivas, socioemocionais e éticas (Brasil, 1996; 2017). Nesse contexto, o tempo ampliado não representa apenas aumento quantitativo da carga horária, mas reorganização curricular orientada à formação integral e ao protagonismo juvenil. O modelo de Ensino Médio de Tempo Integral, ao oferecer uma carga horária significativamente ampliada, representa uma vantagem estrutural de tempo e espaço indispensável para a completa execução de projetos educacionais. A extensão do tempo disponível permite que os projetos educacionais sejam conduzidos em ciclos completos e aprofundados, abrangendo todas as etapas necessárias: desde a pesquisa aprofundada, passando

pela produção técnica e edição, até a circulação e o debate ético sobre o produto midiático (Lima, 2025).

A flexibilidade curricular do Ensino Médio de Tempo Integral é crucial, pois a criação de produtos midiáticos complexos (jornal escolar digital, podcast investigativo, documentário) não pode ser resolvida em poucas aulas semanais. Tais projetos demandam tempo para a pesquisa aprofundada das fontes, a organização lógica de roteiros (aplicação textual), a produção técnica (aplicação do multiletramento), a edição minuciosa e, finalmente, a reflexão coletiva sobre o impacto social e comunicativo do conteúdo. Desta forma, o Ensino Médio de Tempo Integral consolida a Educomunicação não como uma atividade periférica ou extra-curricular, mas como uma metodologia central e poderosa de intervenção pedagógica, alinhada à saúde coletiva e à formação para a cidadania plena (Cavaca et al., 2025).

Para a disciplina de Língua Portuguesa, o tempo integral oferece a oportunidade de desvincular o estudo dos gêneros textuais e discursivos de exercícios puramente formais. Em vez de apenas analisar a estrutura de um editorial de jornal, o estudante pode

produzir seu próprio editorial, entendendo in loco as escolhas linguísticas, a intencionalidade e o público-alvo, conferindo um caráter autêntico ao aprendizado da língua materna.

2 Metodologia

O presente estudo está fundamentado na Revisão Integrativa da Literatura, uma metodologia de pesquisa qualitativa e secundária que permite a síntese, a análise crítica e a consolidação de achados de pesquisas empíricas e teóricas já publicadas sobre um tema específico. A revisão integrativa é o método mais adequado para este trabalho, pois consolida o estado da arte sobre as práticas educacionais no Ensino Médio, oferecendo uma base abrangente, auditável e cientificamente representativa para as conclusões.

Conforme Voigt et al. (2022), essa revisão é adequada para temas complexos e interdisciplinares, como a Educomunicação como apoio na disciplina de Língua Portuguesa, por permitir uma abordagem analítica ampla e sistemática. Bardin (2011) destaca que

revisões que incorporam análise de conteúdo proporcionam compreensão aprofundada de categorias temáticas, favorecendo interpretações consistentes.

O protocolo de busca e seleção seguiu etapas rigorosas (Voigt et al., 2022), visando garantir a rastreabilidade e a qualidade dos dados. A pesquisa foi conduzida nas principais bases de dados acadêmicas e repositórios de alta relevância, incluindo Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google Acadêmico (para literatura cinzenta de alta qualidade) e bases internacionais como ERIC e SCOPUS, reconhecidas por sua curadoria qualificada nas áreas de Educação, Linguagens e Comunicação. A estratégia de busca focou na intersecção dos campos de estudo.

Os Descritores e termos correlatos utilizados na pesquisa incluíram combinações dos seguintes termos: Educomunicação, Formação Crítica, Ensino Médio de Tempo Integral e Língua Portuguesa.

Foram seguidos os seguintes critérios de Inclusão e Exclusão: incluídos artigos de periódico completos, ensaios teóricos e relatos de experiência publicados no interstício temporal de 2021 a 2025, no idioma de

português e/ou inglês, que estabelecessem uma relação direta entre o uso de mídias/tecnologias (como ferramenta ou ambiente de análise) e o desenvolvimento de habilidades críticas e autoria no Ensino Médio. Artigos focados exclusivamente na tecnologia como ferramenta instrumental, sem reflexão pedagógica e crítica, e aqueles fora do período de corte de uma década, foram excluídos do corpo de análise.

2.1 Procedimento de Análise e Síntese dos Dados

O rigor metodológico do estudo foi assegurado pelo delineamento explícito e transparente de todas as etapas, atendendo aos critérios de rigor (credibilidade). A credibilidade da síntese reside na análise detalhada e na categorização temática das evidências coletadas.

O procedimento de análise seguiu as seguintes etapas:

1) Extração de Dados: De cada artigo selecionado, foram extraídos metadados (autoria, ano, tipo de estudo) e os achados centrais, focando nas contribuições específicas para a Formação Crítica e o Ensino Médio de Tempo Integral.

2) Análise de Conteúdo e Categorização Temática: O conteúdo extraído foi submetido à análise de conteúdo (Bardin, 2011, adaptado), que envolveu a leitura flutuante, a exploração do material e, em seguida, a constituição de categorias temáticas. As categorias primárias foram: a) Contribuição para a Crítica e o Letramento Midiático; b) Impacto no Protagonismo e Autoria; c) Eficácia no Contexto do Ensino Médio de Tempo Integral (Tempo e Espaço).

3) Síntese Narrativa: Os achados categorizados foram utilizados para a construção da síntese narrativa presente nas Seções 3 (Referencial Teórico) e 4 (Resultados e Discussão), garantindo que as conclusões emergem diretamente das evidências revisadas.

4) Aspectos Éticos e Rigor: Por se tratar de um estudo secundário que utiliza dados de pesquisas já publicadas, aspectos éticos relacionados à pesquisa com seres humanos (como a submissão a Comitê de Ética) foram dispensados, conforme exigido. A auditabilidade do processo para a comunidade científica foi assegurada pelo delineamento claro do protocolo de busca, dos critérios de inclusão e da descrição do método de

síntese, conferindo a validade e confiabilidade (critérios de rigor) ao método.

A síntese e a discussão dos achados foram realizadas de forma integrada (Resultados e Discussão), dada a natureza qualitativa e interpretativa da revisão integrativa, onde a análise dos dados se funde à apresentação dos resultados temáticos.

3 Resultados e Discussão

A síntese obtida a partir da revisão integrativa indica que a Educomunicação desempenha papel decisivo na formação crítica de estudantes de Língua Portuguesa, ao fomentar leitura, análise e produção discursiva em múltiplos gêneros. Os nove estudos incluídos (Quadro 1) convergem em demonstrar que práticas educacionais ampliam significativamente a capacidade interpretativa e argumentativa dos estudantes.

Os estudos revisados confirmam categoricamente a hipótese central deste trabalho: a implementação intencional da Educomunicação potencializa o ensino da

Língua Portuguesa, gerando um impacto direto e significativo na formação crítica e na capacidade de intervenção social dos estudantes, elementos cruciais para o desenvolvimento do protagonismo juvenil.

3.1 Síntese das Evidências da Revisão Integrativa da Literatura

Para garantir a credibilidade e a auditabilidade do processo metodológico, o “Quadro 1” apresenta a síntese das evidências coletadas, demonstra que práticas educacionais ampliam significativamente a formação crítica em Língua Portuguesa no Ensino Médio de Tempo Integral.

Quadro 1 – Síntese das Evidências sobre Educomunicação e Formação Crítica (2021–2025)

AUTOR(ES)/ANO	TIPO	PRÁTICA	OBJETO	CONTRIBUIÇÃO
Oliveira & Silva (2021)	Revisão	Gêneros digitais	Blogs	Coesão e coerência contextualizadas
Cerigatto et al. (2022)	Relato	Produção audiovisual	Cultura juvenil	Habilidades crítico-reflexivas
Bonsanto (2022)	Ensaio	Consumo midiático	Currículo	Análise ideológica do discurso
Batista et al. (2024)	Comparado	Formação leitora	Suportes	Autoria autêntica
Silva et al. (2024)	Artigo	BNCC	Competências	Cidadania digital
Cavaca et al. (2025)	Escopo	Saúde/coletivo	Intervenção	Ética e participação
Andrade et al. (2025)	Caso	Tecnologias	Socioemocional	Postura ética
Azevedo & Campos (2025)	Ensaio	Ecossistema	Gestão	Comunicação democrática
Lima (2025)	Relato	Projetos	EMTI	Ciclos de autoria

Fonte: Elaboração da própria autora (2025)

Enquanto os estudos sobre gêneros digitais de Oliveira & Silva (2021) enfatizam que a escrita em ambientes reais, como blogs, demanda decisões linguísticas motivadas por propósitos comunicativos,

reforçando que a autoria é elemento estruturante da aprendizagem. Já Cerigatto et al. (2022) evidenciam que a produção audiovisual torna visíveis os processos de análise discursiva que precedem qualquer criação multimodal, ampliando a consciência crítica sobre a mídia.

As contribuições teóricas de Bonsanto (2022) elucidam como discursos carregam ideologias e relações de poder, o que sustenta práticas pedagógicas voltadas à leitura crítica. Batista et al. (2024) mostram que a autoria multimodal fortalece o protagonismo juvenil, pois exige pesquisa, escolha de fontes, organização argumentativa e responsabilidade ética na circulação de conteúdos.

O professor atua como mediador, apoiando processos de investigação e problematização. Azevedo e Campos (2025) apontam que essa mediação é necessária para construir ambientes comunicativos democráticos. No Ensino Médio Integral, o tempo ampliado viabiliza práticas de revisão e reflexão impossíveis em currículos tradicionais (Lima, 2025). Assim, os achados do Quadro 1 reforçam que a Educomunicação constitui estratégia sólida para formação crítica e autoria.

3.2 O Fomento à Autoria e a Análise Crítica do Discurso

As práticas educomunicativas impulsionam o ensino para além dos limites físicos da sala de aula. Ao se engajarem na produção de audiovisuais, podcasts informativos ou vlog temáticos, os estudantes são forçados a realizar, como etapa preliminar e indissociável, uma análise crítica e desconstrutiva do discurso midiático vigente. Eles precisam consumir, desconstruir e reinterpretar criticamente os discursos existentes (como a linguagem jornalística ou publicitária) para, só então, modelar e construir suas próprias narrativas (Cerigatto et al., 2022).

Este processo promove uma compreensão muito mais profunda e contextualizada da intencionalidade, estrutura e função dos diferentes gêneros textuais e midiáticos (Oliveira & Silva, 2021). O foco na autoria midiática é o principal catalisador do protagonismo juvenil, que é um fator crucial para a formação crítica e a autonomia (Batista et al., 2024). Quando os estudantes assumem a responsabilidade pela produção do conteúdo,

eles migram da posição de receptores passivos para a de autores ativos, tornando-se eticamente responsáveis pela mensagem e por suas implicações sociais.

A criação de gêneros textuais digitais, como blogs ou roteiros de entrevistas, motiva intrinsecamente os jovens a aplicarem as normas da língua, a coesão, a coerência e a variedade linguística em situações comunicativas autênticas e com público real. Isso confere significado prático e contextual à disciplina de Língua Portuguesa, saindo do campo abstrato da teoria gramatical e entrando na aplicação prática da linguística textual e da crítica discursiva, que é o cerne da Formação Crítica exigida no título.

3.3 O Professor como Mediador e a Estratégia do Ensino Médio de Tempo Integral

A literatura revisada demonstra que a Educomunicação reorganiza a dinâmica de poder na sala de aula. O professor abandona a posição tradicional de detentor exclusivo do saber e assume uma posição de facilitador de aprendizado, atuando como curador de informações e orientador de projetos com alta

complexidade. Ao abrir espaço para as linguagens juvenis e tecnológicas, ele estabelece um diálogo pedagógico mais autêntico com os estudantes, o que facilita o desenvolvimento de habilidades complexas, como a argumentação em ambientes colaborativos e a negociação de sentidos (Azevedo & Campos, 2025). Essa abordagem está em plena consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Silva et al., 2024), que exige uma formação pautada na cultura digital, na autonomia discente e no desenvolvimento socioemocional dos alunos (Andrade et al., 2025).

A ampliação da carga horária no Ensino Médio de Tempo Integral é um elemento indispensável para o sucesso desses projetos. O tempo ampliado confere a possibilidade de ciclos de feedback, revisão e aprimoramento contínuo dos produtos midiáticos, garantindo que o resultado final tenha maior qualidade técnica, reflexiva e comunicativa (Lima, 2025). Essa estrutura permite que o professor dedique tempo para conduzir oficinas de análise aprofundada de *fake news*, de linguagens de ódio e de vieses informacionais, que são temas cruciais para a criticidade discursiva na

contemporaneidade e exigem o domínio avançado da Língua Portuguesa para serem efetivamente analisados e refutados.

Conclusão

Este estudo demonstrou, por meio de uma Revisão Integrativa da Literatura com rigor metodológico, que a Educomunicação desempenha um papel fundamental e inequivocamente estratégico na Formação Crítica de estudantes de Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI). A integração intencional e reflexiva de mídias e linguagens no currículo, potencializada pela estrutura temporal do Ensino Médio de Tempo Integral, permite que o ensino da língua transcenda o aspecto meramente normativo, abordando de forma decisiva a dimensão social, política, cultural e ética do discurso na sociedade contemporânea.

A revisão integrativa confirmou que a prática educacional é essencial, primeiramente, para a consolidação do letramento crítico e da análise

discursiva ao desenvolver de forma eficaz o letramento midiático-informacional, que capacita os estudantes a desconstruir discursos complexos, tornando-os mais resistentes à manipulação e à desinformação. Adicionalmente, o fomento à autoria e à produção de conteúdo em diferentes plataformas confere significado prático e real ao aprendizado da Língua Portuguesa, transformando o estudante em um agente comunicativo ativo, o que cumpre o objetivo da BNCC de valorizar o protagonismo juvenil.

A vantagem estrutural do Ensino Médio de Tempo Integral, com sua carga horária ampliada, mostra-se o contexto pedagógico ideal e o mais favorável para a implementação de projetos educomunicativos robustos, que demandam tempo para pesquisa, produção, reflexão, debate e circulação, não podendo ser adequadamente desenvolvidos em regimes curriculares parciais.

Contudo, para que o potencial transformador da Educomunicação na disciplina de Língua Portuguesa seja plenamente alcançado, é imprescindível um esforço coordenado de políticas públicas que visem o investimento contínuo e obrigatório na formação

continuada de professores e na adequação da infraestrutura tecnológica das escolas. O corpo docente deve ser capacitado para atuar como mediador competente do ecossistema comunicativo escolar, e não apenas como técnico instrumental de equipamentos. Sugere-se que futuras pesquisas de cunho empírico, preferencialmente longitudinais, avaliem o impacto direto e quantificável dessas práticas no desempenho de estudantes do Ensino Médio de Tempo Integral em avaliações de escrita argumentativa e análise textual, a fim de corroborar e aprofundar os achados teóricos e qualitativos deste estudo.

Referências

ANDRADE, R. M. et al. Metodologia para usar tecnologias digitais, informação e comunicação no desenvolvimento de habilidades socioemocionais de alunos. **Educação em Revista**, v. 41, e49142, 2025. doi:

<https://doi.org/10.1590/0102-469849142>

AZEVEDO, M. B. P.; CAMPOS, T. A. M. Conectando saberes: educomunicação e as formações socioculturais nas práticas educativas contemporâneas. **Revista Científica Cognitionis**, v. 8, n. 1, p. 1-14, 2025. doi: <https://doi.org/10.38087/2595.8801.622>.

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

BATISTA, P. C.; BALÇA, A.; LIMA, S. O. Formação leitora de jovens brasileiros e portugueses: suportes, títulos e autores. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 19, n. 3, p. 1-20, 2024. doi: <https://doi.org/10.1590/2176-4573p64023>

BONSANTO, A. Por que estudar (com) as mídias? Comunicação, consumo midiático e práticas curriculares. **Educar em Revista**, v. 38, p. 1-9, 2022. doi: <https://doi.org/10.1590/0102-469826053>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nº 9.394/1996, nº 11.494/2007 e nº 9.448/1997; revoga dispositivos da Lei nº 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018: atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>.

CAVACA, A. G. et al. Educomunicação e saúde coletiva no Brasil: revisão de escopo. **Saúde em Debate**, v. 49, n. 145,

p. 1-10, 2025. doi:

<https://doi.org/10.1590/2358-289820251459908P>.

CERIGATTO, M. P. et al. Experiências pedagógicas com mídia e educação: caminhos para superar a abordagem instrumental e desenvolver habilidades crítico-reflexivas sobre a cultura midiática. **Educação em Revista**, v. 38, p. 1-10, 2022. doi: <https://doi.org/10.1590/0102-469825791>.

LIMA, J. G. C. C. Educomunicação como prática educacional no ensino da língua portuguesa para estudantes do ensino médio de tempo integral de escola pública. **Revista Aracê**, v. 7, n. 3, p. 15314-15336, 2025. doi: <https://doi.org/10.56238/arev7n3-297>.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996. doi: <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>.

OLIVEIRA, J. V. S.; SILVA, S. B. B. Os gêneros textuais digitais como estratégias pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos (multi)letramentos e dos multiletramentos. **Trabalhos em Linguística**

Aplicada, v. 59, n. 3, p. 1-20, 2021. doi:

<https://doi.org/10.1590/010318137997811520200921>.

SILVA, J. M. V.; GHISLENI, T. S.; CARLESSO, J. P. P. A
importância da educomunicação no contexto da BNCC.

Revista Profissão Docente, v. 24, n. 49, p. 1-20, 2024. doi:

<https://doi.org/10.31496/rpd.v24i49.1547>.

VOIGT, J. M. R.; ALEXANDRE, D.; PILLOTTO, S. S. D.

Práticas educativas e o currículo da educação básica no
Brasil: desafios para professores(as) dos anos iniciais.

Pedagogía y Saberes, n. 57, p. 131-142, 2022. doi:

<https://doi.org/10.17227/pys.num57-13524>.

**13 Um Lugarzinho
no Coração:
a Representação do Bairro
por Meio dos Mapas Mentais**

JACKSON LUIZ DE FRANÇA

13 Um Lugarzinho no Coração: a Representação do Bairro por Meio dos Mapas Mentais

RESUMO: Objetivou-se analisar de que forma o conceito de lugar contribuiu para o (re)conhecimento do espaço vivido pelos educandos, levando em consideração suas experiências diárias, como proposta de ensino em Geografia. A pesquisa foi desenvolvida com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Ovídio Edgar, localizada no bairro Tabuleiro do Martins, em Maceió/AL. O problema da pesquisa consiste em compreender como os estudantes percebem o lugar onde vivem e de que forma práticas pedagógicas contextualizadas podem ressignificar essas concepções. O conceito de lugar como espaço vivido, de afeto e de identidade. Metodologia de cunho qualitativo e quantitativo, sendo o percurso composto por aulas expositivas, aula de campo e elaboração de mapas mentais produzidos antes e depois. Os mapas mentais são representações subjetivas do espaço, permitindo identificar mudanças significativas nas percepções dos sujeitos. Os resultados indicam que os alunos passaram a reconhecer-se como sujeitos ativos na produção e transformação do espaço geográfico. Assim, trabalhar o conceito de lugar, articulado à produção de mapas mentais, favorece uma aprendizagem significativa em Geografia.

Palavras-chave: lugar; bairro Tabuleiro do Martins; estudante.

13 Um Lugarzinho no Coração: a Representação do Bairro por Meio dos Mapas Mentais

ABSTRACT: This study aimed to analyze how the concept of Place contributed to the (re)cognition of the lived space of students, taking into account their daily experiences, as a teaching proposal in Geography. The research was conducted with students from the 6th grade of the second stage of primary education at Escola Estadual Ovídio Edgar, located in the Tabuleiro do Martins neighborhood, in Maceió, Alagoas. The research problem consists in understanding how students perceive the place where they live and in what ways contextualized pedagogical practices can resignify these conceptions. The concept of Place as lived space, of affect, and of identity. The methodology was qualitative and quantitative in nature, with a trajectory composed of expository classes, a field class, and the elaboration of mental maps produced before and after the intervention. Mental maps are subjective representations of space, allowing for the identification of significant changes in the subjects' perceptions. The results indicate that students came to recognize themselves as active subjects in the production and transformation of geographic space. Thus, working with the concept of Place, articulated with the production of mental maps, fosters meaningful learning in Geography.

Keywords: place; Tabuleiro do Martins neighborhood; student.

Introdução

O ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental enfrenta o desafio de promover aprendizagens que ultrapassem a memorização de conceitos e possibilitem aos estudantes compreender criticamente o espaço em que vivem. Nesse contexto, o conceito de lugar assume papel central, por estar diretamente relacionado às experiências cotidianas, às relações de pertencimento, à identidade e aos significados atribuídos ao espaço vivido (Tuan, 1983; Santos, 1996).

O lugar é compreendido como o espaço do vivido, no qual se estabelecem vínculos afetivos, sociais e culturais, constituindo-se como referência fundamental para a leitura da realidade. No ensino de Geografia, trabalhar esse conceito a partir das vivências dos estudantes possibilita ampliar a compreensão da dinâmica espacial e fortalecer a relação entre o conhecimento escolar e o cotidiano. Nessa perspectiva, os mapas mentais configuram-se como importante ferramenta metodológica, pois permitem representar

13 Um Lugarzinho no Coração: a Representação do Bairro por Meio dos Mapas Mentais

graficamente as percepções, memórias e significados que os sujeitos constroem sobre o lugar onde vivem (Nogueira, 1994).

Diante disso, este estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa: como os mapas mentais podem contribuir para a compreensão do conceito de lugar por estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental? A problematização emerge da necessidade de compreender como os educandos percebem o espaço vivido e de que maneira práticas pedagógicas contextualizadas podem ressignificar essas percepções.

O objetivo geral da pesquisa é compreender a percepção dos educandos do sexto ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Ovídio Edgar, localizada no bairro Tabuleiro do Martins, em Maceió/AL, acerca do conceito de lugar, a partir do uso de mapas mentais como ferramenta metodológica. Como objetivos específicos, pretende-se: (a) identificar as percepções espaciais iniciais dos estudantes sobre o lugar vivido; (b) aplicar uma sequência didática que articule aulas expositivas, aula de campo e produção de mapas mentais; e (c) comparar os mapas mentais elaborados

13 Um Lugarzinho no Coração: a Representação do Bairro por Meio dos Mapas Mentais

antes e após a aula de campo, analisando possíveis mudanças na compreensão do conceito de lugar.

Esta pesquisa está ancorada no método quantitativo e qualitativo, Conforme Minayo (2010, p. 17) o métodos quantitativo e qualitativo compreende três etapas: "(1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental." Tal abordagem mostra sua eficácia, à medida que produz metodologia a partir de observações diretas do objeto de estudo, seus fenômenos, indivíduos e situações, para compreender os achados da pesquisa. No que se refere à abordagem qualitativa, Creswell (2007) compreende que pode imprimir justificativas diversas de conhecimento, bem como, modelos de investigação e métodos de coleta e análise de dados. Podendo ainda ser caracterizado dentro de uma perspectiva exploratória descritiva, possuindo uma forte característica que inclui os significados culturais de diferentes grupos envolvidos em uma pesquisa. Nessa perspectiva, considera-se que este é o método mais apropriado para o desenvolvimento deste estudo. Como procedimentos metodológicos, foi realizado o levantamento bibliográfico, leituras de

13 Um Lugarzinho no Coração: a Representação do Bairro por Meio dos Mapas Mentais

artigos científicos, dissertações e teses pesquisadas no catálogo de bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foi desenvolvida uma sequência didática, dividida da seguinte maneira: 1º Passo: Apresentação do projeto; 2º Passo: Verificar idade e ano escolar dos alunos; 3º Passo: Desenvolver o assunto Espaço e Sociedade e as categorias de análises da Geografia; 4º Passo: Os alunos devem observar como é composta a população, desenvolvimento da economia, infraestrutura. Onde estão localizadas as manifestações culturais, e, se há participação dos moradores; 5º Passo: Os alunos devem desenhar o caminho percorrido de casa à escola e, o que observam durante o trajeto. E registrar em mapas desenvolvidos pelos mesmos, os pontos específicos do lugar; 6º Passo: Realizar aula de campo para compreensão e interpretação do lugar. 7º Passo: Foi solicitado a confecção de mapas mentais, depois da aula de campo.

O Conceito de Lugar na Geografia

O lugar pode ser compreendido como espaço casa, rua, bairro, mundo, universo. Ou seja, é necessário o sujeito que irá caracterizar este espaço, criando uma identidade, que chamará este espaço de seu. Lugar são os mundos vividos, caracterizado basicamente pela experiência vivida pelos familiares, amigos, o bairro, a casa.

Sobre esse fato, Ferreira afirma que:

Compreender o lugar será, portanto, compreender tanto a realidade subjetiva quanto a objetiva, será colocar-se em algum lugar no meio do caminho entre a visão descentrada do cientista, que vê o lugar como um conjunto de relações genéricas, e aquela centrada do sujeito que o vê em relação às preocupações do indivíduo (FERREIRA, 2000, p. 76).

A diversidade de contextos sociais é, porém, o empecilho à homogeneização dos lugares enquanto as manifestações únicas do global, como se este se espelhasse da mesma forma em todas as direções, simplificando o lugar como um espaço de menor escala.

13 Um Lugarzinho no Coração: a Representação do Bairro por Meio dos Mapas Mentais

Um evento só acontece num dado momento temporal e num dado lugar; e, pode se espalhar por vários lugares distintos, atualmente, mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo, obtida através do (re)conhecimento e entendimento do lugar.

Segundo Tuan (1983, p. 14) "a percepção é uma atividade, um estender-se para o mundo. Os órgãos dos sentidos são pouco eficazes quando não são ativamente usados". Pode-se compreender que quando bem utilizados os órgãos do sentido, a paisagem se torna cada vez mais repleta de informações.

Mapa Mental: uma Importante Ferramenta Didático-Pedagógica

O Mapa Mental do estudante é compreendido como uma expressão artística, que representa o vivido, através de uma linguagem gráfica, sendo o mesmo um trabalho técnico, uma vez que visa comunicar à ideia que o sujeito tem de seu lugar.

Coaduna-se com Richter (2010) que afirma:

13 Um Lugarzinho no Coração: a Representação do Bairro por Meio dos Mapas Mentais

O mapa mental é analisado como um recurso que permite a construção de uma expressão mais livre, tendo a perspectiva de que o estudante possa transpor para essa representação espacial os conteúdos geográficos aprendidos ao longo de sua formação escolar. Assim, além de utilizar a fala, a escrita, a imagem ou o próprio mapa convencional/tradicional, o aluno terá a oportunidade de apresentar num mapa mental suas interpretações a respeito de um determinado lugar, sendo estas provenientes de leituras mais científicas sobre a realidade. (RICHTER, 2010, p. 24)

Desta forma, o conhecimento do vivido é a forma mais simples de se trabalhar o mapa mental, por meio de situações nas quais os alunos sejam o foco principal, além de conhecerem o espaço de identidade, são ancorados na ideia de que a linguagem é constituída por simbologias que trazem proporcionalidades, uso de signos e técnicas de projeções.

Segundo Cavalcanti (2010), a cartografia escolar, deve ser compreendida como uma linguagem capaz de contribuir para a leitura e interpretação do espaço geográfico. Nesse sentido, a mesma possibilita uma leitura crítica do espaço de referência do educando, ela é uma oportunidade de (re)conhecimento e se

13 Um Lugarzinho no Coração: a Representação do Bairro por Meio dos Mapas Mentais

(re)conhecer, como agente transformador do espaço geográfico.

Resultado de Discussões

A análise dos mapas mentais permitiu compreender como os estudantes constroem e ressignificam o conceito de lugar a partir do espaço vivido, evidenciando transformações nas percepções espaciais após a intervenção pedagógica das aulas expositivas e aula de campo. Diante disso, os resultados foram organizados a partir de três categorias: (a) referências espaciais, (b) nível de detalhamento e organização espacial e (c) significados sociais e históricos atribuídos ao lugar.

A escolha por apenas dois mapas mentais justifica-se pelo caráter qualitativo e aprofundado da análise proposta, como também, por se tratar de um artigo científico que busca ser sucinto. Mais do que a quantidade de produções, privilegiou-se a compreensão, permitindo um olhar mais detalhado para as representações espaciais dos sujeitos.

13 Um Lugarzinho no Coração: a Representação do Bairro por Meio dos Mapas Mentais

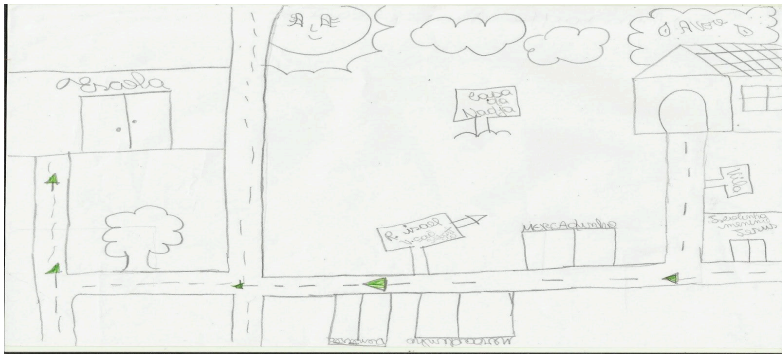
Além disso, os dois mapas mentais selecionados mostraram-se eficazes para o que foi proposto, pois apresentam elementos recorrentes observados nas demais produções, como símbolos, trajetos, referências espaciais e percepções do lugar. Dessa forma, foi possível evitar uma análise superficial e repetitiva, garantindo coerência metodológica e consistência teórica, conforme defendem abordagens qualitativas no ensino de Geografia.

No primeiro momento da pesquisa, os mapas mentais produzidos antes da aula de campo revelaram uma percepção do lugar centrada principalmente em pontos de referência do cotidiano dos estudantes, como estabelecimentos comerciais e trajetos recorrentes como o de casa para escola. No mapa mental inicial da estudante A (Figura 1), observam-se referências como a mercearia, a farmácia e um terreno baldio, ainda que muitas delas apareçam sem nomeação formal. Esse dado indica que o lugar é inicialmente compreendido a partir da experiência prática e da funcionalidade do espaço, o que dialoga com a concepção de lugar enquanto espaço

13 Um Lugarzinho no Coração: a Representação do Bairro por Meio dos Mapas Mentais

vivido e percebido subjetivamente (Tuan, 1983). A figura 1, destaca o primeiro mapa mental.

Figura 1 - Mapa mental 1º, estudante A.



Fonte: Pesquisa direta (2013).

Conforme a figura 1, o mapa apresenta coerência no traçado do percurso de casa para escola, foi demonstrada uma organização espacial ainda que limitada e com poucos elementos simbólicos e ausência de contextualização histórica ou social. Essa representação inicial confirma o que Nogueira (1994) aponta, ao destacar que os mapas mentais refletem as experiências imediatas do sujeito, revelando aquilo que é mais significativo em sua vivência cotidiana.

13 Um Lugarzinho no Coração: a Representação do Bairro por Meio dos Mapas Mentais

Dessa forma, cada lugar é sempre uma fração do espaço enquanto totalidade e dos diferentes tempos. A ideia de lugar está associada à imagem da significação, do sentimento, da representação para o aluno.

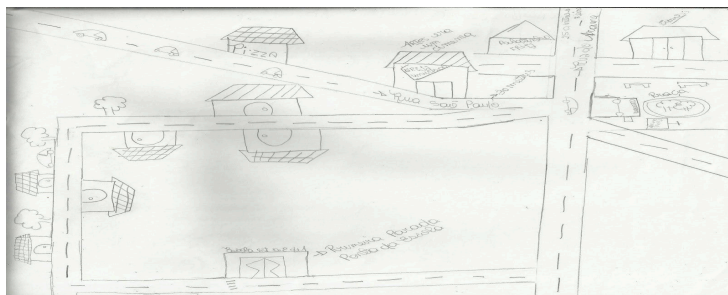
Após a realização da aula de campo, observou-se uma ampliação significativa das percepções espaciais dos estudantes. No segundo mapa mental da estudante A (Figura 2), há um aumento expressivo no número de elementos representados, bem como maior precisão na organização do espaço. Passam a aparecer nomes de ruas e avenidas, como Rua São Paulo e Rua do Arame, além de novos pontos de referência, como a Praça da Amarelinha e a Pizzaria Alô Pizza.

Essa mudança indica que a aula de campo foi a mediadora no processo de (re)conhecimento do lugar, permitindo que os estudantes articularem a partir da observação direta, conceitos geográficos e vivências pessoais. Conforme Cavalcanti (2010), o trabalho de campo no ensino de Geografia favorece a leitura crítica do espaço ao possibilitar a relação entre teoria e realidade concreta, aspecto evidenciado nas

13 Um Lugarzinho no Coração: a Representação do Bairro por Meio dos Mapas Mentais

representações pós-intervenção. A figura 2 retrata o segundo mapa mental.

Figura 2 - Mapa Mental 2º, estudante A.



Fonte: Pesquisa direta (2013).

Segundo a figura 2, a estudante explanou elementos que foram discutidos em sala de aula, e, durante aula de campo, um dos aspectos mais relevantes observados no segundo mapa mental refere-se à incorporação de elementos históricos e simbólicos do lugar. A estudante A representou a Igreja Universal do Reino de Deus acompanhada da referência antes era o antigo Cinema São Luiz, evidenciando a compreensão de que o espaço se transforma ao longo do tempo, mas mantém marcas da memória coletiva. Esse dado revela uma leitura mais

13 Um Lugarzinho no Coração: a Representação do Bairro por Meio dos Mapas Mentais

complexa do lugar, aproximando-se da concepção defendida por Santos (1996), segundo a qual o espaço é resultado de objetos e ações historicamente construídos e continuamente ressignificados.

Conclusão

De modo geral, os resultados demonstram que o uso dos mapas mentais, articulado à aula de campo e à abordagem do conceito de lugar, possibilitou aos estudantes ampliar sua leitura do espaço vivido. A comparação entre os mapas produzidos antes e depois da intervenção evidencia mudanças qualitativas nas percepções espaciais, confirmando que os educandos passaram a se reconhecer como sujeitos ativos na produção e transformação do lugar. Esses achados reforçam a importância de metodologias que valorizem o vivido no ensino de Geografia, promovendo aprendizagens significativas e críticas.

O desenvolvimento desta Metodologia permitiu exercer uma proposta considerando as categorias geográficas, principalmente o (re)conhecimento do

13 Um Lugarzinho no Coração: a Representação do Bairro por Meio dos Mapas Mentais

Lugar e a utilização dos Mapas Mentais como principal aporte metodológico a ser utilizado nas aulas de Geografia, notadamente, porque valoriza a percepção e representação do educando no processo de ensino e aprendizagem. A contextualização e problematização, desconstrução e reconstrução do conhecimento, insinuando a aproximação das informações com a realidade do educando, de modo que o ensino de Geografia tornou-se algo verdadeiramente expressivo.

Referências

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia**. São Paulo: Papirus, 2010.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRA, Iane Carolina; ARAÚJO, Isadora Matos; COSTA, Lindomar. **As condições de moradia numa área**

13 Um Lugarzinho no Coração: a Representação do Bairro por Meio dos Mapas Mentais

de risco: estudo de caso Arpoador de Areia no Pirambu.

2011. p. 100.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. **Mapa mental: recurso didático no ensino de geografia no 1º grau.** 1994. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

RICHTER, Denis. **Raciocínio geográfico e mapas mentais: a leitura espacial do cotidiano por alunos do ensino médio.** 2010. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2010.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência.** Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

14 Cultura Hacker como Matriz da Cultura Digital

JACQUELINE MÁRCIA LEAL DA SILVA

RESUMO: Com base em uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) que analisa produções acadêmicas nacionais sobre cultura e ética hacker e processos educacionais, este estudo tem como objetivo apresentar os princípios identificados como basilares das comunidades dos hackers — compartilhamento da informação, colaboração entre pares e valorização da liberdade — relacionando-os à constituição de um espaço digital propício ao exercício e desenvolvimento destes princípios. Nesta direção, pergunta-se: em que medida os princípios fundantes da cultura hacker podem contribuir para o resgate da essência ética da cultura digital? O estudo evidencia o papel dessas comunidades na formação de um ambiente digital orientado pela colaboração, pela autoria e pelo livre acesso à informação. Em contrapartida, problematiza-se a configuração atual da cultura digital, marcada pela lógica comercial e proprietária das plataformas, pelos mecanismos de engajamento algorítmico e pela plataformização como forma de controle, vigilância e captura da atenção. Conclui-se que tais processos produzem distorções em relação aos ideais originários da cibercultura e que o resgate da matriz ética e política da cultura hacker possibilita o fortalecimento de práticas digitais mais colaborativas, reflexivas e emancipadoras, contribuindo para a constituição de um espaço digital orientado pela autonomia, pela liberdade e pela participação ética dos sujeitos.

Palavras-chave: cultura hacker; ética hacker; cultura digital.

ABSTRACT: Based on a Systematic Literature Review (SLR) analyzing national academic productions on hacker culture and ethics and educational processes, this study aims to present the principles identified as foundational to hacker communities – information sharing, peer collaboration, and the valorization of freedom – relating them to the constitution of a digital space conducive to the exercise and development of these principles. In this direction, the following question is raised: to what extent can the founding principles of hacker culture contribute to the recovery of the ethical essence of digital culture? The study highlights the role of these communities in the formation of a digital environment oriented by collaboration, authorship, and free access to information. At the same time, the current configuration of digital culture is problematized, marked as it is by the commercial and proprietary logic of platforms, by algorithmic engagement mechanisms, and by platformization as a form of control, surveillance, and attention capture. It is concluded that such processes produce distortions in relation to the original ideals of cyberculture, and that the recovery of the ethical and political matrix of hacker culture enables the strengthening of more collaborative, reflective, and emancipatory digital practices, contributing to the constitution of a digital space oriented by autonomy, freedom, and the ethical participation of subjects.

Keywords: hacker culture; hacker ethics; digital culture.

Introdução: origem dos hackers

“A cultura hacker [...] oferece uma base de práticas históricas e posições teórico- filosóficas que pode ter inflexões, e uma delas é a ênfase em conhecer e tomar controle da tecnologia” (Evangelista, 2018, p. 74).

Os hackers são protagonistas de processos decisivos na constituição da informática e da própria internet. Himanen (2001) os identifica como responsáveis por grande parte da base tecnológica que sustenta a sociedade digital: a internet, o computador pessoal e uma parcela significativa dos softwares. Eles “navegaram na onda” antitecnocrática e antiburocrática das décadas de 1960 e 1970 e contribuíram para reduzir a distância entre computadores e usuários, buscando submeter as máquinas à vontade humana, e não o contrário (Loveluck, 2018).

Portanto, estes escritos resultam de uma pesquisa dedicada às comunidades desses sujeitos, os “verdadeiros” hackers. Experts em computação que cultivam práticas colaborativas, a livre circulação da informação e a democratização do acesso ao digital. O

termo hacker, entretanto, é controverso, sobretudo porque foi associado, nas últimas décadas, à delinquência e à criminalidade virtual. Tal transposição semântica ocorreu ao longo dos anos 1980, impulsionada por uma difração midiática que aproximou o hacker à figura do “pirata digital”.

Contudo, os hackers genuínos surgiram em ambiente acadêmico no final dos anos 1950, no MIT (Massachusetts Institute of Technology, Cambridge – EUA). Foi ali que se consolidaram as primeiras comunidades, cuja atuação permaneceu fiel ao propósito de expandir a informática para além dos círculos científicos e técnicos, dialogando com os ideais da contracultura.

Este estudo se justifica pela existência de uma lacuna na produção acadêmica nacional no que se refere à sistematização teórica dos princípios éticos e políticos da cultura hacker no contexto da literatura em língua portuguesa, especialmente quando articulados aos processos educacionais escolares ou não. Embora haja produções relevantes sobre cibercultura, cultura digital e tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), ainda são incipientes os estudos que tratam dos

princípios das comunidades dos hackers e seus potenciais educativos, os quais são fundantes do processo de constituição de uma cultura digital. Diante das transformações da cultura digital contemporânea sob o processo de plataformização, com a consolidação de ecossistemas marcados pela lógica proprietária, pela vigilância algorítmica e pela mercantilização da informação, essa lacuna torna-se ainda mais evidente, o que reforça a necessidade de referenciais críticos capazes de sustentar práticas digitais orientadas pela autonomia, colaboração, participação ética e democratização do conhecimento.

Fundamentado em uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) dos estudos sobre cultura e ética hacker e processos educacionais, almeja-se apresentar os princípios identificados como basilares das comunidades dos hackers – compartilhamento da informação, colaboração entre pares e valorização da liberdade – relacionando-os à constituição de um espaço digital propício ao exercício e desenvolvimento destes princípios.

Resgatar, portanto, o ambiente digital no qual as ideias se concretizavam em ações como criar códigos

computacionais e deixá-los abertos e disponíveis para serem analisados e melhorados por parceiros ou até mesmo investir esforços para criar ferramentas que possam ser usadas pela população em geral e não visem apenas a comercialização por altos valores.

Os ideais dos hackers presentes no ciberespaço compreendiam que os avanços possibilitados pelas novas ferramentas deveriam estar disponíveis para as pessoas. É atribuída a eles a criação de programas que permitem o acesso e o uso da internet por qualquer pessoa sem maiores conhecimentos de informática (Malini e Antoun, 2013).

A compreensão das origens desses sujeitos e suas comunidades, esclarece o papel por eles desempenhado na constituição do ciberespaço. Nesse sentido, as pesquisas e trabalhos acadêmicos sobre o tema vêm se ampliando, e a sistematização desses estudos, por meio de uma Revisão de Literatura contribui para a consolidação teórica desse fenômeno sociotécnico.

Revisão sistemática de literatura sobre cultura hacker: percurso metodológico

A Revisão Sistemática de Literatura (RSL), por se tratar de um método que reúne, avalia criticamente e sintetiza os resultados de múltiplos estudos, maximizando o alcance de uma busca (Costa; Zoltowski, 2014), permitiu identificar um conjunto significativo de informações que, ao serem analisadas, resultaram na definição de princípios concernentes aos coletivos de hackers. Neste trabalho, retomamos algumas dessas definições para fundamentar a análise crítica das rupturas e distorções desses valores na configuração atual da cultura digital.

A amostra foi composta por artigos, teses e dissertações publicados no período de oito anos, localizados nas seguintes bases de dados: Capes; BDTD; SciELO e Google Acadêmico. Além disso, foram incluídos trabalhos dos anais dos eventos: INTERCOM; ABCiber; SBIE; WIE bem como publicações da Revista Brasileira de Informática na Educação. A busca restringiu-se a

produções em língua portuguesa, provenientes de diferentes áreas do conhecimento.

Foram realizadas buscas utilizando descritores (Costa; Zoltowski, 2014) e com operadores booleanos: AND, OR, parênteses. Para definir as palavras-chave, considerou-se os termos utilizados na questão de pesquisa, bem como conceitos ou variáveis principais que sintetizam o estudo. E as seguintes equações de pesquisa: “cultura hacker OR hacker AND aprendizagem”; “Hacker OR cultura hacker AND processo educacional”; “cultura hacker OR ética hacker AND processo educacional”; “hacker OR cultura hacker AND prática educativa”. Por meio de codificação manual, foram definidas três categorias de lócus nos quais as pesquisas ocorreram: espaços acadêmicos, escolares e não escolares.

Os critérios explícitos de inclusão e exclusão, consideram produções acadêmicas nacionais em língua portuguesa que abordassem a cultura hacker, sua ética e suas interfaces com os processos educacionais. Seguiu-se as etapas clássicas de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos estudos. Como método de análise dos dados, adotou-se a análise

temática-categorial, tomando como unidade de análise os textos integrais das produções selecionadas (teses e dissertações). As categorias analíticas emergiram de forma indutiva a partir da recorrência semântica, conceitual e argumentativa dos conteúdos, posteriormente sistematizadas em eixos interpretativos articulados ao referencial teórico do estudo.

Cinquenta e dois documentos foram analisados integralmente, com o intuito de identificar a abordagem conferida à cultura e à ética hacker e de verificar a presença de discussões sobre os desdobramentos dessa cultura em contextos socioculturais mais amplos, incluindo o digital, o educacional ou o escolar. Os materiais que não apresentaram reflexões consistentes sobre tais aspectos foram excluídos, totalizando 31 descartes. Ao final desta fase, os 21 trabalhos foram sistematizados e analisados na sua íntegra, destacando as contribuições relevantes das pesquisas.

1 Valores Estruturantes do Coletivo dos Hackers

A análise do conjunto final dos trabalhos levou à categorização de três diferentes lócus nas pesquisas realizadas com comunidades hackers, sua cultura relacionando-as com processos educativos, definidos como: (a)espaços acadêmicos, (b)espaços escolares e (c)espaços não acadêmicos/escolares (presenciais e virtuais).

São cinco os trabalhos que tratam da cultura e ética hacker relacionadas aos espaços acadêmicos.

Os trabalhos demonstram que a lógica frequente e natural de compartilhar conhecimentos e produções está muito presente, de forma geral, na Cultura Digital e muito mais forte na esfera de uma de suas camadas, a Cultura Hacker. Fiorelli (2016) ao investigar as contribuições da educação acadêmica para a produção de arte midiática dos estudantes, alicerçada em conceitos e práticas da Cultura Digital, apresenta a Cultura Hacker diretamente relacionada com a prática do compartilhar. “A lógica de compartilhamento é um

traço fundamental da cultura hacker” (Fiorelli, 2016, p. 142). As aprendizagens dos estudantes expressas em suas produções artísticas ou não, tomam novos contornos criativos e de significados devido às possibilidades dos trabalhos colaborativos (remixados), resultados das práticas de compartilhar, tão comum entre os hackers. O sujeito colabora, contribui e remixa uma produção, se a mesma estiver disponibilizada e compartilhada por seu autor.

Tais princípios muito presentes na concepção de Cultura Livre (Lessig, 2005), junto a cultura hacker e o trabalho colaborativo em rede constituem-se como “trinômio-base” oriundo da cultura digital (Fiorelli, 2016) o qual favorece que a atividade educativa se efetive como transformação e geração, e não, como repetição de conhecimento. A composição articulada destas condutas (compartilhar – colaborar – deixar livre) constitui uma teia de significados para entender os reflexos da cultura hacker na educação acadêmica.

O princípio de partilhar conhecimento tão presente na Cultura Hacker é designado como pertencente a Ética Hacker, identificada e sistematizada, inicialmente, por Steven Levy (2012) analisada e aprofundada por Himanen

(2001) numa perspectiva filosófica e sociológica e por outros autores (Coleman e Golub, 2008).

A abertura está presente nesta cultura inicialmente relacionada à abertura de códigos-fonte dos programas de computadores. Neste mesmo sentido, são desenvolvidos os princípios do Software Livre com suas quatro liberdades, assim como, o movimento Creative Commons (CC) idealizado por Lawrence Lessig em defesa da liberdade das produções intelectuais, o qual estabelece vários tipos de licença dependendo do grau de abertura da autoria (Fiorelli, 2016).

Parte-se da lógica de que as produções não são de total propriedade de uma única pessoa, são sempre resultados de muitos conhecimentos adquiridos na coletividade, portanto, estas produções devem estar abertas e disponíveis a quem necessite para promover novas produções, modificando e ampliando suas fontes e procedendo as devidas referências. Esta lógica ainda vai além, e está relacionada a liberdade de acesso, de escolha, de opinião, de expressão e o entendimento de que toda informação deve ser livre (Fiorelli, 2016, Mattos, 2014, Loveluck, 2018). E de maneira mais ampla, referindo-se a valores de respeito a liberdade humana.

“Liberdade de acesso, descentralização e fluxo livre de informações que se colocam em oposição à burocracia, a hierarquia e o sigilo, a valorização do mérito” (Mattos, 2014, p. 92).

Ainda nas trilhas da aprendizagem no contexto acadêmico, a cultura hacker é apontada como contributo mais especificamente nos cursos de licenciatura, adentrando nas discussões a respeito da formação inicial de docentes. Gama (2018) discute princípios da cultura e ética hacker como adoção de uma prática constante de compartilhamento, a cultura da liberdade e a garantia do conhecimento livre. Entretanto, a ‘aprendizagem colaborativa’ resultante de ‘redes de formação’ tem maior destaque no seu estudo, o qual se fundamenta também na cultura maker.

As aprendizagens no campo acadêmico, construídas por docentes em suas formações iniciais podem ser permeadas por tais princípios presentes nas comunidades hackers e que reúnem um conjunto de bases conceituais e ideológicas. A autora considera redes formativas e colaborativas de professores (Pretto, 2010), apropriação crítica das ferramentas tecnológicas e metareciclagem (Fonseca, 2014 *apud* Gama, 2018),

software livre e cultura hacker (Silveira, 2010, 2009), como alicerces importantes para as práticas de formação docente (Gama 2018).

A cultura hacker também tem inspirado reflexões relevantes sobre a educação escolar. Neste contexto, os estudos consideram as práticas de ensino e aprendizagem na sala de aula e surge a definição de uma “Educação Hacker”. Dos vinte e um trabalhos selecionados, dez deles estudam a cultura hacker relacionando-a a espaços escolares.

Aguado e Canovas (2017) referenciam Pretto (2010), citando-o como um dos pesquisadores que tem se dedicado ao tema no Brasil e apresentam suas ideias acerca das associações entre cultura/ética hacker e educação escolar. O autor analisa valores da ética hacker e os designa de princípios gerais da atuação dos hackers.

Os princípios da cultura hacker estão presentes e materializadas no Sistema Operacional GNU/LINUX, na Wikipédia, no movimento dos Recursos Educacionais Abertos (REA), entendido como um dos maiores exemplos práticos de como a cultura hacker pode contribuir na busca de uma educação aberta, livre,

democrática e emancipadora (Aguado, 2016 e Aguado; Canovas, 2017; França Filho e Aguiar, 2015).

Braga et al (2020) consideram que as metodologias ativas, contribuem consideravelmente para incorporar o trabalho colaborativo e coparticipativo em uma sala de aula hegemônica, tornando-a próxima das lógicas de aprendizagem dos hackers. Já Aragão et al (2020) partem do pressuposto que a educação inspirada na ética e cultura hacker pode oferecer subsídios para formação de sujeitos ciberativistas na cultura digital, visto que uma educação com o ‘jeito hacker de ser’ fomenta o engajamento e a participação em um contexto educacional que se pretende aberto, criativo, crítico, compartilhado e emancipatório (Aragão et al, 2020).

Os últimos seis trabalhos abordam hackerspaces e comunidades de hackers presenciais e virtuais (sem, necessariamente, ser um hackerspace), além de um fórum de discussão na internet.

A pesquisa desenvolvida por Fronza (2014) objetivou identificar e listar os principais conceitos contraculturais e analisar os fluxos de comunicação e a organização de um coletivo (o Ônibus Hacker) que surgiu baseado em alguns princípios da contracultura, hoje ressignificados:

liberdade e autonomia. A autora propõe analisar a ética e a cultura hacker voltadas às novas formas de construção e distribuição do conhecimento, de trabalho e política no e pelo ciberespaço.

Já a pesquisa de Santos (2018) investiga nos hackerspaces a possibilidade de existência de condições capacitadoras para a criação de conhecimentos. Menezes (2018) analisou o fenômeno educativo em hackerspaces brasileiros para sistematizar elementos da pedagogia desses espaços e conclui que os hackerspaces, especialmente os brasileiros, têm um potencial educativo e esboça uma pedagogia de engajamentos, assim denominada por ser formada com quatro tipos de engajamento: o técnico, afetivo, ideário e o ativista.

França Filho e Aguiar (2015) analisam um possível modelo aberto de aprendizagem presente nos sistemas computacionais livres do projeto do software Gnome e dos verbetes que compõem a Wikipédia lusófona. E apontam novos horizontes de entendimento sobre as singularidades da experiência de trabalho e de aprendizagem entre hackers, ao longo do processo de produção por pares, aberto e não formalmente

contratual, que se faz presente em duas comunidades online voltadas para criação de bens legalmente distribuídos como “livres” na internet: Gnome e Wikipédia.

Melo (2015) investigou quais são as relações entre software, programação e arte na linguagem de programação Processing. Foram investigados aspectos culturais da arte feita com este software, englobando desde o contexto da linguagem de programação até característica do software livre e da cultura hacker na comunidade de artistas-programadores do Processing.

O artigo de autoria de Pereira e Junqueira (2019) pesquisa fóruns generalistas da internet para mapear as trocas de informações e processos de aprendizagens. Foi possível verificar a incidência de padrões de participação dos indivíduos ou grupos nestes fóruns e de aderência nas postagens, considerados como padrões de engajamento. Foram observados traços da cultura hacker na dinâmica das participações dos usuários nos fóruns.

Os trabalhos analisados nesta revisão apresentam três grandes princípios pertinentes à cultura do hacker que fundamentam: 1) a compreensão da necessidade de abertura das informações e conseqüentemente seu

compartilhamento. 2) colaborar – estando as informações disponíveis e compartilhadas, estas são adquiridas e aprimoradas por quem puder contribuir. Neste sentido forma-se uma rede contínua de colaboração e compartilhamento. Tal posicionamento também é traduzido nas pesquisas como uma postura de apoio interpessoal. 3) prezar pela liberdade – para acessar, para escolher, para se expressar, para aprender.

A comunidade hacker se fortalece ao promover aprendizagens entre seus membros e aqueles que desejam participar. A aprendizagem é resultado do engajamento dos sujeitos em seus espaços de convivência, onde enfrentam desafios técnicos sustentados por seus ideais.

Todos esses elementos compõem o ideal de uma internet descentralizada e colaborativa originalmente concebida pelos hackers, idealizadores de um ecossistema comunicacional baseado na abertura, na autonomia e autoria. Entretanto, é visível que a grande rede tomou outra configuração ao longo do tempo. Os elementos, princípios e práticas que originalmente orientavam a convivência nestes espaços foram sequestrados. Nesse sentido, torna-se fundamental

refletir sobre o que caracteriza a cultura digital contemporânea.

2 Reconfigurações da Cultura Digital: controle e vigilância

A cultura digital deste século XXI é caracterizada pelo atual regime de plataformização, dataficação e performatividade algorítmica (PDPA) (Lemos, 2021) pois encontra-se fortemente estruturada pela lógica comercial e proprietária das grandes plataformas digitais. As quais são regidas pela dataficação, processo pelo qual as ações e interações dos sujeitos são convertidas em dados quantificáveis passíveis de armazenamento, análise e monetização. A performatividade algorítmica, diz respeito à capacidade dos algoritmos de produzir efeitos na vida social, influenciando em comportamentos, práticas culturais e formas de participação nas redes.

Nesse contexto, a produção cultural, a comunicação e as interações sociais passam a ser mediadas por infraestruturas fechadas, reguladas por termos de uso e

políticas opacas, que limitam a autonomia dos sujeitos e redefinem as condições de participação na cultura digital.

Observa-se hoje ambientes controlados por corporações que operam a partir de modelos de negócio baseados na monetização da informação e da atenção dos usuários. Associada a essa lógica proprietária, a cultura digital passa a ser orientada por mecanismos de engajamento algorítmico, responsáveis por organizar, priorizar e filtrar conteúdos nas redes sociais. Sustentados por sistemas automatizados de recomendação, operam com base em métricas de visibilidade, interação e permanência, estimulando práticas de consumo contínuo e performativo.

A plataformização configura como uma forma ampliada de controle, na medida em que articula a captura sistemática da atenção, a vigilância permanente e a crescente dependência tecnológica. Tal regime aponta para outras questões importantes:

tais como ódio, discussões pouco reflexivas e cancelamentos em redes sociais; as cadeias de desinformação minando o debate público; a invasão de privacidade e a vigilância distribuída governamental e empresarial; os enviesamentos de raça ou de gênero pela ação dos algoritmos [...]. (Lemos, 2021, p. 21).

Esse cenário aprofunda a dependência dos sujeitos em relação aos ambientes digitais para comunicação, trabalho, sociabilidade e aprendizagem, consolidando um modelo de cultura digital marcado pela vigilância, pelo controle algorítmico e pela redução dos espaços de autonomia e liberdade.

Além disso, não se pode esquecer ou negar as possibilidades e oportunidades de informação, expressão, educação, trabalho, artes e infinitas potencialidades geradas pela digitalização dos processos sociais. Não se discute tais ganhos e sim, as rupturas e distorções.

Conclusão: **retomar a matriz da cultura digital**

Os estudos, reflexões e conhecimentos produzidos a partir da pesquisa sobre a cultura hacker possibilitaram compreender, de forma mais consistente, sua dimensão política e filosófica, tanto no que se refere aos fundamentos do agir dos hackers em seus coletivos – considerando a heterogeneidade inerente a qualquer comunidade – quanto na constituição histórica do ciberespaço e da cibercultura. Tal compreensão evidencia que a cultura hacker ultrapassa uma dimensão meramente técnica, configurando-se como um modo de pensar, agir e produzir conhecimento em rede.

Os valores estruturantes do coletivo dos hackers, identificados na Revisão Sistemática de Literatura, fundamentam-se na valorização da liberdade, na prática do compartilhamento e na colaboração entre pares, compreendida como produção coletiva e distribuída do conhecimento. Esses princípios sustentam ideais mais amplos, materializados em movimentos como o Software Livre (Silveira, 2009, 2010, 2018; Aguiar, 2009, 2016) e a Cultura Livre (Lessig, 2005; Folleto, 2021), além de terem

influenciado decisivamente a constituição das primeiras comunidades online e determinadas lógicas de funcionamento do ciberespaço. A cultura hacker é concebida como matriz da cultura digital.

As comunidades hacker contribuíram para a consolidação de um ambiente digital orientado por valores como autonomia, autoria e democratização do acesso à informação. O uso do computador pessoal conectado à internet representou, nesse contexto, a possibilidade de romper com posturas comunicacionais passivas, ampliando a participação ativa dos sujeitos na produção e circulação de conteúdos. Entretanto, esse cenário foi progressivamente tensionado com a intensificação do uso dos dispositivos móveis, que passam a operar como extensões do corpo, deslocando a produção de conteúdo para dinâmicas marcadas pela hiper exposição, pela prescrição de comportamentos e por regimes de imersão contínua, nem sempre orientados por critérios de necessidade, reflexão ou sentido.

Ao longo do tempo, a rede passou por profundas reconfigurações, sendo orientada por interesses econômicos e mercadológicos, marcados pela lógica do

consumo, pela dataficação da vida social e pela disseminação de práticas de desinformação, superficialidade informacional, abordagens inverídicas e mal intencionadas.

Diante desse cenário, impõe-se a necessidade de refletir sobre como usufruir da cultura digital de maneira crítica e responsável e como contribuir para a construção de espaços mais colaborativos e democráticos. Uma das possibilidades reside no fortalecimento de posicionamentos críticos, ancorados no diálogo com comunidades que preservam valores de abertura, cooperação e questionamento das estruturas de poder que operam nas plataformas digitais.

Nesse sentido, conhecer a trajetória de comunidades historicamente críticas, como as comunidades hacker, e acompanhar a reverberação de seus ideais, permite ampliar a compreensão sobre a cultura digital e orientar ações mais conscientes e menos prejudiciais. Com isso é possível desenvolvermos novos entendimentos, compreensões lúcidas que pautam ações menos prejudiciais para nossas vidas e para a existências dos espaços virtuais. O conhecimento acerca dos princípios e ideais hackers pode

desnaturalizar o que experienciamos hoje na internet. Propõe-se “reinstalar” a matriz hacker da cultura digital.

O recorte feito neste estudo está restrito à produção acadêmica nacional em língua portuguesa, o que, embora assegure coerência com o objetivo da pesquisa, reduz o alcance comparativo internacional e intercultural das análises. Nesse sentido, pesquisas futuras podem ampliar o escopo para a inclusão de produções internacionais, a diversificação das bases de dados e a incorporação de estudos comparativos que articulem a cultura hacker com os processos contemporâneos de plataformização e com o desenvolvimento e a governança da inteligência artificial, contribuindo para uma compreensão mais ampla, crítica e global das transformações em curso na cultura digital.

Longe das representações estigmatizadas que frequentemente associam os hackers a práticas nocivas, esta pesquisa evidencia que seus princípios éticos e políticos podem oferecer importantes referências para se pensar caminhos alternativos frente aos desafios impostos pela cultura digital contemporânea. Se achávamos que os hackers representam ameaça à nossa

segurança digital, agora cede lugar a uma compreensão mais complexa e relacionada à proteção.

Referências

AGUADO, Alexandre Garcia; CANOVAS, Izabel Álvarez. Educação hacker e empoderamento: partilhando caminhos e experiências. **Actas del II Congreso Internacional Move.net sobre Movimientos Sociales y TIC**, Universidad de Sevilla, COMPOLITICAS, 25-27 out. 2017.

AGUADO, Alexandre Garcia. **Hackeando a educação: desenvolvimento humano e justiça social na sociedade da informação**. Artigo apresentado ao Eixo Temático 11 – Educação a distância / Educação online / Métodos e processos pedagógicos do IX Simpósio Nacional da ABCiber. PUC-SP, dezembro de 2016.

AGUIAR, Vicente Macedo de. Software Livre e a Perspectiva da Dádiva: uma análise sobre a produção colaborativa no Projeto GNOME. In: AGUIAR, Vicente Macedo de (Org.). **Software livre, cultura hacker e o ecossistema da colaboração**. São Paulo: Momento Editorial, 2009.

AGUIAR, Vicente Macedo de. **Um trabalho a troco de nada? A experiência das comunidades on-line de produção do software GNOME e da Wikipédia Lusófona, à luz da teoria da dádiva.** Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2016.

ARAGÃO, C. A.; BOMPET, P.; MENEZES, K. Juventude ciberativista e educação: reflexões sobre um jeito hacker de ser. **Âmbitos: Revista Internacional de Comunicación**, n. 50, p. 116-127, 2020. doi: <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2020.i50.08>

BRAGA, Eduardo Santos de Oliveira et al. Cultura hacker no ambiente escolar: a disseminação da aprendizagem colaborativa e criativa. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 3, e160932663, 2020. doi: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i3.2663>.

COLEMAN, E. G.; GOLUB, A. Hacker practice: moral genres and the cultural articulation of liberalism. **Anthropological Theory**, v. 8, n. 3, p. 255-277, 1 set. 2008. doi: <https://doi.org/10.1177/1463499608093814>.

COSTA, Angelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. de P.; HOHENDORFF, J. V. (org.). **Manual de produção científica.** Porto Alegre: Penso, 2014.

EVANGELISTA, Rafael. **Para além da máquinas de adorável graça: cultura hacker, cibernética e democracia.** São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2018.

FIORELLI, Marilei Cátia. **Artemídia e educação na UFRB: mapeando mudanças no contexto educacional a partir da cultura digital.** 2016. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

FOLETTTO, Leonardo. **A cultura é livre: uma história da resistência antipropriedade.** São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

FRANÇA FILHO, Genauto C.; AGUIAR, Vicente. Catedral, bazar e educação: uma análise do modelo aberto de aprendizagem dos hackers. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 28, n. 94, p. 81-95, jul./dez. 2015. doi: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.28i94.3055>.

FRONZA, Cristiane Guse. **O ciberespaço como lugar de contracultura.** 2014. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2014.

GAMA, Adriane Panduro. **Vivências colaborativas interdisciplinares na formação inicial de professores na UFOPA: da cultura maker a fazedores amazônicos**

sustentáveis. 2018. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

HIMANEN, Pekka. **A ética dos hackers e o espírito da era da informação: a importância dos exploradores da era digital**. Tradução de Fernanda Wolff. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

LEMOS, André. **A tecnologia é um vírus: pandemia e cultura digital**. Porto Alegre: Sulina, 2021.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LESSIG, Lawrence. **Cultura livre: como a grande mídia usa a tecnologia e a lei para bloquear a cultura e controlar a criatividade**. Tradução de Rodolfo S. Filho et al. São Paulo: Trama, 2005.

LEVY, Steven. **Os heróis da revolução**. Tradução de Maria Cristina Sant'Anna. São Paulo: Évora, 2012.

LOVELUCK, Benjamin. **Redes, liberdades e controle: uma genealogia política da internet**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2018.

MALINI, Fábio; AUTOUN, Henrique. **Internet e rua: ciberativismo e mobilização nas redes sociais**. Porto Alegre: Sulina, 2013.


PRETTO, Nelson de L. Redes Colaborativas, Ética Hacker e Educação. **Educação em Revista**, v. 26. n. 03. p. 305-3016. dez. 2010

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. Ciberativismo, Cultura Hacker e o Individualismo Colaborativo. **Revista USP**, São Paulo, n. 86, p. 28-39, junho/agosto 2010.

SOBRE OS AUTORES

ADILSOMAR DE OLIVEIRA LEITE


 <https://orcid.org/0009-0009-3896-9339>

 Doutorando e Mestre em Crítica Cultural (UNEB), professor da rede pública de ensino do Estado da Bahia.

 adilsonleite@hotmail.com

ALANE GONÇALVES GOMES SOARES


 <https://orcid.org/0009-0001-4007-7200>

 Mestranda em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pelo programa de pós-graduação (PPGESA) na UNEB campus VIII. Professora da Educação Básica na rede pública do município de Paulo Afonso (BA). Graduada em Pedagogia pela (UNEB). Pós-graduada em Libras e Braille pela (FAVENI), pós-graduada em Docência para Educação Profissional e Tecnológica pelo (IFES). Pesquisa temáticas relacionadas à surdez, libras, pessoas surdas, inclusão e pessoas com deficiência.

 alanegoncalves70@gmail.com

ALINE SANTOS XISTO


 <https://orcid.org/0009-0001-4243-6238>

 Possui graduação em Dança pela Universidade Federal de Sergipe (2018). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes.

 alinesantoxisto@hotmail.com

ANA CAROLINA FRINHANI


 <https://orcid.org/0000-0001-6812-6257>

 Doutoranda em Educação (UFS); Bacharel, Licenciada e Mestre em Dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Especialista em Produção de Mídia para a Educação Online (UFBA); Especialista em Educação especial e inclusiva; Integrante do Elétrico: Grupo de Pesquisa em Ciberdança (UFBA) e do Balbucios: Gaguejar uma infância (UFS); Exerceu docência no curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Sergipe (UFS); Atuou como oficina no CAPS AD III Primavera; Exerceu tutoria no curso de Licenciatura em Dança na modalidade à distância (UFBA); Exerceu docência na Educação Básica. Tem experiência na área da dança, teatro, artes visuais, artes digitais e educação.

 carol.fri.bio@gmail.com

ARIANE LUZIA DOS SANTOS


 <https://orcid.org/0000-0002-4980-0805>

 Docente do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT). Docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Araraquara - Unesp (Universidade Estadual Paulista).

 ariane.santos@unesp.br

ESTER ROSENO FLORENTINO ALMEIDA


 <https://orcid.org/0009-0000-3010-4909>

 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Licenciada em Matemática pela UNEB e possui especializações em Metodologia do Ensino da Matemática e em Educação Financeira e o Ensino da Matemática. Atua como professora de Matemática na Educação Básica e como docente em aulas particulares. Desenvolve pesquisas na área de Educação Matemática, com ênfase no uso de recursos digitais no ensino da Matemática, geometria, práticas pedagógicas e tecnologia educacional.

 esterrosenome@gmail.com

ISABELLA HELLEN ESTEVÃO DA SILVA

 <https://orcid.org/0009-0006-9680-846X>

 Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Especialista em Psicopedagogia Institucional (UniBF) e em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UFPI). Especializanda em Neurociência e Alfabetização pela Faculdade Neurosaber. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora efetiva do município de Cabedelo, atuando na Educação Básica, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Possui experiência como professora alfabetizadora, coordenadora pedagógica, formadora de

professores e na elaboração de materiais didáticos. Desenvolve estudos e pesquisas nas áreas de alfabetização, formação de professores, neurociência e ciência cognitiva da leitura.



professoraisabellahellen@gmail.com

IVANDRO PINTO DE MENEZES



<https://orcid.org/0000-0001-5565-822X>



Doutor em Ciências Sociais (PPGCS/UFPB). Bacharel em Direito (UEPB). Professor Adjunto na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Tem experiência na área do Direito, atuando principalmente nas áreas de Sociologia e Antropologia Jurídica, Direito e Literatura, Direitos Fundamentais. Membro do GEPSCI - Grupo de Estudo e Pesquisa em Sociologia, Comunicação e Informação, vinculado ao PPGCI-UFPB e ao PPGC-UFPB.



ivpmenezes@uneb.br

JACKSON LUIZ DE FRANÇA



<https://orcid.org/0009-0000-1307-3039>




Licenciado em Geografia pela Ufal - Universidade Federal de Alagoas. Especialista em Ensino de Geografia pela UFAL. Professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas - Seduc-AL.



jackson.franca@professor.educ.al.gov.br

JACQUELINE MÁRCIA LEAL DA SILVA


 <https://orcid.org/0000-0002-6735-3367>

 Professora do Departamento de Educação I da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, mestre em Educação e Contemporaneidade-PPGEDuc / UNEB e doutora em Ensino de Ciências - PPGEFHC/UFBA, integrante do grupo de pesquisa Comunidades Virtuais e do Grupo de Pesquisa Formação, Tecnologias, Educação a Distância e Currículo - ForTEC - UNEB

 jmlsilva@uneb.br

JOANDERSON DE OLIVEIRA GOMES


 <https://orcid.org/0000-0001-9642-0090>

 Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde também se licenciou em Pedagogia. Possui pós-graduação lato sensu em Educação e Políticas Públicas pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e em Gênero e Diversidade na Escola pela UFPB.

 joandersonoliveira@hotmail.com

JONAS KARLOS DE SOUZA FEITOZA

 <https://orcid.org/0000-0002-8520-041X>

 Artista, professor e pesquisador. Docente Adjunto do Departamento de Dança da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Possui Doutorado em Artes Cênicas (USP) e é doutorando em Educação (UFS), com Mestrado e Licenciatura em Dança pela UFBA. Sua atuação docente

estende-se ao Programa de Qualificação Docente (PQD/CESAD) e sua formação técnica inclui os métodos Pilates e Ivaldo Bertazzo. Membro da CONFAEB e da ANDA, integra grupos de pesquisa voltados a dança, diversidade e epistemologias queer (UFS/UFBA). Com experiência em áreas que cruzam a Educação Somática, Dança-Teatro, Artivismo e Técnicas Circenses, desenvolvendo investigações transdisciplinares que conectam a prática artística à filosofia da cognição, neurociência e ciências sociais.



jonaskarlos1@gmail.com

JOSELENE GRANJA COSTA CASTRO LIMA



<https://orcid.org/0009-0002-7679-3222>




Doutora em Ciências da Educação; Mestra em Ciências da Educação; Pós Graduada em Psicopedagogia e Magistério Superior; Pós Graduada em Gestão da Aprendizagem Escolar; Graduada em Letras Vernáculas; Professora efetiva de Língua Portuguesa e Redação pela SEC Bahia; Prestadora de serviço à Fundação Getúlio Vargas, CEBRASPE, CAED e CESGRANRIO; Avaliadora e Coordenadora de Grupos de Trabalhos Científicos e Membro do Grupo de Comissão Científica da CONEDU (Congresso Nacional de Educação); Avaliadora da FENIC (Feira Nacional de Iniciação Científica); Avaliadora da FEBRACE (Feira Brasileira de Ciências e Engenharia); Avaliadora da FEMIC (Feira Montenegrina de Iniciação Científica); Avaliadora da FECIBA (Feira de Ciências, Empreendedorismo Social e Inovação da Bahia); Avaliadora do XVII EDEA (Encontro e Diálogo com a

Educação Ambiental); Parecerista ad hoc de trabalhos científicos para o Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade (EDUCON); Organizadora de Livros publicados pela Editora Research; Professora Orientadora de alunos do curso de Mestrado e Doutorado, pelo Centro Internacional de Pesquisas Integralize (CIPI).

 joselenegranja@gmail.com

JOSEVAL DOS REIS MIRANDA


 <https://orcid.org/0000-0002-0713-0110>

 Professor da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Doutor em Educação pela Universidade de Brasília – UNB. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFPB e no Mestrado Profissional em Letras-Profletras/UFPB.

 josevalmiranda@yahoo.com.br

JULIANA CRISTINA CORREA

 <https://orcid.org/0000-0003-3834-0409>

 Sou professora substituta na UFSCar, campus São Carlos, onde leciono nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, ministrando as disciplinas Estágio Supervisionado em Biologia, Orientação para a Prática Profissional e Metodologia de Ensino. Sou mestra e doutora em Educação, na linha de Ensino de Ciências, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar (São Carlos-SP), e graduada em Licenciatura em


Ciências Biológicas pela mesma universidade (campus Araras-SP). Em 2024 e 2025, atuei no Senac São Carlos como integrante da equipe técnico-científica na organização do 5º e 6º Fórum Internacional Senac de Educadores. Em 2023, fui professora substituta na UNESP (Rio Claro-SP), lecionando para cursos de Ciências Biológicas e Pedagogia. Também atuei como facilitadora pedagógica na UNIVESP, acompanhando turmas de graduação a distância como bolsista. Desde 2015, trabalho com orientação de graduandos e organização de eventos acadêmicos voltados à formação docente. Em 2021 e 2022, fui avaliadora e coordenadora adjunta de livros didáticos no PNLD, a convite do MEC. Em 2020 e 2023, lecionei Ciências na rede pública estadual. Durante minha formação inicial (2009-2014), participei de projetos de extensão, atuei em cursinho pré-vestibular, fui bolsista PIBID/CAPES e desenvolvi pesquisa pelo PIBIC/CNPq. Realizei intercâmbio em Florença (2012-2013), pelo Ciências sem Fronteiras, com estágio no Museo di Storia Naturale dell'Università di Firenze.



correa.julianac@gmail.com

LEINY GOMES DA SILVA LEITE


 <https://orcid.org/0000-0002-6307-7705>

 Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Santos na linha de pesquisa de "Políticas e Práticas de Formação de Professores. Graduada em Direito pela Universidade Santa Cecília - UNISANTA (2012). Formada Mediadora e Conciliadora pela Escola Superior de Advocacia da Ordem dos Advogados do Brasil - ESA/SP (2018). Formada Facilitadora em Justiça Restaurativa pelo Instituto Anastasis (2019). Pós-graduada Lato Sensu na área da Educação pela Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS (2019). Pós-graduada Lato Sensu em Educação pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER/PR (2022). Integrante do Grupo de Pesquisa Pedagogia Crítica: práticas e formação, vinculado ao PPGE/UNISANTOS. Atua como advogada desde 2013. Desde 2018, atua com Meios Alternativos de Solução de Conflitos - MASC.

 leiny.leite@gmail.com

LISLEY C GOMES DA SILVA


 <https://orcid.org/0000-0001-5661-8553>

 Doutora em Educação, Pesquisadora, Pedagoga, Professora de ensino superior, Consultora educacional. Linha de estudos: pedagogia crítica na perspectiva freireana, diálogo pedagógico.

 gomeslisley@yahoo.com.br

MAURICIO REIS SOUSA DO NASCIMENTO


 <https://orcid.org/0000-0001-5021-3993>

 Formado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Professor permanente na Universidade Federal do Tocantins – UFT/Campus de Arraias.

 mreissn@uft.edu.br

NATALY LORENA DO NASCIMENTO OLIVEIRA


 <https://orcid.org/0009-0007-4034-9361>

 Graduada em Pedagogia e graduanda em Psicologia. Especialista em Psicopedagogia Clínica, Neuropsicopedagogia, Neuropsicologia, Neurociência, Neuropedagogia e Intervenção ABA para TEA. Atua com avaliação e intervenção em dificuldades de aprendizagem, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e TDAH, com foco no desenvolvimento cognitivo, emocional e comportamental. Desenvolve projetos e capacitações voltados à inclusão, orientação parental e formação de profissionais da educação e da saúde, articulando prática clínica, pesquisa e impacto social.

 psicopedagoganatalylorena@gmail.com

RICARDO MARQUES NOGUEIRA FILHO


 <https://orcid.org/0000-0002-7213-7423>

 Doutor em Saúde e Ambiente pela Universidade Tiradentes - UNIT. Professor Adjunto da Graduação e da pós-Graduação (PPGESA) da Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

 rmfilho@uneb.br

WAGNER ALVES REIS

 <https://orcid.org/0000-0003-1078-3814>

 Mestre em História (UEFS), professor da Faculdade Católica de Feira de Santana.

 wagner.reis@edu.catolicadefeira.com.br