DEBATES CONTEMPORÂNEOS EM EDUCAÇÃO

Trajetórias, direitos e inclusão

Organizador
AFONSO HENRIQUE SOUZA DE ASSIS

EDITORA MANUAL

DEBATES CONTEMPORÂNEOS EM EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIAS, DIREITOS E INCLUSÃO

ORGANIZADOR

AFONSO HENRIQUE SOUZA DE ASSIS

DEBATES CONTEMPORÂNEOS EM EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIAS, DIREITOS E INCLUSÃO

1ª Edição

Editora Manual
2026

Copyright © dos autores e autoras. Todos os direitos reservados.

Esta obra é publicada em acesso aberto. O conteúdo dos capítulos, os dados apresentados, bem como a revisão ortográfica e gramatical são de responsabilidade de seus autores, detentores de todos os Direitos Autorais, que permitem o download e o compartilhamento, com a devida atribuição de crédito, mas sem que seja possível alterar a obra, de nenhuma forma, ou utilizá-la para fins comerciais.

Catalogação na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

D286

Debates contemporâneos em educação: trajetórias, direitos e inclusão / Organização de Afonso Henrique Souza de Assis. – Cariacica/ES: Manual, 2026.

Diversos autores

Livro em PDF

ISBN 978-65-83121-24-0

1. Educação. 2. Direito à educação. 3. Educação inclusiva. I. Assis, Afonso Henrique Souza de (Organizador). II. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação

Obra publicada em Setembro de 2026.

© 2026. Todos os direitos reservados.
Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida, armazenada ou transmitida por qualquer meio sem observância da legislação aplicável e dos direitos autorais, ressalvadas as hipóteses legalmente permitidas.

EXPEDIENTE EDITORIAL

TÍTULO
DEBATES CONTEMPORÂNEOS EM EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIAS, DIREITOS E INCLUSÃO

REGISTROS
ISBN: 978-65-83121-24-0
DOI: 10.29327/5952151

EDITORA
EDITORA MANUAL CNPJ: 12.072.139/0001-20
(27) 99750-4756 www.editoramanual.com.br editoramanualoficial@gmail.com
Rua Costa Brandão,785, Loja A, São Benedito, Cariacica, Espírito Santo – ES, CEP: 29145-340

EDIÇÃO
1ª edição, 2026

ORGANIZAÇÃO
AFONSO HENRIQUE SOUZA DE ASSIS

EDITOR-CHEFE
Afonso Henrique Souza de Assis

PRODUTOR EDITORIAL
Matheus Sales

REVISÃO
Organizador

CAPA
Claude

REVISÃO DE TEXTO E CAPA
Organizador

DIAGRAMAÇÃO
Cintia Campos

CORPO EDITORIAL

Dra. Mônica Aparecida Bortolotti – Universidade Estadual do Paraná

Dr. Walmir Fernandes Pereira – MUST University

Dr. Luiz Gonzaga Lapa Junior – Universidade de Brasília

Dr. Gabriel Arruda Burani - Univerdidad de Ciencias Empresariales e Sociales

Dr. Januario Neto Pereira Sarmento – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

Dr. Tiago Piñeiro Martins – Secretaria Municipal de Educação de Salvador

Dra. Lucimara Cabreira Benitez – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Dr. Abner Alexandre Nogueira - Universidade Federal de Alfenas

Me. Afonso Henrique Souza de Assis – Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo

Me. Elizabete Nascimento Aguiar – Universidade de Passo Fundo

Me. Swelen Freitas Gabarron – Universidade Tuiuti do Paraná

Me. José Neto de Oliveira Felippe – Faculdade de Caldas Novas

Me. Sueli Cristina Merotto Pereira – Secretaria Municipal de Educação - Prefeitura de Marataízes

Me. Guilherme de Souza Marques – Universidade Federal do Rio de Janeiro

APRESENTAÇÃO

Ao inscrever a educação entre os direitos sociais, a Constituição Federal de 1988 fez dela um direito de todos e um dever do Estado e da família. Esse direito tem como fins o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional desdobrou esse compromisso ao organizar os níveis e as modalidades de ensino. Entre seus princípios, fixou a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (BRASIL, 1996). Nas décadas seguintes, o país ampliou de forma expressiva o acesso à educação básica e ao ensino superior. A expansão tornou mais visíveis as desigualdades que atravessam a permanência, a aprendizagem e a conclusão dos percursos escolares. Com isso, o direito à educação passou a ser avaliado também pelo que acontece depois que o estudante entra na escola.

Cury (2002) lembra que declarar um direito em lei tem valor próprio, pois o retira do esquecimento e fundamenta sua cobrança quando não é respeitado. O autor acrescenta que sua efetivação se torna imprescindível em um país de tradição elitista, que por muito tempo reservou a poucos o acesso à educação. Para ele, o direito à educação é, ao mesmo tempo, direito à igualdade e direito à diferença. Isso supõe que todos tenham acesso aos mesmos bens educacionais e que as particularidades dos sujeitos sejam reconhecidas no interior desse acesso comum. Boa parte dos debates educacionais contemporâneos se move nessa tensão. Discutir educação hoje exige perguntar quem está na escola, em que condições permanece nela, o que aprende e de que modo é reconhecido.

A inclusão talvez seja a expressão mais nítida dessa tensão. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reorientou o atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial para a escola comum, articulando o ensino regular ao atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008). A Lei Brasileira de Inclusão, por sua vez, assegurou à pessoa com deficiência um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo da vida (BRASIL, 2015). Mantoan (2003) sustenta que incluir implica transformar a escola para que ela acolha as diferenças, em vez de exigir que os alunos se ajustem a um modelo previamente definido. Para a autora, essa mudança diz respeito a todos, e não somente aos que têm deficiência. Compreendida desse modo, a inclusão alcança todos aqueles que a escola, historicamente, teve dificuldade de reconhecer como seus. São os estudantes das camadas populares, negros, indígenas e quilombolas, os moradores do campo e das periferias, os jovens e adultos que retornam aos estudos depois de percursos interrompidos.

A noção de trajetória permite examinar essas questões a partir de quem as vive. As políticas educacionais ganham sentido, ou o perdem, nos percursos concretos de estudantes e professores, feitos de condições materiais, escolhas, interrupções e recomeços. Em relação aos docentes, Nóvoa (1992) mostrou que o modo de ensinar está ligado àquilo que o professor é como pessoa. Isso faz das histórias de vida e de formação uma via de acesso à compreensão da própria profissão. Instituições e políticas também têm trajetória, com avanços, recuos e continuidades que só se deixam compreender quando observados no tempo.

É nesse cruzamento que se situa *Debates Contemporâneos em Educação: Trajetórias, Direitos e Inclusão*. A palavra debates, no título, indica a natureza dos temas aqui tratados. São questões em aberto, sobre as quais pesquisadores, professores, gestores e formuladores de políticas nem sempre concordam, e o campo avança justamente quando essas divergências são expostas com argumentos e evidências. Os três termos do subtítulo não delimitam compartimentos separados. Funcionam como dimensões de uma mesma pergunta: como fazer do direito à educação, formalmente assegurado, uma experiência efetiva para todos? As trajetórias situam os sujeitos e o tempo. Os direitos oferecem o horizonte que orienta e cobra as políticas. A inclusão é a condição para que esse horizonte não se restrinja a alguns.

A variedade de temas e abordagens presentes nos capítulos não dispersa a obra. O que a une é o propósito de examinar a educação brasileira a partir de problemas concretos, vividos nas salas de aula, nas instituições e nas políticas que as organizam. Nenhum dos textos pretende esgotar o tema de que trata. Cada um oferece uma contribuição situada, produzida por quem conhece de perto a realidade sobre a qual escreve e se dispõe a interrogá-la com método.

O livro se dirige a professores da educação básica e do ensino superior, gestores e coordenadores pedagógicos, estudantes de licenciatura e de pós-graduação, pesquisadores e demais interessados nos rumos da educação brasileira. Que a leitura estimule o diálogo entre pesquisa e prática e contribua para escolhas pedagógicas e políticas mais atentas ao direito de todos à educação.

Registramos nosso agradecimento aos autores e autoras que confiaram seus trabalhos a esta publicação. Com eles, pesquisas e experiências desenvolvidas em contextos específicos podem alcançar novos leitores.

Desejamos a todos uma boa leitura.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. **Diário Oficial da União**: seção 1, ed. extra, Brasília, DF, 11 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 14 jan. 2025.

DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, New York, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 11-65.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: FUNDAMENTOS, POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS E DESAFIOS À CONSTRUÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO 12

Carlos Eduardo da Silva Galante

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO HUMANA: TRABALHO, CONHECIMENTO E PRÁXIS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA..... 30

Keyla Morales de Lima Garcia

CAPÍTULO 3

SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II..... 47

Joseval Cerqueira Teixeira Sampaio
Jorge Rodrigo Assis Moreira
Rozineide Iraci Pereira da Silva

CAPÍTULO 4

ESTAR NA ESCOLA, HABITAR A ESCOLA: POR UMA DISTINÇÃO FENOMENOLÓGICA DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR..... 60

Alexon Silva Tavares

CAPÍTULO 5

MODELAGEM MATEMÁTICA NA PRÁTICA DOCENTE: POSSIBILIDADES PARA APROXIMAR O ENSINO DE MATEMÁTICA DA REALIDADE DOS ESTUDANTES..... 79

Valdivino Alves de Sousa

CAPÍTULO 6

A ESCOLA PÚBLICA COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL POR MEIO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: *um diálogo entre Paulo Freire, Dermeval Saviani, Anísio Teixeira e José Carlos Libâneo*..... 95

Suely Nascimento de Melo Gonçalves

José Gonçalves de Farias
Renato Café de Almeida
Valdecia Freitas da Silva
Vitória Chris Pereira Siqueira

CAPÍTULO 7

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA SALA DE AULA: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO.....103

Jorge Rodrigo Assis Moreira

CAPÍTULO 8

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO ESPECIALIZADO: ANÁLISE DA ESCOLA JOÃO CARDOSO NASCIMENTO JÚNIOR, EM ARACAJU-SE.....123

Fernando Pereira dos Santos Barbosa
José Alex Bueno Moch Júnior
Eliana Leite Perez
Hayrlla Gisele Maia Saldanha

SOBRE O ORGANIZADOR.....138

SOBRE OS AUTORES.....139

CAPÍTULO 1

MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: FUNDAMENTOS, POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS E DESAFIOS À CONSTRUÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO

MULTILITERACIES IN GEOGRAPHY EDUCATION: FOUNDATIONS, PEDAGOGICAL POSSIBILITIES AND CHALLENGES TO THE DEVELOPMENT OF GEOGRAPHICAL REASONING

DOI DO CAPÍTULO: 10.29327/5952151.1-1

Carlos Eduardo da Silva Galante[1]
professoreduardogalante@gmail.com
http://orcid.org/0000-0001-5612-6276

RESUMO

As transformações contemporâneas nos modos de produzir, organizar e compartilhar informações reconfiguraram as práticas sociais de leitura e comunicação, hoje constituídas pela articulação entre textos escritos, mapas, fotografias, vídeos, gráficos, sons, infográficos, imagens de satélite e interfaces digitais. Diante desse cenário, o artigo analisa de que maneira e sob quais condições a perspectiva dos multiletramentos pode ser integrada às práticas pedagógicas do ensino de Geografia, tendo em vista sua contribuição para o pensamento espacial e o raciocínio geográfico. Metodologicamente, desenvolve-se uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, exploratória e analítica, fundamentada nos estudos dos letramentos, da multimodalidade, da cartografia escolar e da educação geográfica. Sustenta-se que os multiletramentos não se confundem com a digitalização do ensino, tampouco exigem o abandono de práticas historicamente consolidadas, uma vez que a Geografia escolar já possui uma tradição multimodal expressa no emprego de mapas, fotografias, gráficos, croquis, paisagens e trabalhos de campo. A contribuição dessa perspectiva reside, sobretudo, na integração crítica de diferentes modos de representação e na ampliação das possibilidades de participação do estudante como leitor, intérprete e produtor de sentidos geográficos. São discutidas práticas relacionadas à cartografia, às geotecnologias, às narrativas territoriais, à produção audiovisual, às paisagens sonoras, à visualização de dados e à investigação do espaço vivido. Argumenta-se,

[1] Mestre em História pela UESB, em Direito Internacional pela Universidade Sancarlos/UFRN e em Direito Constitucional pelo IDP/DF. Pós-graduado em Geografia, História e Sociologia pela Faculdade Educaminas, em Direito Administrativo, Direito Penal e em Direito Civil pelo Instituto Processus, e em Supervisão Escolar pelo ICH/ICESB. Graduado em Secretariado Executivo pela Unesp, em Direito pela Faculdade Processus, em História pela Faculdade IESA e em Geografia pelo Centro Universitário ETEP. Complementação Pedagógica em Sociologia pelo Centro Universitário ETEP. Servidor público efetivo. Professor de cursos de pós-graduação, graduação e educação básica, Professor de cursos preparatórios para concursos públicos e Exame da OAB. Parecerista. Palestrante.

entretanto, que a diversidade de linguagens não produz aprendizagem automaticamente, pois seus resultados dependem da intencionalidade pedagógica, da mediação docente, da densidade conceitual, das condições de acesso e da coerência entre objetivos, procedimentos e avaliação. Conclui-se que a inovação pedagogicamente relevante não se encontra na tecnologia considerada isoladamente, mas na qualidade das operações intelectuais mobilizadas para observar, comparar, representar, relacionar e explicar fenômenos espaciais.

Palavras-chave: multiletramentos; ensino de Geografia; multimodalidade; cartografia escolar; pensamento espacial; raciocínio geográfico.

ABSTRACT

Contemporary changes in the ways information is produced, organized, and shared have reshaped social practices of reading and communication, which are currently characterized by the articulation of written texts, maps, photographs, videos, graphs, sounds, infographics, satellite images, and digital interfaces. Against this background, this article examines how and under what conditions a multiliteracies perspective may be integrated into Geography teaching practices in order to contribute to spatial thinking and geographical reasoning. Methodologically, this is a qualitative, bibliographic, exploratory, and analytical study grounded in research on literacies, multimodality, school cartography, and geographical education. It argues that multiliteracies should not be confused with the digitalization of teaching, nor do they require the abandonment of historically established practices, since school Geography already has a multimodal tradition expressed through maps, photographs, graphs, sketches, landscapes, and fieldwork. The main contribution of this perspective lies in the critical integration of different modes of representation and in the expansion of students' participation as readers, interpreters, and producers of geographical meanings. The article discusses practices related to cartography, geotechnologies, territorial narratives, audiovisual production, soundscapes, data visualization, and the investigation of lived space. It also argues that linguistic and semiotic diversity does not automatically result in learning, since its outcomes depend on pedagogical intentionality, teacher mediation, conceptual depth, access conditions, and coherence between objectives, procedures, and assessment. The article concludes that pedagogically meaningful innovation does not lie in technology considered in isolation, but in the quality of the intellectual operations mobilized to observe, compare, represent, relate, and explain spatial phenomena.

Keywords: multiliteracies; Geography education; multimodality; school cartography; spatial thinking; geographical reasoning.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea encontra-se imersa em uma ecologia comunicacional marcada pela circulação acelerada de informações e pela coexistência de múltiplas linguagens. A leitura e a escrita permanecem indispensáveis à participação social e à construção do conhecimento; contudo, passaram a integrar situações comunicativas nas quais palavras, imagens, mapas, sons, vídeos, gráficos,

animações, ícones e diferentes configurações espaciais interagem na produção dos significados. Por conseguinte, compreender criticamente a realidade exige não apenas o domínio do código escrito, mas também a capacidade de interpretar, relacionar e produzir mensagens constituídas por diferentes modos semióticos.

Essa transformação afeta diretamente a escola, pois as práticas comunicativas vivenciadas pelos estudantes não permanecem do lado de fora da instituição. Ao ingressarem na sala de aula, os sujeitos trazem consigo experiências relacionadas às redes sociais, aos aplicativos de localização, aos vídeos, às fotografias digitais, aos jogos, às plataformas de compartilhamento e às diversas formas de visualização de dados. Isso não significa que todos apresentem o mesmo grau de domínio dessas linguagens, nem que o simples contato cotidiano com dispositivos tecnológicos produza competências críticas. Significa, antes, que a escola se defronta com formas de comunicação mais complexas, cujo tratamento pedagógico demanda critérios teóricos e metodológicos.

No âmbito da Geografia, a questão assume contornos específicos. A disciplina historicamente se vale de diferentes formas de representação para interpretar o espaço, entre as quais se encontram mapas, fotografias, gráficos, tabelas, croquis, desenhos, imagens de satélite e observações de campo. Nessa perspectiva, a multimodalidade não constitui uma novidade absoluta introduzida pelas tecnologias digitais. Antes da popularização da internet, ensinar e aprender Geografia já pressupunha transitar entre a linguagem verbal, a linguagem cartográfica, a representação gráfica e a observação das paisagens.

As tecnologias contemporâneas, entretanto, ampliaram a velocidade, a diversidade e a capacidade de integração dessas linguagens. Atualmente, um estudante pode examinar uma imagem de satélite, alterar a escala de visualização, comparar registros de diferentes períodos, consultar dados estatísticos, produzir gráficos, registrar paisagens e organizar os resultados em uma narrativa multimodal. Sob essa ótica, a principal mudança não se limita à substituição de suportes impressos por digitais, mas alcança a própria relação do sujeito com a representação: além de interpretar materiais elaborados por terceiros, o estudante pode selecionar informações, estabelecer recortes, definir hierarquias e produzir formas próprias de representar o espaço.

A pedagogia dos multiletramentos fornece um referencial relevante para a compreensão desse processo. Formulado pelo New London Group (1996), o conceito responde a duas multiplicidades características das sociedades contemporâneas: a diversidade cultural e linguística dos contextos sociais e a variedade dos modos empregados na produção dos significados. A proposta distancia-se, portanto, de uma concepção homogênea de linguagem e reconhece que as práticas de letramento variam conforme os sujeitos, as finalidades, as relações sociais e os meios de comunicação envolvidos.

Posteriormente, Cope e Kalantzis (2009) retomaram essa perspectiva diante das transformações produzidas pelas novas mídias. Os autores observaram que as fronteiras entre produtores e receptores se tornaram mais permeáveis, visto que os sujeitos passaram a combinar, reelaborar e redistribuir conteúdos. No contexto brasileiro, Rojo e Moura (2012) contribuíram para inserir essa discussão no campo educacional, destacando a leitura crítica e a produção de textos multissemióticos que articulam palavras, sons, imagens, movimentos e recursos digitais.

A aproximação entre multiletramentos e ensino de Geografia, todavia, não pode ocorrer de maneira acrítica. A substituição de um mapa impresso por outro digital ou de uma exposição oral por um vídeo não modifica necessariamente a lógica pedagógica. Caso o estudante permaneça apenas recebendo informações, sem relacioná-las, questioná-las ou produzir novas interpretações, a inovação restringe-se ao suporte. Paralelamente, a reunião de vários recursos em uma mesma aula pode gerar dispersão e superficialidade quando não existe articulação entre as linguagens e os conceitos geográficos.

Diante desse problema, formula-se a seguinte questão: como e sob quais condições os multiletramentos podem ser integrados às práticas pedagógicas do ensino de Geografia, e quais possibilidades e limitações essa integração apresenta para a construção do conhecimento geográfico? O objetivo geral consiste em analisar os fundamentos dessa articulação, relacionando-os ao pensamento espacial, ao raciocínio geográfico, à cartografia escolar, à autoria discente e à mediação docente.

Defende-se a hipótese de que a integração pedagogicamente orientada de múltiplas linguagens pode ampliar as possibilidades de leitura, representação e interpretação do espaço, desde que esteja subordinada aos objetivos epistemológicos e didáticos da Geografia. Não se presume, dessa forma, que toda atividade multimodal

produza melhores resultados de aprendizagem. Sustenta-se, mais precisamente, que a articulação entre diferentes representações pode favorecer operações como localizar, comparar, reconhecer distribuições, estabelecer conexões, relacionar escalas e explicar transformações espaciais, desde que essas operações sejam deliberadamente promovidas pelo trabalho pedagógico.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação adota abordagem qualitativa e caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de natureza exploratória e analítica. A escolha desse percurso decorre do propósito de estabelecer relações conceituais entre dois campos que desenvolveram tradições teóricas próprias: de um lado, os estudos dos letramentos, dos multiletramentos e da multimodalidade; de outro, as pesquisas sobre educação geográfica, cartografia escolar, pensamento espacial e raciocínio geográfico.

Conforme esclarece Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em materiais já elaborados, especialmente livros e artigos científicos, e permite ao pesquisador examinar um problema a partir de contribuições produzidas em diferentes momentos e contextos. Esse procedimento, entretanto, não consiste na reunião descritiva de citações. Requer seleção, confronto e interpretação das formulações teóricas, de modo que a revisão produza uma síntese argumentativa relacionada ao problema investigado.

O primeiro eixo da pesquisa reúne as contribuições do New London Group (1996), de Cope e Kalantzis (2009), de Kalantzis e Cope (2012) e de Kress (2010), além da produção organizada por Rojo e Moura (2012). Tais obras permitem compreender os letramentos como práticas sociais situadas, reconhecer as potencialidades específicas dos diferentes modos de representação e discutir a participação dos sujeitos na produção dos significados.

O segundo eixo teórico contempla estudos sobre o conhecimento geográfico escolar, a linguagem cartográfica e o desenvolvimento do pensamento espacial. Nesse conjunto, destacam-se as contribuições de Cavalcanti (1998; 2016), Castellar (2018), Richter (2018) e Batista, Becker e Cassol (2019). Também são mobilizadas as formulações de Santos (2006 [1996]) acerca da natureza relacional do espaço geográfico, de Harley (1989) sobre o caráter social e político das representações cartográficas e de Freire (1982) a respeito da leitura crítica do mundo. Por sua vez, a

discussão da mediação pedagógica encontra apoio na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007).

A seleção das obras foi orientada por três critérios: relevância para a delimitação conceitual dos multiletramentos e da multimodalidade; contribuição para a compreensão do pensamento espacial e do raciocínio geográfico; e possibilidade de fundamentar uma abordagem das tecnologias que não se restrinja à dimensão instrumental. A leitura do material foi organizada em torno de cinco categorias interdependentes: multimodalidade; linguagem cartográfica; autoria discente; mediação docente; e condições conceituais e materiais de implementação.

Cumpre esclarecer que o estudo não corresponde a uma revisão sistemática e, por isso, não possui pretensão de esgotar a produção científica, calcular a frequência de resultados ou comparar estatisticamente a eficácia de práticas pedagógicas. Seu propósito é teórico-interpretativo. Consequentemente, as proposições didáticas apresentadas possuem caráter prospectivo e não devem ser confundidas com resultados de intervenção experimental. A verificação de sua pertinência em diferentes realidades escolares exige investigações empíricas posteriores

.

3 MULTILETRAMENTOS, MULTIMODALIDADE E PRODUÇÃO DE SENTIDOS GEOGRÁFICOS

A consolidação do conceito de letramento representou uma mudança importante nos estudos da linguagem, pois deslocou a atenção da simples aquisição do código escrito para as práticas sociais nas quais a leitura e a escrita adquirem sentido. Sob essa ótica, aprender a ler não se reduz à decodificação, assim como escrever não corresponde somente ao domínio das convenções ortográficas. Ambas as práticas são realizadas em contextos históricos determinados, orientadas por finalidades específicas e atravessadas por relações sociais e culturais.

Street (1984) contribuiu decisivamente para esse debate ao distinguir os modelos autônomo e ideológico de letramento. O primeiro tende a apresentar a escrita como uma tecnologia neutra capaz de produzir, por si mesma, determinados efeitos cognitivos e sociais. O segundo, por sua vez, compreende as práticas de letramento como socialmente situadas e relacionadas aos valores, às instituições e às relações de poder de cada contexto. Essa distinção permite reconhecer que não existe uma

única forma universal de letramento, mas práticas diversas, mobilizadas de acordo com as condições e finalidades dos grupos sociais.

No Brasil, Soares (2004) demonstra que alfabetização e letramento constituem processos distintos, embora indissociáveis. Enquanto a alfabetização se refere à apropriação do sistema convencional de escrita, o letramento diz respeito à participação nas práticas sociais de leitura e escrita. Tal compreensão impede que a ampliação do repertório semiótico seja interpretada como abandono da aprendizagem alfabética. Ao contrário, o trabalho com diferentes linguagens exige que leitura e escrita sejam ensinadas de maneira sistemática e integradas a situações significativas de comunicação.

Os multiletramentos acrescentam duas dimensões a esse debate. A primeira corresponde à diversidade cultural e linguística dos sujeitos e contextos; a segunda relaciona-se à multiplicidade dos modos semióticos empregados para produzir significados. O New London Group (1996) propôs, nesse sentido, uma pedagogia capaz de articular práticas situadas, instrução explícita, enquadramento crítico e transformação das formas de significação. Não se trata apenas de incorporar novos recursos, mas de criar condições para que os estudantes compreendam como os significados são construídos e possam reelaborá-los criticamente.

A multimodalidade constitui um dos fundamentos dessa proposta. De acordo com Kress (2010), a comunicação mobiliza diferentes modos — verbal, visual, sonoro, gestual e espacial —, cada qual dotado de possibilidades próprias. Uma imagem não corresponde simplesmente a um texto traduzido para outra forma, pois seleciona e organiza informações segundo uma lógica distinta. Do mesmo modo, mapas e gráficos não servem apenas para ilustrar conteúdos verbais: produzem relações visuais que podem revelar localizações, padrões, proporções e tendências difíceis de perceber por meio de uma descrição exclusivamente escrita.

Essa especificidade apresenta consequências significativas para o ensino de Geografia. Um mapa temático permite observar simultaneamente distribuição, concentração, distância e proximidade; uma série de fotografias torna visíveis transformações ocorridas na paisagem; um gráfico favorece a comparação de dados ao longo do tempo; uma entrevista oferece acesso às experiências dos sujeitos; e um texto pode contextualizar historicamente os processos observados. Entretanto, nenhuma dessas linguagens apreende a totalidade do fenômeno. Por isso, a

integração multimodal torna-se pedagogicamente produtiva quando os limites de uma representação são confrontados com as possibilidades de outra.

Essa articulação encontra fundamento na própria natureza do espaço geográfico. Para Santos (2006 [1996]), o espaço constitui um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações. Infraestruturas, edifícios, redes técnicas, propriedades e equipamentos não podem ser compreendidos separadamente das práticas econômicas, políticas e sociais que os criam e lhes conferem função. Consequentemente, a interpretação do espaço demanda linguagens capazes de evidenciar tanto suas formas materiais quanto os processos, interesses e experiências que as atravessam.

Sob esse prisma, a multimodalidade não representa uma opção meramente estética. Ela decorre da complexidade do objeto geográfico. O mapa pode demonstrar a distribuição de determinado serviço; a fotografia revela suas condições materiais; os dados estatísticos indicam a população atendida; as entrevistas registram experiências de acesso ou exclusão; e os documentos públicos permitem analisar as decisões institucionais relacionadas ao equipamento. A integração dessas fontes não elimina a necessidade de conceitos. Pelo contrário, exige categorias que tornem inteligíveis as relações entre as evidências.

Por esse motivo, multiletramentos e digitalização não devem ser empregados como sinônimos. Uma atividade realizada com recursos impressos pode mobilizar diferentes letramentos quando articula mapas, fotografias, entrevistas, gráficos e textos em torno de uma investigação. Em contrapartida, uma aula inteiramente digital pode manter caráter transmissivo quando o estudante apenas acompanha uma apresentação ou assiste passivamente a vídeos. A inovação precisa ser avaliada pelas operações intelectuais possibilitadas, e não pela atualidade do equipamento utilizado.

4 PENSAMENTO ESPACIAL, RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO E LINGUAGEM CARTOGRÁFICA

A utilização de múltiplas linguagens somente adquire sentido para a educação geográfica quando contribui para formas específicas de compreensão da espacialidade. Caso contrário, a aula corre o risco de transformar-se em atividade genérica de produção midiática, capaz de desenvolver determinadas habilidades técnicas, mas pouco relacionada aos fundamentos epistemológicos da disciplina.

O pensamento espacial compreende conceitos e operações relacionados à posição, à localização, à distância, à direção, à distribuição, à conexão, à forma e à escala. O raciocínio geográfico, embora se apoie nessas operações, não se limita a elas. Consiste na mobilização de categorias e princípios da Geografia para interpretar por que os fenômenos se localizam e se distribuem de determinada maneira, como se relacionam e quais processos produzem diferenciações entre os lugares.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece essa articulação ao destacar o pensamento espacial e o raciocínio geográfico como dimensões fundamentais do ensino da disciplina. O documento apresenta princípios como analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem, os quais devem auxiliar os estudantes na interpretação dos fenômenos espaciais (BRASIL, 2018). Esses princípios, todavia, não podem ser reduzidos a uma enumeração a ser memorizada; sua relevância reside na formulação de perguntas e na construção de explicações.

Castellar (2018) sustenta que a cartografia, quando tratada como linguagem e vinculada à intencionalidade didática, pode favorecer a formação do pensamento espacial. O mapa deixa, então, de ocupar uma função acessória e passa a participar da construção do problema. Em lugar de servir apenas para confirmar informações já apresentadas, pode levar o estudante a reconhecer padrões, comparar áreas, identificar concentrações, estabelecer relações entre variáveis e formular hipóteses.

Em direção semelhante, Richter (2018) relaciona o pensamento espacial à linguagem cartográfica, ressaltando a necessidade de formar sujeitos capazes de compreender e produzir representações. A leitura cartográfica envolve o domínio de convenções, como título, orientação, escala, projeção, legenda e simbologia; porém, não se encerra nesses elementos. Também requer a compreensão dos critérios utilizados para selecionar, classificar e hierarquizar os dados.

Batista, Becker e Cassol (2019) aproximam essa discussão da perspectiva dos multiletramentos ao evidenciarem que a cartografia escolar pode dialogar com outras linguagens, mídias e tecnologias. Um mapa digital, por exemplo, pode incorporar fotografias, textos, hiperlinks e camadas de dados, além de permitir alterações de escala e participação colaborativa. Essas possibilidades ampliam as formas de investigação, mas não asseguram, isoladamente, o desenvolvimento do conhecimento geográfico.

A compreensão crítica da cartografia encontra apoio em Harley (1989), que questiona a suposta neutralidade dos mapas. Conforme o autor, toda representação cartográfica resulta de escolhas e silenciamentos: determinados elementos são incluídos, outros são omitidos; algumas fronteiras recebem destaque, enquanto certas territorialidades permanecem invisíveis. Por conseguinte, o mapa deve ser lido também como construção social atravessada por relações de poder.

No espaço escolar, essa perspectiva permite formular questões que ultrapassam a identificação dos elementos cartográficos: quem produziu o mapa? Quais fontes foram utilizadas? Para qual público? Com que finalidade? Que categorias orientaram a classificação? Quais fenômenos foram destacados ou silenciados? Essas indagações desenvolvem uma leitura crítica das representações e ajudam a demonstrar que os mapas não constituem espelhos transparentes do território.

Quando os próprios estudantes elaboram representações cartográficas, tais escolhas tornam-se ainda mais evidentes. Produzir um mapa implica definir o recorte espacial, selecionar dados, estabelecer classes, escolher símbolos e justificar as informações que merecem destaque. A autoria cartográfica transforma-se, assim, em exercício intelectual, desde que o produto final seja acompanhado de reflexão sobre os critérios adotados.

A avaliação de uma prática multimodal precisa considerar justamente essas operações. Não basta constatar que o estudante criou um mapa, um vídeo ou um infográfico. É necessário verificar se comparou lugares, reconheceu distribuições, relacionou diferentes escalas, estabeleceu conexões, explicou transformações da paisagem ou interpretou relações entre sociedade e natureza. Esse critério distingue uma produção apenas visual de uma atividade efetivamente vinculada ao raciocínio geográfico.

5 AUTORIA DISCENTE, TERRITÓRIO VIVIDO E INTEGRAÇÃO DE LINGUAGENS

A perspectiva dos multiletramentos amplia as possibilidades de participação discente ao reconhecer o estudante como produtor de significados. Esse deslocamento não exige a eliminação das exposições docentes, dos textos acadêmicos ou dos materiais previamente elaborados. Pressupõe, antes, que a recepção seja articulada à interpretação, à reelaboração e à autoria.

Para que essa autoria tenha sentido geográfico, a atividade precisa ser orientada por um problema da disciplina. Produzir um vídeo sobre o bairro não significa necessariamente produzir conhecimento geográfico. O trabalho adquire essa qualidade quando investiga transformações no uso do solo, desigualdades na distribuição dos serviços, mobilidade, mudanças na paisagem, riscos ambientais ou territorialidades culturais. A pergunta de investigação deve anteceder a escolha da ferramenta.

Essa prioridade atribuída ao problema estabelece diálogo com Freire (1982), para quem a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Tal formulação não diminui a importância da linguagem escrita; ao contrário, situa-a no interior das experiências históricas e sociais dos sujeitos. No ensino de Geografia, isso significa que mapas, vídeos, fotografias e infográficos precisam estar relacionados à leitura crítica das condições concretas nas quais a vida se realiza.

O espaço vivido oferece um campo fecundo para essas práticas. Cavalcanti (2016) atribui especial relevância à cidade e ao cotidiano porque os conceitos geográficos ganham sentido quando contribuem para interpretar experiências, práticas e problemas concretos. Contudo, partir do lugar não significa limitar o conhecimento à escala local. A realidade próxima precisa ser relacionada a processos regionais, nacionais e globais.

Uma investigação sobre mobilidade pode começar com os deslocamentos cotidianos dos estudantes, incorporar entrevistas, fotografias e mapeamento de trajetos e, em seguida, relacionar as evidências à estrutura urbana, à segregação socioespacial e às políticas públicas de transporte. De maneira semelhante, o estudo de um curso d’água pode integrar registros de campo, imagens de satélite, documentos públicos e relatos de moradores, articulando alterações locais às formas de ocupação do solo e à gestão das bacias hidrográficas.

O trabalho de campo favorece essa integração, pois permite combinar observação, anotação, fotografia, localização, entrevista e registro sonoro. A incorporação de recursos digitais não exige o abandono do caderno de campo. Os diferentes instrumentos podem ser utilizados de forma complementar, desde que os dados coletados sejam posteriormente organizados, comparados e interpretados.

A fotografia, por sua vez, pode deixar de funcionar apenas como ilustração e tornar-se fonte de investigação. Comparar imagens de diferentes períodos favorece a

análise das transformações da paisagem; produzir registros fotográficos permite documentar acessibilidade, usos do espaço público, problemas ambientais e formas de ocupação. Entretanto, a imagem precisa ser contextualizada, pois resulta de enquadramento, posição, temporalidade e escolha do fotógrafo.

As narrativas audiovisuais também possibilitam articular paisagem, memória e territorialidade. Pequenos documentários podem abordar mudanças urbanas, conflitos socioambientais ou experiências culturais. Nesse caso, a avaliação não deve privilegiar exclusivamente a qualidade técnica da edição. Uma produção simples, mas conceitualmente fundamentada, pode apresentar maior relevância pedagógica do que um vídeo sofisticado que não explique o fenômeno investigado.

Paralelamente, podcasts e paisagens sonoras ampliam o repertório da Geografia para além da visualidade. Sons do trânsito, do comércio, das atividades produtivas, das manifestações culturais ou dos ambientes naturais expressam ritmos e usos do território. Para que adquiram valor analítico, os registros devem ser contextualizados: onde foram realizados, em qual horário, por quais sujeitos e em conexão com quais práticas espaciais?

A elaboração de infográficos pode contribuir para o tratamento de dados demográficos, econômicos, sociais e ambientais, desde que não se converta em exercício meramente decorativo. Um percurso consistente requer identificação da fonte, análise da confiabilidade, comparação entre períodos ou lugares, escolha adequada da representação e elaboração de uma interpretação. Nessas condições, o infográfico constitui uma síntese argumentativa, e não apenas visual.

As geotecnologias, finalmente, ampliam as possibilidades de observar mudanças espaciais, sobrepor informações e alternar escalas. Ainda assim, observar uma imagem de satélite não equivale a compreendê-la. É preciso identificar sua data, resolução, área representada e limitações. Uma imagem pode tornar visível a alteração física de uma paisagem, mas dificilmente explica, de maneira isolada, as relações sociais que produziram essa transformação.

Em todos esses casos, a integração multimodal precisa seguir um percurso coerente: formular um problema, selecionar fontes, produzir registros, comparar representações, espacializar informações, interpretar resultados e comunicar uma explicação. Esse movimento impede que a atividade se inicie pela ferramenta e termine no produto, sem alcançar a elaboração do conhecimento.

6 MEDIAÇÃO DOCENTE, LIMITES E CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO

A valorização da autoria discente não torna a mediação docente secundária. Ao contrário, a multiplicidade de linguagens e fontes amplia a necessidade de orientação pedagógica. Autonomia não significa ausência de intervenção, mas capacidade progressivamente construída de formular perguntas, selecionar evidências, justificar escolhas e revisar interpretações.

A perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2007) ajuda a compreender que a aprendizagem se realiza por meio da interação social e da mediação de instrumentos e signos. O professor organiza situações nas quais o estudante pode desenvolver operações intelectuais que ainda não realiza de modo independente. No contexto dos multiletramentos, essa atuação envolve ensinar formas específicas de ler mapas, gráficos, imagens, vídeos, sons e ambientes digitais.

A abundância de informações torna esse trabalho ainda mais necessário. Representações visuais podem produzir aparência de neutralidade mesmo quando resultam de recortes discutíveis. Um gráfico pode distorcer a percepção pela alteração de seus eixos; um mapa pode enfatizar diferenças conforme as classes adotadas; uma fotografia pode circular fora de contexto; e uma correlação espacial pode ser apresentada equivocadamente como causalidade. Cabe à mediação docente oferecer critérios para a avaliação dessas informações.

Isso não significa exigir que o professor domine todas as plataformas disponíveis. Diante da velocidade das transformações tecnológicas, essa expectativa seria pouco realista. Mais importante é desenvolver critérios pedagógicos para analisar os recursos: qual objetivo atendem, que operação intelectual favorecem, quais conhecimentos prévios exigem, que limitações apresentam e se podem ser utilizados nas condições concretas da escola.

A infraestrutura constitui, nesse aspecto, uma limitação decisiva. Nem todas as instituições possuem equipamentos, conexão estável, manutenção ou suporte técnico. Além disso, o acesso a um dispositivo não significa igualdade de condições. Os estudantes apresentam diferenças quanto à qualidade da conexão, ao ambiente de estudo e ao domínio das ferramentas. Consequentemente, atividades que dependem obrigatoriamente de recursos externos podem aprofundar desigualdades.

A inclusão digital tampouco se resume à distribuição de equipamentos. Ela envolve acessibilidade, formação, segurança e possibilidade de participação.

Materiais visuais podem exigir descrição; vídeos, legendas; áudios, transcrições; e interfaces, adaptações que permitam o uso por pessoas com deficiência. A diversidade de linguagens somente será inclusiva se oferecer diferentes formas de acesso e expressão.

Outro desafio corresponde à sobrecarga cognitiva. A integração de textos, imagens e sons favorece a compreensão quando os elementos cumprem funções complementares. Entretanto, o excesso de estímulos pode dispersar a atenção e dificultar a identificação das informações essenciais. A qualidade multimodal não decorre da quantidade de recursos empregados, mas da contribuição efetiva de cada linguagem para o argumento.

A circulação de desinformação também exige atenção. Conteúdos referentes a mudanças climáticas, migrações, conflitos territoriais e desigualdades frequentemente circulam de maneira simplificada ou manipulada. A educação geográfica precisa, portanto, incorporar a análise da autoria, da data, da escala, da metodologia, da procedência dos dados e da finalidade da publicação.

O risco mais significativo, contudo, é a superficialidade conceitual. Um estudante pode editar vídeos sem compreender território, construir mapas sem dominar escala ou produzir infográficos sem interpretar dados. Por essa razão, a avaliação não deve se limitar ao produto final. É necessário considerar a pergunta formulada, as fontes selecionadas, o uso dos conceitos, a consistência das relações espaciais e a justificativa das escolhas representacionais.

A discussão permite sistematizar sete condições para a integração dos multiletramentos ao ensino de Geografia: intencionalidade geográfica; articulação efetiva entre linguagens; autoria discente; leitura crítica das representações; mediação docente; inclusão; e densidade conceitual. Tais condições são interdependentes. A ausência de uma delas pode reduzir uma proposta teoricamente inovadora a uma atividade instrumental ou excludente.

Sob essa ótica, tradição e inovação não são incompatíveis. A aula expositiva, a leitura de textos, o mapa impresso e o trabalho de campo permanecem relevantes quando vinculados a objetivos consistentes. A inovação pode residir precisamente em sua articulação: o texto prepara o campo; o campo produz registros; os registros são espacializados; e as representações elaboradas retornam à discussão conceitual. Em

vez de abandonar práticas consolidadas, os multiletramentos podem preservá-las, ressignificá-las e ampliá-las.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo investigou como e sob quais condições os multiletramentos podem ser integrados às práticas pedagógicas do ensino de Geografia. A análise demonstra que essa aproximação é teoricamente fecunda, desde que não seja reduzida à incorporação de dispositivos tecnológicos ou à acumulação de linguagens em sala de aula.

A Geografia escolar possui uma tradição multimodal anterior às tecnologias digitais. Mapas, fotografias, gráficos, croquis, paisagens e trabalhos de campo historicamente participam da construção do conhecimento da disciplina. O desafio contemporâneo consiste menos em tornar a Geografia multimodal do que em reconhecer, articular e problematizar linguagens que, não raramente, aparecem fragmentadas nas práticas escolares.

Os multiletramentos contribuem para essa tarefa porque ampliam a concepção de leitura e valorizam a participação do estudante na produção dos significados. No campo geográfico, essa autoria assume importância particular: representar o espaço implica selecionar dados, estabelecer recortes, definir escalas, construir classificações e decidir quais elementos serão destacados. Quando justificadas e problematizadas, essas escolhas revelam o caráter socialmente construído das representações.

As tecnologias digitais ampliam as possibilidades de investigação, comparação e comunicação, mas não garantem inovação. A mudança pedagogicamente relevante ocorre quando os recursos favorecem operações necessárias à compreensão do espaço, como reconhecer distribuições, estabelecer conexões, relacionar escalas e explicar processos. Quando desvinculada desses objetivos, a tecnologia pode apenas conferir aparência contemporânea a práticas transmissivas.

A mediação docente permanece central. Diante da abundância informacional, da desinformação e do caráter persuasivo das representações visuais, aumenta a necessidade de orientar a seleção das fontes, contextualizar dados, problematizar imagens e relacionar diferentes linguagens aos conceitos geográficos. O

protagonismo discente, portanto, não elimina o professor, mas redefine e torna mais complexa sua atuação.

Também se evidenciam limitações concretas. Desigualdade de acesso, infraestrutura insuficiente, formação docente, acessibilidade, sobrecarga de estímulos e superficialidade conceitual precisam integrar qualquer análise responsável. Uma prática dependente de recursos indisponíveis não pode ser considerada inclusiva, assim como uma produção esteticamente elaborada não comprova aprendizagem quando não mobiliza conhecimentos da disciplina.

Propõe-se, nesse sentido, compreender a integração dos multiletramentos mediante três movimentos complementares: preservar, ressignificar e criar. Preservar significa reconhecer a relevância das práticas consolidadas; ressignificar consiste em articulá-las a outras linguagens e formas de investigação; criar envolve explorar possibilidades emergentes quando estas respondem a objetivos pedagógicos e geográficos claramente definidos.

A pesquisa apresenta, entretanto, limitações decorrentes de sua natureza bibliográfica e exploratória. As proposições sistematizadas não foram submetidas a intervenções empíricas, motivo pelo qual não é possível afirmar que produzam resultados uniformes em diferentes etapas de ensino e realidades escolares. Além disso, embora orientada pela relevância conceitual, a seleção das fontes não esgota a produção nacional e internacional sobre multiletramentos, pensamento espacial e educação geográfica.

Recomenda-se que pesquisas futuras examinem empiricamente a implementação dessas práticas em escolas urbanas, rurais e de comunidades tradicionais, considerando diferentes condições de infraestrutura e perfis socioculturais. Também são necessários estudos sobre os critérios utilizados pelos professores na seleção das linguagens, os processos de avaliação das produções multimodais e as contribuições efetivas dessas atividades para o desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico. Investigações longitudinais e análises das produções realizadas pelos estudantes poderão oferecer evidências mais consistentes sobre os processos de aprendizagem envolvidos.

Conclui-se, por fim, que a inovação relevante não se encontra no dispositivo utilizado, mas na qualidade da relação estabelecida com o conhecimento. Uma prática de multiletramentos será pedagogicamente significativa quando contribuir para que o

estudante observe o espaço, formule problemas, avalie fontes, compare lugares, interprete paisagens, reconheça desigualdades, compreenda territorialidades e produza explicações fundamentadas. O compromisso principal permanece, assim, com uma educação geográfica crítica, conceitualmente consistente, socialmente inclusiva e comprometida com a formação de sujeitos capazes de ler e transformar o mundo.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Natália Lampert; BECKER, Elsbeth Léia Spode; CASSOL, Roberto. Multiletramentos e multimodalidade na cartografia escolar para o ensino de Geografia: considerações gerais. *Para Onde!?*, Porto Alegre, 2019. DOI: 10.22456/1982-0003.97186.

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

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Cartography, spatial thinking and the study of cities in geographical education. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 99, p. 332-353, 2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas: Papirus, 2016.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies”: new literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. DOI: 10.1080/15544800903076044.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HARLEY, John Brian. Deconstructing the map. *Cartographica*, Toronto, v. 26, n. 2, p. 1-20, 1989. DOI: 10.3138/E635-7827-1757-9T53.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KRESS, Gunther. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, 2010.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996. DOI: 10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u.

RICHTER, Denis. O pensamento, o pensamento espacial e a linguagem cartográfica para a Geografia escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 99, p. 251-267, 2018.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006 [1996].

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. DOI: 10.1590/S1413-24782004000100002.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

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

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO HUMANA: TRABALHO, CONHECIMENTO E PRÁXIS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

DOI DO CAPÍTULO: 10.29327/5952151.1-2

Keyla Morales de Lima Garcia[1]
lattes.cnpq.br/1127650219205067

RESUMO

A Educação do Campo constitui-se historicamente no Brasil como expressão das lutas dos trabalhadores e dos movimentos sociais pelo direito à educação, ao conhecimento e à permanência digna em seus territórios. Este capítulo objetiva analisar as relações entre Educação do Campo, trabalho, conhecimento e formação humana, discutindo as contribuições e os limites do diálogo com a Pedagogia Histórico-Crítica para a construção de uma práxis educativa comprometida com a compreensão e a transformação da realidade social. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, orientada pelos pressupostos do materialismo histórico-dialético. A análise articula o trabalho como fundamento da formação humana, a trajetória contraditória da educação destinada às populações rurais brasileiras, a constituição da Educação do Campo e a função do conhecimento sistematizado na formação dos trabalhadores. Os resultados da análise indicam aproximações entre Educação do Campo e Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente na crítica à formação subordinada às necessidades imediatas da ordem social, sem desconsiderar tensões relativas à especificidade da escola e à relação entre experiência social e conhecimento elaborado. Conclui-se que uma formação comprometida com os sujeitos do campo deve articular suas experiências, culturas e territórios ao direito de apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e culturais historicamente produzidos.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação humana. Trabalho. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

Rural Education has historically emerged in Brazil as an expression of the struggles of workers and social movements for the right to education, knowledge, and a dignified life in their territories. This chapter aims to analyze the relationships among Rural Education, labor, knowledge, and human formation, discussing the contributions and limits of its dialogue with Historical-Critical Pedagogy toward the construction of an educational praxis committed to understanding and transforming social reality. This is a

bibliographic study with a qualitative approach, guided by the principles of historical-dialectical materialism. The analysis articulates labor as a foundation of human formation, the contradictory trajectory of education historically provided to Brazilian rural populations, the constitution of Rural Education, and the role of systematized knowledge in workers' education. The results indicate convergences between Rural Education and Historical-Critical Pedagogy, particularly in their critique of education subordinated to the immediate needs of the existing social order, while also revealing tensions concerning the specific role of schooling and the relationship between social experience and elaborated knowledge. It is concluded that an educational process committed to rural subjects should articulate their experiences, cultures, and territories with the right to appropriate scientific, philosophical, artistic, and cultural knowledge historically produced by humanity.

Keywords: Rural Education. Human Formation. Labor. Historical-Critical Pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo constitui-se no Brasil no interior das lutas sociais protagonizadas pelos trabalhadores do campo e por suas organizações, contrapondo-se historicamente a concepções educacionais que reduziram as populações rurais à condição de destinatárias de políticas formuladas segundo interesses econômicos e sociais externos aos seus modos de vida. Mais do que reivindicar o acesso à escolarização, sua emergência expressa a disputa pelo próprio sentido da educação, pela possibilidade de participação dos sujeitos do campo na construção dos processos formativos e pelo reconhecimento da educação como dimensão das lutas sociais. Nesse sentido, a passagem da educação rural para a Educação do Campo não representa apenas uma mudança terminológica, mas uma inflexão política e pedagógica na maneira de compreender os sujeitos, o território, o trabalho e a função social da escola (Bezerra Neto, 2016; Caldart, 2000). Essa distinção já aparece nos estudos que fundamentam este capítulo ao evidenciar a contraposição entre uma educação pensada "para" as populações rurais e uma educação construída "pelo" e "com" os sujeitos do campo.

Compreender essa disputa exige situar a educação nas condições concretas em que os seres humanos produzem a própria existência. Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, o trabalho não se reduz ao emprego ou à atividade destinada à obtenção dos meios imediatos de subsistência, mas constitui uma categoria fundamental para a compreensão do processo histórico de formação do ser social. Ao transformar a natureza para satisfazer suas necessidades, os seres

humanos transformam também a si mesmos e produzem, coletivamente, as condições materiais e culturais de sua existência (Marx; Engels, 2007). Nessa perspectiva, trabalho e educação possuem uma relação histórica e ontológica, pois a produção da existência humana é, simultaneamente, um processo de formação humana. Como assinala Saviani (2007), a existência humana não está previamente garantida pela natureza: necessita ser produzida pelos próprios seres humanos e, justamente por isso, essa produção assume caráter educativo.

Essa relação, entretanto, assume formas contraditórias nas sociedades divididas em classes. Sob o capitalismo, a separação entre os trabalhadores e os meios de produção converte a força de trabalho em mercadoria e aprofunda a cisão entre aqueles que executam e aqueles que controlam e concebem os processos produtivos. O trabalho, que possui potencial humanizador por participar da própria produção da existência social, realiza-se sob relações marcadas pela exploração e pela alienação (Marx, 2013). A educação escolar também se desenvolve no interior dessas contradições e não permanece indiferente às desigualdades que estruturam a sociedade. Historicamente, o acesso ao conhecimento sistematizado foi distribuído desigualmente entre as classes sociais, contribuindo para reproduzir a separação entre formação intelectual e preparação para o trabalho manual.

No caso brasileiro, essa contradição adquire características particularmente expressivas quando se observa a educação destinada às populações do campo. A constituição histórica de uma sociedade marcada pela concentração fundiária, pelo latifúndio e pela desigualdade social produziu também formas diferenciadas de acesso à educação. Durante longos períodos, aos grupos dominantes foram reservadas possibilidades mais amplas de formação intelectual, enquanto trabalhadores, populações rurais e outros grupos subalternizados permaneceram à margem da escolarização ou tiveram acesso a processos educativos restritos e predominantemente instrumentais. A história da educação brasileira revela, portanto, uma dualidade que articula divisão social do trabalho e desigualdade na apropriação do conhecimento (Saviani, 2007).

É nesse contexto que a crítica ao Ruralismo Pedagógico adquire relevância para a discussão da Educação do Campo. Bezerra Neto (2016) demonstra que a educação rural esteve historicamente atravessada por projetos que buscavam adequar os trabalhadores às necessidades econômicas e sociais atribuídas ao meio

rural. O problema não está em reconhecer as especificidades da vida no campo, mas em transformar essas especificidades em justificativa para restringir a formação dos trabalhadores aos limites de sua experiência imediata. Uma educação supostamente “adaptada” pode tornar-se, contraditoriamente, uma educação empobrecida quando nega aos estudantes o acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e culturais produzidos historicamente pela humanidade. É precisamente nesse ponto que a discussão da Educação do Campo encontra uma questão decisiva: valorizar os sujeitos e seus territórios não pode significar limitar sua formação ao conhecimento imediatamente disponível nesses territórios. Essa tensão está presente nos textos que fundamentam esta análise, nos quais a superação da educação rural é associada ao direito de acesso ao conhecimento universal sem abandono da cultura e da história dos sujeitos do campo.

A Pedagogia Histórico-Crítica oferece elementos importantes para aprofundar essa problemática. Para Saviani (2011), a especificidade do trabalho educativo encontra-se na produção intencional, em cada indivíduo singular, da humanidade histórica e coletivamente produzida pelo conjunto dos seres humanos. Nessa concepção, a escola possui uma função específica na socialização do conhecimento sistematizado, possibilitando às novas gerações apropriarem-se de objetivações culturais que não são adquiridas espontaneamente na experiência cotidiana. Isso significa que partir da realidade concreta dos estudantes não equivale a permanecer nela. A prática social constitui ponto de partida e de chegada do processo educativo, mas sua compreensão demanda mediações teóricas capazes de ultrapassar as aparências imediatas e apreender as múltiplas determinações que constituem a realidade social (Saviani, 2011).

A aproximação entre Educação do Campo e Pedagogia Histórico-Crítica, contudo, não deve ser estabelecida pela simples identificação entre essas perspectivas. A Educação do Campo constitui-se a partir de uma trajetória histórica própria, profundamente vinculada às lutas dos movimentos sociais e às reivindicações dos povos do campo, enquanto a Pedagogia Histórico-Crítica configura uma teoria pedagógica sistematizada a partir de fundamentos do materialismo histórico-dialético. O interesse deste estudo reside justamente em examinar criticamente os pontos de aproximação, as tensões e as possibilidades desse diálogo, especialmente no que se refere à centralidade do trabalho, à função social da escola, à apropriação do

conhecimento elaborado e à formação dos trabalhadores como sujeitos históricos capazes de compreender e intervir na realidade.

A partir dessas considerações, formula-se o seguinte problema: em que medida os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica podem contribuir para pensar a formação humana na Educação do Campo sem reduzir o processo educativo nem à adaptação dos sujeitos à lógica produtiva dominante, nem à valorização restrita dos conhecimentos provenientes da experiência cotidiana? O problema torna-se especialmente relevante diante da necessidade de articular o reconhecimento dos saberes, das culturas e das experiências produzidas pelos sujeitos do campo ao direito de acesso às formas mais desenvolvidas do conhecimento historicamente produzido.

Dessa forma, o objetivo deste capítulo é analisar as relações entre Educação do Campo, trabalho, conhecimento e formação humana, discutindo as contribuições e os limites do diálogo com a Pedagogia Histórico-Crítica para a construção de uma práxis educativa comprometida com a compreensão e a transformação da realidade social. Para tanto, a discussão percorre a relação ontológica entre trabalho e educação; a constituição histórica da educação destinada às populações rurais e a emergência da Educação do Campo; a função do conhecimento sistematizado na perspectiva histórico-crítica; e, posteriormente, as possibilidades e tensões presentes na Alternância enquanto forma de organização dos tempos e espaços educativos.

2 REVISÃO DE LITERATURA OU FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Trabalho, educação e formação humana

A compreensão das relações entre Educação do Campo e formação humana requer situar o trabalho para além de sua manifestação imediata como emprego ou atividade produtiva. Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, o trabalho constitui uma categoria fundamental da existência humana, pois é por meio dele que os seres humanos transformam a natureza para produzir suas condições de vida e, simultaneamente, produzem a si próprios como seres históricos e sociais. Marx e Engels (2007) assinalam que os seres humanos passam a distinguir-se dos demais animais quando começam a produzir seus meios de existência, processo no qual

também produzem relações sociais, conhecimentos, necessidades e formas de organização da vida.

Essa compreensão permite estabelecer a relação entre trabalho, educação e formação humana. Saviani (2007) sustenta que trabalho e educação são atividades especificamente humanas e que, originariamente, a produção da existência e a formação dos indivíduos constituíam processos articulados. O ser humano não nasce portando as capacidades historicamente desenvolvidas pela humanidade; necessita apropriar-se delas nas relações sociais. A educação participa, portanto, do processo pelo qual cada geração se apropria do patrimônio cultural produzido pelas gerações anteriores, ao mesmo tempo que encontra condições para participar de sua transformação.

Essa relação, entretanto, assume formas contraditórias nas sociedades divididas em classes. Sob o capitalismo, o trabalho realiza-se predominantemente mediante relações nas quais a força de trabalho se converte em mercadoria e os trabalhadores são separados do controle sobre os meios e os resultados de sua atividade. Marx (2013) demonstra que a produção capitalista se estrutura pela apropriação privada da riqueza socialmente produzida. Nesse contexto, o trabalho, embora permaneça fundamento da produção da existência, pode assumir formas alienadas, fragmentadas e subordinadas. Por isso, compreendê-lo como princípio educativo não significa considerar toda forma concreta de trabalho como necessariamente humanizadora, tampouco subordinar a educação às demandas imediatas do mercado.

As contradições presentes no mundo do trabalho também atravessam os processos educativos. A divisão entre trabalho manual e intelectual historicamente se expressa na desigual distribuição do conhecimento: enquanto determinados grupos sociais têm acesso a uma formação intelectual mais ampla, aos trabalhadores frequentemente são destinadas formas de escolarização predominantemente instrumentais. Essa diferenciação é particularmente importante para a análise da educação das populações rurais brasileiras, cuja trajetória foi marcada tanto pela negação do direito à escola quanto pela oferta de uma formação limitada às funções sociais e produtivas que lhes eram atribuídas.

Nessa perspectiva, a formação humana não pode ser reduzida à preparação para o exercício de determinada ocupação. Para Saviani (2011), o trabalho educativo

relaciona-se à apropriação dos elementos culturais historicamente produzidos que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que se constituam como seres humanos. A escola possui, assim, uma função específica na socialização do conhecimento sistematizado. Isso implica assegurar aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e culturais produzidos historicamente, possibilitando que ultrapassem os limites da experiência imediata e compreendam as múltiplas determinações da realidade social.

Essa discussão assume especial relevância para a Educação do Campo. Reconhecer os conhecimentos constituídos no trabalho, na cultura, nas comunidades e nas lutas dos sujeitos do campo é indispensável, mas não significa restringir sua formação a esses saberes. Fazer isso poderia reproduzir, sob o argumento da valorização das especificidades, a histórica desigualdade de acesso ao conhecimento elaborado. A relação entre trabalho, educação e formação humana conduz, portanto, à necessidade de compreender que educação foi historicamente oferecida aos trabalhadores do campo e quais projetos de formação orientaram essa escolarização.

2.2 Da educação rural à Educação do Campo: história, contradições e disputas

A educação destinada às populações rurais brasileiras foi constituída no interior das desigualdades que marcaram a formação econômica e social do país. A concentração da propriedade da terra, a divisão social do trabalho e o acesso desigual ao conhecimento repercutiram diretamente nas possibilidades de escolarização dos trabalhadores do campo. Durante extensos períodos, essas populações permaneceram à margem da escola ou tiveram acesso a formas precárias e restritas de ensino, revelando que a desigualdade educacional não se refere apenas à presença ou ausência de instituições escolares, mas também ao tipo de formação disponibilizado aos diferentes grupos sociais.

Bezerra Neto (2016), ao analisar a trajetória da educação rural brasileira, demonstra que as propostas educativas destinadas ao campo estiveram relacionadas aos projetos econômicos e políticos presentes em diferentes momentos históricos. Nesse processo, destaca-se o ruralismo pedagógico, que defendia uma educação ajustada às características e necessidades do meio rural. O problema emerge quando essa adequação significa restringir a formação dos trabalhadores aos conhecimentos considerados suficientes para sua permanência e atuação produtiva no campo. Desse

modo, uma proposta aparentemente orientada pela valorização do meio rural pode contribuir para conservar a divisão social do conhecimento e as posições ocupadas pelos trabalhadores na estrutura social.

Essa contradição ajuda a compreender por que a crítica à educação rural não pode ser reduzida à oposição entre conteúdos urbanos e rurais. Uma escola que ignora o trabalho, a cultura e as condições concretas dos sujeitos do campo pode produzir processos de desenraizamento e exclusão; contudo, uma escola que, em nome da contextualização, limite sua formação aos conhecimentos provenientes da experiência cotidiana também pode reproduzir desigualdades. O problema central passa a ser, portanto, como relacionar a realidade concreta dos sujeitos ao direito de acesso ao conhecimento científico e cultural historicamente produzido.

É nesse contexto que a Educação do Campo se constitui como expressão das lutas protagonizadas por trabalhadores e movimentos sociais. Caldart (2000) contribui para compreender esse processo ao evidenciar a dimensão formativa presente na organização e nas lutas sociais, ampliando a concepção de educação para além dos limites institucionais da escola. A passagem da educação rural para a Educação do Campo adquire, assim, significado político e pedagógico: não se trata apenas de uma alteração terminológica, mas da reivindicação dos trabalhadores como sujeitos da construção de seu projeto educativo e da articulação da educação às disputas por terra, trabalho, cultura e direitos sociais.

A valorização dos sujeitos, de seus territórios e de seus conhecimentos constitui uma dimensão fundamental desse projeto. Entretanto, reconhecer a especificidade do campo não implica defender uma formação particularista. A apropriação da ciência, da filosofia, da arte e dos demais conhecimentos produzidos historicamente constitui também direito dos trabalhadores do campo. A experiência cotidiana fornece elementos fundamentais para a compreensão da realidade, mas não revela espontaneamente todas as determinações econômicas, políticas e sociais que a constituem. Por essa razão, contextualização e acesso ao conhecimento elaborado não devem ser tratados como princípios antagônicos.

A Educação do Campo configura-se, portanto, como espaço de disputa em torno da própria formação humana: disputa-se o direito à escola, a concepção de educação, os conhecimentos que devem ser socializados e as relações entre escola, trabalho e realidade social. Essa problemática conduz à necessidade de aprofundar a

função específica da educação escolar e do conhecimento sistematizado na formação dos trabalhadores. É nesse ponto que a Pedagogia Histórico-Crítica oferece fundamentos importantes para a discussão, ao mesmo tempo que seu diálogo com a Educação do Campo exige considerar aproximações e tensões entre essas perspectivas.

2.3 Pedagogia Histórico-Crítica, conhecimento e formação dos trabalhadores do campo

A Pedagogia Histórico-Crítica oferece elementos para aprofundar a discussão acerca da função da escola na formação dos trabalhadores do campo, especialmente por compreender a educação como prática social situada nas contradições da sociedade de classes. Nessa perspectiva, reconhecer os condicionantes históricos da educação não significa considerá-la mero reflexo das relações sociais existentes. A prática educativa possui uma especificidade relacionada à transmissão e à apropriação do conhecimento produzido historicamente, podendo contribuir para ampliar as condições de compreensão da realidade pelos sujeitos (Saviani, 2011).

Para Saviani (2011), o trabalho educativo consiste na produção intencional, em cada indivíduo, da humanidade constituída histórica e coletivamente. Essa concepção atribui à escola uma função específica: possibilitar a apropriação do conhecimento sistematizado, cuja aquisição não ocorre espontaneamente na experiência cotidiana. O acesso às ciências, à filosofia, às artes e às demais formas elaboradas da cultura constitui, desse modo, dimensão fundamental da formação humana e não pode ser compreendido como privilégio destinado a determinados grupos sociais.

Essa questão assume particular importância quando relacionada à trajetória educacional dos trabalhadores do campo. Como discutido anteriormente, a educação rural brasileira foi historicamente atravessada por propostas que, em diferentes momentos, ofereceram às populações rurais uma formação vinculada às funções sociais e produtivas que lhes eram atribuídas (Bezerra Neto, 2016). A defesa das especificidades do campo, portanto, precisa estar articulada ao direito de acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade, de modo a evitar que a valorização

dos conhecimentos locais resulte, contraditoriamente, na reprodução da desigualdade de acesso ao conhecimento elaborado.

A centralidade do conhecimento sistematizado não implica, contudo, desconsiderar as experiências, os saberes e as condições concretas de existência dos sujeitos. Na perspectiva histórico-crítica, a prática social constitui referência fundamental do processo educativo, mas não representa seu limite. O conhecimento escolar possibilita estabelecer mediações entre aquilo que se manifesta imediatamente na realidade e as determinações históricas, econômicas, políticas e culturais que participam de sua constituição. Assim, partir da realidade dos estudantes significa tomá-la como objeto de problematização e compreensão, e não restringir a formação ao que já é conhecido por meio da experiência cotidiana (Saviani, 2011).

Essa compreensão permite estabelecer um campo de interlocução com a Educação do Campo sem pressupor identidade entre as duas perspectivas. Se a Educação do Campo evidencia a centralidade dos sujeitos, dos territórios, do trabalho, da cultura e das lutas sociais na construção dos processos educativos, a Pedagogia Histórico-Crítica contribui para reafirmar a especificidade da escola e o direito dos trabalhadores à apropriação do conhecimento elaborado. A relação entre essas perspectivas pode ser compreendida, portanto, como um **diálogo crítico**, cujas aproximações, tensões e possibilidades serão analisadas posteriormente, considerando também a organização pedagógica por alternância.

3 METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza bibliográfica, orientada pelos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Essa perspectiva possibilita compreender a educação como fenômeno historicamente constituído, inserido em relações sociais contraditórias e articulado às condições materiais de produção da existência. Desse modo, as categorias trabalho, conhecimento, formação humana e práxis são tomadas em suas relações com a totalidade social, evitando sua análise de forma isolada.

A pesquisa bibliográfica fundamenta-se principalmente nas contribuições de Marx e Engels (2007) e Marx (2013), para a compreensão do trabalho e das relações sociais no modo de produção capitalista; de Saviani (2007; 2011), acerca das relações

entre trabalho, educação, formação humana e conhecimento sistematizado; e de Caldart (2000) e Bezerra Neto (2016), para a análise da constituição histórica, política e pedagógica da Educação do Campo. Esses referenciais foram selecionados por sua relação direta com o problema investigado e com as categorias centrais que estruturam o capítulo.

O percurso analítico foi organizado em três movimentos articulados. Inicialmente, discutem-se as relações entre trabalho, educação e formação humana; em seguida, analisa-se a passagem histórica da educação rural à constituição da Educação do Campo, considerando suas contradições e disputas; por fim, estabelecem-se aproximações e tensões entre os fundamentos da Educação do Campo e da Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente no que se refere à função social da escola, à relação entre experiência social e conhecimento sistematizado e à formação dos trabalhadores do campo.

Por se tratar de uma investigação teórico-bibliográfica, não foram realizadas entrevistas, questionários, observação participante ou outras formas de coleta direta de dados com sujeitos. A análise resulta da interlocução crítica entre os referenciais selecionados, buscando identificar contribuições, limites e contradições que permitam compreender as possibilidades de uma formação vinculada à realidade dos sujeitos do campo sem restringir o processo educativo aos conhecimentos provenientes da experiência imediata.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos referenciais mobilizados permite identificar que o diálogo entre Educação do Campo e Pedagogia Histórico-Crítica apresenta aproximações importantes, mas não autoriza tratá-las como perspectivas equivalentes. A convergência fundamental encontra-se na crítica a uma formação subordinada às necessidades imediatas da ordem social vigente e na defesa da educação como dimensão da formação humana. Ao mesmo tempo, permanecem tensões relativas ao lugar atribuído à experiência dos sujeitos, à especificidade da escola e à função do conhecimento sistematizado. É a partir dessas aproximações e diferenças que se organizam os resultados da análise.

4.1 Educação do Campo e Pedagogia Histórico-Crítica: aproximações, tensões e possibilidades

Uma primeira aproximação refere-se à compreensão da educação como prática social historicamente determinada. A Educação do Campo constitui-se no interior das lutas dos trabalhadores e movimentos sociais, vinculando a questão escolar às condições concretas de existência, ao trabalho, à terra, à cultura e às disputas presentes nos territórios (Caldart, 2000). A Pedagogia Histórico-Crítica, por sua vez, compreende a educação em sua relação com as determinações históricas da sociedade e atribui à escola papel específico na socialização do conhecimento sistematizado (Saviani, 2011). Embora partam de problemas e trajetórias distintas, ambas permitem questionar uma educação reduzida à adaptação dos trabalhadores às condições sociais existentes.

O ponto de maior tensão — e também de maior potencialidade para o diálogo — encontra-se na relação entre experiência social e conhecimento elaborado. A Educação do Campo reivindica que o processo educativo considere os sujeitos concretos, seus territórios, formas de trabalho, culturas e lutas. A Pedagogia Histórico-Crítica contribui para essa discussão ao evidenciar que a prática social constitui referência do processo educativo, mas que a escola não pode permanecer nos limites do conhecimento cotidiano. Para Saviani (2011), cabe ao trabalho educativo possibilitar a apropriação das formas sistematizadas do conhecimento, permitindo aos indivíduos incorporar elementos da produção histórica e coletiva da humanidade. Essa centralidade do saber elaborado aparece de maneira recorrente nos materiais que fundamentam a análise.

Essa relação permite problematizar duas posições igualmente limitadoras. A primeira consiste em desenvolver uma educação descontextualizada, indiferente às condições históricas e sociais dos trabalhadores do campo. A segunda seria restringir a formação desses sujeitos aos conhecimentos derivados de sua experiência imediata, como se determinadas parcelas da população necessitassem apenas de saberes relacionados ao espaço social que ocupam. Nesse aspecto, a crítica de Bezerra Neto (2016) ao ruralismo pedagógico torna-se particularmente relevante: a valorização das especificidades do campo não pode justificar uma formação intelectual diferenciada e reduzida para os trabalhadores.

O diálogo entre as perspectivas torna possível sustentar, portanto, que contextualização e universalização do conhecimento não constituem princípios excludentes. A realidade vivida pelos sujeitos pode constituir ponto de partida para a problematização, mas sua compreensão exige conhecimentos que ultrapassem sua manifestação imediata. Ciências da natureza, história, literatura, filosofia, arte e demais campos do saber possibilitam estabelecer mediações entre fenômenos particulares e processos sociais mais amplos. Nessa direção, uma Educação do Campo comprometida com a formação humana necessita articular o reconhecimento das experiências sociais dos trabalhadores ao direito de apropriação do patrimônio cultural produzido historicamente.

Essa aproximação, contudo, não significa afirmar que a Pedagogia Histórico-Crítica forneça um modelo pronto para a Educação do Campo. Uma correspondência direta entre essas perspectivas reduziria a especificidade histórica e teórica de cada uma. Mais produtivo é compreender esse encontro como diálogo crítico, no qual a Educação do Campo coloca em evidência os sujeitos, os territórios, as lutas e as formas concretas de produção da existência, enquanto a Pedagogia Histórico-Crítica contribui para reafirmar a especificidade da escola e a centralidade da apropriação do conhecimento elaborado.

4.2 Alternância, práxis e formação dos sujeitos do campo

A relação entre experiência social e conhecimento sistematizado ganha concretude quando se considera a organização pedagógica por alternância. Em diferentes experiências de Educação do Campo, a articulação entre Tempo Escola e Tempo Comunidade procura estabelecer relações entre os processos escolares de formação e a realidade social na qual os estudantes estão inseridos. Nos materiais examinados, Queiroz (2007) é mobilizado justamente para destacar a necessidade de articulação entre realidade dos estudantes e organização curricular.

Do ponto de vista da análise aqui proposta, a contribuição da alternância não reside simplesmente em retirar o estudante da escola e inseri-lo na comunidade, nem em estabelecer uma divisão rígida segundo a qual o Tempo Escola corresponderia à teoria e o Tempo Comunidade à prática. Uma interpretação desse tipo reproduziria justamente a separação que se pretende superar. Ambos constituem tempos

potencialmente formativos, nos quais experiência, conhecimento, trabalho e relações sociais podem ser problematizados mediante diferentes mediações educativas.

É possível identificar, nesse aspecto, uma aproximação com a compreensão histórico-crítica da relação entre prática social e conhecimento. A realidade concreta não constitui apenas exemplo para ilustrar conteúdos escolares; ela apresenta problemas cuja compreensão exige instrumentos conceituais capazes de revelar relações que não aparecem imediatamente. Da mesma forma, o conhecimento sistematizado não constitui finalidade encerrada em si mesma: sua apropriação pode modificar qualitativamente a maneira pela qual os sujeitos interpretam sua própria prática social. Essa relação entre diferentes tempos formativos e apropriação do conhecimento já aparece como questão relevante nos textos que fundamentam o presente estudo.

Entretanto, é necessário evitar uma equivalência mecânica entre a organização da alternância e os momentos do método da Pedagogia Histórico-Crítica. A associação direta entre Tempo Comunidade e prática social, ou entre Tempo Escola e instrumentalização, pode constituir um recurso interpretativo, mas não deve ser tomada como identidade metodológica, uma vez que se trata de construções pedagógicas com origens e fundamentos próprios. O que a análise permite identificar é uma possibilidade de interlocução: a alternância pode favorecer movimentos entre experiência e elaboração teórica quando organizada de maneira a garantir a apropriação efetiva do conhecimento.

A práxis formativa, nessa perspectiva, não corresponde à simples soma entre teoria e prática. Ela pressupõe uma relação na qual a compreensão teórica da realidade pode orientar formas mais conscientes de atuação e na qual a prática social continuamente apresenta novas questões ao conhecimento. Para a Educação do Campo, isso significa reconhecer o território, o trabalho e as experiências coletivas como dimensões formativas sem transformar a escola em mera extensão da vida cotidiana. Sua contribuição específica permanece relacionada à possibilidade de oferecer aos trabalhadores instrumentos culturais e intelectuais para compreender as determinações históricas de sua própria realidade.

A principal síntese produzida pela análise situa-se, portanto, nessa relação: uma formação vinculada à realidade dos sujeitos do campo não precisa escolher entre experiência social e conhecimento universal. O desafio consiste precisamente em

produzir as mediações entre ambos. Nesse sentido, o diálogo crítico com a Pedagogia Histórico-Crítica contribui para reafirmar que reconhecer os sujeitos do campo significa também assegurar-lhes o direito de apropriação das formas mais desenvolvidas do conhecimento humano, condição necessária para compreender a realidade para além de sua aparência imediata e ampliar suas possibilidades de atuação social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste capítulo permitiu compreender que as relações entre Educação do Campo, trabalho, conhecimento e formação humana precisam ser situadas nas contradições históricas que atravessam a educação dos trabalhadores. A trajetória da educação destinada às populações rurais brasileiras evidencia que a desigualdade educacional não se expressa somente nas dificuldades de acesso e permanência na escola, mas também nas disputas acerca dos conhecimentos, das finalidades educativas e dos projetos de formação destinados aos sujeitos do campo.

A Educação do Campo representa uma inflexão importante nesse percurso ao constituir-se vinculada às lutas dos trabalhadores e movimentos sociais pelo direito à educação e pela participação na construção de seus projetos educativos. Contudo, a valorização do território, da cultura, do trabalho e das experiências desses sujeitos não deve resultar na restrição de sua formação aos conhecimentos provenientes da realidade imediata. A superação das desigualdades históricas pressupõe também assegurar aos trabalhadores do campo o acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e culturais produzidos historicamente pela humanidade.

Nesse sentido, o diálogo com a Pedagogia Histórico-Crítica mostrou-se relevante sobretudo por reafirmar a especificidade da educação escolar e a centralidade do conhecimento sistematizado na formação humana. Não se trata, entretanto, de estabelecer uma identidade entre Pedagogia Histórico-Crítica e Educação do Campo, nem de considerar a primeira como modelo a ser simplesmente aplicado à segunda. A análise indica a possibilidade de uma interlocução crítica na qual a realidade social dos sujeitos constitua referência para o processo educativo sem estabelecer os limites de sua formação.

A organização pedagógica por alternância também pode contribuir para essa articulação quando Tempo Escola e Tempo Comunidade não são compreendidos como espaços separados de teoria e prática, mas como tempos formativos relacionados. Nessa perspectiva, a experiência social pode ser problematizada mediante o conhecimento elaborado, ao mesmo tempo que os conhecimentos escolares encontram na prática social questões que exigem novas interpretações e mediações. Essa relação aproxima-se da noção de práxis assumida neste estudo, compreendida não como simples associação entre teoria e prática, mas como relação entre conhecimento da realidade e possibilidades de atuação consciente sobre ela.

Conclui-se, portanto, que uma Educação do Campo comprometida com a formação humana enfrenta um duplo desafio: não produzir uma escola alheia à realidade histórica e social dos sujeitos do campo e, simultaneamente, não limitar sua formação aos horizontes dessa realidade imediata. É precisamente nessa tensão que o acesso ao conhecimento assume dimensão política e formativa. Reconhecer os trabalhadores do campo como sujeitos históricos implica reconhecer também seu direito de apropriação do patrimônio cultural produzido pela humanidade, criando condições para uma compreensão mais ampla das contradições sociais e para sua participação consciente nos processos de transformação da realidade.

Como possibilidade de continuidade, estudos posteriores poderão aprofundar as formas pelas quais essa relação entre experiência social, conhecimento sistematizado e práxis se concretiza em diferentes experiências de Educação do Campo, particularmente na organização pedagógica por alternância. Investigações empíricas poderão examinar como essas mediações se expressam nos currículos e nas práticas educativas, sem pressupor antecipadamente uma correspondência entre os fundamentos da Educação do Campo e da Pedagogia Histórico-Crítica.

REFERÊNCIAS

BEZERRA NETO, Luiz. *Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. *Orientações curriculares para a educação do campo no estado de Mato Grosso*. Cuiabá, MT: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

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

CAPÍTULO 3

SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

DOI DO CAPÍTULO: 10.29327/5952151.1-3

Joseval Cerqueira Teixeira Sampaio
Jorge Rodrigo Assis Moreira
Rozineide Iraci Pereira da Silva

RESUMO

A sala de aula invertida constitui uma metodologia ativa que reorganiza os momentos de estudo, transferindo parte do contato inicial com os conteúdos para o período extraclasse e reservando o espaço presencial para atividades de aplicação, interação, resolução de problemas e mediação docente. Este artigo tem como objetivo analisar, de forma específica, experiências de utilização da sala de aula invertida em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, a partir de três estudos brasileiros publicados em diferentes contextos educacionais. Desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e documental, organizada como estudo de caso múltiplo, tendo como fontes três trabalhos que investigaram a implementação da metodologia em turmas do 6º, 8º e 9º anos. Foram analisadas as características das turmas, os conteúdos trabalhados, os recursos tecnológicos empregados, a organização das atividades extraclasse e presenciais, bem como os resultados e dificuldades identificados pelos pesquisadores. Os estudos analisados apresentam experiências distintas: uma turma de 9º ano envolvida com Matemática e aprendizagem colaborativa; duas turmas de 6º ano, com 68 estudantes, envolvidas com o estudo de frações; e uma experiência com 24 estudantes do 8º ano e duas professoras em uma escola privada de Maceió-AL. Os resultados da análise indicam que a sala de aula invertida favoreceu a autonomia, a participação, a colaboração e a possibilidade de utilização mais produtiva do tempo presencial. Entretanto, também foram identificadas limitações relacionadas ao acesso à internet, ao uso inadequado dos dispositivos, à necessidade de acompanhamento docente e à preparação dos professores. Conclui-se que a sala de aula invertida apresenta possibilidades concretas para os anos finais do Ensino Fundamental, desde que sua implementação esteja articulada ao planejamento curricular, às condições tecnológicas dos estudantes e à mediação pedagógica.

Palavras-chave: Sala de aula invertida. Metodologias ativas. Ensino Fundamental. Tecnologias digitais. Aprendizagem colaborativa.

ABSTRACT

The flipped classroom is an active methodology that reorganizes learning moments by transferring part of the initial contact with content to the extracurricular period and reserving classroom time for activities involving application, interaction, problem solving and teacher mediation. This article aims to specifically analyze experiences

using the flipped classroom in the final years of Elementary Education, based on three Brazilian studies conducted in different educational contexts. A qualitative, descriptive and documentary research was developed as a multiple case study, using three studies that investigated the implementation of the methodology in 6th, 8th and 9th grade classes. The characteristics of the classes, the contents taught, technological resources, organization of extracurricular and classroom activities, as well as the results and difficulties identified by the researchers were analyzed. The studies describe different experiences: a 9th grade class involved in Mathematics and collaborative learning; two 6th grade classes, comprising 68 students, studying fractions; and an experience involving 24 8th grade students and two teachers at a private school in Maceió, Brazil. The analysis indicates that the flipped classroom favored autonomy, participation, collaboration and more productive use of classroom time. However, limitations related to internet access, inappropriate use of devices, the need for teacher monitoring and teacher preparation were also identified. It is concluded that the flipped classroom offers concrete possibilities for the final years of Elementary Education when its implementation is articulated with curricular planning, students' technological conditions and pedagogical mediation.

Keywords: Flipped classroom. Active methodologies. Elementary Education. Digital technologies. Collaborative learning.

1 INTRODUÇÃO

As transformações sociais provocadas pela expansão das tecnologias digitais têm produzido novos desafios para a escola e para o trabalho docente. O acesso a vídeos, plataformas educacionais, aplicativos de comunicação e diferentes fontes de informação modificou as possibilidades de contato dos estudantes com os conteúdos escolares. Nesse contexto, metodologias ativas passaram a receber maior atenção por proporem formas de organização do ensino nas quais o estudante participa mais diretamente das atividades de aprendizagem.

Entre essas possibilidades encontra-se a sala de aula invertida, também conhecida como *Flipped Classroom*. A proposta modifica a organização tradicional do ensino: em vez de concentrar a apresentação inicial dos conteúdos durante a aula e deixar as atividades de aplicação para casa, o estudante pode ter contato prévio com determinado conteúdo por meio de vídeos, textos, apresentações ou outros recursos, enquanto o encontro presencial é utilizado para resolver problemas, discutir conceitos, desenvolver atividades práticas e receber acompanhamento individualizado do professor.

Bergmann e Sams (2018) defendem que a inversão não deve ser compreendida simplesmente como a substituição da aula expositiva por vídeos. O princípio fundamental está na reorganização do tempo pedagógico, permitindo que o

professor utilize o espaço presencial para acompanhar as dificuldades dos estudantes e desenvolver atividades que exigem maior interação.

No Ensino Fundamental, essa metodologia apresenta particularidades. Os estudantes dos anos finais ainda estão desenvolvendo competências relacionadas à autonomia, à organização dos estudos e ao uso responsável das tecnologias. Portanto, disponibilizar um vídeo ou material digital não garante, por si só, que ocorrerá aprendizagem. É necessário orientar o estudante sobre o que observar, propor atividades relacionadas ao material estudado e retomar os conceitos durante o encontro presencial.

Essa questão pode ser observada em experiências concretas realizadas em escolas brasileiras. Honório, Scortegagna e David (2019) investigaram a implementação de um processo de sala de aula invertida com aprendizagem colaborativa em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. Martins e Groenwald (2024), por sua vez, desenvolveram uma experiência com duas turmas de 6º ano, trabalhando especificamente o conteúdo de frações. Já Santos e Mercado (2022) analisaram o desenvolvimento da metodologia com 24 estudantes do 8º ano e duas professoras de uma escola privada de Maceió-AL.

Diante disso, este artigo parte da seguinte questão de pesquisa: **como a sala de aula invertida foi organizada e quais resultados e dificuldades foram identificados em experiências realizadas com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental?**

O objetivo geral é analisar experiências de utilização da sala de aula invertida em turmas do 6º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Como objetivos específicos, pretende-se:

a) identificar as características das turmas analisadas nos estudos selecionados;

b) descrever os conteúdos e as atividades desenvolvidas em cada experiência;

c) analisar os recursos tecnológicos utilizados na organização da sala de aula invertida;

d) identificar os principais resultados relacionados à participação, autonomia, colaboração e aprendizagem;

e) verificar as dificuldades encontradas durante a implementação da metodologia.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, descritiva e documental, estruturada a partir de um estudo de caso múltiplo de experiências pedagógicas já publicadas. Diferentemente de uma pesquisa de intervenção, não foram realizadas atividades diretamente com estudantes para a elaboração deste artigo. O objeto de análise foram estudos que já investigaram a utilização da sala de aula invertida em turmas do Ensino Fundamental.

A opção pelo estudo de caso múltiplo permite observar diferentes experiências e identificar aproximações e diferenças entre elas. Segundo Yin (2015), o estudo de caso possibilita investigar um fenômeno contemporâneo considerando as características do contexto no qual ele ocorre.

Foram selecionados três estudos brasileiros por apresentarem características diretamente relacionadas ao objetivo desta investigação:

Caso 1 – 9º ano: Honório, Scortegagna e David (2019), que investigaram a implementação da sala de aula invertida com suporte à aprendizagem colaborativa em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, no ensino de Matemática.

Caso 2 – 6º ano: Martins e Groenwald (2024), que desenvolveram uma experiência com duas turmas de 6º ano de uma escola estadual de Manaus-AM, trabalhando o conteúdo de frações. As turmas eram identificadas como 6º ano 3 e 6º ano 4, com 34 estudantes em cada uma, totalizando 68 participantes. Foram utilizadas 11 videoaulas e realizadas 34 aulas presenciais com uma das turmas e 32 com a outra.

Caso 3 – 8º ano: Santos e Mercado (2022), que analisaram o desenvolvimento da sala de aula invertida em uma escola privada de Maceió-AL, envolvendo duas professoras e 24 estudantes do 8º ano. A investigação ocorreu entre o segundo semestre de 2017 e o segundo semestre de 2018, incluindo uma etapa de formação das professoras e outra de desenvolvimento da metodologia.

A análise foi organizada em cinco categorias: características das turmas; conteúdo curricular; preparação extraclasse; atividades presenciais; resultados e dificuldades.

Por utilizar exclusivamente informações provenientes de estudos publicados e não envolver coleta direta de dados pessoais ou intervenção com participantes, o presente trabalho possui caráter documental e não apresenta identificação individual de estudantes.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Metodologias ativas e protagonismo estudantil

As metodologias ativas procuram modificar a relação tradicional entre professor, estudante e conhecimento. Nessa perspectiva, o estudante deixa de ocupar exclusivamente a posição de receptor das informações e passa a participar de atividades que envolvem investigação, resolução de problemas, colaboração e tomada de decisões.

Moran (2015) destaca que a aprendizagem ativa ocorre quando o estudante se envolve de maneira mais direta com aquilo que está aprendendo. Isso não significa retirar do professor sua função pedagógica, mas modificar sua atuação, tornando-o responsável pela organização das experiências de aprendizagem e pela mediação das dificuldades encontradas pelos estudantes.

Bacich e Moran (2018) defendem que as metodologias ativas podem ser articuladas às tecnologias digitais, desde que estas sejam utilizadas de forma coerente com os objetivos pedagógicos. Assim, a tecnologia não constitui o objetivo principal da metodologia, mas um recurso que pode ampliar as possibilidades de acesso, interação e produção de conhecimento.

3.2 Sala de aula invertida

A sala de aula invertida representa uma forma específica de reorganização do ensino híbrido. Seu princípio consiste em disponibilizar previamente aos estudantes conteúdos e orientações que tradicionalmente seriam apresentados durante a aula, utilizando o momento presencial para aprofundamento e aplicação.

Bergmann e Sams (2018) são referências importantes na consolidação da metodologia. Na proposta dos autores, os estudantes podem assistir às explicações em seu próprio ritmo e utilizar o encontro presencial para realizar atividades, esclarecer dúvidas e trabalhar de maneira mais próxima do professor.

A metodologia, entretanto, não deve ser reduzida à simples gravação de aulas. O planejamento precisa estabelecer uma relação entre o estudo prévio e as atividades presenciais. O material extraclasse deve preparar o estudante para aquilo que será desenvolvido posteriormente na escola.

Valente (2018) também destaca que a inversão pode contribuir para uma utilização diferenciada do tempo presencial. Enquanto a exposição inicial pode ocorrer fora da sala, o professor passa a ter maior oportunidade de acompanhar os estudantes durante a realização das tarefas.

3.3 Sala de aula invertida no Ensino Fundamental

A utilização da metodologia nos anos finais do Ensino Fundamental apresenta possibilidades e desafios próprios. Nessa etapa, os estudantes já apresentam maior familiaridade com recursos digitais, mas ainda podem necessitar de orientação para transformar o uso desses recursos em estratégia de aprendizagem.

Nesse sentido, a experiência descrita por Martins e Groenwald (2024) é particularmente relevante. O estudo demonstra que a inversão pode ser estruturada em torno de um conteúdo específico de Matemática, utilizando videoaulas extraclasse e atividades colaborativas presenciais.

A experiência também demonstra que fatores externos à metodologia podem interferir diretamente em seus resultados. A ausência de internet, as distrações provocadas pelos dispositivos eletrônicos e a necessidade de intervenções não previstas no planejamento foram identificadas como dificuldades.

Portanto, a sala de aula invertida não elimina a necessidade da aula presencial. Ao contrário, ela modifica sua função: o espaço presencial passa a ser utilizado para aprofundar, aplicar, discutir e reconstruir aquilo que foi estudado previamente.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Caracterização dos três casos analisados

A análise dos três estudos permite observar que a sala de aula invertida foi utilizada em diferentes anos escolares e com diferentes objetivos.

Caso	Turma	Contexto	Conteúdo/ ênfase	Característica principal
1	9º ano	Ensino Fundamental	Matemática, com foco em conteúdos matemáticos e colaboração	Videoaulas, ambiente virtual e aprendizagem colaborativa
2	6º ano 3 e 6º ano 4	Escola estadual de Manaus-AM	Frações	11 videoaulas e atividades presenciais em grupos

3	8º ano	Escola privada de Maceió-AL	Desenvolvimento da SAI e integração das TDIC	Formação docente e acompanhamento da implementação

Fonte: Própria pesquisa

Os três casos demonstram que não existe uma única forma de aplicar a sala de aula invertida. O elemento comum é a reorganização dos momentos de aprendizagem, mas os recursos, conteúdos e formas de acompanhamento podem variar de acordo com o contexto.

4.2 O caso do 9º ano: colaboração e aprendizagem matemática

No primeiro caso, Honório, Scortegagna e David (2019) investigaram a implementação da sala de aula invertida em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. O trabalho teve como foco o ensino de Matemática e associou a metodologia à aprendizagem colaborativa.

A proposta foi estruturada com utilização de recursos tecnológicos e disponibilização de materiais para estudo prévio. O ambiente virtual de aprendizagem foi utilizado para disponibilizar videoaulas, atividades e avaliações, além de permitir interações entre os estudantes.

Um aspecto importante identificado no estudo foi a colaboração. Os estudantes não eram apenas direcionados a assistir às videoaulas individualmente. O modelo procurava criar condições para que interagissem entre si e compartilhassem formas diferentes de compreender os conteúdos matemáticos.

Os resultados indicaram que a interação entre os estudantes contribuiu para ampliar sua independência em relação ao professor. Os alunos também apresentaram percepção positiva sobre a possibilidade de rever as videoaulas e contar com acompanhamento mais individualizado durante os encontros presenciais.

Nesse caso, portanto, a sala de aula invertida esteve associada não somente ao uso de vídeos, mas também à criação de espaços de colaboração.

4.3 O caso do 6º ano: frações e organização de atividades

O segundo caso apresenta maior detalhamento da aplicação da metodologia. Martins e Groenwald (2024) trabalharam com duas turmas do 6º ano de uma escola estadual de Manaus-AM.

A escola possuía 16 turmas de 6º ano, sendo selecionadas para a pesquisa as turmas 6º ano 3 e 6º ano 4. Cada turma possuía 34 estudantes, totalizando 68 alunos participantes.

O conteúdo escolhido foi **frações**, incluindo:

- ideia de fração e leitura de frações;
- frações próprias, impróprias e aparentes;
- números mistos;
- frações equivalentes;
- simplificação de frações;
- comparação de frações;
- relação entre frações e porcentagem;
- adição;
- subtração;
- multiplicação;
- divisão de frações.

Foram utilizadas 11 videoaulas para o estudo extraclasse. O WhatsApp foi escolhido para o envio dos materiais, pois era um aplicativo ao qual os estudantes participantes tinham acesso.

A organização das aulas seguiu uma lógica clara: o estudante recebia o material antes do encontro presencial e, posteriormente, realizava atividades interativas em sala. As atividades presenciais eram desenvolvidas em duplas ou grupos de quatro estudantes, com mediação da professora.

O estudo também utilizou o livro didático da escola e atividades de autocorreção, articulando a metodologia ao planejamento curricular existente. Os resultados apresentados pelos autores indicam que os estudantes consideraram positiva a possibilidade de rever as explicações dos vídeos. Alguns relataram que podiam retornar ao conteúdo quando não compreendiam determinado conceito.

Entretanto, o estudo também identificou dificuldades importantes. Alguns estudantes tiveram problemas para acessar as videoaulas por falta de internet. Outros apresentaram distrações decorrentes do uso de aparelhos eletrônicos. Também ocorreram situações em que foram necessárias explicações e intervenções adicionais não previstas originalmente no planejamento.

Esse caso demonstra que a sala de aula invertida pode aumentar as oportunidades de participação, mas depende de condições materiais e de acompanhamento pedagógico.

4.4 O caso do 8º ano: formação docente e condições de implementação

O terceiro caso, desenvolvido por Santos e Mercado (2022), apresenta uma perspectiva diferente. Em vez de concentrar a análise apenas no comportamento dos estudantes, os autores investigaram o processo de desenvolvimento da sala de aula invertida na prática docente.

A experiência envolveu duas professoras e 24 estudantes do 8º ano de uma escola privada de Maceió-AL. O trabalho ocorreu entre o segundo semestre de 2017 e o segundo semestre de 2018.

A pesquisa foi organizada em duas etapas. A primeira envolveu a formação das professoras; a segunda correspondeu ao desenvolvimento da sala de aula invertida no contexto da pesquisa.

Foram analisados materiais produzidos no processo, incluindo publicações em blogs, além de entrevistas semiestruturadas e grupo focal com as professoras.

Um resultado importante desse estudo foi a compreensão de que a implementação da sala de aula invertida não depende exclusivamente da existência de uma ferramenta tecnológica. Os autores destacaram a importância da disponibilidade de recursos, da formação e da cooperação técnica e pedagógica.

Essa conclusão complementa os dois primeiros casos. Enquanto os estudos do 6º e do 9º ano evidenciam mudanças na participação e na organização da aprendizagem dos estudantes, o caso do 8º ano chama atenção para as condições necessárias para que o professor consiga desenvolver a metodologia.

4.5 Comparação dos resultados

A comparação dos três estudos permite identificar alguns elementos recorrentes. O primeiro é a **ampliação da autonomia dos estudantes**. No 9º ano, a possibilidade de rever videoaulas e trabalhar colaborativamente favoreceu maior independência em relação ao professor. No 6º ano, os estudantes também destacaram a possibilidade de assistir novamente aos vídeos quando necessário.

O segundo elemento é a **mudança na utilização do tempo presencial**. Em vez de concentrar a aula na exposição do conteúdo, os estudos analisados utilizaram

o momento presencial para atividades práticas, resolução de tarefas, interação entre estudantes e acompanhamento docente.

O terceiro elemento é a **importância da colaboração**. No 9º ano, a colaboração constituiu um componente central da experiência. No 6º ano, as atividades foram desenvolvidas em duplas e grupos, permitindo que os estudantes discutissem os conteúdos e realizassem tarefas coletivamente.

O quarto elemento refere-se às **limitações tecnológicas**. A experiência do 6º ano demonstra que a ausência de internet pode comprometer a realização do estudo prévio. Dessa maneira, a metodologia pode reproduzir desigualdades quando pressupõe que todos os estudantes possuem as mesmas condições de acesso.

Por fim, os três estudos apontam para a necessidade de **mediação docente**. A sala de aula invertida não representa a retirada do professor do processo de ensino. Pelo contrário, o professor assume funções relacionadas à elaboração dos materiais, acompanhamento do estudo prévio, identificação das dificuldades e organização das atividades presenciais.

4.6 Síntese das potencialidades e limitações

Com base na análise dos três casos, podem ser sintetizadas as seguintes características:

Aspecto analisado	Evidências encontradas
Autonomia	Estudantes podem controlar o ritmo de acesso às explicações
Participação	Aulas presenciais tornam-se mais voltadas à realização de atividades
Colaboração	Atividades em duplas e grupos aparecem em diferentes experiências
Mediação docente	Professor acompanha dificuldades durante as atividades presenciais

Tecnologia	Vídeos, ambientes virtuais, blogs e WhatsApp foram utilizados
Flexibilidade	Possibilidade de rever materiais extraclasse
Acesso	Falta de internet pode dificultar a participação
Distrações	Dispositivos digitais também podem desviar a atenção
Formação docente	Preparação e cooperação pedagógica são necessárias
Planejamento	Atividades extraclasse e presenciais precisam estar articuladas

Fonte: Própria Pesquisa

Dessa forma, os resultados não permitem afirmar que a sala de aula invertida produz automaticamente melhores resultados de aprendizagem em qualquer situação. O que os estudos analisados demonstram são possibilidades concretas de reorganização do ensino e condições que podem favorecer ou dificultar sua implementação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar experiências de sala de aula invertida desenvolvidas em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, considerando especificamente estudos realizados com estudantes do 6º, 8º e 9º anos.

A análise dos três casos revelou que a metodologia pode assumir diferentes formatos, dependendo do conteúdo, da idade dos estudantes, dos recursos disponíveis e da preparação dos professores.

No caso do 9º ano, destacou-se a articulação entre sala de aula invertida e aprendizagem colaborativa, com utilização de recursos tecnológicos e possibilidade

de revisão das videoaulas. No caso do 6º ano, a experiência foi organizada de maneira mais detalhada em torno do conteúdo de frações, utilizando 11 videoaulas, WhatsApp e atividades presenciais em grupos com 68 estudantes distribuídos em duas turmas. No 8º ano, a investigação evidenciou especialmente a importância da formação docente, dos recursos disponíveis e da cooperação técnica e pedagógica.

Um ponto comum entre as experiências foi a transformação da função do encontro presencial. A aula deixou de ser exclusivamente um momento de transmissão inicial de informações e passou a assumir maior caráter de aplicação, discussão, resolução de atividades e acompanhamento das dificuldades.

Também foram observadas limitações. A falta de acesso à internet, as distrações proporcionadas pelos dispositivos eletrônicos e a necessidade de intervenções adicionais demonstram que a metodologia não pode ser implementada simplesmente pela disponibilização de vídeos. É necessário planejamento, acompanhamento e adaptação às condições reais dos estudantes.

Outro aspecto relevante é que a sala de aula invertida não elimina o papel do professor. Ao contrário, exige uma atuação cuidadosa antes, durante e depois das atividades. O docente precisa selecionar ou produzir materiais adequados, organizar o estudo prévio, elaborar atividades presenciais coerentes com os conteúdos e acompanhar individualmente os estudantes.

Como contribuição, o presente estudo demonstra que a análise de experiências específicas permite compreender a sala de aula invertida de maneira mais concreta do que uma discussão exclusivamente conceitual. Os casos analisados mostram que a metodologia pode ser utilizada em diferentes anos do Ensino Fundamental e em diferentes conteúdos, mas sua efetividade depende da articulação entre tecnologia, planejamento curricular, participação estudantil e mediação pedagógica.

Recomenda-se que novas pesquisas investiguem a aplicação da sala de aula invertida em escolas públicas, especialmente em contextos nos quais o acesso aos recursos digitais é desigual. Também são necessárias pesquisas que acompanhem períodos mais longos e utilizem diferentes instrumentos de avaliação da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

HONÓRIO, Hugo Luiz Gonzaga; SCORTEGAGNA, Liamara; DAVID, José Maria Nazar. Processo para implementação da metodologia da sala de aula invertida com elementos de colaboração. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 12, n. 3, 2019. DOI: 10.3895/rbect.v12n3.8158.

MARTINS, Taiza Rubiane Silva; GROENWALD, Claudia Lisete Oliveira. O estudo de frações no 6º ano do Ensino Fundamental a partir da metodologia da sala de aula invertida. **TANGRAM – Revista de Educação Matemática**, v. 7, n. 2, p. 106-128, 2024. DOI: 10.30612/tangram.v7i2.17521.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

SANTOS, Weider Alberto Costa; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Desenvolvimento da Sala de Aula Invertida nos Anos Finais do Ensino Fundamental. **Interfaces da Educação**, v. 13, n. 38, 2022. DOI: 10.26514/inter.v13i38.4587.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em Midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

CAPÍTULO 4

ESTAR NA ESCOLA, HABITAR A ESCOLA: POR UMA DISTINÇÃO FENOMENOLÓGICA DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

BEING AT SCHOOL, INHABITING SCHOOL: TOWARD A PHENOMENOLOGICAL DISTINCTION OF SCHOOL EXPERIENCE

DOI DO CAPÍTULO: 10.29327/5952151.1-4

Alexon Silva Tavares[2]

RESUMO

Este artigo propõe uma distinção fenomenológica entre estar na escola e habitá-la, interrogando os limites da presença física e institucional como expressão suficiente da experiência escolar. De natureza teórico-filosófica, o estudo toma a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty como horizonte teórico central, em diálogo com produções que aproximam fenomenologia e educação. Parte-se da compreensão da escola não apenas como instituição ou espaço fisicamente delimitado, mas como mundo vivido, constituído na relação entre corpo, percepção, espacialidade, temporalidade e intersubjetividade. Nesse horizonte, estar designa prioritariamente a dimensão física e institucionalmente reconhecível da presença escolar, enquanto habitar é mobilizado como elaboração analítica para examinar os modos pelos quais essa presença se realiza como experiência. Argumenta-se que estar e habitar não configuram uma dicotomia, etapas sucessivas ou uma escala de inclusão; tampouco o habitar equivale necessariamente a pertencimento, adaptação ou bem-estar. A distinção possui função heurística e interrogativa: estar permite reconhecer a presença; habitar permite interrogá-la como experiência. Conclui-se que esse deslocamento amplia a compreensão da experiência escolar ao transferir o foco do sujeito isolado para a relação sujeito-mundo, possibilitando que os modos pelos quais os estudantes vivem a escola também tornem visíveis e questionáveis os espaços, tempos, relações e formas de participação que compõem o próprio mundo escolar.

Palavras-chave: experiência escolar; fenomenologia; Merleau-Ponty; habitar; mundo vivido.

ABSTRACT

This article proposes a phenomenological distinction between being at school and inhabiting it, questioning the limits of physical and institutional presence as a sufficient expression of school experience. As a theoretical-philosophical study, it takes Maurice Merleau-Ponty's phenomenology as its central theoretical framework, in dialogue with studies connecting phenomenology and education. The school is understood not merely as an institution or a physically delimited space, but as a lived world constituted through the relations among body, perception, spatiality, temporality, and intersubjectivity. Within this framework, being at school primarily refers to the physically

[2]Diretor na rede estadual do Rio de Janeiro, professor da Faculdade de Cachoeiro de Itapemirim (FACI) e mediador pedagógico na Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: professoralexon@gmail.com.

and institutionally recognizable dimension of school presence, whereas inhabiting is employed as an analytical elaboration to examine how such presence is realized as experience. The article argues that being and inhabiting do not constitute a dichotomy, successive stages, or a scale of inclusion; nor is inhabiting necessarily equivalent to belonging, adaptation, or well-being. The distinction serves a heuristic and interrogative function: being allows presence to be recognized, while inhabiting allows it to be examined as experience. The article concludes that this shift broadens the understanding of school experience by moving the focus from the isolated subject to the subject-world relation, allowing the ways in which students experience school to make visible and open to inquiry the spaces, temporalities, relationships, and forms of participation that constitute the school world itself.

Keywords: school experience; phenomenology; Merleau-Ponty; inhabiting; lived world.

INTRODUÇÃO

Estar na escola parece, à primeira vista, uma condição suficientemente evidente. Um estudante está na escola quando nela se encontra matriculado, frequenta determinado espaço, ocupa uma sala de aula, participa de atividades e estabelece relações com os sujeitos e as práticas que constituem o cotidiano escolar. Trata-se de uma presença que pode ser institucionalmente reconhecida, administrativamente registrada e espacialmente localizada: há um nome na lista, uma frequência contabilizada, uma carteira ocupada e um corpo presente.

A aparente evidência dessa presença, entretanto, torna-se problemática quando se pergunta o que significa, para aquele que está na escola, estar nela. Um estudante pode ocupar diariamente uma sala, percorrer corredores, responder à chamada e realizar atividades sem que essas condições, isoladamente, permitam compreender como aquele espaço lhe aparece, como os tempos escolares são experimentados, como os outros são encontrados e como ele próprio se torna estudante nesse mundo. Há, portanto, uma diferença entre localizar um sujeito em determinado espaço e compreender a experiência pela qual esse espaço se configura para ele.

É nesse intervalo que se situa o problema deste artigo. Mais do que perguntar quem está na escola, interessa indagar como se está na escola e de que maneira essa presença se realiza como experiência de um mundo. O deslocamento é deliberado: da localização para a relação; da presença observável para a experiência; do espaço ocupado para o espaço vivido. Não se trata de negar a importância da matrícula, da frequência ou da participação institucional, mas de reconhecer que tais indicadores não esgotam o modo pelo qual o sujeito vive a escola.

A expressão “experiência escolar”, cabe notar, possui tradição consolidada na sociologia da educação. Dubet e Martuccelli (1996) a compreendem como o trabalho pelo qual os atores combinam lógicas de ação heterogêneas — integração, estratégia e subjetivação — e constroem, assim, sua relação com a escola. O presente artigo não se opõe a essa tradição, mas se situa em outro plano: o da relação corporal, perceptiva e pré-reflexiva pela qual a escola se oferece a quem nela está.

A fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty oferece um horizonte fecundo para essa interrogação. Em sua filosofia, o sujeito não é uma consciência separada que posteriormente estabelece relações com um mundo exterior, mas uma existência corporalmente situada, já implicada no mundo antes mesmo de transformá-lo em objeto de reflexão. Como afirma Merleau-Ponty (1999, p. 14), “o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo”. A formulação desloca a reflexão da representação de um mundo exterior para a experiência originária pela qual sujeito e mundo se encontram implicados, no solo daquilo que a tradição fenomenológica, desde Husserl (2012), denomina mundo da vida.

Essa perspectiva apresenta consequências importantes para o pensamento educacional. Silva (2012) compreende a relação entre fenomenologia e educação como uma abertura recíproca: não se trata simplesmente de aplicar categorias filosóficas a fenômenos educacionais previamente constituídos, mas de interrogar a experiência educativa sob um horizonte em que corpo e alteridade são decisivos. De modo convergente, Santos e Sousa (2024) destacam que a percepção do mundo ocorre a partir do corpo e que a corporeidade permite aproximar os fenômenos educacionais da existência vivida dos estudantes. Fernandes, Medeiros e Nóbrega (2025), por sua vez, assinalam a fecundidade da fenomenologia merleau-pontyana para a pesquisa em educação ao articularem corpo, intencionalidade, redução fenomenológica e intersubjetividade.

O corpo assume posição decisiva nesse movimento. Para Merleau-Ponty (1999, p. 203), “o corpo é nosso meio geral de ter um mundo”. O corpo não é, portanto, mero objeto localizado no espaço, mas a condição pela qual espaço, tempo, coisas e outros se apresentam à experiência. Estar em determinado lugar não corresponde simplesmente a ocupar uma posição mensurável: implica perceber, orientar-se, movimentar-se, aproximar-se, afastar-se e estabelecer relações.

A aproximação entre fenomenologia e educação também permite deslocar o sentido de habitar para além da simples ocupação de um lugar.[3] O próprio Merleau-Ponty recorre a esse verbo ao descrever a espacialidade do corpo próprio: não se deve dizer que o corpo está no espaço ou no tempo, pois "ele habita o espaço e o tempo" (Merleau-Ponty, 1999, p. 193). O argumento deste artigo, contudo, não se sustenta na importação de uma definição pronta de habitar, mas na construção, a partir desse horizonte, de uma distinção analítica capaz de interrogar a experiência escolar, na qual estar e habitar são pensados como modos corporais, perceptivos, espaciais, temporais e intersubjetivos de relação com o mundo escolar.

A contribuição pretendida não reside em transformar o verbo habitar em uma nova categoria normativa da educação, mas em construir a tensão entre estar e habitar como distinção analítica da experiência escolar. Também não se pretende atribuir a Merleau-Ponty uma teoria educacional formulada nesses termos. "Estar" e "habitar", tal como mobilizados aqui, são uma elaboração teórica em diálogo com as noções merleau-pontyanas de corpo vivido, percepção, espacialidade, temporalidade, intersubjetividade e mundo vivido.

Essa distinção requer uma precaução adicional. Não se propõe uma oposição na qual estar corresponda a uma condição negativa ou incompleta e habitar represente uma forma superior, plena ou desejável de experiência escolar. Todo estar humano já é corporalmente vivido. Habitar tampouco equivale automaticamente a pertencimento, adaptação, conforto ou inclusão bem-sucedida. A distinção interessa porque permite perscrutar a espessura da presença e os diferentes modos pelos quais o sujeito se relaciona com o mundo escolar, inclusive quando essa relação envolve estranhamento, desconforto, resistência, afastamento ou ruptura.

Metodologicamente, trata-se de um ensaio teórico-filosófico de caráter interpretativo. Seu eixo é a *Fenomenologia da percepção* (Merleau-Ponty, 1999), lida em diálogo com estudos que aproximam fenomenologia e educação (Silva, 2012; Bicudo, 2012; Bicudo; Mocrosky; Baumann, 2011; Nóbrega, 2008; Santos; Sousa, 2024; Fernandes; Medeiros; Nóbrega, 2025). A pesquisa de Price e Romualdez (2025) sobre a experiência sensorial de estudantes autistas na escola secundária comparece como ilustração empírica, e Kappaun (2023), como interlocução pontual para distinguir

[3]Não se ignora que o habitar recebeu, em Heidegger (2012), elaboração filosófica decisiva, na qual habitar designa o traço fundamental do modo de ser do humano sobre a terra. A opção por Merleau-Ponty justifica-se pelo lugar que sua fenomenologia confere ao corpo vivido e à percepção.

morar e habitar. O texto desenvolve-se em quatro movimentos: problematiza a insuficiência da presença física e institucional; discute a corporeidade e o mundo vivido; formula a distinção estar/habitar e seus limites; e examina suas consequências para a compreensão da escola. Ao final desse percurso, pretende-se sustentar que a experiência do estudante não é apenas algo a ser explicado pela instituição, mas também uma perspectiva a partir da qual a própria escola pode ser interrogada.

2. DA PRESENÇA ESCOLAR À EXPERIÊNCIA: O PROBLEMA DO “ESTAR”

A escola desenvolveu diferentes mecanismos para reconhecer a presença do estudante. Matrícula, frequência, inserção em uma turma, participação em atividades, avaliação e progressão são formas pelas quais a instituição identifica aquele que pertence formalmente ao seu universo. Nessa perspectiva, estar na escola apresenta uma dimensão objetiva: pode-se determinar quem está matriculado, quem compareceu, quanto tempo permaneceu e em quais atividades esteve presente.

Essas informações são indispensáveis à organização institucional, mas não equivalem à experiência escolar. Saber que determinado estudante permaneceu cinquenta minutos em uma sala informa algo sobre sua presença cronológica e espacial; não informa, por si só, como esses cinquenta minutos foram vividos. Da mesma maneira, saber que participou de determinada atividade permite reconhecer um envolvimento observável, mas não revela integralmente como a situação se configurou para aquele que a experienciou.

A diferença torna-se especialmente relevante quando a presença passa a funcionar como evidência suficiente da relação do sujeito com a escola. A localização espacial pode substituir a experiência; a frequência pode ser confundida com participação; a participação observável pode ser tomada como pertencimento. O problema não está nessas categorias, mas na transformação de uma delas em equivalente das demais.

Merleau-Ponty (1999) permite deslocar esse problema porque sua fenomenologia recusa a compreensão do sujeito como espectador de um mundo exterior previamente constituído. A experiência não começa na representação intelectual das coisas. Há uma relação anterior pela qual o sujeito já se encontra implicado no mundo. Nesse sentido, a percepção não é um registro passivo do real, mas a abertura originária pela qual algo aparece a um sujeito corporalmente situado.

É nesse horizonte que uma conhecida formulação do filósofo adquire força para a educação: a percepção “não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles” (Merleau-Ponty, 1999, p. 6). A passagem permite compreender por que a escola não pode ser tratada apenas como cenário onde uma experiência previamente constituída acontece. Salas, corredores, carteiras, pátios, sons, luminosidades, horários, deslocamentos, regras, objetos e relações comparecem no campo perceptivo e participam da configuração da situação vivida. A questão fenomenológica não consiste em negar que o estudante esteja fisicamente na escola, mas em reconhecer que a descrição física de sua localização não esgota seu modo de presença.

Dizer “ele está na sala” localiza um corpo, mas pouco revela sobre como aquela sala é vivida. Ela pode significar familiaridade ou estranhamento, possibilidade ou impedimento, encontro ou exposição. Pode apresentar simultaneamente algumas dessas configurações e modificar-se conforme a situação, a temporalidade e as relações em curso. A mesma sala, geometricamente idêntica, não é necessariamente o mesmo espaço vivido para sujeitos diferentes.

O mesmo ocorre com o tempo. A escola organiza sua existência segundo tempos objetivamente demarcados: horários de entrada e saída, duração das aulas, intervalos, calendários e avaliações. Entretanto, o tempo cronológico não coincide integralmente com o tempo vivido. Esperar, antecipar, permanecer, interromper e retornar são experiências temporais que não se reduzem à quantidade de minutos transcorridos. Uma aula pode terminar cronologicamente no mesmo instante para todos e, ainda assim, não ter tido a mesma duração vivida.

Larrosa Bondía (2002, p. 21) oferece, nesse ponto, uma distinção esclarecedora: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Transposta para a escola, a formulação sugere que a presença contabilizada registra o que se passa; a experiência diz respeito ao que, nessa presença, passa a cada estudante.

A abordagem fenomenológica desloca, desse modo, a investigação do onde para o como. Onde está o estudante? Na sala. Mas como ele está nessa sala? A segunda pergunta não acrescenta apenas uma descrição psicológica à localização física; ela transforma a própria compreensão da presença. O corpo que ocupa a sala

não está nela como uma cadeira está ao lado de outra cadeira. Trata-se de um corpo que percebe e, ao perceber, encontra possibilidades e impossibilidades de relação com aquele mundo.

Silva (2012) ajuda a compreender a importância desse deslocamento ao situar corpo e alteridade no centro da interlocução entre fenomenologia e educação. A educação se dá entre sujeitos corporalmente situados, em espaços e tempos concretos, num mundo compartilhado que nunca se oferece de maneira absolutamente idêntica a todos.

Bicudo (2012), ao discutir a prevalência da abordagem qualitativa na pesquisa em Educação Matemática, enfatiza a necessidade de procedimentos coerentes com a realidade do fenômeno interrogado. A advertência ultrapassa esse campo: o método não deve impor ao fenômeno uma estrutura estranha ao modo como ele se mostra. Para uma investigação sobre experiência escolar, isso significa evitar que indicadores externos de presença substituam aquilo que se pretende compreender.

Nessa mesma direção, Bicudo, Mocrosky e Baumann (2011), ao proporem uma abordagem fenomenológica para a análise de projetos pedagógicos, sustentam que a trajetória da pesquisa deve manter-se fiel ao modo como o fenômeno se anuncia, em vez de subordiná-lo a categorias definidas de antemão. Transposta para o problema deste artigo, essa exigência metodológica reforça a opção por não partir de uma definição fechada de habitar, mas por construí-la ao longo da própria reflexão sobre a experiência escolar.

A pergunta “o estudante está na escola?” precisa, portanto, ser acompanhada por outra: como essa escola existe para aquele que nela está? É precisamente nesse deslocamento — da localização à relação, da presença constatável à experiência, do espaço ocupado ao espaço vivido — que o problema do habitar começa a emergir.

3. O CORPO QUE ESTÁ NÃO APENAS OCUPA UM ESPAÇO: ELE TEM UM MUNDO

A passagem da presença objetiva para a experiência exige uma compreensão do corpo diferente daquela que o reduz a organismo localizado no espaço. Em *Fenomenologia da percepção*, Merleau-Ponty (1999) questiona separações rígidas entre sujeito e objeto, consciência e corpo, interioridade e exterioridade. O sujeito não comparece como consciência desencarnada diante de um mundo exterior; sua

existência é corporal e sua relação com o mundo ocorre originariamente pela percepção.

Por isso, a compreensão do corpo como “meio geral de ter um mundo”, anteriormente referida, não é apenas uma descrição do corpo: ela transforma a compreensão da relação sujeito-mundo. O corpo não é simplesmente algo que está no mundo; é a condição pela qual há mundo para o sujeito. Perceber, movimentar-se, aproximar-se, afastar-se e orientar-se não são operações secundárias realizadas por uma consciência que utiliza um corpo como instrumento; são modos fundamentais de existência.

Essa concepção apresenta consequências diretas para a experiência escolar. Um estudante não transporta seu corpo para a escola como se levasse consigo um objeto. É corporalmente que a escola se apresenta a ele. Antes de qualquer elaboração conceitual, há sons, luminosidades, distâncias, movimentos, ritmos, outros corpos, objetos disponíveis, obstáculos, lugares nos quais se pode permanecer e lugares dos quais se deseja afastar.

Santos e Sousa (2024) retomam essa centralidade da corporeidade ao argumentarem que, em Merleau-Ponty, o corpo próprio ou vivido sente, percebe e experiencia, sendo primordial nas relações com o mundo. Nóbrega (2008), em direção semelhante, mostra que o conhecimento, na perspectiva merleau-pontyana, não se separa da corporeidade, pois se enraíza na percepção. No campo educacional, essa perspectiva impede que aprender e participar sejam concebidos como processos puramente intelectuais. A escola é percebida por corpos que se movimentam, são afetados, encontram outros e constroem sentidos nas situações vividas.

A espacialidade, nesse horizonte, não se reduz à geometria. Merleau-Ponty (1999) distingue a espacialidade *de posição*, própria dos objetos exteriores, da espacialidade *de situação*, própria do corpo vivido: o corpo não está no espaço como uma coisa entre outras coisas, mas orienta-se segundo tarefas, possibilidades de movimento e ação. Um mesmo corredor pode apresentar-se como caminho habitual para um estudante e como espaço de exposição para outro. O pátio pode ser possibilidade de encontro, lugar de isolamento, ambiente de intensa estimulação ou combinação instável dessas experiências. Dizer que dois estudantes ocupam o mesmo espaço físico não significa afirmar que vivem o mesmo espaço.

Esse caráter não geométrico da espacialidade encontra eco empírico na pesquisa de Price e Romualdez (2025), que, ao ouvirem estudantes autistas do ensino secundário sobre suas experiências sensoriais na escola, mostram que corredores, refeitórios e pátios podem ser vividos como ambientes de sobrecarga sensorial por alguns estudantes, sem que essa mesma configuração espacial represente qualquer dificuldade para outros. Um dos participantes chega a resumir sua permanência nesses espaços na expressão que dá título ao estudo — “simplesmente parece antinatural estar aqui” (Price; Romualdez, 2025, tradução nossa) —, formulação que ilustra, no plano da experiência relatada, a distância fenomenológica entre ocupar um lugar e habitá-lo.

A temporalidade apresenta questão semelhante. O mundo escolar organiza-se por relógios, calendários, horários e sequências. Contudo, a temporalidade vivida não é mera reprodução subjetiva do relógio institucional. A previsibilidade de uma sequência pode sustentar determinada relação com a atividade, enquanto uma alteração inesperada pode modificar não apenas o que acontecerá depois, mas o próprio modo como o presente é experimentado.

Corpo, percepção, espaço e tempo também não existem separadamente da presença do outro. A escola é um mundo intensamente intersubjetivo. Professores, colegas e demais sujeitos comparecem por palavras, olhares, gestos, aproximações, afastamentos, expectativas, silêncios e movimentos. A intersubjetividade impede que a experiência escolar seja compreendida como realidade produzida exclusivamente no interior do indivíduo.

Fernandes, Medeiros e Nóbrega (2025) reforçam esse ponto ao apresentarem a intersubjetividade como dimensão decisiva da pesquisa fenomenológica em educação. Para os autores, a fenomenologia merleau-pontyana permite pensar a construção do conhecimento a partir de uma lógica sensível na qual corpo, intencionalidade e relação com o outro não podem ser dissociados. A experiência educativa, nessa perspectiva, é relacional antes de ser convertida em objeto de explicação.

Corpo vivido, percepção, espacialidade, temporalidade e intersubjetividade não devem, portanto, ser transformados em compartimentos independentes. São dimensões entrelaçadas de uma mesma relação sujeito-mundo. Uma mudança de sala pode modificar simultaneamente possibilidades corporais de movimento,

percepção, relações, ritmos e expectativas temporais. Fragmentar de imediato a situação em variáveis independentes pode apagar justamente a configuração experiencial que interessa compreender.

É nesse entrelaçamento que o mundo vivido adquire centralidade. A escola não é apenas o cenário no qual estudantes realizam atividades. Ela pode ser compreendida como mundo no qual espaços, tempos, objetos, regras, práticas e relações adquirem sentido na experiência. A fenomenologia não dissolve a materialidade institucional; torna-a mais espessa, porque pergunta como essa materialidade se oferece ao sujeito.

A passagem do espaço ocupado ao espaço vivido permite compreender por que habitar não pode ser reduzido a permanecer dentro de determinado recinto. A formulação de Kappaun (2023, p. 57), segundo a qual “morar não é o mesmo que habitar”, oferece aqui uma interlocução pontual: estar localizado em um lugar não esgota a relação que o sujeito estabelece com ele. No horizonte deste artigo, essa relação é aprofundada a partir de Merleau-Ponty, para quem o corpo não está simplesmente no espaço e no tempo, mas os habita, numa abertura perceptiva, espacial, temporal e intersubjetiva ao mundo.

Essa compreensão impede que o habitar seja confundido com simples permanência ou adaptação. O mundo escolar pode adquirir espessura experiencial de diferentes maneiras, inclusive por meio do desconforto, da resistência e da ruptura. O corpo que está na escola não apenas ocupa um espaço: ele tem um mundo. É essa constatação que permite avançar da pergunta sobre o estar para a interrogação acerca do habitar.

4. ENTRE ESTAR E HABITAR: A CONSTRUÇÃO DE UMA DISTINÇÃO FENOMENOLÓGICA

A distinção entre estar e habitar proposta neste artigo nasce de um problema: a presença fisicamente constatável não esgota a experiência daquele que está presente. Entretanto, transformar imediatamente essa constatação em oposição entre estar e habitar produziria outro problema. Se estar fosse definido como simples presença física e habitar como experiência plena, significativa ou autêntica, construir-se-ia uma hierarquia segundo a qual alguns sujeitos apenas estariam na escola, enquanto outros verdadeiramente a habitariam.

Habitar poderia, então, converter-se em ideal educacional e, paradoxalmente, produzir uma nova forma de classificação. Não é esse o sentido aqui proposto. Estar na escola designa prioritariamente a dimensão física e institucionalmente reconhecível da presença. O estudante está quando se encontra inserido na instituição, frequenta seus espaços, participa de sua organização temporal e ocupa determinada posição nas práticas escolares. Matrícula, frequência, permanência, localização e participação observável permitem reconhecer objetivamente essa presença. Trata-se de uma presença descrita em terceira pessoa, do ponto de vista da instituição, e que corresponde, em linguagem merleau-pontyana, a uma espacialidade de posição: o estudante é localizado como se localiza um objeto entre objetos.

Habitar a escola, por sua vez, é mobilizado como elaboração analítica destinada a interrogar como essa presença se realiza enquanto experiência vivida — isto é, como espacialidade de situação, e não apenas de posição. Habitar remete aos modos pelos quais o sujeito corporalmente situado percebe, orienta-se, movimenta-se, encontra os outros, aproxima-se, afasta-se, reconhece, estranha e produz sentidos no mundo escolar. Não se trata simplesmente de ocupar a escola, mas de compreendê-la enquanto mundo vivido.

Convém precisar o estatuto dessa formulação. Merleau-Ponty emprega o verbo habitar para descrever a relação do corpo com o espaço e o tempo, mas não o desenvolve como categoria da experiência escolar. A distinção estar/habitar é, portanto, uma elaboração analítica construída a partir de seu horizonte fenomenológico, e sua especificidade está em colocar os dois termos em tensão para interrogar a escola.

Habitar, nesse sentido, não implica necessariamente fixação, estabilidade ou domínio completo de um espaço. O movimento, a incerteza e o inacabamento também podem ser maneiras de relação com o mundo. Essa abertura é particularmente produtiva para pensar a escola, cuja organização institucional tende a associar presença adequada a permanência, previsibilidade e regularidade.

A distinção entre estar e habitar precisa ser compreendida a partir dessa implicação. Não significa que primeiro o estudante simplesmente esteja na escola e, posteriormente, caso determinadas condições sejam satisfeitas, passe a habitá-la. Tal interpretação reintroduziria justamente o dualismo que a fenomenologia procura superar. Todo estar humano já é vivido de algum modo. Estar e habitar não nomeiam,

assim, dois fenômenos, mas dois registros de um mesmo fenômeno: aquele em que a presença é constatada e aquele em que ela é vivida.

Essa proposição constitui um dos limites conceituais fundamentais da distinção. Sua função não é separar estudantes em duas categorias, mas tornar questionável aquilo que a simples localização institucional tende a deixar invisível. Quando se afirma que determinado estudante “está na escola”, pode-se fenomenologicamente perguntar: como está? Como aquele espaço lhe aparece? Que possibilidades corporais encontra? Como vive seus tempos? Como se orienta? Como encontra os outros? O que lhe é familiar? O que lhe causa estranhamento?

Habitar, nessa perspectiva, tampouco é sinônimo de pertencimento. Pertencer pode envolver reconhecimento, vínculo, aceitação, identificação e experiência de fazer parte de determinado coletivo. Habitar, conforme empregado neste artigo, possui alcance diferente: diz respeito à maneira pela qual o mundo escolar é corporal, perceptiva, espacial, temporal e intersubjetivamente vivido. Pode-se habitar pela familiaridade, mas também pelo estranhamento; pela aproximação e pelo afastamento; pela continuidade e pela ruptura. Pode-se habitar um espaço sem experimentar pleno pertencimento a ele, pois a experiência de um mundo não exige que esse mundo seja necessariamente acolhedor.

Caso habitar fosse transformado em ideal normativo, a pergunta fenomenológica seria substituída por outra forma de avaliação: em vez de verificar se o estudante se adaptou à escola, passar-se-ia a verificar se conseguiu “habitá-la adequadamente”. Mudaria a terminologia, mas permaneceria a lógica classificatória. É precisamente essa lógica que a distinção procura evitar.

Não se pergunta prioritariamente se o estudante habita a escola; pergunta-se como ele a habita. A diferença entre essas formulações é epistemologicamente decisiva. O “se” tende a produzir uma classificação binária; o “como” conserva aberta a multiplicidade dos modos de experiência.

A tensão entre estar e habitar abre, desse modo, um campo de interrogação. De um lado, encontra-se aquilo que a instituição consegue reconhecer objetivamente; de outro, aquilo que necessita ser compreendido na experiência. Nem mesmo essa distinção deve conduzir a uma separação rígida entre exterioridade e interioridade. Habitar não corresponde a uma realidade subjetiva escondida atrás de comportamentos exteriores. Na fenomenologia merleau-pontyana, o sujeito existe

corporalmente no mundo. Gestos, movimentos, palavras, silêncios, aproximações e afastamentos integram situações vividas, ainda que nenhum desses elementos possa receber automaticamente um significado subjetivo previamente determinado.

Um estudante que deixa uma sala não pode ser imediatamente definido como alguém que rejeita aquele espaço. Da mesma maneira, sua permanência não permite concluir automaticamente que se sente pertencente a ele. É preciso examinar a situação. Estar/habitar não é, portanto, uma teoria explicativa fechada; sua função é predominantemente heurística e interrogativa.

A distinção pode ser condensada na seguinte proposição: estar permite reconhecer a presença; habitar permite interrogá-la como experiência. Não são dois graus de inclusão, dois tipos de estudante, etapas sucessivas de uma trajetória ou uma escala entre uma experiência inferior e outra superior. São planos analíticos cuja tensão permite tornar visível a espessura fenomenológica da presença escolar.

É aí que se localiza a contribuição específica deste artigo. Ela não consiste em criar uma nova palavra para pertencimento, participação ou inclusão, mas em deslocar a interrogação para a própria tessitura da experiência escolar. O que se torna visível quando a escola deixa de ser apenas o lugar em que o estudante está e passa a ser examinada como mundo vivido por ele? Esse deslocamento conduz a uma consequência fundamental: se habitar diz respeito à relação entre sujeito e mundo, compreender como um estudante habita a escola significa permitir que sua experiência revele também algo sobre a escola que se oferece a ele.

5. QUANDO O ESTUDANTE HABITA, A ESCOLA TAMBÉM SE TORNA QUESTÃO

Grande parte das perguntas educacionais dirige-se ao estudante. Pergunta-se se aprendeu, participou, adaptou-se, compreendeu, interagiu ou respondeu às expectativas. Mesmo quando legítimas, essas perguntas podem conservar a escola em posição relativamente estável: a instituição aparece como mundo previamente constituído diante do qual o estudante precisa posicionar-se.

A perspectiva fenomenológica permite inverter parcialmente esse movimento. Diante de um estudante que frequentemente deixa determinada sala, por exemplo, pode-se perguntar por que ele não consegue permanecer. Uma interrogação

fenomenológica acrescentaria outra direção: como aquela sala se apresenta à experiência desse estudante?

A diferença não é meramente linguística. A segunda pergunta torna a própria situação escolar parte do fenômeno. Ruídos, disposição espacial, relações, expectativas, movimentos, iluminação, ritmos, formas de comunicação e possibilidades de ação deixam de ser cenário neutro. A escola não é retirada da análise para que apenas o estudante seja explicado.

Essa mudança encontra fundamento na concepção merleau-pontyana da experiência. Se o mundo, como lembra Merleau-Ponty (1999), é antes vivido do que pensado, compreender a experiência escolar não consiste apenas em recolher representações posteriores que o estudante formula sobre uma escola objetivamente pronta. É necessário considerar a relação originária pela qual aquele mundo lhe aparece.

Isso não significa atribuir à escola toda dificuldade vivida pelo estudante. Significa superar a alternativa segundo a qual a experiência deveria ser explicada exclusivamente pelo sujeito ou exclusivamente pelo ambiente. Na perspectiva fenomenológica, sujeito e mundo encontram-se implicados. A análise desloca-se da procura de uma causa isolada para a descrição das relações pelas quais uma situação se configura.

Essa inversão permite reconhecer que aquilo que os sujeitos fazem e vivem no espaço educacional pode abrir outras maneiras de compreender a própria escola. A experiência não apenas ocorre dentro da instituição; ela pode revelar aspectos da instituição que permaneciam naturalizados. Nesse sentido, a experiência do estudante não é apenas algo que a escola deve interpretar: ela também pode interpretar a escola. O estudante deixa de comparecer somente como aquele sobre quem professores, especialistas, instituições e pesquisadores produzem conhecimento. Seu modo de encontrar o mundo escolar pode produzir conhecimento sobre o próprio mundo escolar.

Um corpo que encontra dificuldades em determinado espaço pode tornar perceptíveis características desse espaço que permanecem naturalizadas para outros corpos. Um estudante que experimenta diferentemente determinada temporalidade pode tornar visível o quanto a organização escolar pressupõe ritmos específicos. Formas distintas de comunicação podem revelar expectativas implícitas acerca de

como alguém deve falar, responder, permanecer, participar e demonstrar conhecimento para ser reconhecido como estudante.

Nessa direção, o estudo de Price e Romualdez (2025) mostra que estudantes autistas, ao relatarem sua experiência sensorial da escola, não apenas descrevem dificuldades pessoais, mas apontam modificações simples e de baixo custo — espaços silenciosos, instruções escritas, ambientes menos ruidosos — que a organização escolar costuma naturalizar como desnecessárias. A experiência desses estudantes não permanece confinada à sua própria vivência: torna visível uma configuração espacial e sensorial da escola que, para outros corpos, passa despercebida.

A diferença deixa, assim, de ser apenas característica daquele que difere. Pode funcionar como abertura pela qual o mundo compartilhado se torna novamente questionável. Essa consequência conduz a uma questão educacional mais ampla: que modos de presença a escola reconhece como modos legítimos de ser estudante?

Há corpos que permanecem sentados com facilidade e outros que necessitam mover-se. Há sujeitos que respondem rapidamente e outros que precisam de temporalidades distintas. Há diferentes maneiras de comunicar atenção, interesse, desconforto, conhecimento e participação. Quando apenas algumas dessas maneiras são reconhecidas, determinadas formas de experiência podem tornar-se pouco visíveis mesmo quando o estudante permanece fisicamente presente.

A distinção entre estar e habitar permite problematizar essa invisibilidade. Não se trata de abandonar regras, organização institucional ou práticas coletivas em favor de experiências completamente individualizadas. A escola é um mundo compartilhado e, precisamente por isso, necessita de alguma organização comum. A pergunta fenomenológica é outra: de que maneira esse mundo comum encontra diferentes modos corporais de nele existir? Coexistir em um mesmo espaço escolar não significa experimentá-lo da mesma maneira. Um mundo pode ser compartilhado justamente porque admite diferentes perspectivas e modos de relação.

Essa inversão tem também consequências para o modo de investigar a experiência escolar. Se o habitar não se deixa apreender por indicadores de presença, sua interrogação exige procedimentos atentos à descrição das situações vividas: a escuta dos próprios estudantes sobre como os espaços, os tempos e as relações lhes aparecem; a observação descritiva de gestos, deslocamentos, permanências e

afastamentos, sem convertê-los de imediato em sinais de adesão ou recusa; e o exame das condições escolares que configuram cada situação. Van Manen (1990) sustenta que a investigação da experiência vivida, no campo pedagógico, consiste menos em explicar comportamentos do que em descrever e interpretar o modo como as situações são vividas, a fim de tornar mais atento o próprio agir educativo.

O próprio Merleau-Ponty (2006), nos cursos que dedicou à psicologia e à pedagogia da criança na Sorbonne, recusou compreender a criança como um adulto incompleto, procurando descrevê-la a partir de sua própria maneira de perceber e de se relacionar com o mundo e com os outros. Analogamente, a experiência do estudante não deve ser lida apenas como desvio em relação a um modelo prévio, mas como modo próprio de configuração do mundo escolar.

Habitar também não significa apropriar-se completamente da escola ou dissolver-se nela. Há sempre tensão entre familiaridade e estranhamento, possibilidade e resistência, sujeito e mundo. Por isso, uma das consequências mais relevantes da distinção proposta consiste em impedir que a experiência escolar seja pensada exclusivamente a partir da distância entre o estudante real e um modelo previamente estabelecido de estudante. Se a experiência se dá na relação, transformar as condições dessa relação também transforma possibilidades de experiência. Perguntar como diferentes estudantes habitam a escola pode tornar visíveis não apenas suas singularidades, mas as pressuposições escolares sobre corpo, tempo, espaço, comunicação, participação e aprendizagem.

Quando o estudante habita, portanto, a escola também se torna questão. A pergunta deixa de ser exclusivamente “como esse estudante pode adequar-se a este mundo?” e passa a incluir “que mundo é este que se apresenta a esse estudante dessa maneira?”. Essa inversão não elimina a responsabilidade do sujeito nem transforma a instituição em causa universal da experiência. Seu alcance é epistemológico: recusa-se que um dos polos da relação seja considerado previamente explicado enquanto somente o outro permanece como problema.

A experiência singular não encerra o conhecimento numa interioridade privada. Pode, ao contrário, tornar visível algo do mundo compartilhado. É nesse sentido que o diálogo entre Merleau-Ponty e a educação adquire sua força: a fenomenologia não oferece apenas novas categorias para explicar o estudante; possibilita colocar

novamente em questão aquilo que a familiaridade institucional tornou aparentemente evidente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo partiu de uma pergunta aparentemente elementar: o que significa estar na escola? A reflexão fenomenológica mostrou que a resposta não pode ser reduzida à localização física ou ao reconhecimento institucional da presença. Matrícula, frequência, permanência e participação são dimensões fundamentais da escolarização, mas não esgotam a experiência daquele que vive a escola.

A fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty permite compreender a razão dessa insuficiência. O sujeito não é consciência separada de um mundo exterior, mas existência corporalmente situada. Corpo vivido, percepção, espacialidade, temporalidade e intersubjetividade são dimensões entrelaçadas pelas quais há mundo para o sujeito. A escola pode, nesse horizonte, ser interrogada como mundo vivido.

A análise desenvolvida mostrou que o habitar pode ser mobilizado na educação sem ser reduzido à permanência espacial, à adaptação ou ao pertencimento, com apoio no próprio Merleau-Ponty, para quem o corpo não está no espaço e no tempo, mas os habita.

A especificidade do artigo, contudo, está em outro movimento: propor a tensão estar/habitar como distinção analítica para interrogar a experiência escolar. Estar designa prioritariamente a presença física e institucionalmente reconhecível, descrita em terceira pessoa; habitar é a elaboração analítica que permite examinar como essa presença se realiza corporal, perceptiva, espacial, temporal e intersubjetivamente como experiência.

A distinção exige uma precaução fundamental. Estar e habitar não são categorias opostas, etapas sucessivas ou posições hierárquicas, mas dois registros de um mesmo fenômeno. Não existem, de um lado, estudantes que “apenas estão” e, de outro, aqueles que “verdadeiramente habitam”. Todo estar humano já é vivido de algum modo. A função da distinção não é classificar sujeitos, mas interrogar modos de presença.

Pela mesma razão, habitar não equivale a pertencimento, adaptação, conforto ou inclusão bem-sucedida: um mundo pode ser habitado pela familiaridade e pelo

estranhamento, pela continuidade e pela ruptura. Habitar nomeia, neste artigo, não um resultado ideal da escolarização, mas uma questão dirigida à experiência.

Essa formulação conduz a uma consequência que ultrapassa o sujeito individual. Se a experiência se realiza na relação sujeito-mundo, compreender como alguém habita a escola significa permitir que sua experiência revele algo sobre a própria escola. A pergunta sobre o estudante transforma-se também em pergunta sobre a instituição: quais corpos seus espaços pressupõem? Quais ritmos seus tempos favorecem? Quais formas de comunicação suas práticas reconhecem? Quais modos de participação tornam-se visíveis? Para a pesquisa, essa consequência pede procedimentos descritivos e a escuta dos estudantes.

A experiência escolar deixa, desse modo, de ser apenas aquilo que deve ser explicado pela escola e passa também a ser um lugar a partir do qual a própria escola pode ser interrogada. Habitar a escola não significa simplesmente adaptar-se a ela. Significa vivê-la, de maneiras sempre corporais, situadas, temporais e relacionais, como mundo. Perguntar como diferentes estudantes habitam esse mundo significa, portanto, perguntar simultaneamente que escola se torna visível na experiência daqueles que nela estão.

REFERÊNCIAS

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa em educação matemática: a prevalência da abordagem qualitativa. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 15-26, maio/ago. 2012. DOI: 10.3895/S1982-873X2012000200002.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; MOCROSKY, Luciane Ferreira; BAUMANN, Ana Paula Purcina. Trajetória de pesquisa: uma abordagem fenomenológica para a análise de projetos pedagógicos. *In*: CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13., 2011, Recife. *Anais* [...]. Recife: [*s. n.*], 2011.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. *À l'école*: sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Seuil, 1996.

FERNANDES, Bruno Erick de Melo; MEDEIROS, Rosie Marie Nascimento de; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. A fenomenologia de Merleau-Ponty como horizonte da pesquisa em educação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 63, n. 75, e37444, jan./mar. 2025. DOI: 10.21680/1981-1802.2025v63n75ID37444.

HEIDEGGER, Martin. Construir, habitar, pensar. *In*: HEIDEGGER, Martin. *Ensaios e conferências*. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel e Marcia Sá Cavalcante Schuback. 8. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012. p. 125-141.

HUSSERL, Edmund. *A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental*: uma introdução à filosofia fenomenológica. Tradução de Diogo Falcão Ferrer. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

KAPPAUN, Ivan Jeferson. Sobre Apolo e Dionísio e do retorno à morada. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS NA CONTEMPORANEIDADE, 8., 2023, Lajeado. *Anais* [...]. Lajeado: Editora Univates, 2023. p. 57.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Psicologia e pedagogia da criança*: curso da Sorbonne 1949-1952. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 13, n. 2, p. 141-148, maio/ago. 2008.

PRICE, Jennifer; ROMUALDEZ, Anna Mel. “It just feels unnatural being here”: autistic secondary school students’ experiences of sensory sensitivities in the school environment. *Autism*, [*S. l.*], v. 29, n. 9, p. 2228-2238, 2025. DOI: 10.1177/13623613251333860.

SANTOS, Valdirene Aparecida Araujo dos; SOUSA, Robson Simplicio de. A fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty a partir do corpo e a educação (em ciências). *Revista Contexto & Educação*, Ijuí, v. 39, n. 121, e14366, 2024. DOI: 10.21527/2179-1309.2024.121.14366.

SILVA, Claudinei Aparecido de Freitas da. Fenomenologia e educação: uma abertura recíproca. *Semina*: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 59-64, 2012. DOI: 10.5433/1679-0383.2011v32n1p59.

VAN MANEN, Max. *Researching lived experience*: human science for an action sensitive pedagogy. Albany: State University of New York Press, 1990.

CAPÍTULO 5

MODELAGEM MATEMÁTICA NA PRÁTICA DOCENTE: POSSIBILIDADES PARA APROXIMAR O ENSINO DE MATEMÁTICA DA REALIDADE DOS ESTUDANTES

DOI DO CAPÍTULO: 10.29327/5952151.1-5

Valdivino Alves de Sousa
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2301086202428804

RESUMO

Este capítulo discute possibilidades da Modelagem Matemática na prática docente como caminho para aproximar o ensino de Matemática das situações vivenciadas pelos estudantes. O objetivo é analisar como a problematização de situações reais, o planejamento flexível e a investigação matemática podem contribuir para atribuir sentido aos conhecimentos escolares sem reduzir a Matemática a uma simples ilustração do cotidiano. Desenvolveu-se um estudo qualitativo, de natureza bibliográfica e documental, fundamentado em pesquisas da Educação Matemática e na sistematização pedagógica apresentada no livro Modelagem Matemática na Prática Docente: estratégias para ensinar Matemática a partir de situações reais (SOUSA, 2026). A análise foi organizada em quatro eixos: relação entre Matemática e realidade; transformação de situações em problemas investigáveis; planejamento e mediação docente; e potencial formativo das situações cotidianas. Os resultados da análise indicam que a aproximação com a realidade se torna pedagogicamente relevante quando permite aos estudantes formular perguntas, selecionar e produzir dados, reconhecer variáveis, mobilizar conceitos, construir representações, interpretar resultados e retornar ao contexto para avaliar a adequação das respostas. Conclui-se que a Modelagem não substitui o ensino sistemático dos conhecimentos matemáticos, mas pode criar condições para que esses conhecimentos sejam compreendidos como instrumentos de leitura, investigação e interpretação do mundo.

Palavras-chave: Modelagem Matemática. Educação Matemática. Prática docente. Ensino de Matemática. Realidade.

ABSTRACT

This chapter discusses possibilities of Mathematical Modeling in teaching practice as a way to bring Mathematics teaching closer to situations experienced by students. The objective is to analyze how the problematization of real situations, flexible planning, and mathematical investigation can contribute to giving meaning to school knowledge without reducing Mathematics to a mere illustration of everyday life. A qualitative bibliographic and documentary study was developed, based on research in Mathematics Education and on the pedagogical systematization presented in the book Mathematical Modeling in Teaching Practice: strategies for teaching Mathematics through real situations (SOUSA, 2026). The analysis was organized around four axes: the relationship between Mathematics and reality; the transformation of situations into investigable problems; planning and teacher mediation; and the educational potential

of everyday situations. The analysis indicates that connecting Mathematics with reality becomes pedagogically relevant when students are able to formulate questions, select and produce data, identify variables, mobilize concepts, construct representations, interpret results, and return to the context to assess the adequacy of their answers. It is concluded that Modeling does not replace systematic teaching of mathematical knowledge, but can create conditions for students to understand such knowledge as instruments for reading, investigating, and interpreting the world.

Keywords: Mathematical Modeling. Mathematics Education. Teaching practice. Mathematics teaching. Reality.

1. INTRODUÇÃO

Ensinar Matemática, para mim, é antes de tudo lidar com pessoas que chegam à escola carregando experiências, dúvidas e maneiras próprias de interpretar o mundo. Antes mesmo de abrir um livro didático, o estudante já lida com números, medidas, preços, horários, trajetos, formas, gráficos, estimativas e escolhas. Quando, diante de uma fórmula apresentada no quadro, ele pergunta “Para que vou usar isso?”, não vejo essa pergunta apenas como sinal de desinteresse. Muitas vezes, ela revela a necessidade de compreender a finalidade daquele conhecimento e de perceber onde a Matemática pode ajudá-lo a interpretar uma situação concreta.

A distância entre a Matemática escolar e as experiências vividas pelos estudantes não é uma questão recente. O que considero especialmente desafiador na prática docente é construir uma aproximação que não transforme o cotidiano em simples ilustração. Não basta colocar um preço, uma conta ou um gráfico em um exercício e afirmar que a aula está contextualizada. É preciso criar condições para que a situação realmente provoque perguntas, escolhas e raciocínios matemáticos.

A literatura apresenta diferentes maneiras de compreender a Modelagem. Kaiser e Sriraman (2006) mostram a diversidade de perspectivas existentes no campo, enquanto Galbraith (2012) discute diferentes finalidades para o processo de modelar. Na Educação Matemática brasileira, Almeida, Silva e Vertuan (2012) e Schrenk e Vertuan (2022) ajudam a compreender a Modelagem como prática que articula situação, investigação e conhecimento matemático.

Este capítulo nasce, portanto, de uma preocupação que considero central em minha prática como professor: como aproximar a Matemática da vida dos estudantes sem abrir mão do rigor do conhecimento matemático? A pergunta é importante porque contextualizar e modelar não são movimentos equivalentes. Uma atividade pode apresentar um cenário cotidiano e continuar mantendo uma estrutura fechada, na qual

o professor fornece os dados, determina a operação e já conhece a resposta esperada.

O objetivo deste estudo é discutir possibilidades da Modelagem Matemática na prática docente para aproximar o ensino de Matemática da realidade dos estudantes, com atenção à problematização, ao planejamento, à mediação e à investigação de situações cotidianas. O texto retoma e reorganiza discussões presentes em diferentes capítulos do livro Modelagem Matemática na Prática Docente: estratégias para ensinar Matemática a partir de situações reais (SOUSA, 2026), articulando-as à literatura da área e à minha perspectiva como professor e pesquisador em Educação Matemática.

Não pretendo apresentar uma receita de aula. Minha compreensão é que uma atividade de Modelagem precisa ser construída de acordo com a idade dos estudantes, seus conhecimentos prévios, os objetivos curriculares, o tempo disponível, os recursos e as condições concretas da escola. O que procuro discutir são princípios que podem ajudar o professor a criar experiências nas quais a Matemática deixe de aparecer apenas como procedimento a executar e passe a funcionar como instrumento para perguntar, comparar, representar, interpretar e argumentar.

2. REVISÃO DE LITERATURA OU FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Matemática escolar, experiência e produção de sentido

A aprendizagem matemática não acontece em um vazio de experiências. Na escola, encontro estudantes que já desenvolveram maneiras próprias de contar, comparar, estimar, localizar-se, organizar informações e tomar decisões, ainda que nem sempre expressem esses conhecimentos pela linguagem formal da Matemática. Para mim, reconhecer esse ponto de partida é uma decisão pedagógica importante: significa olhar para o estudante não apenas como alguém que precisa receber um conteúdo, mas como alguém que já possui referências a partir das quais pode construir novas compreensões.

Isso não significa defender que todo conhecimento matemático escolar deva ser reduzido ao cotidiano. A Matemática possui conceitos, propriedades, representações e formas de argumentação que precisam ser ensinados sistematicamente. A questão pedagógica é outra: como criar pontes entre esses

conhecimentos e situações nas quais eles possam adquirir função? Almeida, Silva e Vertuan (2012) mostram que atividades de Modelagem podem articular situações problemáticas e conhecimentos matemáticos, permitindo que conceitos sejam mobilizados durante um processo de investigação.

Essa perspectiva também modifica a maneira como compreendo o erro. Em uma tarefa fechada, é comum comparar rapidamente o procedimento realizado com a resposta esperada. Em uma investigação, porém, um resultado inesperado pode revelar que uma unidade foi esquecida, que determinado dado não era adequado, que uma hipótese precisa ser revista ou que o modelo não representa bem a situação. Nessa perspectiva, o erro pode deixar de ser apenas algo a corrigir e tornar-se material para uma conversa matemática mais produtiva.

2.2 Modelagem Matemática: entre realidade, problema e modelo

Modelar, neste trabalho, é compreendido como construir uma representação que ajude a analisar determinada situação. O modelo não se confunde com a realidade: ele resulta de escolhas, dados, hipóteses e simplificações. Essa distinção me parece especialmente importante para o ensino, porque ajuda o estudante a compreender que uma resposta matemática pode ser correta dentro de determinadas condições e, ainda assim, não representar integralmente o fenômeno estudado.

Almeida, Silva e Vertuan (2012, p. 12) caracterizam uma atividade de Modelagem a partir do movimento entre “uma situação inicial (problemática)” e “uma situação final desejada”. A formulação chama atenção para o caráter processual da atividade. O estudante não começa necessariamente sabendo qual conceito deve utilizar. Ele precisa compreender a situação, reconhecer aquilo que deseja investigar e construir caminhos para produzir uma resposta. Almeida e Silva (2021) também mostram que o desenvolvimento de uma atividade de Modelagem pode ser compreendido como um percurso no qual estratégias heurísticas ajudam os alunos a definir, regular e avaliar os encaminhamentos da investigação.

Schrenk e Vertuan (2022) ampliam essa compreensão ao tratarem a Modelagem como prática pedagógica que envolve preparação, desenvolvimento e reflexão. Essa perspectiva coincide com uma preocupação que considero fundamental no trabalho docente: a atividade não começa quando a folha é entregue

aos estudantes. Antes disso, há escolhas do professor sobre a situação, os objetivos, os conhecimentos que podem emergir e as condições necessárias para que a investigação aconteça.

A diversidade de perspectivas identificada por Kaiser e Sriraman (2006) impede que se considere a Modelagem uma metodologia uniforme. Em determinadas propostas, a ênfase está na aprendizagem de conteúdos; em outras, no processo de modelar, na investigação, na resolução de problemas ou na dimensão crítica. Para a prática docente, essa diversidade não precisa ser um problema. Ela pode ser uma oportunidade para que o professor explicite a finalidade da atividade que pretende desenvolver.

2.3 Contextualização e Modelagem não são sinônimos

A distinção entre contextualização e Modelagem é central para este estudo. Uma questão como “Uma loja oferece 20% de desconto em um produto de R$ 2.000,00. Qual será o preço final?” apresenta um contexto reconhecível, mas o estudante recebe a situação, os dados e a pergunta. O procedimento esperado também pode ser facilmente identificado.

Em uma proposta de Modelagem, o mesmo tema poderia ser ampliado. A turma poderia investigar como diferentes estabelecimentos praticam descontos, comparar preços antes e depois de promoções, analisar formas de pagamento, discutir descontos sucessivos ou verificar se o preço anunciado representa efetivamente uma economia. Nesse caso, a situação abre espaço para perguntas e escolhas.

Por isso, entendo que o cotidiano não deve funcionar como decoração pedagógica. Uma situação ganha força para a Modelagem quando permite passar da observação para a investigação. Ao planejar uma atividade, procuro deslocar a pergunta “qual conteúdo posso aplicar aqui?” para outra questão: “que perguntas matemáticas podem nascer desta situação e de que conhecimentos os estudantes precisarão para respondê-las?”. Esse deslocamento muda o papel do contexto dentro da aula.

2.4 O papel do professor e dos estudantes

A Modelagem altera a distribuição das responsabilidades em sala, mas não retira do professor sua responsabilidade pedagógica. Na minha compreensão, cabe ao docente manter claros os objetivos de aprendizagem, cuidar do conhecimento matemático, planejar as condições da atividade e, ao final, promover a sistematização. O que muda é a forma de condução: em vez de determinar antecipadamente cada passo, o professor acompanha percursos que podem ser diferentes e aprende a decidir durante a própria investigação. Essa responsabilidade envolve não apenas domínio do conteúdo, mas também conhecimentos necessários para transformá-lo em objeto de ensino e para tomar decisões pedagógicas diante das situações concretas da sala de aula (SHULMAN, 1986).

Vertuan, Borssoi e Almeida (2013) destacam a relação entre mediação e intencionalidade nas atividades de Modelagem. Essa ideia é particularmente importante para mim porque, no cotidiano escolar, “mediar” não significa simplesmente falar menos. Mediar envolve observar, escutar, fazer perguntas, oferecer recursos quando necessário, reconhecer conhecimentos que estão surgindo e criar condições para que os estudantes avancem sem retirar deles a oportunidade de pensar e justificar suas escolhas.

O estudante, por sua vez, pode assumir maior responsabilidade pelo percurso investigativo. Isso significa participar da formulação das perguntas, selecionar informações, discutir estratégias, justificar escolhas, testar representações e interpretar resultados. A autonomia que considero desejável não é abandono. Ela se constrói gradualmente, à medida que o professor devolve aos estudantes parte das decisões e os ajuda a desenvolver critérios para decidir.

3. METODOLOGIA

O estudo é de natureza qualitativa, com caráter bibliográfico e documental, desenvolvido como ensaio teórico voltado à discussão de possibilidades pedagógicas da Modelagem Matemática. A escolha desse percurso decorre do objetivo do trabalho: não se pretende medir o desempenho de uma turma específica nem apresentar resultados de uma intervenção de campo, mas interpretar contribuições teóricas e organizá-las em uma perspectiva pedagógica. A leitura do material foi também

orientada pela minha experiência como professor de Matemática, utilizada como perspectiva reflexiva e não como evidência empírica.

O corpus documental foi constituído pela literatura de referência utilizada na elaboração da discussão e pela sistematização pedagógica presente no livro Modelagem Matemática na Prática Docente: estratégias para ensinar Matemática a partir de situações reais (SOUSA, 2026), especialmente nos capítulos dedicados à relação entre ensino de Matemática e realidade, aos fundamentos da Modelagem, à passagem da realidade ao problema matemático, ao planejamento, às situações do cotidiano e à experiência passo a passo. O livro é utilizado como documento de apoio para identificar exemplos e categorias pedagógicas, não como evidência empírica de aprendizagem.

A análise foi organizada em quatro eixos: (a) aproximação entre Matemática escolar e realidade; (b) transformação de situações em problemas investigáveis; (c) planejamento e mediação docente; e (d) potencial formativo das situações cotidianas. Em cada eixo foram observadas ações recorrentes no processo de Modelagem, como problematizar, coletar e organizar dados, reconhecer variáveis, formular hipóteses, matematizar, construir representações, interpretar e validar resultados.

O procedimento de análise foi interpretativo. Primeiro, foram identificadas ideias recorrentes na literatura e no material documental; em seguida, essas ideias foram agrupadas nos quatro eixos; por fim, realizou-se uma síntese pedagógica, buscando compreender como os elementos podem ser articulados em situações de ensino. Não foram produzidos dados envolvendo seres humanos, entrevistas, questionários ou observações de campo; por essa razão, o estudo não se caracteriza como pesquisa empírica com participantes.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 A realidade pode ser ponto de partida, mas não pode ser apenas cenário

A análise realizada neste capítulo aponta a realidade como um ponto de partida potencialmente fértil para o trabalho matemático. Na prática escolar, situações aparentemente simples — uma conta de água, o consumo de energia, o preço de um alimento, o tempo de deslocamento ou a quantidade de resíduos — podem ganhar

outra dimensão quando o professor e os estudantes passam a perguntar o que existe matematicamente por trás delas.

É nesse ponto que, a meu ver, está uma das diferenças mais importantes. Uma torneira pingando pode permanecer apenas como um fato observado no corredor da escola. Mas também pode provocar questões sobre volume, frequência, tempo, desperdício e custo. O fenômeno não se transforma automaticamente em atividade de Modelagem; é o trabalho de problematização que cria essa passagem. O professor precisa aprender a enxergar possibilidades matemáticas sem fechar antecipadamente aquilo que os estudantes poderão descobrir.

Uma pergunta que considero útil no planejamento é: “O que os estudantes poderiam descobrir aqui que não seria percebido apenas pela observação?”. Quando uma situação abre espaço para esse tipo de pergunta, o cotidiano deixa de ser pano de fundo e passa a cumprir uma função intelectual. É nesse momento que a realidade começa, de fato, a participar da construção do conhecimento matemático.

4.2 Da curiosidade à pergunta investigável

Na minha perspectiva, a curiosidade costuma ser uma porta de entrada importante para a investigação. Um estudante pode perceber que alguns colegas chegam muito antes de outros; uma turma pode notar que determinada despesa aumentou; alguém pode questionar por que dois trajetos semelhantes apresentam tempos diferentes. O trabalho docente consiste em acolher essas percepções e ajudar a transformá-las em perguntas que possam ser investigadas matematicamente.

Essa passagem exige delimitação. “Quanto custa viver?” é ampla demais para uma atividade escolar. “Quanto uma família gasta, em média, com determinado grupo de produtos durante um mês?” já oferece um recorte mais possível. Ainda será necessário decidir quais produtos, quais estabelecimentos, qual período e quais medidas serão utilizados. Essa escolha não é uma etapa meramente administrativa: ela já envolve raciocínio sobre o que será considerado dado e sobre o que poderá ser comparado.

Por isso, considero que formular o problema já é fazer Matemática. Antes de calcular, alguém precisa decidir o que será medido, comparado ou estimado. Os dados não chegam à sala de aula prontos e naturalmente organizados; eles

dependem de escolhas. Essa percepção é pedagogicamente relevante porque permite ao estudante compreender que investigar matematicamente também significa decidir como olhar para uma situação.

4.3 Planejamento flexível: preparar-se para o imprevisto

O segundo resultado da análise diz respeito ao planejamento. Minha leitura da literatura e minha experiência docente levam a uma conclusão simples: trabalhar com Modelagem não significa entrar em sala sem plano. Significa planejar com cuidado e, ao mesmo tempo, aceitar que a investigação pode produzir caminhos que não estavam totalmente previstos.

Antes da aula, o professor precisa pensar nos objetivos, nos conhecimentos matemáticos que podem emergir, nos recursos, no tempo, nas formas de organização da turma e nos cuidados necessários com os dados. Também é importante imaginar diferentes caminhos sem transformar essas possibilidades em respostas que precisam ser alcançadas.

Essa postura exige uma mudança de atitude. Em vez de planejar apenas a resposta que gostaria de encontrar, considero mais produtivo antecipar perguntas como: “Que caminhos podem aparecer?”, “Que conhecimentos os estudantes talvez mobilizem?” e “Como posso intervir sem resolver por eles?”. O planejamento, assim, deixa de ser um roteiro fechado e passa a ser uma preparação para acompanhar o pensamento dos estudantes.

4.4 Situações cotidianas e diversidade de conhecimentos matemáticos

As situações do cotidiano também podem favorecer a articulação de diferentes conhecimentos. Uma investigação sobre o deslocamento dos estudantes até a escola pode envolver distância, tempo, custo, frequência, médias, porcentagens, tabelas, gráficos e, dependendo da proposta, relações funcionais. Uma investigação sobre compras pode mobilizar operações, proporcionalidade, porcentagens, estatística e comparação de preços.

Essa diversidade é pedagogicamente interessante porque mostra que os conteúdos não precisam aparecer como blocos completamente isolados. Ao mesmo

tempo, é necessário evitar o excesso. Uma atividade não precisa mobilizar todos os conteúdos possíveis. O professor deve selecionar e sistematizar aqueles que realmente contribuem para compreender o fenômeno investigado.

Galbraith (2012) ajuda a pensar essa questão ao discutir diferentes finalidades da Modelagem. Em algumas atividades, o processo de modelar é utilizado para favorecer a aprendizagem de conteúdos matemáticos; em outras, o próprio processo de construir e analisar modelos constitui parte central da aprendizagem. Essa distinção ajuda o professor a estabelecer prioridades.

4.5 O exemplo do custo de chegar à escola

Entre as situações sistematizadas no livro analisado (SOUSA, 2026) está o custo de chegar à escola. Escolhi destacar esse exemplo porque ele reúne uma experiência reconhecível para muitos estudantes e, ao mesmo tempo, permite trabalhar com diferenças de trajetos, meios de transporte, tempo e gastos. A pergunta inicial pode ser simples: quanto custa e quanto tempo é necessário para chegar à escola? A riqueza pedagógica começa justamente quando essa pergunta deixa de ter uma resposta única e passa a depender dos dados e das escolhas feitas pela turma.

A partir dela, os estudantes podem identificar meios de transporte, distância, frequência semanal, tempo médio e custos. Podem decidir quais informações precisam ser coletadas e como organizá-las. Dependendo do objetivo e do nível de ensino, podem calcular médias, comparar trajetos, construir gráficos, estabelecer proporções ou formular relações entre grandezas.

O ponto que considero mais importante, porém, aparece depois do cálculo. Se um grupo conclui que determinado meio de transporte apresenta menor custo, o professor pode perguntar: menor para quem? Em quais condições? O cálculo considerou ida e volta? Considerou a frequência real de utilização? Os dados são suficientes? O modelo representa adequadamente a situação? Esse retorno ao contexto impede que o resultado numérico seja tratado como uma verdade isolada e cria espaço para a validação.

Na organização de uma atividade como essa, também considero indispensável o cuidado com os dados. O professor pode trabalhar com valores fictícios, dados agregados ou informações compartilhadas voluntariamente. Quando a situação

envolve deslocamento, renda, orçamento ou consumo, não há necessidade de expor informações pessoais para que a aprendizagem aconteça. O cuidado ético, portanto, não deve aparecer somente depois da atividade; ele precisa fazer parte do planejamento desde o início.

4.6 Validação: voltar à realidade depois da Matemática

Para mim, a validação é um dos momentos que melhor revela a diferença entre simplesmente aplicar uma operação e desenvolver uma investigação matemática. Em uma aula tradicional, muitas atividades terminam quando o estudante chega ao resultado numérico esperado. Na Modelagem, esse resultado precisa ser levado novamente à situação de origem: faz sentido? Os dados foram suficientes? As hipóteses foram adequadas? O que foi simplificado e que consequência isso trouxe para o modelo?

Almeida e Kowalek (2024) discutem a validação em atividades de Modelagem como processo que pode orientar decisões ao longo da investigação. Essa compreensão é importante porque a validação não precisa acontecer somente no final. Os estudantes podem voltar aos dados, modificar uma hipótese, rever uma representação ou comparar modelos durante o percurso.

Essa dinâmica aproxima o ensino de Matemática de uma atitude investigativa. O estudante percebe que calcular é apenas parte do trabalho; interpretar também é uma tarefa matemática. Um número pode estar correto do ponto de vista operacional e, ainda assim, ser inadequado para representar a situação analisada. É nesse intervalo entre “calcular” e “compreender” que vejo uma contribuição particularmente importante da Modelagem.

4.7 O professor como mediador e não como espectador

Outro resultado que considero relevante é a necessidade de uma mediação docente efetiva. Existe o risco de interpretar o professor mediador como alguém que fala pouco e apenas observa os grupos. Na minha visão, essa interpretação reduz o papel do professor. A mediação exige conhecimento matemático, presença, escuta e intencionalidade.

Em uma atividade concreta, o professor pode perceber que um grupo está apenas descrevendo a situação e ajudá-lo a formular uma pergunta mais matemática. Pode também identificar dados insuficientes, uma unidade de medida esquecida ou uma estratégia que produz um resultado incoerente. Em outro momento, pode ser necessário interromper brevemente a investigação para sistematizar um conceito que surgiu entre os grupos. Essas intervenções não diminuem a autonomia dos estudantes; quando bem planejadas, podem justamente ajudá-los a avançar.

Vertuan, Borssoi e Almeida (2013) chamam atenção para a relação entre mediação e intencionalidade. A intervenção docente ganha sentido quando está vinculada a um propósito de aprendizagem. Não se trata de ajudar para que o estudante chegue rapidamente à resposta, mas de intervir de modo que ele possa compreender melhor aquilo que está fazendo.

4.8 O estudante como sujeito da investigação

A aproximação entre Matemática e realidade também pode modificar a experiência do estudante. Quando recebe todos os dados, a pergunta e o procedimento, ele precisa principalmente executar. Quando participa da construção da investigação, precisa decidir. Na minha experiência como professor, considero especialmente importante não interpretar a pergunta “qual fórmula devo usar?” apenas como falta de conhecimento. Ela também pode indicar que o estudante está acostumado a uma aula em que o caminho já vem determinado. A Modelagem cria a oportunidade de trabalhar essa mudança gradualmente.

Essa insegurança inicial não deve ser confundida imediatamente com fracasso. Ela pode indicar que o estudante está diante de uma tarefa intelectualmente diferente daquela a que está habituado. Perguntas como “O que vocês já sabem?”, “O que precisam descobrir?”, “Que dados fariam diferença?” e “Como poderiam verificar essa hipótese?” ajudam a transformar a insegurança em movimento investigativo.

A autonomia, portanto, não nasce de uma retirada súbita do professor. Ela é construída em experiências sucessivas, nas quais os estudantes aprendem a assumir responsabilidades e a justificar decisões. Schrenk e Vertuan (2021) discutem aspectos relacionados à tomada de consciência dos estudantes durante atividades de Modelagem, reforçando a importância de compreender o processo para além da

simples execução de procedimentos. Essa leitura dialoga diretamente com a concepção de estudante que procuro defender neste capítulo.

4.9 Uma síntese pedagógica para a prática docente

A partir dos eixos analisados, organizo uma sequência de perguntas que pode ser útil ao professor no planejamento: que situação merece ser investigada? Que pergunta pode nascer dela? Quais dados serão necessários? Que variáveis e relações matemáticas podem aparecer? O que os estudantes já sabem e o que precisará ser sistematizado? Como os resultados serão interpretados e validados? Não considero essa sequência uma receita, mas uma espécie de mapa inicial para o professor não perder de vista o sentido matemático da investigação.

Essa sequência não deve ser transformada em roteiro obrigatório. Uma investigação real pode voltar a uma etapa anterior, mudar a pergunta inicial ou produzir novos problemas. O valor da sequência está em ajudar o professor a visualizar o percurso e não em controlar o pensamento dos estudantes.

A análise também reforça uma convicção que considero importante para a formação docente: a primeira experiência com Modelagem não precisa ser grandiosa. O professor pode começar com uma situação delimitada, desenvolver a investigação em algumas aulas e observar como os estudantes respondem à possibilidade de formular perguntas e tomar decisões. Depois, pode ampliar o grau de abertura. Esse movimento gradual tende a ser mais coerente com as condições reais da escola do que a tentativa de implantar uma metodologia completa de uma só vez.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste capítulo procurou responder a uma questão que considero simples, mas decisiva: de que maneira a Modelagem Matemática pode aproximar o ensino de Matemática da realidade dos estudantes? A análise indica que essa aproximação se torna mais significativa quando a realidade deixa de ser apenas cenário e passa a funcionar como fonte de situações que podem ser problematizadas e investigadas matematicamente.

A principal contribuição da Modelagem, em minha leitura, não está em tornar a Matemática apenas mais “agradável” ou “próxima” do estudante. Está em criar oportunidades para que o conhecimento matemático cumpra uma função intelectual diante de situações concretas. Ao investigar uma conta, um trajeto, uma compra, um consumo ou um problema da escola, o estudante pode perceber que Matemática envolve escolhas, representações, relações, estimativas, argumentos e interpretações.

A análise também reforçou minha compreensão de que essa proposta exige um professor presente. A mediação é indispensável para que a situação cotidiana não se perca em conversa sem aprofundamento matemático e para que a investigação não se transforme em uma atividade sem objetivos. O professor precisa conhecer o conteúdo, compreender a situação, acompanhar os estudantes e reconhecer os momentos em que a sistematização matemática é necessária.

Outro ponto que considero essencial é que Modelagem não significa substituir a Matemática formal pelo cotidiano. A escola continua tendo a responsabilidade de ensinar conceitos, procedimentos, representações e formas de argumentação. A diferença está na possibilidade de construir pontes entre esses conhecimentos e problemas que façam sentido para os estudantes, permitindo que o conhecimento formal apareça como ferramenta de compreensão e não apenas como resposta previamente determinada.

Como limite deste estudo, destaca-se o caráter bibliográfico e documental da análise. Não foram realizados acompanhamento de aulas, entrevistas com professores ou avaliações de estudantes. Dessa forma, as possibilidades discutidas devem ser compreendidas como contribuições teóricas e pedagógicas, e não como comprovação empírica de efeitos sobre a aprendizagem.

Como continuidade, estudos de campo podem investigar como professores iniciantes e experientes planejam atividades de Modelagem, quais dificuldades encontram, como os estudantes participam da formulação dos problemas e que conhecimentos matemáticos emergem durante as investigações. Também seria relevante acompanhar experiências em diferentes etapas da Educação Básica, comparando os níveis de abertura, os tipos de situação e as formas de mediação.

A aproximação entre Matemática e realidade não acontece de uma vez. Na minha compreensão, ela se constrói no cotidiano da escola, em pequenas decisões,

em perguntas que o professor aceita ouvir e em situações nas quais os estudantes percebem que aquilo que vivem também pode ser objeto de investigação matemática. É nesse movimento, entre experiência, conhecimento e reflexão docente, que a Modelagem pode encontrar uma contribuição particularmente humana para a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lourdes Maria Werle de; KOWALEK, Rosângela Maria. O processo de validação em atividades de modelagem matemática: em busca de um framework. Educação Matemática Pesquisa, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 313-338, 2024. DOI: 10.23925/1983-3156.2024v26i1p313-338.

ALMEIDA, Lourdes Maria Werle de; SILVA, Karina Alessandra Pessoa da. Ciclo de modelagem matemática interpretado à luz de estratégias heurísticas dos alunos. Revista de Ensino de Ciências e Matemática, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 1-27, 2021. DOI: 10.26843/rencima.v12n2a11.

ALMEIDA, Lourdes Maria Werle de; SILVA, Karina Alessandra Pessoa da; VERTUAN, Rodolfo Eduardo. Modelagem Matemática na Educação Básica. São Paulo: Contexto, 2012.

GALBRAITH, Peter. Models of modelling: genres, purposes or perspectives. Journal of Mathematical Modelling and Application, v. 1, n. 5, p. 3-16, 2012.

KAISER, Gabriele; SRIRAMAN, Bharath. A global survey of international perspectives on modelling in mathematics education. ZDM – Mathematics Education, v. 38, p. 302-310, 2006.

SCHRENK, Maykon Jhonatan; VERTUAN, Rodolfo Eduardo. Modelagem Matemática como prática pedagógica: uma possível caracterização em Educação Matemática. Educação Matemática Pesquisa, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 194-224, 2022. DOI: 10.23925/1983-3156.2022v24i1p194-224.

SCHRENK, Maykon Jhonatan; VERTUAN, Rodolfo Eduardo. Uma investigação acerca da tomada de consciência de estudantes do Ensino Fundamental no desenvolvimento de atividades de Modelagem Matemática. Revista Paranaense de Educação Matemática, Campo Mourão, v. 10, n. 23, p. 72-97, 2021. DOI: 10.33871/22385800.2021.10.23.72-97.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational Researcher, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SOUSA, Valdivino Alves de. Modelagem matemática na prática docente: estratégias para ensinar Matemática a partir de situações reais. 1. ed. São Paulo: Ed. do Autor, 2026. ISBN 978-65-02-40498-0.

VERTUAN, Rodolfo Eduardo; BORSSOI, Adriana Helena; ALMEIDA, Lourdes Maria Werle de. O papel da mediação e da intencionalidade em atividades de Modelagem Matemática. Revista Eletrônica de Educação, v. 7, n. 3, p. 63-80, 2013. DOI: 10.14244/19827199851.

CAPÍTULO 6

A ESCOLA PÚBLICA COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL POR MEIO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS:
um diálogo entre Paulo Freire, Dermeval Saviani, Anísio Teixeira e José Carlos Libâneo

DOI DO CAPÍTULO: 10.29327/5952151.1-6

Suely Nascimento de Melo Gonçalves
José Gonçalves de Farias
Renato Café de Almeida
Valdecia Freitas da Silva
Vitória Chris Pereira Siqueira

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar, de forma articulada, as contribuições teóricas de quatro pensadores fundamentais para a educação brasileira (Paulo Freire, Dermeval Saviani, Anísio Teixeira e José Carlos Libâneo), discutindo a escola pública como instrumento de transformação social por meio das políticas educacionais. Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica, de caráter qualitativo, fundamentado na leitura e análise bibliográfica das obras selecionadas dos quatro autores. Discute-se a educação dialógica e emancipadora proposta por Freire (1987), a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2011), a defesa da escola pública, gratuita e democrática empreendida por Anísio Teixeira (1996), e as contribuições de Libâneo para a didática e para a organização do trabalho pedagógico, relacionando essas contribuições ao papel das políticas educacionais na garantia do acesso, da permanência e da qualidade do ensino. Os resultados indicam que, apesar das diferenças de ênfase teórica, os quatro autores convergem na compreensão da educação como prática social, política e cultural, comprometida com a democratização do conhecimento, com a formação crítica dos sujeitos e com a superação de desigualdades, e que essa transformação depende diretamente de políticas educacionais consistentes. Conclui-se que a articulação entre esses referenciais oferece subsídios relevantes para a reflexão sobre a prática docente e sobre a formulação de políticas educacionais, apontando para a necessidade de metodologias dialógicas, planejadas e inclusivas, sustentadas por um projeto político de democratização da escola.

Palavras-chave: Educação democrática. Pedagogia crítica. Didática. Escola pública. Políticas educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira foi historicamente construída a partir de disputas entre diferentes projetos de sociedade, o que se reflete na diversidade de correntes

pedagógicas que buscaram compreender e orientar a prática escolar. Entre os autores que mais influenciaram o pensamento educacional crítico e democrático no Brasil, destacam-se Paulo Freire, Dermeval Saviani, Anísio Teixeira e José Carlos Libâneo. Embora situados em momentos históricos e tradições teóricas distintas, esses pensadores convergem na defesa de uma educação comprometida com a formação integral dos sujeitos, com a democratização do acesso ao conhecimento e com a transformação social.

O presente artigo parte da seguinte problematização: de que maneira as contribuições desses quatro autores podem ser articuladas para fundamentar uma concepção de educação crítica, democrática e emancipadora, capaz de sustentar a escola pública como instrumento de transformação social por meio das políticas educacionais? Para respondê-la, objetiva-se sistematizar as principais teses de cada pensador, relacioná-las à prática pedagógica e às políticas públicas de educação, e identificar convergências e complementaridades entre eles.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na análise das obras centrais de cada autor, com destaque para Pedagogia do Oprimido, de Freire, e Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações, de Saviani, bem como das obras de Anísio Teixeira e José Carlos Libâneo indicadas nas referências. O texto está organizado em seções que apresentam, respectivamente, as contribuições de cada autor, seguidas de uma articulação teórica entre eles e das considerações finais.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Paulo Freire e a educação dialógica e emancipadora

Paulo Freire é, sem dúvida, um dos autores mais expressivos do pensamento educacional crítico em âmbito mundial. Em sua obra central, Pedagogia do Oprimido, o autor apresenta uma crítica contundente ao que denomina "educação bancária", modelo no qual o professor ocupa posição central e o estudante é reduzido à condição de receptor passivo de conteúdos (FREIRE, 1987). Para Freire, esse modelo reproduz

relações de opressão e impede o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos.

Em contraposição, Freire propõe uma educação dialógica, fundamentada na problematização da realidade e na valorização dos saberes prévios dos estudantes. Nessa concepção, educador e educando ocupam posições de mútuo aprendizado, constituindo-se, juntos, como sujeitos do processo de conhecimento (FREIRE, 1987). O diálogo, nesse sentido, não é apenas um recurso metodológico, mas um princípio ético-político que orienta toda a prática pedagógica.

A perspectiva freiriana também está intimamente associada à ideia de conscientização, compreendida como o processo pelo qual os sujeitos apreendem criticamente as condições sociais, políticas e econômicas que os cercam, tornando-se capazes de atuar sobre elas. Assim, a educação passa a ser entendida como prática de liberdade, voltada à emancipação dos sujeitos e à transformação da realidade social.

2.2 Dermeval Saviani e a Pedagogia Histórico-Crítica

Dermeval Saviani, criador da Pedagogia Histórico-Crítica, oferece uma importante contribuição para pensar o papel da escola na socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Diferentemente das pedagogias que reduzem o ensino à mera transmissão mecânica de conteúdos, Saviani defende que a escola deve garantir aos estudantes, especialmente às classes populares, o acesso ao saber sistematizado, historicamente elaborado e socialmente relevante (SAVIANI, 2011).

Para o autor, a função da escola não se resume à reprodução do conhecimento espontâneo ou cotidiano, mas consiste em possibilitar que o estudante se aproprie criticamente do conhecimento científico, filosófico e artístico acumulado pela humanidade. Trata-se de uma concepção que atribui à educação uma dimensão política evidente, na medida em que o acesso desigual ao conhecimento sistematizado é compreendido como mecanismo de manutenção das desigualdades sociais (SAVIANI, 2011).

Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe que o trabalho pedagógico seja organizado a partir da identificação das necessidades sociais de aprendizagem, da problematização do conhecimento cotidiano e da elevação dos estudantes a formas mais elaboradas de compreensão da realidade, em um movimento que articula prática social, teoria e nova prática social.

2.3 Anísio Teixeira e a defesa da escola pública democrática

Anísio Teixeira figura como um dos grandes pioneiros da educação pública no Brasil. Influenciado pelo pensamento de John Dewey e pelo ideário escolanovista, Teixeira defendeu, ao longo de sua trajetória, a construção de um sistema público de ensino gratuito, laico, democrático e de qualidade, capaz de atender às demandas de uma sociedade em processo de modernização e industrialização. (TEIXEIRA, 1996).

Para o autor, a escola deveria constituir-se como espaço de experiência, participação e formação para a vida em sociedade, superando a concepção de ensino centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos abstratos. Sua concepção de educação valoriza a articulação entre escola e sociedade, entendendo que a instituição escolar não pode se isolar das transformações sociais, econômicas e culturais do seu tempo. (TEIXEIRA, 1996).

A defesa anisiana da escola pública universal permanece extremamente atual, sobretudo diante dos desafios contemporâneos relacionados à democratização do acesso, à permanência e à qualidade da educação básica no Brasil, em um contexto ainda marcado por desigualdades regionais e sociais significativas. (TEIXEIRA, 1996).

2.4 José Carlos Libâneo, didática e organização do trabalho pedagógico

José Carlos Libâneo oferece contribuições fundamentais para a compreensão da didática como campo teórico-prático voltado à organização intencional do ensino. Para o autor, o trabalho docente não pode ser improvisado, devendo ser planejado com base em objetivos claros, conteúdos relevantes e metodologias adequadas às características sociais e culturais dos estudantes (LIBÂNEO, 2013).

Libâneo associa a democratização da escola à garantia de condições concretas para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento e possam desenvolver plenamente suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais (LIBÂNEO, 2013). Nessa

perspectiva, o professor assume papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem, cabendo-lhe articular os conteúdos escolares à realidade vivida pelos alunos, de modo a promover aprendizagens significativas.

A contribuição de Libâneo é particularmente relevante para pensar a formação docente e a organização do trabalho pedagógico no cotidiano escolar, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos que dialogam diretamente com as demandas da prática em sala de aula (LIBÂNEO, 2013).

2.5 A escola pública como instrumento de transformação social por meio das políticas educacionais

Os quatro referenciais analisados também oferecem subsídios importantes para pensar a escola pública como instrumento de transformação social, dimensão que se realiza, em grande medida, por meio das políticas educacionais. Ao defender o acesso ao conhecimento sistematizado como direito de todos, Saviani (2011) evidencia que a função social da escola depende diretamente de políticas públicas capazes de garantir condições objetivas de ensino, sob pena de a instituição escolar reproduzir, em vez de superar, as desigualdades existentes na sociedade.

Anísio Teixeira, por sua vez, é talvez o autor que mais diretamente associa a escola às políticas públicas, ao defender a universalização do ensino público, gratuito e de qualidade como condição para a construção de uma sociedade democrática. Para o autor, cabe ao Estado formular e sustentar políticas educacionais que assegurem a expansão da rede pública e a permanência dos estudantes, de modo que a escola deixe de ser privilégio de poucos e se torne efetivamente um bem comum. (TEIXEIRA, 1996).

Freire, ao longo de sua atuação como educador e como gestor público, sobretudo à frente de programas de alfabetização de adultos e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, demonstra que a transformação social pretendida pela educação depende da articulação entre prática pedagógica dialógica e políticas educacionais comprometidas com os setores populares (FREIRE, 1991). Já Libâneo contribui para essa discussão ao destacar que a democratização do ensino não se limita à ampliação do acesso, exigindo também políticas de organização escolar,

formação docente e gestão pedagógica capazes de garantir a permanência e a aprendizagem efetiva dos estudantes (LIBÂNEO, 2013).

Articulados, esses autores permitem compreender que a escola pública só se realiza como instrumento de transformação social quando sustentada por políticas educacionais consistentes, que garantam simultaneamente o acesso, a permanência, a qualidade do ensino e a formação crítica dos sujeitos. Trata-se, portanto, de uma transformação que não decorre apenas da prática pedagógica em sala de aula, mas de um projeto político mais amplo de democratização da educação.

3 ARTICULAÇÃO ENTRE OS AUTORES

A análise conjunta dos quatro referenciais teóricos permite compreender que educar não significa apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para que os estudantes tenham acesso ao conhecimento, desenvolvam autonomia, pensamento crítico e capacidade de participação social. O Quadro 1 sintetiza as principais contribuições de cada autor e sua relação com a prática pedagógica.

Quadro 1 – Síntese das contribuições dos autores

Autor	Principal contribuição	Relação com a prática pedagógica
Paulo Freire	Educação dialógica e emancipadora	Valorizar o diálogo, os saberes dos estudantes e a reflexão crítica
Dermeval Saviani	Pedagogia Histórico-Crítica	Garantir o acesso ao conhecimento sistematizado e sua compreensão crítica
Anísio Teixeira	Escola pública democrática	Defender educação pública, gratuita, democrática e de qualidade
José Carlos Libâneo	Didática e democratização do ensino	Planejar o ensino de forma intencional, significativa e inclusiva

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Embora os autores partam de perspectivas teóricas distintas, existe entre eles uma importante convergência: a compreensão da educação como prática social dotada de implicações políticas e culturais. Freire enfatiza a emancipação e o diálogo como fundamentos do processo educativo; Saviani destaca a apropriação crítica do conhecimento sistematizado como função precípua da escola; Anísio Teixeira defende

a democratização da escola pública como condição para a formação cidadã; e Libâneo concentra-se na organização intencional do ensino e na didática como instrumentos indispensáveis para garantir uma educação de qualidade.

Essa articulação teórica possibilita sustentar uma concepção de escola comprometida não apenas com o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, mas também com sua formação crítica, cidadã e democrática. Decorre daí a necessidade de que a prática docente supere metodologias meramente transmissivas, buscando estratégias que promovam diálogo, problematização, investigação e construção significativa do conhecimento, em consonância com os princípios defendidos pelos quatro autores analisados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise articulada das contribuições de Paulo Freire, Dermeval Saviani, Anísio Teixeira e José Carlos Libâneo evidencia a existência de um campo teórico consistente e coerente para a fundamentação de uma educação democrática, crítica e comprometida com a transformação social. Ainda que cada autor priorize dimensões específicas do fenômeno educativo (o diálogo e a emancipação em Freire, a apropriação do conhecimento sistematizado em Saviani, a democratização da escola pública em Anísio Teixeira e a organização didática do ensino em Libâneo), todos convergem na defesa de uma escola que não se limite à reprodução de desigualdades, mas que atue como espaço de formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos.

Conclui-se, ainda, que a escola pública somente se consolida como instrumento efetivo de transformação social quando sua prática pedagógica dialógica, crítica e bem planejada é sustentada por políticas educacionais consistentes, voltadas à garantia do acesso, da permanência e da qualidade do ensino para todos. Nesse sentido, a apropriação desses referenciais teóricos pode subsidiar propostas pedagógicas e políticas fundamentadas na democratização do conhecimento, na valorização dos saberes dos estudantes, na inclusão, na autonomia e na participação social, contribuindo para a superação de práticas pedagógicas tradicionais e transmissivas. Como possibilidade de continuidade investigativa, sugere-se o aprofundamento de estudos empíricos que analisem, em contextos escolares

concretos, de que forma esses referenciais e as políticas educacionais correspondentes têm sido apropriados na formação de professores e na organização do trabalho pedagógico cotidiano.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

TEIXEIRA, Anísio**. Educação é um direito**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

CAPÍTULO 7

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA SALA DE AULA: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

DOI DO CAPÍTULO: 10.29327/5952151.1-7

Jorge Rodrigo Assis Moreira
Lattes: https://lattes.cnpq.br/3140986453056949

RESUMO

As práticas pedagógicas inclusivas têm se consolidado como elemento fundamental para garantir a participação, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular. Este artigo tem como objetivo analisar estratégias pedagógicas inclusivas utilizadas na sala de aula, destacando seus impactos no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, fundamenta-se em autores como Mantoan, Sassaki, Vygotsky e Mittler, além de documentos legais que orientam a educação inclusiva no Brasil. Os resultados evidenciam que práticas como flexibilização curricular, uso de tecnologias assistivas, mediação pedagógica, atividades colaborativas e adaptações metodológicas favorecem a aprendizagem significativa e ampliam a participação dos estudantes. Também foram identificados desafios, como barreiras atitudinais, falta de formação docente e limitações estruturais. Conclui-se que a efetivação da inclusão escolar depende de práticas pedagógicas intencionais, colaborativas e sensíveis à diversidade, capazes de promover equidade e garantir o direito à educação para todos.

Palavras-chave: inclusão escolar. práticas pedagógicas. Educação Especial. acessibilidade. aprendizagem.

ABSTRACT

Inclusive pedagogical practices have become essential to ensure the participation, learning, and development of students targeted by Special Education in regular schooling. This article aims to analyze inclusive pedagogical strategies used in the classroom, highlighting their impacts on teaching and learning processes. This qualitative and bibliographic research is grounded in authors such as Mantoan, Sassaki, Vygotsky, and Mittler, as well as legal documents that guide inclusive education in Brazil. The results show that practices such as curriculum flexibilization, assistive technologies, pedagogical mediation, collaborative activities, and methodological adaptations promote meaningful learning and expand student participation. Challenges were also identified, including attitudinal barriers, lack of teacher training, and structural limitations. It is concluded that effective school inclusion depends on intentional, collaborative, and diversity-sensitive pedagogical practices capable of promoting equity and ensuring the right to education for all.

Keywords: inclusive education. pedagogical practices. accessibility. learning. Special Education.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem se consolidado como um dos pilares fundamentais da educação contemporânea, especialmente em um cenário no qual a diversidade humana é reconhecida como elemento constitutivo da sociedade. A partir da década de 1990, impulsionada por documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994), a educação inclusiva passou a ser compreendida como um direito humano inegociável, que exige das instituições escolares a reorganização de suas práticas, currículos e concepções pedagógicas. No Brasil, legislações como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforçam esse compromisso, estabelecendo diretrizes para garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Entretanto, apesar dos avanços legais e conceituais, a inclusão escolar ainda enfrenta inúmeros desafios no cotidiano das instituições de ensino. A simples matrícula do estudante público-alvo da Educação Especial (PAEE) não assegura sua participação efetiva nas atividades escolares. Para que a inclusão aconteça de forma plena, é necessário que o professor desenvolva práticas pedagógicas intencionais, flexíveis e sensíveis às necessidades individuais dos estudantes. Nesse sentido, as práticas pedagógicas inclusivas assumem papel central, pois são elas que materializam, no cotidiano da sala de aula, os princípios da inclusão.

Além disso, a diversidade presente nas salas de aula exige que o professor compreenda que cada estudante possui um modo singular de aprender, o que demanda estratégias diferenciadas, adaptações curriculares, uso de recursos variados e uma postura pedagógica acolhedora. Muitos professores, no entanto, ainda se sentem inseguros diante dessa realidade, seja por falta de formação específica, seja pela ausência de recursos pedagógicos adequados. Persistem também barreiras atitudinais, estruturais e pedagógicas que dificultam a efetivação da inclusão, como preconceitos, falta de acessibilidade, ausência de materiais adaptados e dificuldades na articulação entre sala regular e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Diante desse cenário, torna-se fundamental investigar estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos estudantes da Educação Especial, analisando tanto suas potencialidades quanto seus desafios. Este artigo tem como objetivo geral analisar práticas pedagógicas inclusivas utilizadas na sala de aula e sua contribuição para a aprendizagem dos estudantes da Educação Especial. Como objetivos específicos, busca-se: a) identificar estratégias inclusivas adotadas por professores; b) compreender como essas práticas impactam o processo de aprendizagem; c) analisar desafios enfrentados na implementação da inclusão; e d) apresentar propostas de ações pedagógicas que favoreçam a inclusão escolar.

Além disso, é importante destacar que a inclusão escolar não se limita ao atendimento de estudantes com deficiência, mas envolve uma concepção ampliada de diversidade, que abrange diferenças culturais, sociais, linguísticas e cognitivas.

Assim, práticas pedagógicas inclusivas não beneficiam apenas o público-alvo da Educação Especial, mas toda a comunidade escolar, ao promover um ambiente mais democrático, participativo e acolhedor. A inclusão, portanto, deve ser compreendida como um compromisso ético e político da escola, que precisa garantir condições reais de aprendizagem para todos os estudantes, respeitando suas singularidades e potencialidades. Essa perspectiva amplia o papel do professor, que passa a atuar como mediador, pesquisador e agente transformador do contexto escolar.

Nos últimos anos, a discussão sobre inclusão escolar tem sido ampliada por transformações sociais e educacionais que exigem das escolas uma postura mais responsiva diante da diversidade. Mudanças nas políticas públicas, avanços tecnológicos e novas concepções pedagógicas têm provocado reflexões sobre como garantir que todos os estudantes participem de forma efetiva das práticas escolares. Esse cenário reforça a necessidade de que professores e gestores compreendam a inclusão como um processo contínuo, que demanda planejamento, acompanhamento e revisão constante das práticas adotadas no cotidiano escolar.

A relevância da temática também se evidencia no debate contemporâneo sobre equidade educacional. A inclusão escolar não se limita ao acesso físico à escola, mas envolve a garantia de condições reais de aprendizagem, participação e desenvolvimento. Nesse sentido, a literatura aponta que a inclusão deve ser compreendida como um processo contínuo, que exige reflexão crítica, formação

docente e reorganização das práticas pedagógicas. Autores como Booth e Ainscow (2011) defendem que a inclusão é um compromisso ético que envolve toda a comunidade escolar, e não apenas o professor da sala de aula.

Apesar dos avanços, persistem lacunas importantes na implementação da inclusão, especialmente no que diz respeito à formação docente, à articulação entre políticas públicas e práticas escolares, e ao uso de tecnologias assistivas. Muitos professores relatam dificuldades em adaptar atividades, avaliar de forma inclusiva e planejar intervenções que atendam às necessidades individuais dos estudantes. Essas lacunas justificam a necessidade de estudos que analisem práticas pedagógicas inclusivas e apontem caminhos para sua efetivação.

Assim, este artigo busca contribuir para o debate sobre inclusão escolar ao analisar estratégias pedagógicas que favorecem a aprendizagem dos estudantes da Educação Especial, ampliando a compreensão sobre os desafios e possibilidades da prática docente nesse contexto. A discussão aqui apresentada pretende fortalecer o compromisso com uma educação que respeite a diversidade, promova equidade e garanta o direito à aprendizagem de todos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA INCLUSÃO ESCOLAR

2.1 Educação inclusiva no contexto brasileiro

A educação inclusiva representa uma mudança paradigmática no modo como a sociedade compreende a diversidade humana. Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar exige uma ruptura com modelos tradicionais de ensino, historicamente excludentes, que segregavam estudantes com deficiência em classes ou instituições especiais. A perspectiva inclusiva defende que todos os estudantes aprendem, ainda que em ritmos e formas diferentes, e que a escola deve se adaptar às necessidades dos alunos — e não o contrário.

"No Brasil, a Declaração de Salamanca foi um marco importante ao afirmar que “as escolas regulares com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias” (UNESCO, 1994, p. 1)." A partir desse documento, o país passou a desenvolver políticas públicas voltadas à inclusão, culminando na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008),

que estabelece diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e para a garantia de acessibilidade pedagógica, arquitetônica e comunicacional.

Além das diretrizes já estabelecidas, a BNCC também incentiva práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam ambientes de aprendizagem mais colaborativos. Ao reconhecer diferentes formas de aprender, o documento orienta o professor a desenvolver estratégias que ampliem a participação dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento integral e a construção de competências essenciais para a vida em sociedade.

A educação inclusiva, além de representar um avanço legal, constitui uma mudança profunda na forma como a sociedade compreende a deficiência. De acordo com o modelo social da deficiência, defendido por autores como Sassaki (2010), não é a limitação do indivíduo que impede sua participação, mas sim as barreiras impostas pelo ambiente. Assim, a escola inclusiva deve identificar e eliminar barreiras que dificultam a aprendizagem, garantindo condições equitativas para todos.

Outro aspecto relevante é que a inclusão escolar não se restringe ao público-alvo da Educação Especial. Ela beneficia todos os estudantes, pois promove uma cultura de respeito, cooperação e valorização das diferenças. Segundo Mittler (2003), escolas inclusivas tendem a desenvolver ambientes mais democráticos, participativos e acolhedores, nos quais todos os estudantes aprendem a conviver com a diversidade.

A BNCC também orienta que o currículo seja organizado de modo a contemplar diferentes formas de participação, reconhecendo que os estudantes aprendem de maneiras diversas e demandam estratégias pedagógicas flexíveis.

2.2 Barreiras e desafios para a inclusão

A inclusão escolar enfrenta desafios que vão além da falta de recursos materiais. Sassaki (2010) destaca que as barreiras atitudinais — preconceitos, estigmas e expectativas reduzidas — são as mais difíceis de superar, pois envolvem crenças e valores profundamente enraizados na cultura escolar.

Entre os principais desafios, destacam-se:

- Barreiras pedagógicas: práticas tradicionais, pouco flexíveis, que não consideram diferentes estilos de aprendizagem.

- Barreiras estruturais: falta de acessibilidade física, ausência de materiais adaptados, salas superlotadas.
- Barreiras comunicacionais: ausência de Libras, falta de recursos visuais, dificuldades na comunicação alternativa.
- Barreiras institucionais: falta de articulação entre sala regular e AEE, ausência de políticas de formação continuada.
- Barreiras emocionais: insegurança docente, medo de errar, falta de apoio da gestão escolar.

Esses desafios impactam diretamente a qualidade das práticas inclusivas e exigem políticas educacionais que apoiem o professor, promovam formação continuada e garantam condições adequadas de trabalho.

A superação das barreiras identificadas exige ações articuladas que envolvam formação docente, reorganização das práticas pedagógicas e investimentos em acessibilidade. É fundamental que a escola desenvolva estratégias que considerem diferentes formas de comunicação, adaptem materiais, promovam ambientes acessíveis e incentivem práticas colaborativas entre professores, estudantes e famílias. A construção de uma cultura escolar inclusiva depende de esforços contínuos que permitam identificar obstáculos e propor soluções que favoreçam a participação de todos.

2.3 Práticas pedagógicas inclusivas

As práticas pedagógicas inclusivas são estratégias que visam garantir a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Mittler (2003) afirma que práticas inclusivas devem ser flexíveis, colaborativas e centradas no estudante, respeitando suas singularidades.

A adoção dessas práticas requer planejamento cuidadoso e compreensão das necessidades individuais dos estudantes. Ao diversificar estratégias, o professor amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece a participação ativa dos alunos, tornando o processo educativo mais acessível e significativo.

A interação entre estudantes e professores também favorece a construção de conhecimentos, especialmente quando o ambiente escolar promove colaboração, diálogo e troca de experiências. Ao estimular atividades que envolvem participação

conjunta, o professor contribui para que os estudantes desenvolvam autonomia, ampliem suas habilidades sociais e construam aprendizagens mais significativas.

Além disso, práticas inclusivas devem considerar o protagonismo estudantil. Quando o estudante participa ativamente das atividades, toma decisões, colabora com colegas e expressa suas ideias, ele se torna sujeito do processo educativo.

Essa perspectiva está alinhada às metodologias ativas, que valorizam a autonomia, a investigação e a construção coletiva do conhecimento. Em uma sala de aula inclusiva, o professor cria oportunidades para que todos os estudantes participem, contribuam e se sintam pertencentes ao grupo, fortalecendo vínculos afetivos e sociais.

2.4 Tecnologias assistivas e acessibilidade

As tecnologias assistivas desempenham papel fundamental na inclusão escolar. Elas incluem desde recursos simples, como pranchas de comunicação, até softwares de leitura de tela, aplicativos educativos e jogos digitais acessíveis.

Segundo Bersch (2017), a tecnologia assistiva amplia a autonomia e a participação do estudante, permitindo que ele acesse conteúdos e atividades de forma mais equitativa.

O uso de tecnologias deve estar alinhado às necessidades pedagógicas e às características dos estudantes, garantindo que os recursos adotados ampliem o acesso ao currículo e favoreçam a participação nas atividades escolares. Quando utilizados de forma planejada, esses instrumentos contribuem para a construção de ambientes mais acessíveis, dinâmicos e inclusivos.

Esses recursos ampliam a autonomia do estudante e permitem que ele participe das atividades escolares de forma mais equitativa.

2.5 O papel do professor e da escola

O professor é mediador do processo de aprendizagem e sua postura é determinante para o sucesso da inclusão. Mantoan (2006) afirma que a inclusão exige uma mudança de paradigma, na qual o professor deixa de ser transmissor de conteúdos e passa a ser facilitador da aprendizagem.

A escola, por sua vez, deve promover: formação continuada; trabalho colaborativo entre professores; articulação com o AEE; cultura escolar inclusiva; apoio institucional e pedagógico;

A atuação docente na perspectiva inclusiva envolve a capacidade de reconhecer as singularidades dos estudantes e de planejar intervenções que favoreçam sua participação. Isso exige sensibilidade, flexibilidade e compromisso com práticas que valorizem a diversidade e promovam ambientes acolhedores.

A escola também desempenha papel fundamental, devendo promover formação continuada, trabalho colaborativo entre professores, articulação com o AEE e apoio institucional. A gestão escolar deve incentivar práticas inclusivas, garantir recursos e promover uma cultura escolar acolhedora.

2.6 Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tem se consolidado como uma das principais abordagens contemporâneas para promover acessibilidade pedagógica e equidade no ambiente escolar. Desenvolvido pelo Center for Applied Special Technology (CAST), o DUA parte do princípio de que a aprendizagem é diversa por natureza, e que os currículos devem ser planejados desde o início para atender diferentes perfis de estudantes. Meyer, Rose e Gordon (2014) afirmam que o DUA não é uma estratégia de adaptação posterior, mas um modelo de planejamento que antecipa barreiras e cria múltiplas formas de engajamento, representação e expressão.

Na perspectiva do DUA, a inclusão não se limita a modificar atividades para estudantes com deficiência, mas envolve a criação de ambientes flexíveis que favoreçam a participação de todos. Isso significa oferecer diferentes formas de apresentar conteúdos, como textos, vídeos, imagens e recursos auditivos; possibilitar múltiplas maneiras de os estudantes demonstrarem o que aprenderam; e promover estratégias que aumentem o engajamento, como atividades colaborativas, projetos investigativos e uso de tecnologias digitais.

O DUA dialoga diretamente com a perspectiva vygotskiana, ao reconhecer que a aprendizagem ocorre por meio da mediação e da interação social. Ao oferecer múltiplos caminhos para o aprendizado, o DUA amplia a Zona de Desenvolvimento

Proximal (ZDP) dos estudantes, permitindo que cada um avance a partir de suas potencialidades. Assim, o DUA se apresenta como uma abordagem essencial para práticas pedagógicas inclusivas, pois reduz barreiras, amplia oportunidades e fortalece a autonomia dos estudantes.

2.7 Inclusão escolar na perspectiva internacional

A discussão sobre inclusão escolar não é exclusiva do contexto brasileiro. Em diversos países, especialmente após a Declaração de Salamanca (1994), a inclusão passou a ser compreendida como um direito humano fundamental. Ainscow (2009) destaca que a inclusão é um processo que envolve identificar e remover barreiras à aprendizagem, promovendo participação plena de todos os estudantes. Booth e Ainscow (2011), ao desenvolverem o Índex para Inclusão, reforçam que a inclusão deve ser analisada em três dimensões: culturas, políticas e práticas.

No contexto europeu, a inclusão tem sido associada à construção de sistemas educacionais mais equitativos, que valorizam a diversidade e promovem ambientes colaborativos. Florian (2015) argumenta que a inclusão não deve ser vista como uma estratégia para atender apenas estudantes com deficiência, mas como uma abordagem que beneficia todos, ao promover práticas pedagógicas mais flexíveis e responsivas.

Em países como Canadá e Austrália, a inclusão é compreendida como um compromisso social que envolve toda a comunidade escolar. A necessidade de atender diferentes perfis de estudantes estimula a criação de estratégias pedagógicas diversificadas, tornando o processo de ensino mais dinâmico e responsivo.

2.8 Políticas públicas brasileiras recentes para a inclusão

No Brasil, a inclusão escolar tem sido fortalecida por políticas públicas que buscam garantir o direito à educação para todos. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 2015, estabelece diretrizes para acessibilidade arquitetônica, comunicacional e pedagógica, reforçando que a escola deve eliminar barreiras que dificultem a participação dos estudantes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, destaca a importância de práticas pedagógicas que promovam equidade,

participação e desenvolvimento integral, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo da educação.

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas para ampliar o acesso de estudantes público-alvo da Educação Especial ao ensino regular, garantindo formação docente e recursos adequados. O Decreto nº 10.502/2020, cuja eficácia foi suspensa pelo STF em 2020 (ADI 6590) e posteriormente revogado pelo Decreto nº 11.370/2023, reacendeu debates sobre modelos de atendimento e a necessidade de fortalecer políticas inclusivas alinhadas à perspectiva da educação inclusiva.

2.9 Inclusão e competências socioemocionais

A inclusão escolar também está diretamente relacionada ao desenvolvimento de competências socioemocionais, que envolvem habilidades como empatia, cooperação, resiliência e respeito às diferenças. A BNCC destaca que essas competências são essenciais para a formação integral dos estudantes, contribuindo para a construção de ambientes mais acolhedores e democráticos.

Estudos apontam que práticas pedagógicas inclusivas favorecem o desenvolvimento socioemocional, pois promovem interação entre estudantes com diferentes perfis, estimulando a convivência com a diversidade. Pesquisas na área de competências socioemocionais, como as de Oberle et al. (2016), indicam que ambientes inclusivos favorecem vínculos afetivos, cooperação e respeito às diferenças, contribuindo para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Além disso, a inclusão escolar contribui para a construção de uma cultura de paz, na qual os estudantes aprendem a resolver conflitos de forma colaborativa e a valorizar as diferenças. A inclusão escolar envolve compromisso ético com a valorização da diversidade e com a construção de relações educativas pautadas no respeito e na participação.

2.10 Tecnologias digitais emergentes na inclusão escolar

As tecnologias digitais emergentes têm desempenhado papel fundamental na inclusão escolar, ampliando possibilidades de acesso, participação e aprendizagem.

Recursos como softwares leitores de tela, aplicativos de comunicação alternativa, plataformas gamificadas e ambientes virtuais acessíveis permitem que estudantes com diferentes perfis participem das atividades escolares de forma mais equitativa.

A inteligência artificial (IA) também tem sido utilizada para desenvolver recursos personalizados, como plataformas adaptativas que ajustam o nível de dificuldade das atividades de acordo com o desempenho do estudante. Esses recursos favorecem a autonomia, ampliam o engajamento e permitem que o professor acompanhe o progresso dos estudantes de forma mais precisa.

Além disso, tecnologias como realidade aumentada, realidade virtual e jogos educativos acessíveis têm sido utilizadas para tornar o conteúdo mais dinâmico e interativo, favorecendo a aprendizagem de estudantes com diferentes estilos cognitivos. Bersch (2017) destaca que a tecnologia assistiva não deve ser vista como um recurso isolado, mas como parte de um conjunto de estratégias que promovem acessibilidade pedagógica e participação ativa.

A incorporação de tecnologias digitais emergentes exige que a escola desenvolva estratégias de acompanhamento e suporte ao professor, garantindo que os recursos utilizados estejam integrados ao planejamento pedagógico.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e bibliográfico. A abordagem qualitativa permite compreender fenômenos educacionais a partir de interpretações e análises teóricas, enquanto a pesquisa bibliográfica possibilita o aprofundamento em estudos já consolidados.

Foram analisados livros, artigos científicos, legislações e documentos oficiais relacionados à Educação Especial e práticas pedagógicas inclusivas. A coleta de dados foi realizada em bases como Google Acadêmico, SciELO e periódicos institucionais, utilizando palavras-chave como “inclusão escolar”, “práticas pedagógicas”, “Educação Especial”, “acessibilidade” e “tecnologias assistivas”.

Além dos procedimentos já descritos, é importante detalhar os critérios adotados para seleção, organização e análise dos materiais consultados, de modo a conferir maior rigor metodológico à pesquisa. A abordagem qualitativa, conforme destaca Minayo (2012), permite compreender fenômenos educacionais a partir de

significados, percepções e interpretações, sendo especialmente adequada para estudos que envolvem práticas pedagógicas, inclusão escolar e processos formativos. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica foi conduzida de forma sistemática, buscando identificar produções relevantes que abordam práticas pedagógicas inclusivas, tecnologias assistivas, políticas públicas e desafios enfrentados pelos professores na implementação da inclusão.

Após a seleção das fontes, os materiais foram organizados por categorias temáticas, permitindo identificar convergências, divergências e tendências presentes na literatura. A análise seguiu etapas de leitura exploratória, fichamento e síntese interpretativa.

A seleção dos materiais seguiu critérios de pertinência temática, atualidade e relevância científica. Foram priorizados artigos publicados em periódicos reconhecidos, livros de referência na área da Educação Especial e documentos oficiais que orientam a prática docente no Brasil. A busca foi realizada em bases como SciELO, Google Acadêmico, Portal CAPES e periódicos institucionais, utilizando combinações de palavras-chave como “inclusão escolar”, “práticas pedagógicas inclusivas”, “Educação Especial”, “acessibilidade”, “tecnologias assistivas” e “mediação pedagógica”. Também foram considerados documentos legais, como a Lei Brasileira de Inclusão (2015), a BNCC (2017) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), por sua relevância normativa.

Após a coleta, os materiais foram organizados e analisados por meio de uma abordagem temática, conforme proposta por Bardin (2011), que permite identificar categorias de análise a partir da recorrência de ideias, conceitos e argumentos presentes na literatura. As categorias emergentes incluíram: barreiras à inclusão, práticas pedagógicas inclusivas, tecnologias assistivas, papel do professor, políticas públicas e impactos socioemocionais da inclusão. Essa categorização possibilitou uma compreensão mais aprofundada das contribuições e desafios apontados pelos autores, permitindo estabelecer relações entre diferentes perspectivas teóricas.

A análise temática também favoreceu a construção de uma síntese interpretativa, na qual os achados da literatura foram articulados com os objetivos da pesquisa. Essa síntese buscou evidenciar convergências e divergências entre autores, identificar lacunas de pesquisa e destacar práticas que têm se mostrado eficazes na promoção da inclusão escolar. A metodologia adotada, portanto, não se

limitou à descrição dos materiais consultados, mas envolveu um processo crítico de interpretação, alinhado à perspectiva qualitativa.

É importante destacar que, como toda pesquisa bibliográfica, este estudo apresenta limitações. A análise depende da disponibilidade de materiais publicados e do acesso às bases de dados, podendo deixar de contemplar produções relevantes não indexadas ou de difícil acesso. Além disso, a natureza qualitativa da pesquisa implica que os resultados não podem ser generalizados para todos os contextos escolares, mas oferecem subsídios teóricos que podem orientar práticas e reflexões em diferentes realidades.

Ainda assim, a metodologia adotada permite compreender de forma ampla e fundamentada as práticas pedagógicas inclusivas, contribuindo para o debate sobre inclusão escolar e oferecendo elementos que podem subsidiar a formação docente, o planejamento pedagógico e a implementação de políticas públicas voltadas à equidade educacional.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise da literatura evidencia que práticas pedagógicas inclusivas são fundamentais para garantir a aprendizagem dos estudantes da Educação Especial. Booth e Ainscow (2011) defendem a construção de culturas, políticas e práticas inclusivas como elementos essenciais para a participação de todos os estudantes no ambiente escolar. Mittler (2003) destaca que escolas inclusivas tendem a favorecer ambientes mais democráticos e participativos. De forma complementar, Ainscow et al. (2012) enfatizam a importância da equidade nos sistemas educacionais, enquanto Sassaki (2010) ressalta a necessidade de eliminar barreiras que dificultam a participação plena dos estudantes.

Outro ponto destacado na literatura é a importância do trabalho colaborativo entre sala regular e AEE. Estudos de Mantoan e Prieto (2006) evidenciam que práticas articuladas entre professores favorecem intervenções mais eficazes e adequadas às necessidades dos estudantes.

A inclusão escolar é um processo contínuo que exige compromisso, sensibilidade e formação constante. As práticas pedagógicas inclusivas representam o caminho para garantir que todos os estudantes tenham acesso à aprendizagem em

condições de equidade, mas sua efetivação depende de políticas públicas, apoio institucional e mudança de concepções.

4.1 Análise geral dos resultados encontrados

A partir da revisão da literatura, observa-se que a inclusão escolar é fortalecida por práticas pedagógicas intencionais, flexíveis e sensíveis à diversidade. Os resultados encontrados demonstram que a aprendizagem significativa ocorre quando o professor reconhece as singularidades dos estudantes e organiza o ensino de forma acessível, colaborativa e contextualizada. A análise geral dos estudos evidencia que a inclusão não depende apenas de recursos materiais, mas de uma postura pedagógica comprometida com a equidade e com a construção de ambientes acolhedores.

4.2 Comparação entre perspectivas teóricas sobre inclusão

A análise da literatura revela que diferentes autores convergem ao afirmar que a inclusão escolar é um processo complexo, que exige reorganização das práticas pedagógicas, formação docente e compromisso institucional. No entanto, cada perspectiva teórica enfatiza elementos distintos desse processo. Mantoan (2003), por exemplo, destaca que a inclusão representa uma ruptura com modelos tradicionais de ensino, defendendo que a escola deve se adaptar às necessidades dos estudantes, e não o contrário. Essa visão reforça a necessidade de flexibilização curricular e de práticas pedagógicas diversificadas.

Sassaki (2010), por sua vez, fundamenta-se no modelo social da deficiência, argumentando que não é a limitação do indivíduo que impede sua participação, mas sim as barreiras impostas pelo ambiente. Essa perspectiva amplia a compreensão da inclusão ao evidenciar que práticas pedagógicas inclusivas devem ir além da adaptação de atividades, envolvendo também mudanças na cultura escolar, na postura docente e na organização institucional.

Vygotsky (1998) contribui para o debate ao destacar que a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da mediação. Sua teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) reforça que o professor desempenha papel central na inclusão, ao criar oportunidades de aprendizagem que considerem as

potencialidades dos estudantes. Mittler (2003) complementa essa visão ao afirmar que escolas inclusivas tendem a desenvolver ambientes mais democráticos e participativos, nos quais todos os estudantes aprendem a conviver com a diversidade.

A BNCC (2017) também dialoga com essas perspectivas ao enfatizar a importância de práticas pedagógicas que promovam equidade, participação e desenvolvimento integral. A convergência entre esses autores evidencia que a inclusão escolar não é apenas uma questão de adaptação de materiais, mas envolve uma mudança profunda na concepção de ensino e aprendizagem.

4.3 Estudos de caso e evidências da literatura

Diversos estudos apresentam evidências de que práticas pedagógicas inclusivas contribuem significativamente para a aprendizagem dos estudantes da Educação Especial. Prieto e Mantoan (2006) discutem a importância da reorganização das práticas pedagógicas e da construção de ambientes escolares comprometidos com os princípios da inclusão, destacando a necessidade de flexibilização curricular, mediação pedagógica e valorização da diversidade no contexto escolar.

Ainscow et al. (2012) defendem a construção de sistemas educacionais mais equitativos, fundamentados na participação de todos os estudantes e na remoção de barreiras à aprendizagem.

Florian (2015) defende uma pedagogia inclusiva baseada no reconhecimento das diferenças individuais, propondo práticas de ensino capazes de ampliar a participação e as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes.

Além disso, Booth e Ainscow (2011) propõem que as escolas desenvolvam processos contínuos de avaliação e reflexão sobre suas culturas, políticas e práticas, favorecendo contextos mais inclusivos e participativos.

4.4 Implicações práticas para o trabalho docente

A análise dos resultados evidencia que práticas pedagógicas inclusivas exigem do professor uma postura reflexiva, investigativa e sensível à diversidade. Isso implica planejar atividades que considerem diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, utilizar recursos variados e promover ambientes acolhedores. A mediação

pedagógica, por exemplo, envolve acompanhar o estudante de forma individualizada, oferecendo apoio quando necessário e estimulando sua autonomia.

A flexibilização curricular também se apresenta como prática essencial, permitindo que o professor adapte objetivos, conteúdos e avaliações de acordo com as necessidades dos estudantes. Isso não significa reduzir o currículo, mas reorganizá-lo de forma que todos possam aprender de maneira significativa. Avaliações inclusivas devem considerar diferentes formas de expressão, como produções escritas, apresentações orais, uso de imagens ou atividades práticas.

Outro aspecto importante é a articulação entre sala regular e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Professores que trabalham de forma colaborativa conseguem planejar intervenções mais eficazes, compartilhar estratégias e construir práticas mais coerentes com as necessidades dos estudantes. A gestão escolar também desempenha papel fundamental ao promover formação continuada, garantir recursos adequados e incentivar práticas inclusivas.

4.5 Inclusão e bem-estar emocional dos estudantes

Estudantes que participam de atividades colaborativas, por exemplo, desenvolvem habilidades de convivência, empatia e cooperação, fortalecendo vínculos afetivos e sociais. A inclusão bem estruturada contribui para a construção de ambientes mais democráticos, nos quais todos os estudantes aprendem a conviver com a diversidade e a valorizar as diferenças. Esses aspectos são essenciais para a formação integral do estudante e estão alinhados às diretrizes da BNCC.

4.6 Tecnologias digitais e práticas inclusivas

Estudos como os de Ok, Rao, Bryant e McDougall (2017) e Alper e Raharinirina (2006) discutem o potencial das tecnologias assistivas e dos recursos digitais para ampliar o acesso ao currículo, a participação dos estudantes e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais acessíveis. Esses recursos ampliam a autonomia dos estudantes, favorecem o engajamento e permitem que diferentes perfis de aprendizagem sejam atendidos de maneira equitativa.

A literatura também aponta que o uso de tecnologias digitais emergentes, quando integrado ao planejamento pedagógico, contribui para reduzir barreiras comunicacionais e ampliar a participação de estudantes com deficiência, fortalecendo práticas inclusivas no cotidiano escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consolidação de práticas inclusivas depende de ações articuladas que envolvam formação docente, reorganização das práticas pedagógicas e fortalecimento das políticas públicas.

Diante dos resultados apresentados, torna-se evidente que a inclusão escolar exige um esforço coletivo, envolvendo professores, gestores, famílias e toda a comunidade escolar. A construção de uma escola inclusiva demanda planejamento, formação continuada, investimento em recursos pedagógicos e, sobretudo, uma mudança de postura diante da diversidade. É fundamental que as instituições de ensino desenvolvam políticas internas que valorizem a inclusão, promovam espaços de diálogo e incentivem práticas colaborativas entre os profissionais. Somente assim será possível garantir que as práticas pedagógicas inclusivas se consolidem como parte integrante do cotidiano escolar.

A ampliação das discussões apresentadas ao longo deste estudo permite reafirmar que a inclusão escolar é um processo contínuo, complexo e multifacetado, que exige compromisso ético, político e pedagógico de toda a comunidade escolar. As práticas pedagógicas inclusivas, quando planejadas de forma intencional e fundamentadas em princípios de equidade, demonstram potencial significativo para transformar o ambiente escolar, promovendo não apenas aprendizagem acadêmica, mas também desenvolvimento socioemocional, autonomia e participação ativa dos estudantes.

Os resultados analisados evidenciam que a inclusão não se efetiva apenas por meio da matrícula do estudante público-alvo da Educação Especial, mas pela construção de práticas que reconheçam a singularidade de cada sujeito e valorizem sua forma de aprender. A flexibilização curricular, a mediação pedagógica, o uso de tecnologias assistivas e a organização de ambientes acolhedores são elementos que, articulados, contribuem para a construção de uma escola mais democrática e

acessível. No entanto, tais práticas dependem de formação docente contínua, apoio institucional e políticas públicas que garantam condições reais de trabalho.

Nesse sentido, destaca-se a importância de investir em formação docente que vá além de cursos pontuais, envolvendo acompanhamento pedagógico, reflexão crítica e construção coletiva de saberes. A inclusão escolar exige que o professor assuma postura investigativa, capaz de analisar o contexto, identificar barreiras e propor intervenções que favoreçam a aprendizagem de todos. A gestão escolar, por sua vez, deve atuar como mediadora de processos, garantindo recursos, promovendo cultura inclusiva e incentivando práticas colaborativas entre professores, AEE e demais profissionais da escola.

Além disso, é fundamental reconhecer que a inclusão escolar não beneficia apenas estudantes com deficiência, mas toda a comunidade escolar. Ambientes inclusivos tendem a ser mais colaborativos, participativos e acolhedores, favorecendo o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais para a formação cidadã. A convivência com a diversidade amplia horizontes, fortalece vínculos sociais e contribui para a construção de uma cultura de paz, na qual o respeito às diferenças é elemento central.

Do ponto de vista das políticas públicas, torna-se necessário ampliar investimentos em acessibilidade, tecnologias assistivas, formação docente e infraestrutura escolar. A efetivação da inclusão depende de ações articuladas entre Estado, escola e sociedade, que reconheçam a educação como direito fundamental e condição para o exercício pleno da cidadania. Programas que promovam acessibilidade pedagógica, arquitetônica e comunicacional devem ser fortalecidos, garantindo que todos os estudantes tenham condições reais de participação.

Por fim, recomenda-se que futuras pesquisas explorem práticas inclusivas em diferentes contextos escolares, analisando estratégias que têm se mostrado eficazes na promoção da aprendizagem e da participação dos estudantes. Estudos que investiguem o impacto das tecnologias digitais emergentes, das metodologias ativas e das práticas colaborativas podem contribuir para ampliar o repertório pedagógico dos professores e fortalecer a inclusão escolar como prática cotidiana.

Assim, conclui-se que a inclusão escolar é um compromisso coletivo, que exige sensibilidade, planejamento, formação contínua e investimento em políticas públicas. As práticas pedagógicas inclusivas representam caminho essencial para garantir o

direito à educação de todos os estudantes, promovendo equidade, participação e desenvolvimento integral. Consolidar a inclusão como princípio orientador da prática docente é, portanto, condição indispensável para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e comprometida com a transformação social.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? Journal of Educational Change, Dordrecht, v. 6, n. 2, p. 109-124, 2005.

AINSCOW, M.; DYSON, A.; GOLDRICK, S.; WEST, M. Developing equitable education systems. London: Routledge, 2012.

ALPER, S.; RAHARINIRINA, S. Assistive technology for individuals with disabilities: a review and synthesis of the literature. Journal of Special Education Technology, v. 21, n. 2, p. 47-64, 2006.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERSCH, R. Introdução à tecnologia assistiva. Porto Alegre: Assistiva Tecnologia e Educação, 2017.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. Index for Inclusion. Bristol: CSIE, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

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

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial.

BRASIL. Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 jan. 2023.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Wakefield, MA: CAST, 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. UNESCO, 1994.

FLORIAN, L. Inclusive pedagogy: a transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? Scottish Educational Review, v. 47, n. 1, 2015.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. (org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. (org.). Caminhos pedagógicos da inclusão. São Paulo: Memnon, 2001.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. Universal Design for Learning: theory and practice. Wakefield, MA: CAST, 2014.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2012.

MITTLER, P. Educação Inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OBERLE, E.; DOMITROVICH, C. E.; MEYERS, D. C.; WEISSBERG, R. P. Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: a framework for schoolwide implementation. Cambridge Journal of Education, Cambridge, v. 46, n. 3, p. 277-297, 2016.

OK, M. W.; RAO, K.; BRYANT, B. R.; McDOUGALL, D. Assistive technology, universal design for learning and accessible educational materials: a review of the literature. Exceptionality, v. 25, n. 2, p. 116-132, 2017.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 8

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO ESPECIALIZADO: ANÁLISE DA ESCOLA JOÃO CARDOSO NASCIMENTO JÚNIOR, EM ARACAJU-SE

DOI DO CAPÍTULO: 10.29327/5952151.1-8

Fernando Pereira dos Santos Barbosa
José Alex Bueno Moch Júnior
Eliana Leite Perez
Hayrlla Gisele Maia Saldanha

RESUMO

Este artigo analisa a organização e a gestão da Escola Estadual de Ensino Especializado João Cardoso Nascimento Júnior, em Aracaju, Sergipe, por meio de pesquisa documental qualitativa. O corpus reúne legislação educacional, atos normativos, dados públicos do Censo Escolar de 2025, planos de ensino disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação de Sergipe e registros da formação continuada “Práticas Educativas Inclusivas”, de 42 horas. A análise documental, orientada por categorias técnico-normativa, político-organizacional, pedagógica e cultural, foi delimitada às evidências efetivamente registradas nas fontes. Os resultados mostram que a instituição possuía, em 2025, 109 matrículas, 30 turmas, 31 docentes e 16 salas, correspondendo a aproximadamente 3,6 estudantes por turma, configuração que sugere organização de grupos reduzidos compatível com demandas educacionais intensivas, sem permitir inferir, isoladamente, qualidade ou efetividade pedagógica. Os planos de ensino revelam ações de alfabetização e letramento, psicomotricidade, jogos sensoriais, práticas corporais adaptadas, musicalização, expressão dramática e avaliação individualizada. A formação continuada prevê sete módulos e articula psicomotricidade, comunicação aumentativa e alternativa, materiais acessíveis, educação especial, musicalização, jogos e esportes adaptados e estimulação precoce. Conclui-se que os documentos evidenciam forte articulação entre regulação, planejamento pedagógico e formação profissional; entretanto, não autorizam afirmar predominância da dimensão cultural, cuja compreensão exige investigação de campo.

Palavras-chave: Educação Especial; Gestão escolar; Inclusão educacional; Organização escolar; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This article analyzes the organization and management of the João Cardoso Nascimento Júnior State School of Specialized Education, in Aracaju, Sergipe, through qualitative documentary research. The corpus comprises educational legislation, normative acts, public data from the 2025 School Census, teaching plans made available by the Sergipe State Department of Education, and records of the 42-hour continuing education program “Inclusive Educational Practices”. Documentary analysis was organized around technical-normative, political-organizational,

pedagogical, and cultural categories and was restricted to evidence effectively recorded in the sources. Results indicate that, in 2025, the institution had 109 enrollments, 30 classes, 31 teachers, and 16 classrooms, corresponding to approximately 3.6 students per class. Teaching plans document literacy, psychomotor activities, sensory games, adapted physical practices, music, dramatic expression, and individualized assessment. The continuing education program comprises seven modules involving psychomotricity, augmentative and alternative communication, accessible materials, special education, music education, adapted games and sports, and early stimulation. The study concludes that the documents support a strong articulation among regulation, pedagogical planning, and professional development; however, they do not justify claiming that the cultural dimension predominates, which would require field research.
Keywords: Educational inclusion; Educational practices; Special Education; School management; School organization.

1 INTRODUÇÃO

A organização e a gestão escolar constituem dimensões centrais para a garantia do direito à educação, pois articulam normas, recursos, pessoas, processos decisórios e práticas pedagógicas. Em instituições que atendem o público da Educação Especial, essa articulação adquire complexidade adicional: a gestão precisa responder simultaneamente às exigências administrativas da rede pública, às necessidades específicas dos estudantes, à acessibilidade, ao planejamento individualizado, à formação dos profissionais e à participação das famílias.

A Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) define a Educação Especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Esse marco deve ser lido em conjunto com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, que consolidou a defesa de sistemas educacionais inclusivos e do atendimento educacional especializado como apoio à escolarização (BRASIL, 2008). A Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, reforçou o direito a sistema educacional inclusivo em todos os níveis, à acessibilidade e às medidas de apoio necessárias à participação e à aprendizagem (BRASIL, 2015).

No percurso normativo, o Decreto nº 7.611/2011 regulamentou a Educação Especial e o atendimento educacional especializado, prevendo serviços destinados à eliminação de barreiras e a articulação do AEE com a proposta pedagógica escolar. Embora esse decreto tenha sido revogado em 2025, permanece relevante para a compreensão histórica do período anterior. Atualmente, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva foi instituída pelo Decreto nº 12.686/2025,

posteriormente alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, reafirmando a transversalidade da modalidade, o sistema educacional inclusivo, o AEE e os instrumentos individualizados de planejamento pedagógico (BRASIL, 2011; BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b).

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, por sua vez, estabeleceu diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, contribuindo para delimitar sua função complementar ou suplementar e sua institucionalização no projeto pedagógico (BRASIL, 2009). Esses marcos são essenciais para situar instituições especializadas: sua análise não pode ser dissociada da política nacional de inclusão, nem confundida com uma perspectiva assistencial desvinculada do direito à escolarização.

No campo da gestão, Libâneo (2013) compreende a escola como organização educativa cuja gestão articula objetivos pedagógicos, estrutura, relações de trabalho, participação e avaliação. Lück (2009) enfatiza a gestão como processo integrado e mobilizador, enquanto Paro (2016) destaca sua natureza política e sua subordinação às finalidades educativas. Freire (1996) contribui para essa discussão ao relacionar a prática educativa à autonomia, ao diálogo e à responsabilidade pedagógica. Tais contribuições permitem examinar a instituição não apenas por sua estrutura formal, mas pela forma como os documentos organizam o trabalho pedagógico e administrativo.

Produção recente também tem reiterado que a gestão escolar ocupa posição estratégica na efetivação da inclusão. Medeiros et al. (2024), ao examinarem a inclusão de estudantes público da Educação Especial em escolas comuns, destacam a necessidade de articulação entre gestão, trabalho pedagógico e condições institucionais. Embora o contexto das escolas comuns não seja idêntico ao de uma escola especializada, a contribuição é pertinente para compreender que inclusão, participação e aprendizagem dependem de decisões organizacionais concretas.

O objeto deste estudo é a Escola Estadual de Ensino Especializado João Cardoso Nascimento Júnior, em Aracaju-SE. O Decreto estadual nº 1.560, de 16 de setembro de 2026, transformou oficialmente o então Centro de Atendimento Educacional Especializado João Cardoso Nascimento Júnior em Escola Estadual de Ensino Especializado João Cardoso Nascimento Júnior (SERGIPE, 2026a).

O objetivo geral é analisar a organização e a gestão da instituição a partir de evidências documentais. Especificamente, busca-se: caracterizar a escola; situá-la no marco legal da Educação Especial inclusiva; examinar elementos concretos dos planos de ensino e da formação continuada; discutir a configuração quantitativa de matrículas, turmas, docentes e salas; e interpretar as dimensões organizacionais sem extrapolar os limites de uma pesquisa documental.

2 METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza documental e abordagem interpretativa. A análise documental foi adotada porque permite examinar documentos como produções sociais situadas, considerando contexto, autoria, finalidade, conteúdo e relações entre as fontes. O procedimento inspirou-se em Cellard (2008), para quem a análise documental exige crítica do contexto de produção e leitura sistemática do material, e em Bardin (2016), utilizada como apoio à organização temática e à categorização do corpus.

Os documentos de acesso público foram obtidos entre setembro e outubro de 2026 em portais oficiais e páginas institucionais da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe, do Governo do Estado de Sergipe e da legislação federal. Integraram o corpus: o Decreto estadual nº 1.560/2026; a LDB; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); a Resolução CNE/CEB nº 4/2009; a Lei nº 13.146/2015; o Decreto nº 7.611/2011, considerado como marco histórico; os Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025; dados de caracterização escolar referentes a 2025; planos de ensino de Língua Portuguesa/Letramento, Educação Física e Práticas Adaptadas e Potencialidades Dramáticas, Musicais e Lúdicas; e a página pública da formação continuada “Práticas Educativas Inclusivas no Centro de Atendimento Educacional Especializado João Cardoso Nascimento Júnior – 2026”.

Os dados de 2025 — 109 matrículas, 30 turmas e 31 docentes — foram confrontados com informação pública baseada no Censo Escolar/INEP para a unidade de código INEP 28017285. O número de 16 salas de aula, presente na caracterização institucional utilizada pelos autores, foi mantido como dado de infraestrutura e identificado separadamente, evitando atribuí-lo ao Censo Escolar quando a fonte consultada não o explicitava.

O exame ocorreu em quatro etapas: (a) identificação e crítica externa das fontes, com registro de autoria institucional, data, caráter público e finalidade; (b) leitura integral e extração de unidades de informação relativas a estrutura, objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação e formação; (c) organização das evidências em categorias analíticas; e (d) interpretação comparativa à luz do referencial legal e teórico.

As categorias foram definidas a partir da literatura de organização e gestão escolar: dimensão técnico-normativa, relacionada a regras, estrutura e procedimentos (LIBÂNEO, 2013; LÜCK, 2009); dimensão político-organizacional, referente à tomada de decisão, participação e finalidade pública da gestão (PARO, 2016); dimensão pedagógica, identificada nos planos, metodologias e formas de avaliação; e dimensão cultural, compreendida como valores, significados e práticas compartilhadas (NÓVOA, 1992). A dimensão cultural foi tratada com cautela, pois documentos formais oferecem indícios, mas não permitem apreender, por si sós, a cultura vivida pelos sujeitos.

A pesquisa não realizou entrevistas, questionários nem observação direta. Não foram analisadas percepções individuais de gestores, docentes, estudantes ou familiares. Por essa razão, as inferências restringem-se ao conteúdo documental.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Caracterização institucional, mudança de denominação e dados de 2025

O Decreto nº 1.560/2026 transformou o Centro de Atendimento Educacional Especializado João Cardoso Nascimento Júnior em Escola Estadual de Ensino Especializado João Cardoso Nascimento Júnior. A alteração é juridicamente relevante porque redefine a denominação oficial da unidade e explicita sua condição escolar. A Figura 1 apresenta a fachada da instituição, cuja placa exibe a inscrição “Escola de Educação Especial João Cardoso N. Júnior”, distinta da denominação oficial fixada pelo decreto.

Figura 1 – Registro fotográfico da fachada da Escola Estadual de Ensino Especializado João Cardoso Nascimento Júnior



Fonte: Sergipe (2026b).

Em 2025, a unidade registrou 109 matrículas distribuídas em 30 turmas e 31 docentes. A razão simples entre matrículas e turmas corresponde a aproximadamente 3,6 estudantes por turma. Esse indicador é organizacionalmente expressivo: grupos reduzidos podem estar associados à necessidade de apoio intensivo, individualização do ensino e adequação de tempos e estratégias. Todavia, a razão não deve ser tomada como medida automática de qualidade, pois o Censo não informa, por si só, intensidade de apoio, perfil funcional dos estudantes, frequência, composição das turmas ou efetividade das práticas.

A presença de 31 docentes para 109 matrículas também sinaliza elevada densidade profissional quando comparada a configurações escolares convencionais, mas sua interpretação exige cautela. O dado informa disponibilidade de pessoal docente na unidade, não a proporção de atendimento simultâneo nem a carga horária individual de cada profissional. Assim, o principal achado é a especificidade organizacional da escola, e não uma conclusão causal sobre resultados educacionais.

Quadro 1 – Síntese dos dados institucionais utilizados na análise

Indicador	Informação
Instituição	Escola Estadual de Ensino Especializado João Cardoso Nascimento Júnior
Dependência administrativa	Rede pública estadual de Sergipe
Município/bairro	Aracaju – Grageru
Código INEP	28017285
Matrículas (2025)	109
Turmas (2025)	30
Docentes (2025)	31
Média simples de estudantes por turma	3,6
Salas de aula	16 (caracterização institucional utilizada pelos autores)
Formação continuada (2026)	Práticas Educativas Inclusivas – 42 horas

Fonte: elaboração dos autores com base em dados públicos de 2025 e registros institucionais consultados em 2026.

3.2 Fundamentação legal e posição da instituição no sistema inclusivo

A análise da escola especializada precisa ser situada no princípio de que a Educação Especial integra um sistema educacional inclusivo. A Política Nacional de 2008 deslocou o foco da deficiência como atributo individual para a necessidade de remover barreiras à participação e à aprendizagem. A LBI, especialmente em seu capítulo sobre educação, consolidou a obrigação de assegurar acesso, permanência, participação e aprendizagem em condições de igualdade (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015).

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011 organizaram historicamente o AEE como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas de caráter complementar ou suplementar. Em 2025, o Decreto nº 12.686 instituiu nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva; após as alterações do Decreto nº 12.773/2025, o texto manteve a educação especial preferencialmente na rede regular, disciplinou o AEE e previu articulação com instituições especializadas. Portanto, a existência de uma escola estadual especializada deve ser analisada em tensão produtiva com o princípio inclusivo: sua legitimidade educacional depende de práticas orientadas por direitos, participação, aprendizagem, acessibilidade e articulação com o sistema educacional.

Essa moldura normativa impede interpretar a instituição como espaço meramente assistencial. O Decreto estadual de 2026, ao transformá-la formalmente em escola, reforça a centralidade de sua função educacional. Ao mesmo tempo, o marco federal contemporâneo exige que a especialização não se converta em

justificativa para reduzir expectativas de aprendizagem ou para desarticular o estudante das políticas gerais de educação inclusiva.

3.3 Evidências concretas dos planos de ensino

Os planos de ensino registram conteúdos e estratégias específicos. No plano de Língua Portuguesa/Letramento de uma turma de 6º ano, as aulas iniciais de 2026 incluem acolhimento socioemocional e, em seguida, reconhecimento de letras e sons, com identificação de vogais e consoantes e atividades em folha (SERGIPE, 2026d). O registro indica que a alfabetização é trabalhada em percurso que combina vínculo socioemocional e habilidades linguísticas básicas. A ausência, na página pública consultada, de objetos de conhecimento, habilidades, critérios de avaliação e bibliografia preenchidos também constitui dado analítico: o registro digital apresenta maior detalhamento nas aulas ministradas do que no plano geral.

Nos planos de Educação Física e Práticas Adaptadas, aparecem conteúdos como esquema corporal, motricidade fina e global, equilíbrio, lateralidade, organização espacial e temporal, força, ritmo, dança, jogos sensoriais, coordenação óculo-manual e circuitos motores. Há metodologias que utilizam brincadeiras, exercícios individuais e coletivos, materiais adaptados e tecnologias assistivas de baixo custo. Em registros de 2026 constam, por exemplo, circuito motor de equilíbrio e força, jogos sensoriais, blocos de montar, atividades de pinça, arremesso em alvo, dança, jogos de percepção espacial e atividades psicomotoras (SERGIPE, 2026c).

Esses elementos mostram planejamento voltado ao desenvolvimento motor, sensorial, cognitivo e comunicacional, e não apenas à prática esportiva. Também evidenciam individualização: um dos planos explicita avaliação processual por observação e acompanhamento das habilidades adquiridas e daquelas que ainda precisam ser trabalhadas. A avaliação, nesse desenho, assume caráter formativo e funcional, coerente com a necessidade de ajustar objetivos e estratégias às condições de participação de cada estudante.

No campo das potencialidades dramáticas, musicais e lúdicas, o plano consultado registra objetivos ligados ao reconhecimento de semelhanças e diferenças, identidade, respeito às características individuais e metodologias baseadas em interação, dinâmicas, brincadeiras, jogos e atividades estruturadas. A avaliação inclui observação, relatório, Plano de Ensino Individual e avaliação periódica

(SERGIPE, 2026e). A presença desses instrumentos reforça a articulação entre expressão, socialização e acompanhamento individual.

Em conjunto, os planos indicam diversidade de linguagens e estratégias. Essa diversidade se aproxima da concepção de gestão pedagógica defendida por Libâneo (2013), na qual a organização escolar deve criar condições para que objetivos educativos se convertam em práticas planejadas, acompanhadas e avaliadas. O achado, entretanto, permanece documental: não se afirma que todas as atividades registradas tenham produzido os mesmos efeitos para todos os estudantes.

3.4 Formação continuada de 42 horas como componente da organização pedagógica

A formação continuada “Práticas Educativas Inclusivas no Centro de Atendimento Educacional Especializado João Cardoso Nascimento Júnior – 2026” possui carga horária de 42 horas, 40 vagas e período previsto de 23 de maio a 28 de novembro de 2026. Seu público-alvo são os professores da instituição, e o objetivo declarado é aprimorar estratégias de ensino e favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes público-alvo da Educação Especial (SERGIPE, 2026f).

O conteúdo da formação está organizado em sete módulos: Psicomotricidade Funcional na Escola Especial; Comunicação Aumentativa e Alternativa; Adaptação de Material Acessível; Educação Infantil e Educação Especial; Musicalização para alunos com deficiência; Jogos e Esportes Adaptados; e Estimulação Precoce. A metodologia combina atividades síncronas e assíncronas, oficinas práticas, estudos de caso, leituras e atividades no Moodle. A formação integra temas diretamente relacionados às práticas registradas nos planos de ensino.

A convergência entre formação e planejamento é particularmente visível nos eixos de psicomotricidade, comunicação, materiais acessíveis, musicalização e jogos adaptados. Isso sugere uma política de desenvolvimento profissional vinculada às demandas pedagógicas da unidade. Em termos de gestão, a formação continuada funciona como mecanismo de coordenação do trabalho e atualização profissional, aspecto coerente com Lück (2009) e com a literatura recente que associa a inclusão à capacidade institucional de articular gestão e ação pedagógica (MEDEIROS et al., 2024).

3.5 Dimensões técnico-normativa, político-organizacional, pedagógica e cultural

A dimensão técnico-normativa é a mais diretamente demonstrável no corpus. Ela aparece na vinculação da escola à rede estadual, na mudança de denominação por decreto, nos marcos federais da Educação Especial e nos registros formais de turmas, docentes, planos e formação. Trata-se de uma dimensão estruturante, pois delimita responsabilidades, nomenclaturas, procedimentos e direitos.

A dimensão político-organizacional é identificada nas decisões públicas que configuram a unidade, na distribuição de recursos humanos e turmas e na necessidade de articulação entre gestão e finalidade educativa. Paro (2016) adverte que a administração escolar deve ser analisada a partir dos fins da educação; desse modo, números, normas e rotinas somente ganham sentido quando relacionados às condições de acesso, participação e aprendizagem.

A dimensão pedagógica é sustentada de forma mais robusta pelos planos de ensino. Os registros apresentam objetivos, conteúdos e estratégias concretas de alfabetização, psicomotricidade, expressão corporal, jogos, musicalização, comunicação e avaliação individualizada. A formação de 42 horas reforça essa dimensão ao conectar desenvolvimento profissional a áreas presentes no cotidiano curricular documentado.

A dimensão cultural, embora teoricamente relevante, deve ser tratada como hipótese interpretativa e não como resultado predominante. Nóvoa (1992) permite compreender a cultura escolar como conjunto de valores, significados e práticas construídos pelos sujeitos; contudo, apreender sua densidade exige acesso às experiências, narrativas e interações. Os documentos analisados oferecem indícios de valorização da inclusão, da individualização e da diversidade de linguagens, mas não permitem concluir que a organização seja “predominantemente cultural”.

3.6 Gestão, participação e desafios organizacionais

A gestão de uma escola especializada precisa coordenar recursos, profissionais, planejamento, acessibilidade e formação. A baixa média de estudantes por turma, a diversidade dos planos e a existência de formação específica sugerem uma organização que demanda intensa coordenação pedagógica. Libâneo (2013) destaca que a gestão escolar envolve direção, coordenação, planejamento e

avaliação articulados ao processo de ensino; Lück (2009), por sua vez, enfatiza mobilização e integração das dimensões da gestão.

Os documentos não permitem medir o grau de participação efetiva de famílias, estudantes ou professores nas decisões. Por isso, a participação aparece neste estudo como princípio normativo e desafio analítico, e não como prática comprovada. Essa distinção é importante para evitar que expectativas teóricas sejam apresentadas como achados empíricos.

Da mesma forma, a existência de planos individualizados e de atividades adaptadas deve ser compreendida como evidência de intenção e organização pedagógica documentada. Avaliar sua implementação, continuidade e impacto requereria observação, entrevistas, análise de produções dos estudantes e acompanhamento longitudinal.

3.7 Síntese dos achados

A análise documental permite sintetizar quatro achados. Primeiro, a mudança de denominação em 2026 formaliza a condição escolar da instituição. Segundo, os dados de 2025 revelam configuração de turmas reduzidas, com média aproximada de 3,6 estudantes, característica organizacional que merece ser interpretada em relação às demandas específicas do público atendido. Terceiro, os planos de ensino documentam diversidade pedagógica concreta, incluindo alfabetização, psicomotricidade, jogos sensoriais, práticas corporais adaptadas, música, expressão dramática e avaliação individualizada. Quarto, a formação continuada de 42 horas apresenta conteúdos diretamente conectados a essas práticas, indicando articulação entre desenvolvimento profissional e planejamento pedagógico.

Esses achados sustentam a existência de articulação entre dimensões normativas, organizacionais e pedagógicas. Quanto à dimensão cultural, os documentos fornecem sinais, mas não evidência suficiente para estabelecer predominância ou descrever valores compartilhados em profundidade.

4 CONCLUSÃO

O estudo analisou a organização e a gestão da Escola Estadual de Ensino Especializado João Cardoso Nascimento Júnior a partir de legislação, dados públicos, planos de ensino e registros de formação continuada. O estudo situou a instituição no marco nacional da Educação Especial inclusiva.

Os dados de 2025 — 109 matrículas, 30 turmas e 31 docentes — revelam uma configuração de aproximadamente 3,6 estudantes por turma. Esse dado é relevante porque evidencia uma organização distinta daquela observada em turmas escolares convencionais e compatível, em tese, com necessidades de acompanhamento mais individualizado. Entretanto, o indicador não autoriza concluir sobre qualidade, intensidade do atendimento ou resultados de aprendizagem sem outras fontes.

Os planos de ensino constituem a principal evidência da dimensão pedagógica. Neles foram identificados conteúdos e estratégias de alfabetização e letramento, desenvolvimento psicomotor, coordenação motora, jogos sensoriais, expressão corporal, musicalização, práticas adaptadas, interação e avaliação individualizada. A formação continuada de 42 horas amplia esse quadro ao organizar sete módulos diretamente relacionados às demandas da Educação Especial e às práticas registradas.

No plano legal, a instituição deve ser compreendida em diálogo com a LDB, a Política Nacional de 2008, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, a LBI e a política federal vigente desde 2025. O Decreto nº 7.611/2011 foi mantido no estudo como referência histórica, com a ressalva de que foi revogado. Essa contextualização evita analisar a escola especializada de forma isolada do princípio do sistema educacional inclusivo.

A pesquisa documental não autoriza afirmar que a organização da escola seja predominantemente cultural. Os documentos permitem identificar indícios de valores e orientações institucionais, mas a cultura vivida requer acesso às relações, percepções e práticas cotidianas. Assim, a conclusão mais consistente é que o corpus demonstra articulação entre regulação, organização pedagógica e formação profissional, ao passo que as dimensões cultural e micropolítica permanecem como campos a serem aprofundados.

Como limitações, destacam-se a ausência de entrevistas, questionários e observação direta, bem como a dependência de registros públicos cujo nível de detalhamento varia entre os documentos. Pesquisas futuras podem incorporar gestores, docentes, estudantes e famílias, além de observar rotinas, reuniões, processos de planejamento e uso dos espaços, permitindo confrontar a organização prescrita com a organização efetivamente vivida.

Conclui-se que a gestão de uma escola estadual de ensino especializado deve ser analisada simultaneamente como prática administrativa, pedagógica e política

orientada por direitos. A especificidade institucional não elimina o compromisso com inclusão, participação, acessibilidade e aprendizagem; ao contrário, exige que esses princípios sejam convertidos em planejamento, formação, recursos e acompanhamento sistemático.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem à Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), à Fundação Universitária Iberoamericana (FUNIBER), à Secretaria de Estado da Educação de Sergipe e aos profissionais da educação cujos registros públicos contribuíram para a construção do corpus documental. Agradecem também às famílias e aos colegas pelo apoio ao percurso acadêmico e à produção coletiva deste estudo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 15 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Revogado pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 15 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 15 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 15 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 15 out. 2026.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MEDEIROS, R. T.; MAFEZONI, A. C.; VIEIRA, A. B.; BRAGA, V. A. Gestão escolar e inclusão dos estudantes público da educação especial nas escolas comuns. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 105, e6017, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/yHH4DCkHf3tT97GGsNpHH8b/?lang=pt. DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.6017. Acesso em: 15 out. 2026.

NÓVOA, António (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SERGIPE. **Decreto nº 1.560, de 16 de setembro de 2026**. Transforma em Escola Estadual de Ensino Especializado João Cardoso Nascimento Júnior o Centro de Atendimento Educacional Especializado João Cardoso Nascimento Júnior. Diário Oficial do Estado de Sergipe, Aracaju, p. 7, 17 set. 2026a. Disponível em: https://www.escavador.com/diarios/11493047/DOESE/P/2026-09-17?page=7. Acesso em: 19 out. 2026.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Sergipe (@educacaose)**. Instagram, 2026b. Disponível em: https://www.instagram.com/educacaose/. Acesso em: 19 out. 2026.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de ensino: Educação Física e Práticas Adaptadas**. Escola Estadual de Ensino Especializado João Cardoso Nascimento Júnior. Aracaju: SEDUC, 2026c. Disponível em: https://site.seduc.se.gov.br/redeEstadual/escolaDisciplinaDetalhes.asp?cdComponente=2478&cdTurma=138823. Acesso em: 19 out. 2026.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de ensino: Língua Portuguesa/Letramento (Alfabetização)**. Escola Estadual de Ensino Especializado João Cardoso Nascimento Júnior. Aracaju: SEDUC, 2026d. Disponível em: https://site.seduc.se.gov.br/redeEstadual/escolaDisciplinaDetalhes.asp?cdComponente=2477&cdTurma=138776. Acesso em: 19 out. 2026.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de ensino: Potencialidades Dramáticas, Musicais e Lúdicas**. Escola Estadual de Ensino Especializado João Cardoso Nascimento Júnior. Aracaju: SEDUC, 2026e. Disponível em: https://site.seduc.se.gov.br/redeEstadual/escolaDisciplinaDetalhes.asp?cdComponente=1177&cdTurma=138739. Acesso em: 19 out. 2026.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. **Práticas educativas inclusivas no Centro de Atendimento Educacional Especializado João Cardoso Nascimento Júnior – 2026**. Aracaju: SEDUC/CEFOR, 2026f. Carga horária: 42 horas. Disponível em: https://ava.seduc.se.gov.br/ava-formacao/course/search.php?lang=pt_br&perpage=all&search=2026. Acesso em: 19 out. 2026.

SOBRE O ORGANIZADOR

AFONSO HENRIQUE SOUZA DE ASSIS

Mestre em Educação pela MUST University/Universidade Cidade de São Paulo. Bacharel em Administração pela Universidade Federal do Espírito Santo, Licenciado em Formação de Docentes para a Educação Básica - Habilitação em Matemática pela Faculdade Educacional da Lapa, Tecnólogo em Gestão Financeira pelo Centro Universitário Cidade Verde. Possui Especialização em Gestão, Contabilidade e Finanças Empresariais pela Faculdade Intervale, Especialização em Metodologia do Ensino da Matemática pela Faculdade Ibra de Brasília e Especialização em Docência em Administração na FASG. Atua na rede estadual (SEDU-ES) como professor de matemática e administração. Proprietário da Editora Manual, editora acadêmica com publicações nas áreas de administração, educação e psicologia.

SOBRE OS AUTORES

Carlos Eduardo da Silva Galante

Mestre em História pela UESB, em Direito Internacional pela Universidade Sancarlos/UFRN e em Direito Constitucional pelo IDP/DF. Pós-graduado em Geografia, História e Sociologia pela Faculdade Educaminas, em Direito Administrativo, Direito Penal e em Direito Civil pelo Instituto Processus, e em Supervisão Escolar pelo ICH/ICESB. Graduado em Secretariado Executivo pela Unesp, em Direito pela Faculdade Processus, em História pela Faculdade IESA e em Geografia pelo Centro Universitário ETEP. Complementação Pedagógica em Sociologia pelo Centro Universitário ETEP. Servidor público efetivo. Professor de cursos de pós-graduação, graduação e educação básica, Professor de cursos preparatórios para concursos públicos e Exame da OAB. Parecerista. Palestrante.

Keyla Morales de Lima Garcia

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar), bolsista CAPES, e mestra em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Licenciada em Linguagem: Educação do Campo pela Universidade de Brasília (UnB), atua como professora da Educação Básica na rede pública de Mato Grosso e como professora formadora no curso de especialização Escola da Terra/UFSCar. Desenvolve estudos e práticas nas áreas de Educação do Campo, Pedagogia Histórico-Crítica, formação de professores, arte e movimentos sociais.

Joseval Cerqueira Teixeira Sampaio

Minicurrículo não localizado em fontes públicas. Aguardando envio pelo(a) autor(a).

Jorge Rodrigo Assis Moreira

Mestrando em Ciências da Educação pela Christians Business School (EUA), pesquisando metodologias ativas e autonomia discente. Possui formação multidisciplinar, com oito graduações concluídas (incluindo Engenharia de Alimentos, Química, Física, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física e Educação Especial), além de 21 especializações nas áreas de Educação, Ciências da Natureza, Gestão, Psicopedagogia, Esporte e Segurança do Trabalho. Atua como professor de Química no Colégio Anísio Teixeira e como docente da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, com experiência em instituições como UNISA, FTC, FAT, UNIASSELVI, UNIFAN e ENEB. Publicou módulos didáticos e capítulos de livros, e desenvolve pesquisas sobre inclusão escolar, tecnologias assistivas, práticas pedagógicas inovadoras e formação docente. Lattes: https://lattes.cnpq.br/3140986453056949

Rozineide Iraci Pereira da Silva

Doutora em Ciências da Educação e mestra em Educação pela Christian Business School (CBS), com títulos reconhecidos pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), é especialista em Psicopedagogia, em Escrita Acadêmica Avançada e em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) para Pessoas com TEA. Professora da rede municipal de Cumaru-PE desde 1998, atua na sala de recursos multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). É professora orientadora na Christian Business School, docente de pós-graduação na Faculdade Luso-Brasileira (FALUB) e tutora do curso de Pedagogia (EaDTEC/UFRPE). Diretora Cultural da Associação de Jornalistas e Escritoras do Brasil (AJEB). Pesquisa a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Alexon Silva Tavares

Diretor na rede estadual do Rio de Janeiro, professor da Faculdade de Cachoeiro de Itapemirim (FACI) e mediador pedagógico na Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: professoralexon@gmail.com.

Valdivino Alves de Sousa

Mestre em Educação. Licenciado e bacharel em Matemática, licenciado em Pedagogia, bacharel em Ciências Contábeis e em Direito e graduado em Psicologia. Especialista em Educação Matemática, em Psicopedagogia Clínica e Institucional, em Terapia Cognitivo-Comportamental e em Gestão da Segurança e Tecnologia da Informação. Atua como professor e tutor em cursos presenciais e a distância e como contador desde 2003. Pesquisador em Educação Matemática, é autor de livros como Modelagem Matemática na Prática Docente: estratégias para ensinar Matemática a partir de situações reais (2026). Lattes: http://lattes.cnpq.br/2301086202428804

Suely Nascimento de Melo Gonçalves

Minicurrículo não localizado em fontes públicas. Aguardando envio pelo(a) autor(a).

José Gonçalves de Farias

Minicurrículo não localizado em fontes públicas. Aguardando envio pelo(a) autor(a).

Renato Café de Almeida

Minicurrículo não localizado em fontes públicas. Aguardando envio pelo(a) autor(a).

Valdecia Freitas da Silva

Minicurrículo não localizado em fontes públicas. Aguardando envio pelo(a) autor(a).

Vitória Chris Pereira Siqueira

Minicurrículo não localizado em fontes públicas. Aguardando envio pelo(a) autor(a).

Fernando Pereira dos Santos Barbosa

Mestrando em Educação pela Universidad Europea del Atlántico (Espanha). É graduado em Pedagogia, Psicopedagogia, Letras Português/Inglês, Educação Especial e Ciências Biológicas, além de graduando em História. Possui especializações em Psicopedagogia, Neurociências, Psicomotricidade e Educação Inclusiva. Atua na Educação Básica e no Ensino Superior, com experiência em docência, coordenação pedagógica, pesquisa e avaliação acadêmica. E-mail: fernandobarbosapsicopedagogo@outlook.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0002-9367-6597

José Alex Bueno Moch Júnior

Professor de Matemática, licenciado em Matemática, com segunda licenciatura em Ciências Biológicas e Física e formação técnica em Informática. É especialista em Docência no Ensino Superior, Gamificação e Educação Transformadora e mestrando em Educação pela Fundação Universitária Iberoamericana (FUNIBER). Atua na Educação Básica e desenvolve práticas pedagógicas relacionadas à Matemática, metodologias inovadoras e gamificação. E-mail: jose.alex.jr@hotmail.com.

Eliana Leite Perez

Mestranda em Educação pela Fundação Universitária Iberoamericana (FUNIBER). É licenciada em Matemática, com habilitação em Física, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), e licenciada em Pedagogia, com formação nas áreas de Sociologia e Filosofia. Possui pós-graduação em Educação Especial pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Atua há 20 anos na Educação Básica, em escolas regulares e de tempo integral, com experiência em metodologias ativas e acompanhamento pedagógico. E-mail: elianaperez@prof.educacao.sp.gov.br.

Hayrlla Gisele Maia Saldanha

Graduada em Pedagogia, possui pós-graduação nas áreas de Educação Infantil e Alfabetização, além de formação complementar em Educação Inclusiva, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia. É mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico (Espanha). Atua na Educação Básica, com experiência em docência, planejamento, alfabetização, leitura, escrita, educação inclusiva e acompanhamento pedagógico. E-mail: giselehayrlla@gmail.com.

COLETÂNEA

DEBATES CONTEMPORÂNEOS EM EDUCAÇÃO

Trajetórias, direitos e inclusão

Como fazer do direito à educação, formalmente assegurado, uma experiência efetiva para todos? Esta coletânea reúne pesquisas que examinam a educação brasileira a partir de problemas concretos, vividos nas salas de aula, nas instituições e nas políticas que as organizam.

Trajetórias, direitos e inclusão funcionam aqui como dimensões de uma mesma pergunta: quem está na escola, em que condições permanece nela, o que aprende e de que modo é reconhecido. Cada texto oferece uma contribuição situada, produzida por quem conhece de perto a realidade sobre a qual escreve.

Dirigido a professores da educação básica e do ensino superior, gestores, estudantes de licenciatura e de pós-graduação e pesquisadores, o livro aposta no diálogo entre pesquisa e prática e em escolhas pedagógicas mais atentas ao direito de todos à educação.

Organizador

AFONSO HENRIQUE SOUZA DE ASSIS

EDITORA MANUAL

www.editoramanual.com.br

ISBN: 978-6-58312-124-0

9 786583 121240